Utjecaj programa razvoja socijalno-emocionalnih vještina (PATHS) na snage i poteškoće djece predškolske dobi

Katalinić, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:409609

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Utjecaj programa razvoja socijalno-emocionalnih vještina (PATHS) na snage i poteškoće djece predškolske dobi

Petra Katalinić

doc.dr.sc. Josipa Mihić

doc.dr.sc. Miranda Novak

Zagreb, rujan 2017.

SADRŽAJ:

1. UVOD – IZAZOVI MODERNOG DOBA 5
2. PROBLEMI U PONAŠANJU KOD DJECE – PREDŠKOLSKA DOB 7
3. SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE 10
3.1. SOCIJALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE (CASEL) 12
3.2. SOCIJALNA I EMOCIONALNA KOMPETENTNOST 14
3.3. SOCIO-EMOCIONALNO UČENJE I PREDŠKOLSKA DOB 15
4. PRINCIPI PLANIRANJA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA 17
5. PRIMJERI MODEL PROGRAMA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA 19
5.1. PROGRAM PROMOTING ALTERNATIVE THINKING STRATEGIES 19
5.2. PROGRAM DINA DINOSAUR – DJEČJI TRENERSKI PROGRAM USMJEREN USVAJNJU SOCIJALNIH VJEŠTINA I RJEŠAVANJU PROBLEMA 21
5.3. PROGRAM INCREDIBLE YEARS 22
6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA 23
6.1. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA 23
6.2. UZORAK ISPITANIKA 24
6.3. NAČINI I OBRADE PODATAKA 24
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA 24
8. RASPRAVA 29
9. ZAKLJUČAK 34

SAŽETAK

Utjecaj programa razvoja socijalno-emocionalnih vještina (PATHS) na snage i poteškoće djece predškolske dobi

Studentica: Petra Katalinić

Mentorice: Doc.dr.sc. Josipa Mihić

Doc.dr.sc. Miranda Novak

Program/modul: socijalna pedagogija/odrasli

Temeljni cilj diplomskog rada jest utvrditi učinkovitost predškolskog PATHS programa u prevenciji mentalnih, emocionalnih i ponašajnih problema djece predškolske dobi. Istraživački problemi biti će usmjereni na ispitivanje utjecaja PATHS programa na prosocijalno ponašanje, kontrolu emocija, probleme u vršnjačkim odnosima, simptome problema u ponašanju, poremećaja pažnje i hiperaktivnosti te agresije na polju interpersonalnih odnosa kod djece uključene u istraživanje.

Istraživanje radu je provedeno u okviru projekta „Primjena predškolskog PATHS programa u Zagrebu i Labinu“ (provedenog od strane Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Sveučilište u Zagrebu) unutar kojega je program implementiran u 4 predškolske ustanove tijekom 2012. i 2013. godine. Ovaj projekt ujedno je dio velikog istraživačkog programa „Implementacija znanstveno utemeljenih prevencijskih programa usmjerenih na socijalno i učenje kroz znanstvenu evaluaciju i aplikaciju u hrvatskim školama i vrtićima“.

Rezultati provedenog istraživanja ukazali su kako su na 3 od 4 dimenzije upitnika Snaga i poteškoća kod djece predškolske dobi postoje statistički značajne razlike s obzirom na njihovu uključenost u PATHS-RASTEM program u vrtićima. Temeljem dobivenih podataka možemo potvrditi kako je hipoteza djelomično potvrđena s obzirom da su statistički značajne razlike pronađene na dimenzijama emocionalnih simptoma, problema u ponašanju i problema s vršnjacima s obzirom na uključenost djece predškolske dobi u PATHS-RASTEM program u vrtićima. Statistički značajna razlika nije pronađena na dimenziji hiperaktivnosti s obzirom na uključenost djece predškolske dobi u PATHS-RASTEM program u vrtićima.

Zaključno, usmjeravanje na mentalno zdravlje djece, mladih i njihovih obitelji u Republici Hrvatskoj mora postati nacionalni prioritet. Kako bismo prevenirali probleme mentalnog zdravlja u ranom djetinjstvu, intervencije se trebaju usmjeriti ne samo na smanjenje stope agresivnosti, ometajućeg ponašanja i introvertiranog ponašanja kod djece, već i na osnaživanje njihove socijalno-emocionalne kompetencije koja ima ulogu zaštitnog faktora koji je važan u vrtićkom prijelaznom razdoblju.

Ključne riječi: PATHS, predškolski program, emocionalni simptomi, problemi u ponašanju, problemi s vršnjacima, hiperaktivnost, mentalno zdravlje, socijalno-emocionalna kompetencija.

SUMMARY

Social-emotional skills program impact on strengths and difficulties of preschool children

Student: Petra Katalinić

Mentors: Josipa Mihić

Miranda Novak

Program/module: social pedagogy/adults

The main goal of this paper is to determinate PATHS preschool program effectiveness in mental, emotional and behavioral problems prevention considering preschool children. Research problems will be focused on the PATHS`s program impact on prosocial behavior, emotion control, peer problems, behavioral problems symptoms, hyperactivity and attention disorder and aggression in interpersonal relationship with children involved in research.

The research was carried out within "Application of preschool PATHS program in Zagreb and Labin" project (implemented by Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb) where this program was implemented in 4 pre-school institutions during 2012. and 2013. This project is also part of a large research program "Implementation of science-based prevention programs focused on social learning through scientific evaluation and application in Croatian schools and kindergartens".

The results of the conducted research indicate that there are statistically significant differences in 3 of the 4 dimensions of the Strengths and Difficulties Questionnaire for pre-school children, given their involvement in the PATHS-RASTEM program in kindergartens. Based on the obtained data we can confirm that the hypothesis is partially confirmed because statistically significant differences are found on the dimensions of emotional symptoms, behavioral problems and peer problems considering pre-school children incidence in PATHS-RASTEM program in kindergartens. A statistically significant difference was not found in the dimension of hyperactivity due to the incidence of pre-school children in the PATHS-RASTEM program in kindergartens.

To conclude, directing the mental health of children, young people and their families in Croatia must become a national priority. In order to prevent mental health problems in early childhood, interventions should be directed not only to reduce the rate of aggression, disruptive behavior and introverted behavior in children, but also to empower their socio-emotional competence that has the role as a protective factor that is important in the nursing transitional period.

Key words: PATHS, preschool program, emotional symptoms, behavioral problems, peer problems, hyperactivity, mental health, social-emotional competence.

1. UVOD – IZAZOVI MODERNOG DOBA

Društvo i životno iskustvo djece i mladih značajno se promijenilo tijekom prošlog stoljeća. Te promjene prvenstveno se odnose na povećan ekonomski i društveni pritisak na obitelj, smanjivanje prilika uključivanja djeteta u nestrukturiranu i indirektnu igru s roditeljima, prijateljima i kolegama iz razreda, manji postotak djece koja žive u kućanstvima s oba roditelja te više djece koja žive u kućanstvima gdje oba roditelja imaju puno radno vrijeme. Također, važno je napomenuti kako živimo u vremenu kada je djeci značajno olakšan pristup medijima i medijskim porukama koje potiču nezdrava i nesigurna ponašanja. Svi navedeni čimbenici stavljaju zahtjeve na obitelj, školu i lokalnu zajednicu pojedinca kako bi se zajedničkim snagama radilo na stvaranju i njegovanju zdravog socijalnog, emocionalnog i fizičkog razvoja djece (CASEL briefs, 2007).

Moderno doba od pojedinca očekuje razvoj i usvajanje velikog broja različitih kompetencija koje mu omogućavaju što lakše nošenje sa svim izazovima današnjeg društva te što bolju adaptaciju na društvene i profesionalne zahtjeve. Globalizacija, razvoj ekonomije i brzi napredak cjelokupne civilizacije pred pojedinca stavljaju zahtjeve razvoja kompetencija koje će mu osigurati individualni uspjeh te istovremenom pridonijeti uspjehu same civilizacije (Markuš, 2010). Definicija kompetentnog pojedinca odnosi se na osobu koja je sposobna koristiti poticaje iz okoline te svoje osobne poticaje kako bi postigao dobre razvojne rezultate koji će mu omogućiti sposobnost sudjelovanja u grupama, zajednicama i širokom društvu kojem pripada (Katz, McClellan, 2005). Uzevši sve navedeno u obzir, emocije su bitna karika u povezivanju pojedinca s okolnim svijetom, stvarima, događajima i situacijama. One su važne kao pokretač cjelokupnog raspoloženja svakog pojedinca, njegovih međuljudskih odnosa i društvenog života (Brajša-Žganec, Slunjski, 2007). Vrlo važno postignuće djeteta jest razvijanje sposobnosti regulacije emocija uzevši u obzir raspon emocija te socijalno prihvatljiv način reagiranja na zahtjev situacije u kojoj se dijete nalazi (Katz, McClellan, 2005). Važno je spomenuti i pojam emocionalne inteligencije koji se definira kao sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija, integracije misli i emocija te razumijevanja emocija i kontroliranja emocija kako bi se omogućio vlastiti rast i razvoj. Emocije su sukladno ovom modelu definirane kao sredstva informacija koje pojedincu olakšavaju snalaženje i razumijevanje vlastitog okruženja (Jurčević, Lozančić, 2011). Sposobnost pojedinca da razumije i identificira vlastite emocije i emocionalna stanja važna je za razumijevanje različitih socijalnih situacija te adaptiranja na navedene situacije. Na ovaj način pojedinac uči obrasce ponašanja koji mu olakšavaju odnose

s drugim ljudima u njegovoj socijalnoj okolini (Brajša-Žganec, Slunjski, 2007). Socijalna kognicija definira je kao proces razmišljanja o emocijama i međusobnoj komunikaciji jednih s drugima u društvenom i kulturnom okruženju. Ključna je uloga socijalne kognicije usvajanje socijalnih vještina kod pojedinca, razvoj empatije i sposobnost rješavanja problema. Sve navedene vještine međusobno su povezane te se zajednički razvijaju (Jurčević, Lozančić, 2011).

U prvih par mjeseci nakon rođenja djeca iskazuju široku lepezu osjećaja, a daljnjim razvojem uče i složenije emocionalne procese (Brajša-Žganec, Slunjski, 2007). Od važnosti za razvoj djeteta jest i posjedovanje socijalnih znanja koja uključuju poznavanje normi i temeljnih socijalnih pravila grupa kojih je pojedinac dio. Socijalno razumijevanje odnosi se na sposobnost predviđanja ponašanja drugih ljudi na uobičajene situacije u grupi vršnjaka kao što su primjerice: komunikacija, sudjelovanje u raspravi, pregovaranje, suradnja, prihvaćanje kompromisa i slično. Socijalno umijeće odnosi se na pokušaj djeteta da se uključi u grupu djece koja se igra te su ta znanja za djecu vrlo značajna u socijalnim interakcijama u predškolskom razdoblju i nižim razredima osnovne škole. Socijalne dispozicije dijele se na urođene i iskustveno naučene, a definirane su kao razmjerno trajne navike ili karakteristični načini ponašanja na iskustva u različitima tipovima situacija (Katz, McClellan, 2005). Zaključno, kako bi dijete uspješno savladalo socijalne izazove koje mu ponajprije donosi školsko okruženje, važno je da budu svjesni svojih osjećaja i osjećaja njihovih razrednih kolega, da poznaju vokabular kojim opisuju osjećaje i učinkovito komuniciraju te da razumiju povezanost između socijalnih interakcija i njihovih osjećaja (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016).

Razumijevanje i podupiranje socio-emocionalnog funkcioniranja važan je cilj prvenstveno zbog toga što su socijalne i emocionalne vještine same po sebi središnje komponente zdravog razvoja tijekom djetinjstva. Također, one mogu predvidjeti ishode u odrasloj dobi kao što su obrazovni uspjeh, smanjena zlouporaba sredstava ovisnosti i kriminalnih aktivnosti te su podržavajuće u procesima učenja i akademskog napretka. Nadalje, posljednje studije ukazuju kako su neposredni i kontinuirani utjecaji nekoliko ranih intervencija u djetinjstvu odgovorni za intervencijske učinke na polju „ne-kognitivnih“ ponašajnih vještina što govori o potencijalnim dugoročnim prednostima poticanja socio-emocionalnog razvoja (Abenavoli, Greenberg, 2016). Zbog svega navedenog, stručnjaci su se usmjerili na kreiranje suvremenih teorija koje su usmjerene na socijalnu kogniciju i emocionalnu inteligenciju, objašnjavaju kako djeca razvijaju vlastite socijalne i emocionalne vještine te u kakvom su međuodnosu njihovo razumijevanje sebe u odnosu prema drugim ljudima koji ih okružuju (Jurčević, Lozančić, 2011).

2. PROBLEMI U PONAŠANJU KOD DJECE – PREDŠKOLSKA DOB

Djeca u predškolskom razdoblju, osim što su fizički manja, ona su emocionalno nezrelija i nalaze se u procesu intenzivnog socijalnog i kognitivnog razvoja. Rano prepoznavanje problema u ponašanju u djetinjstvu od velike je važnosti budući da postoje brojni dokazi da su upravo oni glavni prediktor za kasniju adaptaciju djeteta. Važno je spoznati kako se određeni inicijalni simptomi mogu u kasnijem djetetovom dobu razviti u teže poteškoće prilagodbe te čak i do psihopatoloških poremećaja koji su izrazito otporni na tretman kod školske djece (Mihić, Bašić, 2008).

Problemi u ponašanju su prema definiciji Andrilović i Čudine (1990; prema Ljubetić, 2001) predstavljaju ponašanja koja su okarakterizirana kao veća i učestalija odstupanja od normi uobičajenog intelektualnog, emocionalnog i socijalnog ponašanja. Problemi u ponašanju mogu se definirati i kao razlika između normi i standarda koji su prihvaćeni u okolini te udovoljavanja pojedinca tim zahtjevima. Kada se govori o ponašanjima djeteta koja su neprimjerena ili društveno neprihvatljiva samom djetetu otežavaju adaptaciju i uključivanje u društvenu sredinu te onemogućavaju kreiranje i održavanje kvalitetnih odnosa s vršnjacima. Kada govorimo o pojavnosti problema u ponašanju Mejovšek (1987; prema Ljubetić 2001) navodi kako se navedena ponašanja kod djece javljaju vrlo rano te ih objašnjava kao djetetovu reakciju na deprivaciju u njegovom socijalnom polju ili pak rjeđe kao posljedicu organskih smetnji ili bolesti. Potrebno je ujedno uzeti u obzir i sve sastavne dijelove djetetove biopsihosocijalne strukture i smještaja u vremenskoj dimenziji življenja kako bismo razumjeli nastajanje problema u ponašanju kod djeteta (Ljubetić, 2001).

Kada govorimo o klasifikaciji problema u ponašanju, najosnovnija klasifikacija ove probleme dijeli na dvije osnovne kategorije: eksternalizirane i internalizirane poremećaje koje proizlaze iz Achenbachovih konstrukata vezanih za internalizirane i eksternalizirane probleme (Mihić, Bašić, 2008). Također, možemo se osvrnuti i na klasifikaciju problema u ponašanju kod predškolske djece autorica J. Bašić, N. Koller-trbović i A. Žižak (1993; prema Ljubetić, 2001) gdje se oni razvrstavaju u tri kategorije:

1. Problemi u socijalnom razvoju (agresivnost, nametljivost, prkos, laž, lijenost, povučenost)
2. Problemi u emocionalnom razvoju (strah, plašljivost, plačljivost, depresija, ljutnja)
3. Problemi navika (problemi koji se odražavaju na tjelesno planu – problemi eliminacije, prehrane, spavanja, govora, motorike, stereotipne radnje i neobična ponašanja).

(Ljubetić, 2001).

Kod djece možemo govoriti o internaliziranim problemima koja obuhvaćaju psihološke teškoće koje su usmjerene prema samoj osobi, a okarakterizirane su s pretjerano kontrolirajućim ponašanjima. Tipični eksternalizirani problemi u ponašanju obuhvaćaju maladaptivna ponašanja koja se očituju u različitim situacijama i koja istovremeno drugim ljudima koji se nalaze u djetetovoj okolini stvaraju poteškoće, odnosno rezultiraju konfliktima u djetetovoj okolini (Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Mišćenić, 2003). Achenbach u skupinu eksternaliziranih problema ubraja subskale delinkventnog ponašanja, agresivnost, impulzivnost, hiperaktivnost, nepažnju, neposlušnost, suprotstavljanje, nepokornost, negativističko ponašanje, destruktivnosti i delinkvenciju (Mihić, Bašić, 2014). Eksternalizirani simptomi u vrtićkoj dobi kao što su neposlušnost, agresivne reakcije te slaba kontrola nagona vrlo su često prediktor za kasniju prilagodbu djeteta u odraslijoj dobi (Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Mišćenić, 2003). Agresivno i nasilno ponašanje djece predškolske dobi ujedno su posljedica nedostatka socijalne kompetencije, a time i nespremnosti za primjenu konstruktivnih oblika rješavanja problema i sukoba te je važno usmjeriti se na jačanje socijalne kompetencije djece u vrtiću (Cierpka, 2007). Navedena nekontrolirana ponašanja nazivaju se problemima u ponašanju, a vrlo često rezultiraju konfliktima između samog djeteta i njegove okoline. Ako ne dođe do pravovremenih intervencija i tretmana kod navedene skupine djece, može doći do težih posljedica budući da takvi problemi ometaju djetetov prirodni proces razvoja i učenja te je teži proces savladavanja razvojnih zadataka karakterističnih za djetetovu dob (npr. razvoj djetetovo samopoštovanja, uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa s drugom djecom, rješavanje interpersonalnih sukoba, usvajanje akademskih vještina). Rane intervencije usmjerene na djecu predškolskog uzrasta mogu u svome djelovanju biti puno učinkovitije jer se problemi u ponašanju nisu još ustalili, a baš u ovom razvojnom periodu se još uvijek razvija kontrola ponašanja i izražavanja negativnih emocija (Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Mišćenić, 2003). Istraživanja potvrđuju kako postoji sve veća potreba utvrđivanja prisutnosti problema u ponašanju u njihovoj što ranijoj fazi nastanka kako bi se na njih usmjerile odgovarajuće pedagoške i psihosocijalne intervencije koje su usporedno praćene evaluacijom ishoda i učinka Pravovremena i stručna intervencija nužna je kako bi se spriječio razvoj i utjecaj nepovoljnog učinka dugoročnih problema u ponašanju na cjelokupni razvoj djeteta (Bouillet, 2014).

Stručnjaci s područja mentalnog zdravlja slažu se u činjenici kako su rane djetetove godine važne za kasniju prilagodbu adolescenta i odrasle osobe na nove situacije i promjene u okolini. Posljedično, poteškoće u ovom ranom razdoblju mogu rezultirati poteškoćama u procesu prilagodbe u kasnijoj životnoj dobi (Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Mišćenić, 2003). Istraživanje Caspija (2000; prema Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Mišćenić, 2003) utvrdilo je kako trogodišnjaci s deficitom u području samokontrole odrastaju u impulzivne, nepouzdane i antisocijalne osobe koje često stupaju u konflikte u vanjskom svijetu. Trogodišnjaci koji su pokazivali visoke rezultate na skalama inhibiranosti imali su veću šansu za razvoj depresivnosti, manje izvora socijalne podrške i nisko razvijenu asertivnost. Temeljem longitudinalnog istraživanja kojim se pratio razvoj djece na području Londona, utvrđeno je kako velik broj djece s problemima u ponašanju odraste u osobe s mentalnim poremećajima. Velika Dunedin studija koja se temeljila na majčinoj procjeni problema djeteta na uzorku djece predškolskog uzrasta ukazala je kako su procjene majki mogle predvidjeti antisocijalni poremećaj kod 70% djece u dobi od 11 godina (Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Mišćenić, 2003).

Ako se kao glavni zadaci normalnog razvoja tijekom predškolske dobi ističu usvajanje samokontrole, razvoj samopouzdanja i ostvarivanje odnosa s vršnjačkom skupinom kroz koje dijete usvaja i uči temelje osnovne socijalne komunikacije i razumijevanja, usvaja socijalne vještine i kontrolu emocija, onda se poremećaji u predškolskom razdoblju definiraju temeljem djetetovog odstupanja od normalnog razvoja (Živčić-Bećirević, Smojver Ažić, Mišćenić, 2003).

3. SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE

Zbog važnosti usvajanja i razumijevanja emocija, kontinuirano raste interes za stvaranje raznih intervencija koje su oblikovane kao programi socijalnog i emocionalnog učenja (Munjas Samarin, Takšić, 2009). Osnaživanje socijalne i emocionalne kompetencije kod djece usmjereno je kroz učenje socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina kao što su prijateljska komunikacija, rješavanje problema i kontrola ljutnje. Učenje socijalnih i emocionalnih vještina kod djece u ranijoj dobi koja su u riziku zbog bioloških i temperamentnih faktora ili problema u obitelji i vanjskih stresora može rezultirati s usvajanjem ponašanja koja su vezana za smanjenu pojavu agresivnosti, uključivanje u prosocijalne vršnjačke grupe te bolji akademski uspjeh. Budući da razvijanje ovih vještina nije automatizirano, posebice za djecu koja se nalaze u visokom riziku, potrebno je određenije i intenzivnije učenje (Webster-Stratton, Reid, 2004).

Temeljne socijalne i emocionalne vještine potrebne su pojedincu kako bi bio u mogućnosti u potpunosti iskoristiti svoje biološke predispozicije i društveno naslijeđe. Dio istraživanja je ukazao na činjenicu kako će djeca bolje razumjeti i prepoznati emocije sukladno tome koliko informacija dobiju o njima. Djeca i mlađi adolescenti koji imaju usvojene vještine kontrole emocija socijalno su kompetentniji i imaju kvalitetnije vršnjačke odnose. Važan faktor razvoja socijalne kompetencije kod djece jest vještina djeteta da kontrolira vlastite emocije (Grgić, Babić Čikeš, Ručević, 2014). Socijalni i emocionalni problemi također su srž problema u ponašanju koji su dio mnogih školski sustava, obiteljskog okruženja i lokalnih zajednica. Učinkovito promoviranje socijalne i emocionalne kompetencije ključ je za pomoć mladim ljudima kako bi postali otporni na sredstva zlouporabe ovisnost, maloljetničku trudnoću, ulične bande i napuštanje akademskog obrazovanja (Munjas Samarin, Takšić, 2009).

Temeljnu definiciju socijalno-emocionalnog učenja definira CASEL koji navodi kako je to proces kroz koji djeca i odrasli stječu i primjenjuju znanje, ponašanja i vještine potrebne kako bi razumjeli i upravljali emocijama, postavili i postigli pozitivne ciljeve, osjetili i pokazali empatiju prema drugima, uspostavili i održavali pozitivne međuljudske odnose te donosili odgovorne odluke (CASEL Guide, 2015). Prema Socijalno-emocionalno učenje odnosi se na usvajanje socijalnih i emocionalnih kompetencija koje pojedinca osposobljavaju za svakodnevne izazove u međuljudskim odnosima kako bi pojedinac mogao zadovoljiti svoje potrebe, održavati zadovoljavajuće odnose s važnim ljudima, rješavati probleme uključujući i druge ljude te se kontinuirano prilagođavati društvenim okolnostima koje se mijenjaju. (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016). Socijalno-emocionalno učenje (SEU) ujedno je definirano i kao

proces u kojem pojedinac stječe znanja, stavove i vještine koje su usmjerene na identificiranje i upravljanje emocijama, pojedinčevo što bolje snalaženje u vanjskom svijetu, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugim ljudima te donošenje odluka koje će za pojedinca biti učinkovite (Munjas Samarin, Takšić, 2009). Socijalno-emocionalno učenje jest proces kroz koji djeca i odrasli stječu znanja, stavove i vještine kako bi prepoznali i upravljali svojim emocijama, postavili i postizali ciljeve, pokazali brigu za druge, uspostavili i održali pozitivne odnose, donijeli odgovorne odluke i učinkovito rješavali osobne situacije. Ove osnovne socijalno-emocionalne kompetencije osposobljavaju djecu kako bi se mogli smiriti kada su ljuti, započeti prijateljstvo i uspješno rješavati konflikte, donositi etičke i sigurne izbore te konstruktivno pridonositi razvoju lokalne zajednice (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, Pachan, 2008). Socijalne vještine tvore bazu socijalno-emocionalnog učenja te na taj način ljudi uče kako stvoriti i koordinirati fleksibilne i prilagodljive oblike na zahtjeve koji dolaze iz okoline, odnosno pojedinici uče kako prepoznati i upravljati emocijama, pokazivati i osjećati brigu za druge ljude, započeti i održavati pozitivne odnose s drugim ljudima, donositi odgovorne odluke i ponašati se etično i konstruktivno u teškim situacijama (Zins i autori, 2004; prema Monnier, 2015).

Istraživanja ukazuju kako je prevalencija problema agresivnog ponašanja kod djece predškolske i rane školske dobi oko 10% te može porasti i do 25% kod djece lošijeg socioekonomskog statusa. Provedena istraživanja ukazuju i na činjenicu kako bez ranih intervencija emocionalni, socijalni i ponašajni problemi (posebice agresivnost i poremećaj prkošenja) kod djece u ranijoj dobi mogu biti glavni rizični čimbenici koji ukazuju na povećanu mogućnost za razvoj akademskih problema, napuštanja škole i antisocijalnog ponašanja u budućnosti. Djeca koja imaju niže rezultate na skalama socijalne i emocionalne kompetentnosti češće su u obiteljima u kojima roditelji kontinuirano ulaze u konflikte, pridaju više pozornosti dječjem negativnom nego pozitivnom ponašanju te ispoljavaju obilježja hostilnog roditeljstva (Webster-Stratton, Reid, 2004). Programi socijalnog i emocionalnog učenja rezultiraju povećanjem otpornosti djece na psihopatološke probleme kao što je primjerice depresija, delinkvencija i zlouporaba raznih sredstava ovisnosti tako što se kod djece razvijaju vještine prepoznavanja i upravljanja emocija kod sebe i drugih, upravljanja vlastitim ponašanjem te razvojem empatije i sličnog ponašanja. SEU programi pridonose poboljšanju stavova pojedinca o sebi i drugima, odabiru prosocijalnih ponašanja kod djece te doprinose smanjenju pojavnosti emocionalnih teškoća i problema u ponašanju (Munjas Samarin, Takšić, 2009). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) potaknuo je provođenje istraživanja

kako bi ukazao na povezanost između SEL programa (program socio-emocionlanog učenja) i akademskog uspjeha. Kod učenika koji su sudjelovali u procesu implementacije socio-emocionalnih kompetencija, rezultati su ukazali na to kako takvi učenici iskazuju prikladnija ponašanja te su više motivirani za učenje (Richardson, Myran, Tonelson, 2009). Osnaživanje sposobnosti za kontroliranje emocija i ponašanja te kreiranja značajnih odnosa i prijateljstva kod djece mlađe životne dobi, posebice ako su izloženi mnogobrojnim vanjskim životnim stresorima, mogu uvelike odigrati ulogu kao važan zaštitni faktor na području školskog uspjeha. Istraživanja su pokazala kako je emocionalna, socijalna i ponašajna prilagodba kod djece jednako važna za školski uspjeh kao i kognitivna i akademska pripremljenost (Webster-Stratton, Reid, 2004). Dodatna istraživanja govore kako nije moguće ostvariti akademski uspjeh i osobni napredak bez usvajanja socijalno i emocionalnih vještina.

3.1. SOCIJALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE (CASEL)

Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (CASEL) utvrdilo je postojanje 5 skupina koje su međusobno povezane i obuhvaćaju socijalne i emocionalne kompetencije. Prva skupina odnosi se na samosvijest koja je definirana kao sposobnost procjene vlastitih emocija i misli te njihovog utjecaja na ponašanje, interesa i vrijednosti. Obuhvaća ujedno točnu procjenu vlastitih snaga i ograničenja te posjedovanje osjećaja samopouzdanja i optimizma. Upravljanje sobom odnosi se na vještine vezane za izražavanje i kontrolu vlastitih emocija, misli i ponašanja na učinkovit način u različitim situacijama. Odnosi se ujedno i na upravljanje stresom, kontroliranje impulsa, motiviranje samog sebe te postavljanje i usmjeravanje prema postizanju osobnih i akademskih ciljeva. Treća skupina odnosi na socijalnu svijest koja obuhvaća sposobnost zauzimanja perspektive drugih i empatije s drugim ljudima koji potječu iz različitih kultura. Odnosi se i na razumijevanje etičkih i socijalnih normi vezanih za ponašanje te prepoznavanje obiteljskih, školskih i lokalnih izvora resursa i podrške. Četvrta skupima odnosi se na područje socijalnih vještina koje u svojem spektru sadrže vještine uspostavljanja i održavanja zdravih međuljudskih odnosa, konstruktivnog rješavanja sukoba, traženje i nuđenje pomoći kada je to potrebno te sposobnost pojedinca za odupiranje vršnjačkom pritisku. Posljednja skupina jest odgovorno donošenje odluka o osobnom ponašanju i društvenim interakcijama uzevši u obzir etičke smjernice i društvene norme, dok u isto vrijeme pridonosi dobrobiti zajednice u kojoj živi (Munjas Samarin, Takšić, 2009).



Slika 1. Prikaz CASEL sheme pet kompetencija

Ovih pet CASEL kompetencija reflektiraju intrapersonalne i interpersonalne domene. Samosvijest i upravljanje sobom konzistentne su s intrapersonalnom domenom, dok socijalna svijest i područje socijalnih vještina predstavljaju dimenziju unutar interpersonalne domene. Odgovorno donošenje odluka je ujedno i individualni i socijalni proces te zbog toga predstavlja obje navedene domene (CASEL Guide, 2015). Djeca koja realno procjenjuju svoje sposobnosti (samosvijest), prikladno kontroliraju svoje osjećaje i ponašanja (upravljanje sobom), intepretiraju socijalne znakove točno (socijalna svijest), rješavaju osobne konflikte uspješno (vještine dobrog odnosa) i donose dobre odluke na poljima svakodnevnih izazova (odgovorno donošenje odluka) nalaze se na putu ka uspješnom školskom i odraslim životu. Kratkoročni ciljevi socijalno-emocionalnog učenja usmjereni su na promoviranje socijalnih i emocionalnih vještina te pozitivnih ponašanja koja vode do poboljšane prilagodbe i akademskog uspjeha (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, Pachan, 2008). Kako djeca uče socijalne i emocionalne vještine, važno je ujedno da imaju i priliku koristiti vještine u stvarnim situacijama te da budu prepoznati za korištenje ovih vještina u raznim prilikama. Uspjeh programa socijalno-emocionalnog učenja ovisi i o visoko kvalitetnoj implementaciji samog programa. Implementacija i podrška programu izrazito su važni te je bitna podrška od strane lokalne zajednice i obrazovnih institucija (Webster-Stratton, Reid, 2004).

Edukacija na polju socijalnog i emocionalnog učenja ima utjecaja na vrlo široko područje. Tako je veći naglasak na tehnikama aktivnog učenja, generalizaciji usvojenih vještina na sva životna

područja te razvoju vještina rješavanja problema i donošenja odluka u raznim situacijama. Ovakva edukacija usmjerena je prema pojedincima kako bi razvili zdrava i kompetentna ponašanja, stavove i razmišljanja na području socijalne, akademske, emocionalne i fizičke domene života. Kada sumiramo, možemo reći kako edukacija na ovom polju za svoj glavni cilj ima naučiti pojedinca kako biti dobar građanin s pozitivnim vrijednostima te kako biti uspješan u interakciji i ponašati se konstruktivno (Elias i autori, 1997).

3.2. SOCIJALNA I EMOCIONALNA KOMPETENTNOST

Socijalna i emocionalna kompetentnost jest sposobnost razumijevanja, upravljanja i izražavanja socijalnih i emocionalnih aspekata u životu pojedinca na način koji im omogućuje uspješno upravljanje životnim zadacima kao što su učenje, stvaranje odnosa, rješavanje svakodnevnih problema te sposobnost za osobni rast i razvoj (Elias i autori, 1997).

Goleman također navodi kako je socijalna kompetentnost dio emocionalne inteligencije te kako obuhvaća znanje i promišljanje o vlastitim emocijama u trenutku kada donosimo dobre odluke u životu. Ona se ujedno odnosi i na dobre interpersonalne odnose i nenasilno rješavanje sukoba (Mikuš, 2010). Kanning (2002; prema Monnier, 2015) socijalnu kompetenciju definira kao održavanje ponašajne kontrole nad emocijama, odnosno sposobnost pojedinca da kontrolira svoje osjećaje iznutra i izvana. Arnold i autori (2012; prema Monnier, 2015) socijalnu kompetenciju definiraju kao atribute ljudi koji su sposobni ući u interakciju s drugim ljudima na način da njihova ponašanja imaju maksimum pozitivnih i minimum negativnih ishoda za interakcijske partnere. Mužić (2008; prema Mikuš, 2010) socijalnu kompetentnost definira kao socijalnu spretnost, prilagođeno ponašanje i socijalnu prihvaćenost; pri čemu su svi navedeni elementi međusobno povezani i međuovisni.

Brojni istraživači su se složili kako je teško mjeriti socijalnu kompetenciju uzevši u obzir nejasnu prirodu njenih teoretskih konstrukata. Postoje različiti pristupi za mjerenje socijalne kompetencije, a bit će prikazana tri najvažnija pristupa. Na prvom mjestu treba istaknuti samoprocjene bazirane na upitnicima ili intervjuima, dok su na drugom mjestu izvještaji o kvalitetama osobe od strane vršnjaka ili stručnjaka. Posljednji tip jest praćenje ponašanja koje je evaluirano strogo objektivnim kriterijima te tvori najznačajniju metodu procjene socijalne kompetencije (Monnier, 2015).

Također je unutar ovog poglavlja; važno naglasiti razliku između socijalnih vještina i socijalne kompetentnosti budući da se vještine prvenstveno odnose na specifična ponašanja pojedinaca,

dok se kompetencija odnosi na način na koji pojedinac koristi sve te vještine u njegovom socijalnom okruženju. Pojedinca se može definirati kao socijalno kompetentnog ako na prikladan način koristi socijalne vještine i uspješan je u postizanju važnih osobnih ciljeva (Mikuš, 2010). Beelmann i autori (1994, prema Monnier, 2015) također socijalnu kompetentnost definiraju kao širi i općenitiji pojam od pojma socijalnih vještina, dok ih Warnes i autori (2005, prema Monnier, 2015) definiraju kao dva različita koncepta. Socijalne vještine vide kao ponašanja koja olakšavaju učinkovitu interakciju, a socijalnu kompetentnost interakcijsku kvalitetu osobe percipiranu od strane drugih ljudi. Socijalne vještine su temeljene na ponašanjima i sastoje se od prvenstveno razumijevanja, a potom adaptiranja na socijalne situacije; socijalne vještine su set kompetencija koje pojedincu omogućavaju započinjanje i održavanje pozitivnih socijalnih odnosa, doprinose prihvaćanju od strane vršnjaka te zadovoljavajućoj prilagodbi (Monnier, 2015).

Kada govorimo o emocionalnoj kompetenciji, Goleman (1998; prema Monnier 2015) opisiva emocionalnu inteligenciju kao naučenu sposobnost temeljenu na emocionalnoj inteligenciji koja svoje rezultate pokazuje temeljem izvrsnog djelovanja slijedom djelovanja pojedinca. Lerner (2007, prema Monnier, 2015) emocionalnu kompetentnost definira kao sposobnost identificiranja i upravljanja svojim emocijama te vještine kako se nositi s vlastitim emocionalnim stanjem te kako se nositi s gubitkom i neuspjehom. Lerner nadodaje i kako emocionalna kompetencija obuhvaća i sposobnost kontroliranja impulsa, korištenja dobre prosudbe i adaptiranja emocije u odgovoru na emocije i ponašanja drugih ljudi.

3.3. SOCIO-EMOCIONALNO UČENJE I PREDŠKOLSKA DOB

Općenito, psihosocijalna razdoblja su pokretači razvoja djece, a potaknuti su pojavom novih emocionalnih, kognitivnih, bihevioralnih i integrativnih sposobnosti na svakoj razini razvoja djeteta, također, snažnu ulogu igra i životno okruženje djeteta zajedno s obiteljskim i školskim okruženjem, lokalnom zajednicom i vjerskim aktivnostima (Elias i autori, 1997). Vrtić je temeljno socijalno područje koje za dijete predstavlja vrlo primjeren odgojni kontekst u kojem dijete uči sagledavati samoga sebe kao dio zajednice. U vrtiću djeca uče kako poštivati drugu djecu, kako biti samopouzdan te kako ostvarivati odnose s drugom djecom. U samom kontekstu vrtića, sukobi i ljutnja kod djece idealna su prilika za stjecanje socijalnih vještina koje su sastavni dio razvoja socijalne kompetencije kod djece vrtićke dobi (Katz, McClellan, 2005)

Kada govorimo o djeci predškolske dobi, za njih je karakteristično da postaju sve manje i manje impulzivna te sve više slijede upute i pravila čak i kada odrasli nisu prisutni. Njihova uporaba jezika za samokontrolu je vrlo pomažuća. Razvijanje odnosa s vršnjacima temeljeno je na razvijanju socijalnih vještina približavanja, mogućnosti razumijevanja tuđe perspektive i empatije. U ovoj dobi djeci će biti teško osjećati dvije snažne emocije u isto vrijeme – kao rezultat toga vrlo često mogu mijenjati raspoloženja. Djeca trebaju poboljšati svoju motornu i verbalnu kontrolu te početi odgovarati na društvena pravila. Usvajaju vještine identificiranja osnovnih emocija, prepoznaju centralnu temu u društvenim situacijama, svjesniji su uspješnijih načina komuniciranja s drugima, uzimaju u obzir alternativne načine za postizanje ciljeva i prepoznaju alternativne posljedice svojih ponašanja. Jezične i konceptualne vještina koje su potrebne za zrelo donošenje odluka razvijaju se u ovom vremenu. Djeca predškolske dobi također bolje razumiju obrasce povezanih događaja i počinju razvijati rani smisao za uspješno rješavanje problema (Elias i autori, 1997).

Predškolski odgoj i primarno obrazovanje djeteta područje je njegovog intenzivnog razvoja, socijalizacije, kreiranja novih odnosa u heterogenoj zajednici te usvajanja novih stavova i obrazaca ponašanja. Za ovo razdoblje karakteristično je da dijete izlazi iz zaštitničke zone, odnosno okrilja svojih roditelja te ulazi u svijet socijalne interakcije i odnosa. Uz procese učenja, dijete pred sobom ima izazove koji se odnose na učenje vještina i sposobnosti koje su mu potrebne kako bi preživjelo u danoj heterogenoj okolini (Webster-Stratton, Reid, 2004). Odgajatelji u vrtiću napominju kako otprilike 20% djece koja ulaze u vrtićki sustav nemaju potrebne socijalne i emocionalne vještine koje su potrebne za odlazak u školu (CASEL Briefs, 2007).

Učenje djeteta kako se igrati s vršnjacima, kako izražavati svoje osjećaje i uspješno rješavati konflikte važno je u ranom djetinjstvu (Arda, Ocak, 2012). Sve navedene kompetencije važne su za dijete jer mu omogućavaju snalaženje u različitim društvenim situacijama unutar vršnjačke skupine i u interakcijama s odraslim ljudima. Baš je razdoblje ranog primarnog obrazovanja djeteta od izrazite važnosti budući da dijete rano stečena iskustva, znanja, vještine i ponašanja razvija u međuljudskim odnosima (Opić, 2010). Predškolsko razdoblje razvoja djeteta od strateške je važnosti kako bi se interveniralo direktno u odnosu s djetetom te je optimalno vrijeme kako bi se olakšalo usvajanje socijalne kompetencije i smanjilo agresivno ponašanje (Webster-Stratton, Reid, 2004). Provođenje preventivnih intervencijskih programa koji se odnose na poboljšavanje socijalnih i emocionalnih kompetencijskih vještina kao što su komunikacija, rješavanje problema, razumijevanje svojih i tuđih osjećaja te smanjivanje poriva

za agresivnošću su potrebni kako bi se smanjili rizični faktori u predškolskom razdoblju (Arda, Ocak, 2012).

Jedan od središnjih ciljeva predškolskog obrazovanja jest naučiti djecu kako kontrolirati svoje ponašanje, suzbiti negativne impulse, slijediti pravila grupe te dobro se slagati s drugom djecom. Navedeno učenje najučinkovitije je za mlađu djecu budući da su njihove ličnosti u tom razvojnom dobu najviše podložne mijenjanju (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016). Učenje socijalno-emocionalnih vještina može djetetu pomoći kako bi ostvarilo što bolji uspjeh i funkcioniranje unutar lokalne zajednice (Opić, 2010). Istraživanja su pokazala kako postoji značajna veza između loših vršnjačkih odnosa u djetinjstvu te rane pojavnosti problema u ponašanju s dugoročnom lošom socijalno-emocionalnom prilagodbom. Kada socijalno-emocionalno učenje izostane u predškolskoj dobi, problemi u ponašanju se intenziviraju početkom školskog obrazovanja što je istovremeno povezano s povećanim rizikom odbijanja djeteta od vršnjačke skupinom te siromašnog razvoja socijalnih vještina. Intervencije u ranom razvojnom dobu mogu pomoći djeci da rano razviju učinkovite socijalne vještine te reducirati agresivno ponašanje prije nego se takva ponašanja pretvore u ustaljene obrasce ponašanja (Webster-Stratton, Reid, 2004). Mnoge studije su ukazale na to kako visokokvalitetno predškolsko obrazovanje ima pozitivne utjecaje na kognitivni i socijalni razvoj djeteta, pažnju, čitanje i matematičke vještine te obrazovni uspjeh koji traju sve do adolescencije i odraslog doba. Kao primjer dugotrajnih pozitivnih učinaka visokokvalitetnih predškolskih programa mogu se navesti predškolski program Abecedarian i High/Scope Perry Preschool iz SAD-a koji su imali povećanu razinu završavanja školskog obrazovanja i zapošljavanja u odrasloj dobi (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016).

4. PRINCIPI PLANIRANJA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA

Kao temeljni program na kojem se bazira cjelokupni proces socijalno-emocionalnog učenja istaknuti ćemo SEL (Social and Emotional Learning) čije smo temeljne odrednice već spomenuli u prethodnom poglavlju. Idejni začetnik ovog programa jest Goleman koji je SEL razvio kao pristup obrazovanju koji za glavni cilj ima poučavanje djece tome kako integrirati vlastite emocije, kognitivne sposobnosti i ponašanje te na taj način im omogućiti da usvoje i unaprijede svoje socio-emocionalne vještine i cjelokupnu socio-emocionalnu kompetentnost (Markuš, 2011). SEL je proces koji pomaže djeci i odraslima u razvoju temeljnih vještina i ponašanja koja su potrebna za uspješan život; on uči sve one vještine koje su nam potrebne

kako bi se bolje nosili sami sa sobom, našim odnosima i radom – učinkovito i etično. Socijalne i emocionalne vještine od visoke su važnosti kako bi osoba bila dobar student, građanin, radnik, dok u isto vrijeme mogu biti prevenirana ili smanjena mnoga rizična ponašanja (korištenje droge, nasilje, napuštanje škole). Ove vještine uključuju prepoznavanje i kontroliranje naših emocija, razvijanje brižnih ponašanja i brige za druge, uspostavljanje pozitivnih međuljudskih odnosa, donošenje odgovornih odluka i konstruktivno nošenje s izazovnim situacijama. To su vještine koje djeci pomažu da se smire kada su ljuti, stvore nove prijatelje, riješe konflikte na pošten način i čine sigurne i etične izbore (Casel briefs, 2007). SEL se najbolje implementira kroz mnogobrojna okruženje u kojima učenik uči, a kao primjer izdvojit ćemo učinkovite razredne kurikulume i instrukcije, školsku klimu pravila i praksu koja promoviraju studentsku uključenost u pozitivne aktivnosti unutar i izvan učionice te šira obitelj i uključenost u zajednicu. SEL programiranje je utemeljeno na razumijevanju da je najbolje ono učenje koje se ostvaruje u kontekstu pozitivnih odnosa koji učenje čine izazovnim i značajnim. Učinkovito SEL programiranje počinje u vrtiću i nastavlja se do srednje škole (CASEL, 2003). SEL program, kako bi bio uspješan, mora se pridržavati određenih smjernica. Neke od ključnih smjernica pri kreiranju SEL-a su: uključivanje pristupa koji su temeljeni na zdravim teorijama dječjeg razvoja i znanstvenim istraživanjima; korištenje različitih metoda učenja kako bi se uključilo učenike u kreiranje razredne atmosfere u kojoj se teži učenju, brizi i odgovornosti; korištenje naučenog u svakodnevnim situacijama i učenje djece kako vještine socio-emocionalnog učenja primijeniti u svakodnevnom životu, pomaganje školama u koordinaciji i ujedinjavanju programa; implementiranje socijalnih i emocionalnih vještina koje utječu na stvaranje pozitivnih interakcija s učiteljima te razvoja radnih navika učenja; uključivanje školskog osoblja, učenika, roditelja i članova zajednice u primjenjivanje i modeliranje socio-emocionalnih vještina kod kuće, u školi i unutar zajednice; osiguravanje visokokvalitetnog programa implementacije kroz usmjeravanje na stručno vodstvo te uključivanje sudionika u procese planiranja; ponuda pomno isplaniranog profesionalnog razvoja i podrške za svo školsko osoblje; provođenje procjene potreba kako bi se utvrdila dobra poveznica između provođenja SEL-a i školskog napretka te kako bi se osigurala kontinuirana odgovornost i poboljšanje (Fredericks, 2003).

Kompetencije koje se razvijaju unutar SEL-a poučavaju se na unaprijed isplaniran način, modeliraju se, uvježbavaju i primjenjuju u različitim društvenim situacijama. SEL za cilj ima unaprijediti razvoj navedenih kompetencija kroz osiguravanje podržavajuće okoline u kojoj se pojedinci osjećaju sigurno i prihvaćeno, a njihovo mišljenje se cijeni Pojedinci na taj način

internaliziraju navedene kompetencije i postaju dio njihovog ponašanja u svakodnevnim situacijama. Razvijanje kompetencija prema SEL pristupu odvija se integrirano i sekvencijalno od predškolske dobi, preko osnovne do srednje škole. Za svaku pojedinu kompetenciju definirano je što učenik do koje dobi mora svladati. Tako primjerice kada se govori o *pojmu o sebi* do dobi učenika od 10. godina, oni trebaju moći prepoznati i imenovati osnovne emocije poput tuge, ljutnje, sreće. U dobi od 11. do 14. godine učenici su sposobni analizirati čimbenike koji vode do njihovih stresnih reakcija, dok učenici koji pohađaju srednju školu trebaju usvojiti vještinu analiziranja kako različiti načini izražavanja emocija utječu na njihove emocije (Markuš, 2011).

Provedena istraživanja ukazala su na to kako pojedinci koji posjedu socijalnu i emocionalnu kompetentnost pokazuju viša postignuća na skalama akademskog i profesionalnog uspjeha, pridonose razvoju lokalne zajednice i uzor su u privatnom i socijalnom životu. Pojedinci su uspješni u vještini prepoznavanja svojih jakih strana, postavljanju realnih ciljeva i optimističnog planiranja njihovog ostvarivanja. Usvojena je vještina rješavanja problema, uzimanja u obzir mišljenja drugih ljudi te uspostavljanja kvalitetnih međuljudskih odnosa. (Markuš, 2011). Istraživanja vrlo jasno pokazuju kako je provođenje programa SEL visoko profitabilna investicija na polju uspješnosti u školi i pozitivnog razvoja u odraslom razvojnom dobu. SEL program promovira pozitivna razvoj među djecom i mladima, smanjuje pojavnost problema u ponašanju i poboljšava akademski uspjeh i zdrave međuljudske odnose (Casel briefs, 2007). Kada se govori o raširenosti SEL programa procjenjuje se da je oko 59% američkih i 70% danskih škola uključeno u neki oblik ovog programa. Evaluacija učinkovitosti ovog programa provedena je meta-analizom koja je proučavala učinke primjene u američkim školama. Učenici koji su sudjelovali u bilo kojem obliku SEL programa imali su manje izostanaka u školskoj godini, bolji prosjek ocjena i bolji uspjeh na završnim ispitima. Kao zaključak nameće se činjenica kako se razvojem samokontrole, rješavanjem problema i socijalnih vještina djelovalo na bolju pripremu za učenje i kognitivnu uključenost (Markuš, 2011).

5. PRIMJERI MODEL PROGRAMA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA

5.1. PROGRAM PROMOTING ALTERNATIVE THINKING STRATEGIES

PATHS preventivni program temeljen je na ABCD modelu razvoja kojim se djeluje na afektivna, ponašajna, kognitivna i dinamička polja kod djeteta. Sam program prvenstveno je

usmjeren na razvoj razvojne integracija emocija i jezika emocija, ponašanja i kognitivnog razumijevanja budući da je sve navedeno usko povezano s razvojem socijalne i emocionalne kompetencije. ABCD model temelji se na ideji da tijekom procesa sazrijevanja emocionalni razvoj prednjači nad većinom kognitivnih obrazaca (Kam, Greenberg, Kusché, 2004). PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies Program jest program socijalnog-emocionalnog učenja koji se primjenjuje u svjetskim i hrvatskim školama. Godine 1994. kreirali su ga Greenberg i Kusche, a namijenjen je djeci od vrtićke dobi pa do šestog razreda osnovne škole. Program je generalno usmjeren na poboljšavanje socijalnih, emocionalnih i akademskih vještina, dok je specifično u svome djelovanju usmjeren na razvoj samokontrole, samopouzdanja, razumijevanja emocija, rješavanja konflikata, razvijanja odnosa s vršnjacima i smanjivanja agresivnog ponašanja kroz poboljšavanje emocionalne i socijalne kompetencije (Markuš, 2010). Ovaj program temelji se na učinkovitoj integraciji emocija, ponašanja i kognitivnog razumijevanja koji su u podlozi socijalne i emocionalne kompetencije. PATHS pretpostavlja kako dječja adaptacija ovisi i o njihovim razvijenim vještinama kao i o socijalnom okruženju u kojem žive (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016). Program se provodi od strane odgajatelja/učitelja u odgojnoj skupini/razredu u razdoblju od 2 do 3 puta tjedno tijekom cijele godine. Odgajatelji i nastavnici su u sklopu ovog programa podučavani vještinama iskazivanja interesa za osjećaje i mišljenja djece te uspostavljanju kvalitetnog školskog ozračja (Markuš, 2010). Roditelji su također uključeni u proces osnaživanja učenja vještina koja djeca usvajaju za vrijeme boravka u školi (Fredericks, 2003). Djecu se potiče na razvoj komunikacije o vlastitim osjećajima, razumijevanju i poštovanju istih. Brojne evaluacijske studije PATHS programa ukazale su na to kako implementiranje ovog programa kod djece utječe na povećanu sposobnost razumijevanja socijalnih odnosa, razvijanja strategija za rješavanje problema, smanjivanje pojavnosti agresivnosti kod djeci i pojačanoj sposobnosti razumijevanja i prepoznavanja emocija (Markuš, 2010). U nasumično kontroliranoj studiji u SAD-u, predškolski PATHS kurikulum pokazao je pozitivno djelovanje na području dječje socijalne i emocionalne kompetencije uključujući i kontroliranje emocija. U drugoj nasumično kontroliranoj studiji u SAD-u poboljšala je dječje znanje o emocijama, vještine rješavanja problema i prosocijalno ponašanje kod djece (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016). Istraživanja su također pokazala kako program koji sadrži aktivnosti usmjerene na interakciju između emocionalnih i intelektualnih funkcija ima pozitivan učinak na smanjivanje agresivnog i prkosnog ponašanja. Djeca su bila smirenija, razmišljala su o vlastitim emocijama i rješavala su probleme koristeći korake za rješavanje problema. Ovaj program također je predstavio prosocijalna ponašanja koja pomažu djeci da preveniraju probleme (Arda, Ocak, 2016).

U Republici Hrvatskoj provedena je studija kojom se usmjerilo na implementaciju i evaluiranje empirijski značajnog socijalno-emocionalnog programa učenja među predškolskom djecom. Provedena studija procjenjivala je promjene u dječjoj socijalnoj i emocionalnoj kompetenciji tijekom godine. U nju je bilo uključeno 164 djece u dobi od 3 do 6 godina koji su pohađali vrtiće u gradu Zagrebu, Primorsko-goranskoj županiji te Istri (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016).

Rezultati istraživanja ukazali su na statistički značajan napredak na šest od ukupno sedam područja prosocijalnog ponašanja, kontrole emocija, emocionalnih simptoma, vršnjačkih problema, povezane agresije, ponašajnih problema i hiperaktivno-impulzivnog ponašanja tijekom razdoblja od jedne godine. Ova studija ukazuje na to kako se tijekom predškolskog razdoblja vremenski vrlo brzo mogu dogoditi promjene u razini socijalno-emocionalnih kompetencija zbog osjetljivosti mozgovnih struktura ali i značajnog utjecaja konteksta u kojem se dijete razvija (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016).

5.2. PROGRAM DINA DINOSAUR – DJEČJI TRENERSKI PROGRAM USMJEREN USVAJNJU SOCIJALNIH VJEŠTINA I RJEŠAVANJU PROBLEMA

Kao primjer programa koji je usmjeren na razvoj socijalne kompetencije, odnosno socijalnih i emocionalnih vještina kod djece u dobi od 3. do 8. godine života izdvojit ćemo program „Dinosaur“ čije su autorice Carolyn Webster-Stratton i M. Jamila Reid. Navedeni preventivni program za cilj ima poboljšanje socijalne i emocionalne kompetencije kod djece, smanjenje pojavnosti problema u ponašanju te povećanje akademske kompetencije. Program se sastoji od 64 nastavna sata te u nudi lekcije vezane za predškolski odgoj te za prva tri razreda osnovnoškolskog obrazovanja. Program se temelji na učenju i poučavanju posebnih vještina u sklopu grupnog rada nakon čega slijede praktične aktivnosti unutar malih grupa. Djeca naučene vještine primjenjuju tijekom svakodnevnih životnih situacije, u socijalnom i obiteljskom okruženju. Roditelje se također potiče na sudjelovanje u aktivnostima vezanima za male grupe i praktične zadatke. Temeljni dio programa jest postojanje sedam cjelina koje se odnose na: učenje školskih pravila i kako biti uspješan u školi, emocionalnu pismenost, empatiju, zauzimanje perspektive, rješavanje interpersonalnih problema, obuzdavanje bijesa te prijateljske i komunikacijske vještine (Opić, 2010). „Dinosaur“ program također je individualiziran kroz ponašajne planove koji su razvijeni za djecu koja imaju pojedinačne ponašajne probleme. Individualizirani ponašajni planovi uključuju identificiranje ponašanja koje je problematično, funkcionalnu analizu ponašanja (identificiranje kada se ponašanje pojavljuje), označavanje željenog ponašanja te identificiranje strategija koje će učitelji koristiti

kako bi pomogli djeci naučiti novo ponašanje (Webster-Stratter, 2004). Provođenjem programa „Dinosaur“ imalo je pozitivan utjecaj socijalne kompetencije kod djece što je posljedično dovelo do boljeg školskog uspjeha i smanjenja rizičnog ponašanja kod djece (Opić, 2010). Kod dvije eksperimentalne skupine djece starosti od 4 do 8 godina koja su imala eksternalizirane ponašajne probleme, sudjelovanje u ovom programu u razdoblju od jednog susreta tjedno u trajanju od 2 sata pokazalo je smanjenje agresivnog i nasilnog ponašanja. Djeca koja su bila u ovim eksperimentalnim skupinama također su pokazala poboljšanje u prosocijalnom ponašanju i vještinama pozitivnog rješavanja konflikta u usporedbi s kontrolnom grupom koja nije bila uključena u „Dinosaur“ program (Webster-Strater, Reid, 2004). „Dinosaur“ program ističe kako je od velike važnosti kreiranje prilika u kojima će djeca moći generalizirati novonaučene socijalne vještine i vještine rješavanja problema izvan same učionice te ih koristiti na igralištu, kantini i autobusu. Autori ističu kako bi ovaj program idealno bilo kombinirati s programima koji su vezani za roditeljsko ponašanje te programe za učitelje kako bi se na taj način roditelji i učitelji kontinuirano osnaživali i poticali novonaučena socijalna ponašanja kod djece u školi i kod kuće (Webster-Stratter, 2004).

5.3. PROGRAM INCREDIBLE YEARS

Program Incredible Years razvijen je u tri verzije – za roditelje, učitelje i djecu. Razvila ga je Carolyn Webster-Stratton, a program je stvoren kao tretman mlađe djece dobi od 3 do 8 godina koja iskazuju probleme u ponašanju. Prilagođena verzija ovog programa također se koristi kao preventivni program u lokalnim zajednicama kako bi se djelovalo na djecu koja su u riziku. Sve tri verzije ovog programa teže tome da preveniraju delinkvenciju, zlouporabu sredstava ovisnosti i nasilno ponašanje među rizičnom djecom. Neposredni ciljevi provođenja ovog programa usmjereni su na smanjivanje problema u ponašanju kod djece, poboljšavanje socijalne, emocionalne i akademske sposobnosti djece, osnaživanje obitelji i djetetove povezanosti sa školom te poboljšavanje učiteljskih vještina za vođenje razrednog odjela.

Program se ujedno sastoji od tri glavne tretmanske komponente koje se fokusiraju na različite kontekste i tipove socijalnih interakcija s kojima se djeca svakodnevno susreću. Te tri tretmanske komponente uključuju program usmjeren djeci, program usmjeren prema roditeljima te program usmjeren prema učiteljima. Webster-Stratton i suradnici implementirali su verzije ovog programa koristeći tri komponente programa pojedinačno ili u različitim kombinacijama. Različite kombinacije ovog programa preporučaju se ovisno o ciljanoj dječjoj populaciji (Olchowski, Foster, Webster-Stratton, 2007). Program namijenjen djeci usmjeren je

na usvajanje i jačanje socijalnih i emocionalnih vještina, a provodi se dva do tri puta tjedno kada djeca sudjeluju na radionicama trajanja od 20 do 30 minuta. Na tim radionicama djeca rade u malim grupama, vježbaju vještine i komuniciraju s roditeljima. Radionice su usmjerene na prepoznavanje i razumijevanje osjećaja, kontrolu ljutnje, rješavanje problema, slaganje s prijateljima i ponašanje u školi (The Incredible Years, 2011). Incredible Years program pokazao se kao izrazito uspješan u reduciranju učestalosti pojavnosti poremećaja u ponašanju kod djece (Olchowski, Foster, Webster-Stratton, 2007). Također, rezultati su ukazali pozitivno djelovanje na smanjenje pojavnosti eksternaliziranih poremećaja u ponašanju te potencijalne pozitivne učinke za djecu koja su klasificirana kao djeca s emocionalnim problemima (The Incredible Years, 2011).

6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA

Istraživanje koje će biti prikazano u ovom radu je provedeno u okviru projekta „Primjena predškolskog PATHS programa u Zagrebu i Labinu“ (provedenog od strane Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Sveučilište u Zagrebu) unutar kojega je program implementiran u 4 predškolske ustanove tijekom 2012. i 2013. godine. Ovaj projekt ujedno je dio velikog istraživačkog programa „Implementacija znanstveno utemeljenih prevencijskih programa usmjerenih na socijalno i učenje kroz znanstvenu evaluaciju i aplikaciju u hrvatskim školama i vrtićima“. Financiran od strane nadležnog Ministarstva znanost, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, fondova vezanih za znanost u Svjetskoj banci te lokalnih zajednica. Program je vodilo Sveučilište u Zagrebu u suradnji sa Sveučilištem u Pennsylvaniji u SAD-u.

6.1. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj empirijskog dijela diplomskog rada jest utvrditi učinkovitost predškolskog PATHS programa u prevenciji mentalnih, emocionalnih i ponašajnih problema djece predškolske dobi. Istraživački problemi biti će usmjereni na ispitivanje utjecaja PATHS programa na prosocijalno ponašanje, kontrolu emocija, probleme u vršnjačkim odnosima, simptome problema u ponašanju, poremećaja pažnje i hiperaktivnosti te agresije na polju interpersonalnih odnosa kod djece uključene u istraživanje. Na temelju dobivenih rezultata će biti ponuđene smjernice za planiranje preventivne prakse u sustavu predškolskog odgoja.

H1: Postoje statistički značajne razlike na 4 dimenzije upitnika Snaga i poteškoća kod djece predškolske dobi s obzirom na njihovu uključenost u PATHS program u vrtićima.

6.2. UZORAK ISPITANIKA

Ova studija uključivala je 130 ispitanika predškolske dobi oba spola koji su podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Sudionici su pohađali vrtiće na području grada Zagreba koji je najveći grad te ujedno i glavni grad Republike Hrvatske. Djeca su bila procjenjivana od strane odgajatelja/ica Upitnikom procjene ponašanja djeteta, Upitnikom snaga i poteškoća, Skalom aktivnosti djeteta. Upitnikom o odnosima s vršnjacima, Skalom djetetove interakcije te Skalom odnosa prema učenju (Goodman, sdqinfo.com). Za svu djecu koja su uključena u istraživanja osigurana je pisana suglasnost roditelja. Prije provođenja ove studije nije bio implementiran formalni program socijalnog i emocionalnog učenja u nijednoj od predškolskih grupa.

6.3. NAČINI I OBRADE PODATAKA

Nakon prikupljanja podataka, formirana je baza podataka u statističkom paketu SPSS. U svrhu realizacije ciljeva korištena je deskriptivna statistika (aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimum, maksimum) te je napravljena analiza varijance s ponovljenim mjerenjima.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U sklopu obrade podataka prvenstveno smo se bavili Upitnikom snaga i poteškoća (Goodman, 1997) koji sadrži 4 subskale: hiperaktivnost, emocionalni problemi, problemi u ponašanju i problemi s vršnjacima. Metodom deskriptivne statistike utvrdili smo deskriptivne pokazatelje razina simptoma na svakoj od četiri subskale navedenog upitnika u prvoj i drugoj točki mjerenja s obzirom na činjenicu je li dijete bilo uključeno u program PATHS-RASTEM ili ne. Za svaku subskalu izračunata je aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), minium i maksimimum (vidi Tablicu1).

Tablica 1. Deskriptivni prikaz rezultata za Upitnik snaga i poteškoća

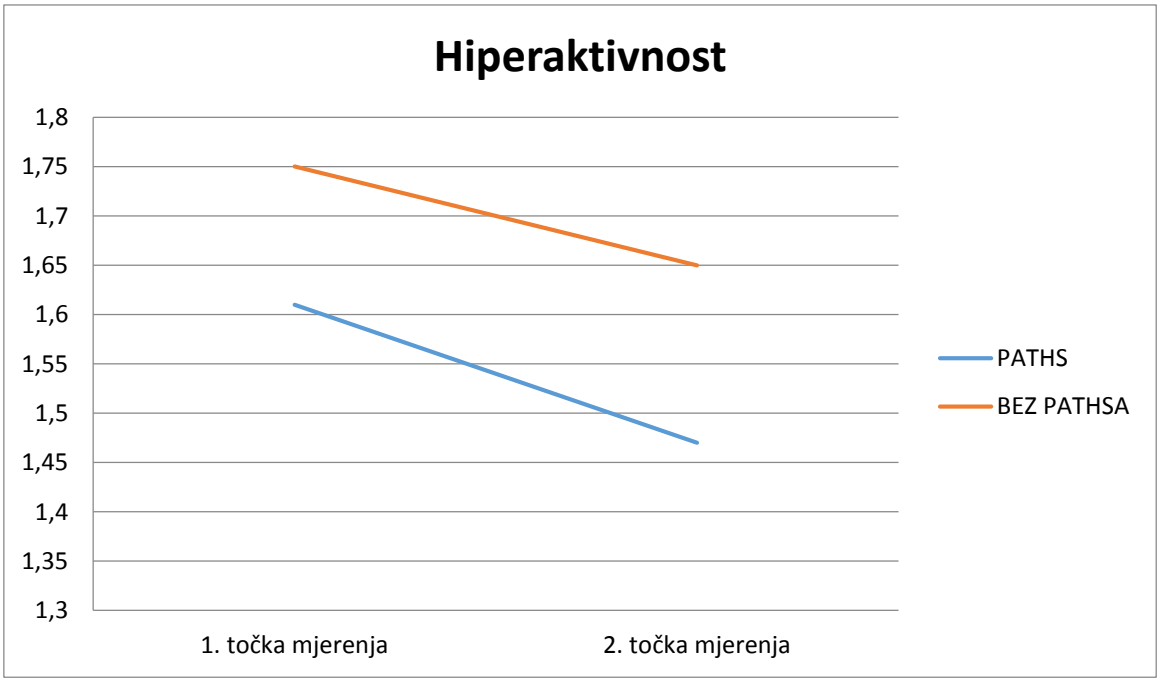
PATHS		Hip_1	Hip_2	ES_1	ES_2	Pup_1	Pup_2	VrsProb_1	VrsProb_2
DA	M	1,61	1,47	1,25	1,18	1,17	1,05	1,17	1,05
	SD	,565	,554	,320	,251	,282	,125	,282	,124
	min.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	max.	3,00	3,00	2,40	2,00	2,25	1,50	2,25	1,50
	N	81	70	81	70	81	70	81	70
	M	1,75	1,65	1,33	1,39	1,24	1,37	1,24	1,37

NE	SD	,610	,525	,396	,464	,312	,482	,312	,482
	min.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	max.	3,00	3,00	2,40	3,00	2,25	3,25	2,25	3,25
	N	51	49	51	49	51	49	51	49

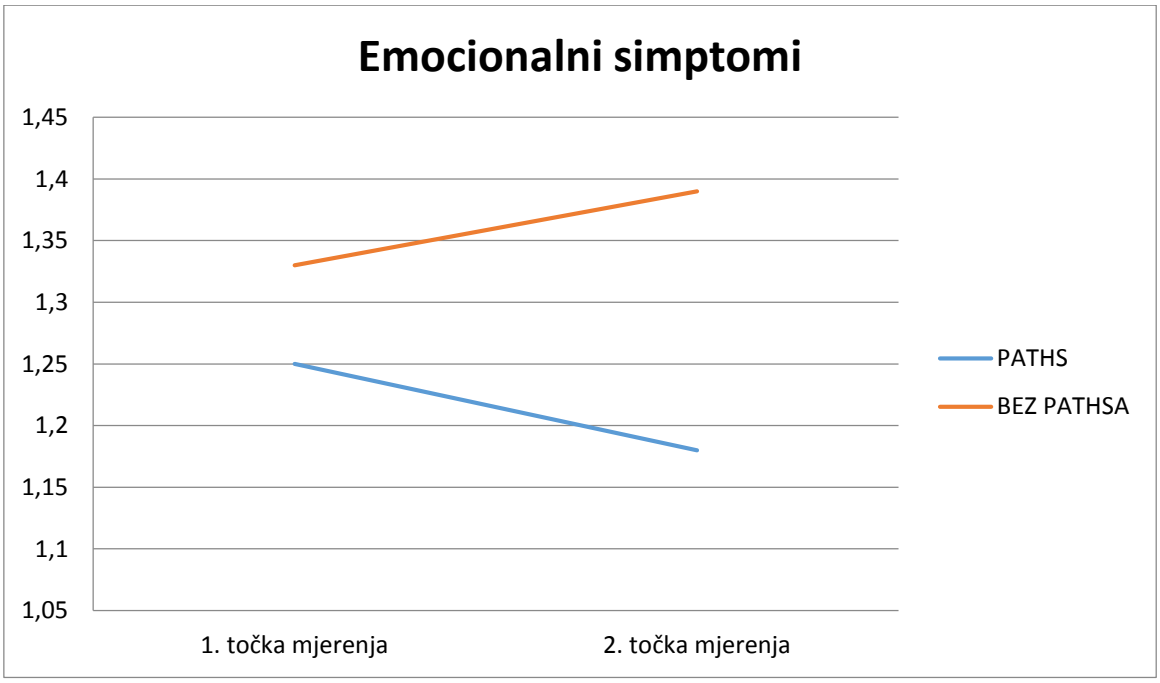
Temeljem podataka obrađenih metodom deskriptivne statistike možemo utvrditi da je najzastupljeniji problem hiperaktivnost čiji M iznosi u prvoj točki mjerenja iznosi 1,61 u prvoj skupini predškolske djece koja su bila uključena u PATHS-RASTEM program. U drugoj skupini djece koja nisu bila uključena u navedeni program M je bio 1,75 također u prvoj točki mjerenja. U drugoj točki mjerenja hiperaktivnost je također bila najzastupljeniji problem; kod skupine predškolske djece koja su bila uključena u PATHS-RASTEM program M je bio 1,47, dok je kod djece koja nisu uključena u program M iznosio 1,65.

Koristeći grafičke prikaze predočiti ćemo po jedan graf za svaku od četiri postojeće subskale na Upitniku snaga i poteškoća – hiperaktivnost (Hip_1 i Hip_2), emocionalni simptomi (ES_1 i ES_2), problemi u ponašanju (Pup_1 i Pup_2) i problemi s vršnjacima (VrsProb_1 i VrsProb_2).

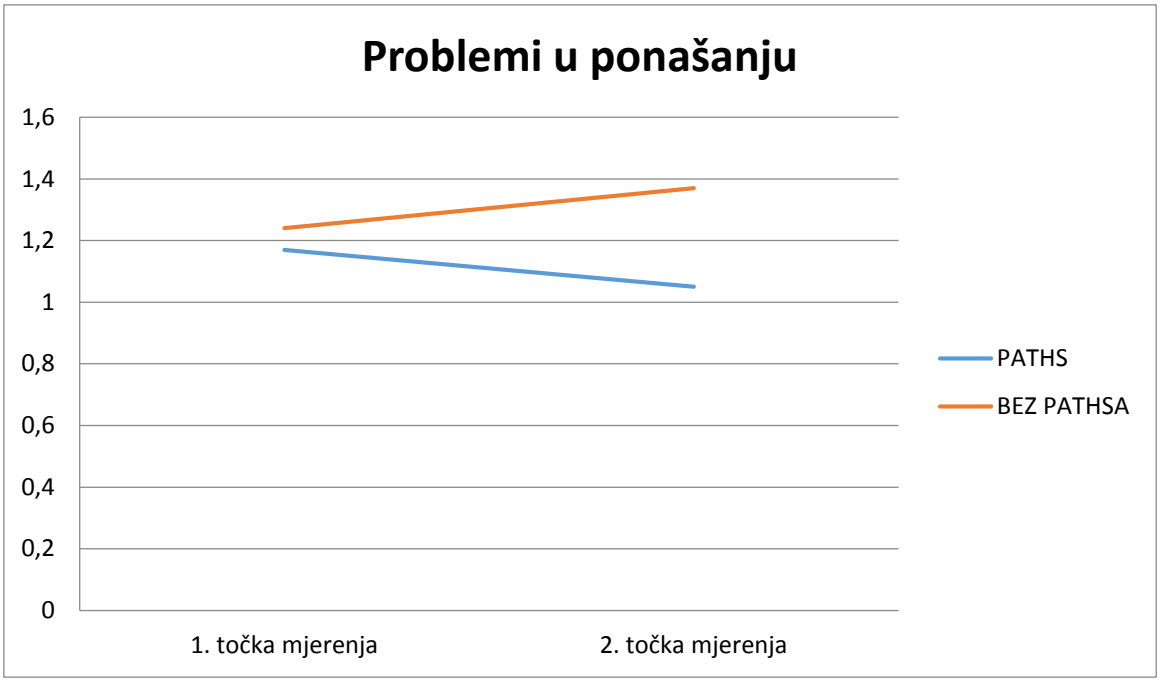
Grafički prikaz 1. Hiperaktivnost



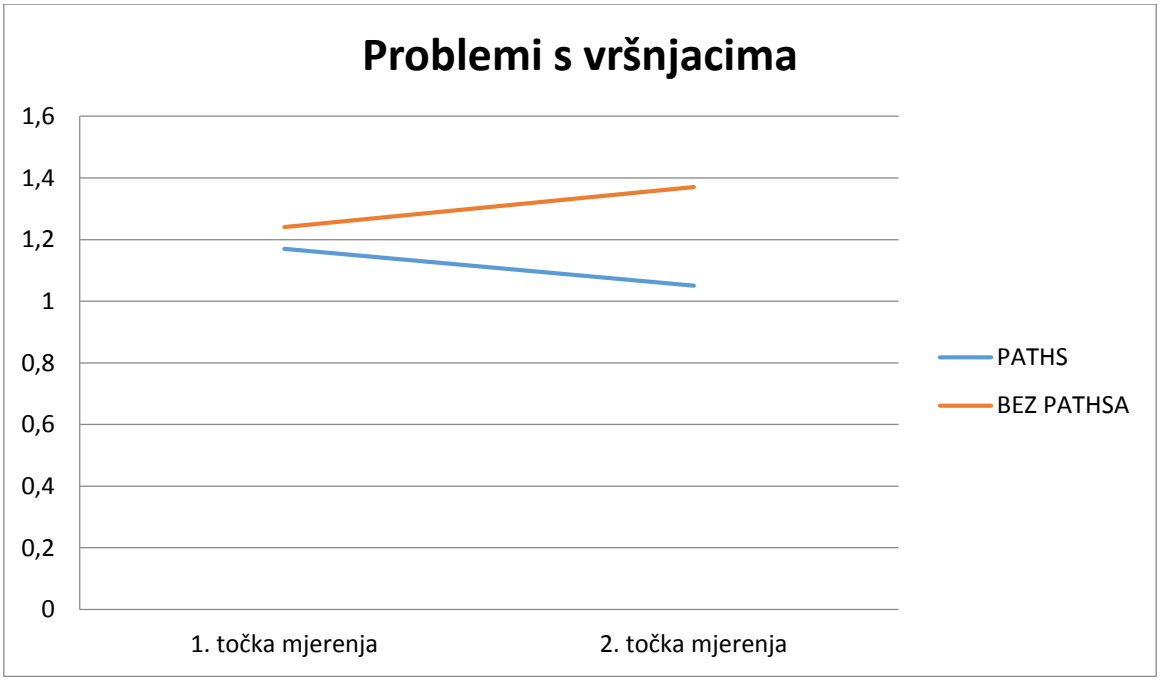
Grafički prikaz 2. Emocionalni simptomi



Grafički prikaz 3. Problemi u ponašanju



Grafički prikaz 4. Problemi s vršnjacima



Obradom podataka u statističkom paketu SPSS temeljem analize varijance za ponovljena mjerenja utvrdit će se postoje li značajne razlike na indikatorima četiri dimenzije Goodmanova Upitnika snaga i poteškoća s obzirom na to jesu li djeca bila uključena u predškolski PATHS-

RASTEM program ili ne. Navedeni način obrade podataka korišten je temeljem utvrđivanja postojanja dvije zavisne varijable i jedne nezavisne varijable u sklopu provođenja ovog istraživanja. Dvije zavisne varijable koje se odnose na točku mjerenja i kreirane su temeljem podataka koji su prikupljeni u prvoj i drugoj točki mjerenja provođenja programa kod ispitanika, a nezavisna varijabla se odnosi na uključenost ispitanika u PATHS-RASTEM program (sudjelovala su u programu ili nisu sudjelovala).

Tablica 2. Rezultati analize varijance s ponovljenim mjerenjima s obzirom na točku mjerenja te uključenost predškolaca u PATHS-RASTEM program

	F	**Df**
Točka mjerenja	4,991**	3/114
Točka mjerenja * PATHS	3,515*	3/114
*** – p<0,05 ** – p<0,01**		

Provedena analiza varijance (vidi Tablicu 2) pokazala je da je glavni efekt uključenosti u PATHS-RASTEM program statistički značajan te iznosi F (3/114)=3.515, p<.05. Prvi F-omjer u tablici statistički je značajan i ukazuje na glavni efekt mjerenja, odnosno da se rezultati na upitniku smanjuju iz prve u drugu točku. Drugi F-omjer je ono što nas u ovom istraživanju najviše zanima budući da on ukazuje na interakciju točke mjerenja i uključenosti u PATHS-RASTEM program, odnosno razlikuje li se rezultat kod ispitanika koji su sudjelovali u PATHS-RASTEM programu i onih koji nisu ovisno o točki mjerenja. Budući da nam rezultati provedene analize varijance ukazuju da je drugi F-omjer statistički značajan možemo zaključiti kako se za ispitanike u programu rezultat mijenja značajno iz jedne točke mjerenja u drugu, dok je za ispitanike koji nisu bili uključeni u program rezultat otprilike isti (nije značajno drugačiji). Temeljem dobivenih rezultata možemo ujedno zaključiti kako je u drugoj točci ispitivanja rezultat niži za grupu koja je uključena u PATHS-RASTEM program što vodi do zaključka kako je program učinkovit u smanjivanju problema u ponašanju.

Kroz daljnje provjeravanje utjecaja uključenosti u PATHS-RASTEM program na svaku od četiri dimenzije Goodmanovog upitnika Snaga i poteškoća analizom varijance utvrđena je statistički značajna razlika na tri dimenzije; dimenzija emocionalnih simptoma, problema u ponašanju i problema s vršnjacima (vidi Tablicu 3). Statistički značajna razlika nije pronađena na dimenziji hiperaktivnosti.

Tablica 3. Utjecaj uključenosti u PATHS-RASTEM program na četiri dimenzije Upitnika snaga i poteškoća (Goodman, 1997)

Subskale	PATHS	M	SD	N	F	Df	Sig
Hip_1	Da	1,61	,565	81	1,892	1/116	,172
	Ne	1,75	,610	51			
Hip_2	Da	1,47	,554	70			
	Ne	1,65	,525	49			
ES_1	Da	1,25	,320	81	6,256	1/116	,014*
	Ne	1,33	,396	51			
ES_2	Da	1,18	,251	70			
	Ne	1,39	,464	49			
Pup_1	Da	1,17	,282	81	20,366	1/116	,000**
	Ne	1,24	,312	51			
Pup_2	Da	1,05	,125	70			
	Ne	1,37	,482	49			
VrsProb_1	Da	1,17	,282	81	20,366	1/116	,000**
	Ne	1,24	,312	51			
VrsProb_2	Da	1,05	,124	70			
	Ne	1,37	,482	49			

*značajno na razini od p<.05; **značajno na razini od p<.001

Provedena analiza varijance pokazala je da je glavni efekt uključenosti u PATHS-RASTEM program stratistički nije značajan za dimenziju hiperaktivnosti te iznosi F (1, 116)=1.982, p>.05. Provedena analiza varijance pokazala je da je glavni efekt uključenosti u PATHS-RASTEM program statistički značajan za dimenziju emocionalnih simptoma te iznosi F (1, 116)=6.256, p<.05, dimenziju problema u ponašanju i iznosi F (1, 116)=20.366, p<.001 i dimenziju problema s vršnjacima te iznosi F(1, 116)=20.366, p<001.

8. RASPRAVA

U dobi od 5 do 10 godina djeca prolaze kroz velike razvojne transformacije koje uključuju prvenstveno napredovanje na području kognitivnih vještina. Ovo razdoblje i promjene koje se događaju tada omogućavaju djeci da ostvare napredak na polju preuzimanja odgovornosti, samostalnosti i razvoja njihovih uloga u društvu. Razvojna integracija između emocija, ponašanja i kognicije čini jednu od najvažnijih veza koja je značajna za društveno kompetentno ponašanje i zdravi razvoj pojedinca (Kam, Greenberg, Kusché, 2004). Cilj provođenja preventivnih programa u vrtićima trebao bi biti usmjeren na djecu koja već iskazuju određene probleme u ponašanju na način da preventivne intervencije djeluju na polju

zaustavljanja razvoja problemskih ponašanja i stvaranja otpornosti na promjenu kod takve djece. U isto vrijeme zaštitni čimbenici, koji se odnose na dječje vještine, kogniciju i kvalitetu odgojnog okruženja, trebaju se što više jačati kako bi se kod ujedno preventivno djelovalo na cjelokupnu populaciju djece (Kam, Greenberg, Kusché, 2004). Prema Greenberg, Domitrovich i Bumbarger (2000) preventivni programi su uspješniji kada su usmjereni na rizične i zaštitne čimbenike, nego na kategorizirane ponašajne probleme. Predškolski PATHS jedan je od malog broja univerzalnih, socijalno-emocionalnih kurikuluma koji su usmjereni na rad u vrtićkoj odgojnoj skupini a evaluiran je u nasumičnom kliničkom istraživanju unutar populacije koja obuhvaća isključivo djecu mlađu od pet godina (Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007). Važno je još jednom napomenuti kako preventivni programi poput PATHS-a, koji su usmjereni na smanjivanje rizičnih i osnaživanje zaštitnih čimbenika, mogu imati značajan utjecaj na smanjenje mentalnih poremećaja i zdravi razvoj djeteta.

Cilj istraživanja provedenog od strane Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u okviru projekta „Primjena predškolskog PATHS-RASTEM programa u Zagrebu i Labinu“ bio je utvrditi učinkovitost predškolskog PATHS-RASTEM programa u prevenciji mentalnih, emocionalnih i ponašajnih problema djece predškolske dobi. Statističkom obradom podataka utvrđeno je kako se ponašanje i emocionalno doživljavanje ispitanika koji su bili uključeni u PATHS-RASTEM program značajno mijenja od početka do kraja provedbe programa, dok za ispitanike koji su bili u kontrolnoj skupini i u redovnom/uobičajenom predškolskom programu rezultat nije bio značajno drugačiji. Navedeni rezultati ukazuju na učinkovitost provođenja preventivnog PATHS-RASTEM programa u vrtićima, odnosno da se provođenjem PATHS-RASTEM programa smanjuje pojavnost emocionalnih i ponašajnih problema kod predškolske djece uključene u ovaj program. Temeljem navedenih podataka vidljiv je pozitivan učinak uključenosti ispitanika u PATHS-RASTEM program. Rezultati provedenog istraživanja ukazali su kako na 3 od 4 dimenzije upitnika Snaga i poteškoća kod djece predškolske dobi postoje statistički značajne razlike s obzirom na njihovu uključenost u PATHS-RASTEM program u vrtićima: kod djece koja su primila program smanjuju se emocionalni problemi djece, problemi s vršnjacima i problemi u ponašanju. Temeljem dobivenih podataka možemo potvrditi kako je hipoteza djelomično potvrđena s obzirom da su statistički značajne razlike pronađene na dimenzijama emocionalnih simptoma, problema u ponašanju i problema s vršnjacima s obzirom na uključenost djece predškolske dobi u PATHS-RASTEM program u vrtićima. Statistički značajna razlika nije pronađena na dimenziji hiperaktivnosti s obzirom na uključenost djece predškolske dobi u PATHS-RASTEM program u vrtićima. S obzirom na podatke koji su

dostupni iz domaćih i inozemnih istraživanja u ovom se radu došlo do empirijski utemeljenih podataka vezanih za djecu predškolske dobi s obzirom na njihovu uključenost u PATHS program. Bitno je naglasiti kako je središnji dio ovog istraživanja usmjeren na predškolsku populaciju djece u vrtićima, a za koju postoji vrlo malo podataka u stručnoj i znanstvenoj literaturi s obzirom na učinkovitost PATHS programa. Najveći dio podataka odnosi se općenito na školski PATHS program dok se predškolski tek počeo dublje istraživati pa je ovo naše istraživanje još vrijednije.

Na dimenziji emocionalnih simptoma u provedenom istraživanju učinkovitosti PATHS-RASTEM programa utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na uključenost djece predškolske dobi u navedeni program. Djeca koja su bila uključena u PATHS-RASTEM program na skalama emocionalnih simptoma iskazivala su bolje rezultate od djece koja nisu bila uključena u program, odnosno mogla su identificirati i razumijete vlastite i tuđe emocije te na taj način bolje razumiju cjelokupni aspekt socijalne situacije u kojoj se nalaze. Slične rezultate dobili su Domitrovich, Cortes i Greenberg (2007) istraživanjem učinkovitosti PATHS programa. Djeca koja su sudjelovala u PATHS programu imala su šire razvijeni vokabular vezan za emocije u usporedbi s kontrolnom skupinom te su bila bolja u prepoznavanju emocija. Djeca koja su bila uključena u PATHS program pokazala su statistički značajno smanjenje rezultata na skalama ljutnje u usporedbi s djecom koja su bila u kontrolnoj skupini.Rezultati su pokazali kako je grupa koja je bila uključena u PATHS program opisana kao grupa učenika koja je suradljivija, emocionalno osviještenija te grupa koja posjeduje bolje razvijene interpersonalne vještine nego grupa učenika u kontrolnoj skupini (Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007). Za djecu je tijekom odrastanja izrazito važan period u kojem iskuse različit i kompleksan spektar emocija budući da na taj način usvajaju vještine razumijevanja emocionalnog stanja drugih. Na taj način ujedno usvajaju i vještine važne za razumijevanje socijalno i kulturalno prihvatljivih načina izražavanja vlastitih emocija. Navedeno iskustvo od velike je važnosti za razvoj pojedinca te pridonosi razvoju izražavanja, kontrole i interpretacije emocija kod djeteta (Santrock, 1996). Razumijevanje emocija i vještina kontroliranja emocija važan je ponašajni čimbenik koji pojedincu omogućava započinjanje i održavanje pozitivnih odnosa s drugim ljudima, a rano djetinjstvo kritično je doba za razvoj navedenih vještina. Djeca u ovom razdoblju pokazuju značajan napredak u razumijevanju osnovnih i kompleksnih emocija, razumijevanju facijalnih ekspresija, višestrukih emocija i metoda kako se nositi s vlastitim emocijama. Važno je utvrditi kako su ispitanici koji su imali bolje rezultate na ovoj dimenziji bili značajno bolji u kontroli emocija što je važan prediktor postizanja ciljeva i

prilagodbe na okolinu. Upravo su ti ispitanici su imali nisku stopu pojavnosti eksternaliziranih i destruktivnih problema u ponašanju, bili su uspješniji u socijalnim i interpersonalnim odnosima, prihvaćeniji od strane vršnjaka te su imali bolji akademski uspjeh (Dereli, 2016).

Rezultatima na dimenziji problema u ponašanju također je utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na uključenost djece predškolske dobi u PATHS-RASTEM program. Djeca koja su bila uključena u program iskazivala su niže rezultate na subskali vezanoj za iskazivanje problema u ponašanju među ispitanicima. Primjerice, nakon PATHS-RASTEM programa predškolci rjeđe imaju ispade gnjeva te pokazuju bolje vladanje. U istraživanju učinkovitosti PATHS programa koje su proveli Kam, Greenberg i Kusché (2004), prvi su rezultati već 6 mjeseci nakon provođenja ukazali na značajno djelovanje dječje agresivno i ometajuće ponašanje. Nastavkom provođenja programa, rezultati su na kraju trećeg i četvrtog razreda osnovne škole govorili o smanjenju agresivnog ponašanja kod dječaka. Kod ispitanika koji su bili uključeni u navedeni program rezultati ukazuju na statistički značajno smanjenje agresivnih rješavanja problema, dok su u isto vrijeme zabilježio statistički značajan porast broja ne-konfliktnih rješavanja problema te onih rješenja koja ukazuju na usvojenu samokontrolu kod ispitanika. Značajan utjecaj vidljiv je temeljem ispitivanja učitelja koji navode kako je značajno smanjena pojavnost internaliziranih i eksternaliziranih poremećaja; kod djece koja su bila uključena u PATHS program zastupljenost navedenih poremećaja kontinuirano se smanjivala, dok je kod djece u kontrolnoj grupi ta zastupljenost rasla. Problemi u ponašanju razvijaju se vrlo rano u djetetovom životu i mogu biti izvor ozbiljnijih poremećaja u adolescenciji i odraslom životnoj dobi pojedinca (Larmar, Gatfield, 2007). Problemi u ponašanju predstavljaju kompleksan i višeznačajan fenomen, dok je njihov razvoj povezan s velikim brojem utjecaja vezanih uz dijete, obitelj i zajednicu (Sanders, Gooley, Nicholson, 2000). Prevalencija poremećaja u ponašanju kod djece i adolescenata obuhvaća od 2% do 6% populacije (Larmar, Gatfield, 2007). Između 33% i 75% djece koja su upućena u institucije mentalnog zdravlja imaju dijagnozu vezanu za probleme u ponašanju čime je ta dijagnoza jedna od najčešćih u sklopu institucija za mentalno zdravlje djece. Problemi u ponašanju koji se jave u djetinjstvu mogu dovesti do ozbiljnih dugoročnih i kratkoročnih problema. Djeca s problemima u ponašanju često imaju poteškoće u učenju, nisko samopouzdanje, nisku toleranciju na frustraciju, nerazvijene socijalne i interpersonalne vještine. Važno je istaknuti kako je u navedenoj populaciji značajan manjak vještina potreban za učinkovitu integraciju u nedevijantnu vršnjačku skupinu; djeca s problemima u ponašanju češće imaju agresivne odgovore na ponašanja druge djece ili pak nemaju sposobnost za održavanje pozitivne socijalne

interakcije. Također, u povećanom su riziku za razvoj poremećaja ličnosti u odrasloj dobi, zlouporabe alkohola i razvoja drugih psihijatrijskih poremećaja (Sanders, Gooley, Nicholson, 2000). Ranom intervencijom i prevencijom za djecu koja su u riziku za razvoj problema u ponašanju omogućit će se rano otkrivanje i tretman kako bi se spriječio razvoj još intenzivnijih poremećaja (Larmar, Gatfield, 2007).

Na dimenziji vezanoj za probleme s vršnjacima utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na uključenost predškolske djece u PATHS-RASTEM program. Djeca koja su bila uključena u ovaj program ukazivala su na značajno bolje razvijene odnose s vršnjacima u grupi, odnosno na smanjene probleme u vršnjačkim odnosima. Istraživanje koje su proveli Domitrovich, Cortes i Greenberg (2007) pokazalo je kako su učenici koji su bili uključeni u PATHS programa značajno su manje statistički opisani kao povučeni ili bez prijatelja od strane njihovih učitelja u usporedbi s kontrolnom skupinom (Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007). Hartup i Moore (1990) navode kako postoje značajni dokazi koji govore o tome kako vršnjački odnosi doprinose pozitivnom razvoju mentalnog zdravlja, kako u djetinjstvu tako i u odrasloj dobi. Istraživanja također ukazuju na to kako je dijete bez prijatelja u riziku s obzirom na socijalni i emocionalni razvoj te da su djeca koja imaju prijatelje statistički značajnije socijalno kompetentna nego djeca koja nemaju prijatelje. Istraživanja su također pokazala kako stopa od od 30% do 70% odraslih osoba koji imaju probleme u ponašanju pokazuje ujedno povijest problematičnih vršnjačkih odnosa u usporedbi s kontrolnom skupinom koja ukazuje na stopu od 10% do 15%. U literaturi se može pronaći više od 30 studija koje također ukazuju na povezanost između vršnjačkih odnosa u djetinjstvu i problematičnog ponašanja u odraslom životu osobe. Slabi vršnjački odnosi važan su faktor u razvoju djece koja su u riziku za daljnji razvoj problema u ponašanju. Iz svega navedenog važno je spoznati kako su dobri vršnjački odnosi važni razvojni pokazatelji dobre prilagodbe u kasnijem životu pojedinca. Dobri odnosi među vršnjacima služe kao izvrstan kontekst unutar kojeg pojedinci uče socijalne, kognitivne i emocionalne vještine koje potom koriste kao modele i primjenjuju ih u kreiranju drugih međuljudskih odnosa (Hartup, Moore, 1990).

Statistički značajna razlika nije pronađena na dimenziji hiperaktivnosti s obzirom na uključenost djece predškolske dobi u PATHS-RASTEM program. Zanimljivo je utvrditi kako je temeljem tablice deskriptivne statistike prethodno utvrđeno da je najzastupljeniji problem kod djece predškolske dobi upravo hiperaktivnost. Rezultati istraživanja koje su u vrtićima u Republici Hrvatskoj proveli Mihić, Novak, Bašić i Nix (2016) ukazali su kako je PATHS program učinkovit za smanjivanje hiperaktivnosti, ali je važno utvrditi kako su se ti rezultati

utvrdili nakon dvije godine provođenja samog programa. Sve navedeno ukazuje na to kako je hiperaktivnost poremećaj za koji je potrebno duže vremena kako bi se pokazali pozitivni učinci primjene ovog programa te da je to moguće povezati s dužim razdobljem usvajanja određenih vještina socijalno-emocionalne kompetencije koje vode do promjena na polju na tom polju. Istraživači navode kako je ADHD jedan od najšire zastupljenih neurorazvojnih poremećaja u djece i adolescenata, a okarakteriziran je simptomima nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti koji mogu imati teške posljedice na većinu životnih aktivnosti pojedinca. Ovaj poremećaj može imati negativan utjecaj na ponašajni, socijalni, akademski, emocionalni i kognitivni razvoj pojedinca. Prevalencija poremećaja u dječjoj i odrasloj populaciji je 5% i 2.5% (Menikdiwela, Vojtova, 2017). U ranoj životnoj dobi djeteta, simptomi ADHD-a su prepoznati kroz pretjerane motoričke aktivnosti, a uglavnom se pojave između treće i četvrte dobi života djeteta. Kada se djeca uključe u školske aktivnosti posebno se ističu simptomi vezani uz nepažnju, manjak ustrajnosti, neorganizaciju, kontinuirani nemir te smanjenu sposobnost ustrajanja na rješavanju zadatka (Booster, Mautone, Nissley-Tsopinis, Van Dyke, Power, 2016). Tretmanske rane intervencije za djecu s ADHD-om mogu prevenirati razvoj ozbiljnijih ometajućih problema u ponašanju kasnije u adolescenciji. Sprječavanje razvoja takvih problema u ponašanju može prevenirati kriminalno ponašanje u odrasloj i adolescentskoj dobi (Hazell, 2000). Longitudinalna studija koja je istraživala dugoročnu poveznicu između ADHD-a i akademskog uspjeha među 192 učenika s ADHD-om utvrdila je kako simptomi ADHD-a negativno utječu na akademski uspjeh kroz sve razrede osnovne i srednje škole (Alsalamah, 2017). Djeca s ADHD-om često imaju oštećene vršnjačke odnose, ometajuće ponašanje u učionici te povećane teškoće prilikom pisanja domaćeg rada. Sve ove poteškoće vezane za obrazovanje pridonose povećanom riziku za napuštanje škole i smanjeno uključivanje u visokoškolsko obrazovanje (Booster, Mautone, Nissley-Tsopinis, Van Dyke, Power, 2016). Važno je istaknuti kako je kod djece s ovim poremećajem kvaliteta odnosa između obitelji i školskih/odgojnih ustanova snažan zaštitni faktor (Booster, Mautone, Nissley-Tsopinis, Van Dyke, Power, 2016).

9. ZAKLJUČAK

U suvremenom dobu većina stručnjaka, roditelja i učenika podupire prošireno odgojno-obrazovno djelovanje koje uključuje ujedno i osnaživanje dječje socijalno-emocionalne kompetencije, njihova karaktera, zdravlja, aktivnog uključivanja u društvo i doprinošenja zajednici u kojoj žive. Mnoga djeca nisu spremna za izazove koje donosi to razdoblje budući da studije pokazuju kako više od 20% vrtićkih odgajatelja navodi kako je najmanje polovica

predškolske djece u njihovim grupama iskazuje manjak socijalnih vještina potrebnih za funkcioniranje u samom vrtiću (Rimm-Kaufman, Pianta, i Cox, 2000; prema Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007). U Hrvatskoj, više od 20% djece je žrtva zlostavljanja vršnjaka, a 10% djece je žrtva ponavljajućeg zlostavljanja vršnjaka. Oko 59% dječaka adolescenata i 45% djevojčica adolescentica iskazuju ponašanja vezana za ekscesivno pijenje što je Hrvatsku smjestilo na visoko treće mjesto među svim europskim zemljama (Mihić, Novak, Bašić, Nix, 2016). Kako bismo prevenirali probleme mentalnog zdravlja, intervencije se trebaju usmjeriti na osnaživanje socijalno-emocionalne kompetencije kod djece koja je ujedno zaštitni čimbenik važan u vrtićkom prijelaznom razdoblju te uvelike doprinosi smanjenju pojavnosti problema u ponašanju i jačanju rizičnih faktora. Njenim jačanjem, odgajamo pojedince koji su intelektualno reflektivni i usmjereni na cijeloživotno učenje te ih učimo kako se ponašati na socijalno prihvatljiv, pozitivan i zdrav način još od vrtićke dobi. Značajno je pojedinca naučiti kako etički i odgovorno pridonijeti njegovoj vršnjačkoj grupi, obitelji, školi i zajednici te implementirati osnovne kompetencije važne za razvoj radnih navika i vrijednosti koje čine osnovu za smisleno zaposlenje i aktivno građanstvo (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, Elias, 2003).

Kao što smo već naglasili, pozitivni utjecaji programa vezanih za razvoj socijalno-emocionalne kompetencije kod djece i mladih su mnogobrojni; djeca koja sudjeluju u navedenim programima rjeđe su opisana kao povučena djeca i djeca koja nemaju prijatelje, pokazuju bolje rezultate na polju jezika vezanog za emocije te su bolja u identificiranju vlastitih emocija, emocionalno su osvještеniji te imaju bolje emocionalne vještine (Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007). Istraživanje koje smo proveli u ovom radu ukazuje na to kako je grupa koja je bila uključena u PATHS-RASTEM program u drugoj točci ispitivanja imala niže rezultate što vodi do zaključka kako je program učinkovit u smanjivanju problema u ponašanju. Ujedno, istraživanjem utjecaja uključenosti u PATHS-RASTEM program na svaku od četiri dimenzije Goodmanovog upitnika Snaga i poteškoća, utvrđena je statistički značajna razlika na tri dimenzije; dimenzija emocionalnih simptoma, problema u ponašanju i problema s vršnjacima. Navedene rezultate možemo usporediti sa sličnim istraživanjima učinkovitosti PATHS programa. Istraživanje koje su u hrvatskim vrtićima provele Mihić, Novak, Bašić i Nix (2016) kako bi se utvrdila učinkovitost PATHS programa ukazuje su na statistički značajne razlike na područjima prosocijalnog ponašanja, kontrole emocija, emocionalnih simptoma, vršnjačkih problema, povezane agresije, ponašajnih problema i hiperaktivno-impulzivnog ponašanja tijekom razdoblja od jedne godine kod skupine koja je bila uključena u ovaj program.

Istraživanje jest značajno budući da ukazuje na brze promjene u socijalnim i emocionalnim kompetencijama koja se mogu dogoditi u predškolskim ustanovama. Navedeno ukazuje na široki spektar djelovanja preventivnih intervencija koje su u sklopu ovog programa koje na taj način djeluju na razvoj i jačanje svih značajnih sfera djetetovog razvoja (emocionalni, socijalni i kognitivni). Nadalje, rezultati PATHS programa koje su proveli Domitrovich, Cortes i Greenberg (2007) ukazuju kako je statistički značajna razlika između kontrolne skupine i skupine uključene u PATHS program konzistentna kroz sve tri skale socijalnih vještina. Roditelji i učitelji su ukazivali na napredak u socijalno-emocionalnoj kompetenciji učenika. Rezultati roditeljske procjene ukazuju kako su učenici uključeni u PATHS program opisani kao statistički značajno socijalno i emocionalno kompetentni za razliku od roditeljske procjene učenika koji su bili u kontrolnoj skupini. Ovi rezultati su također važni budući da ukazuju na podatak da dječja emocionalna kompetencija može biti osnažena tijekom predškolskog razdoblja (Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007). U istraživanju učinkovitosti PATHS programa koje su proveli Kam, Greenberg i Kusché (2004) uključeno je 48 škola gdje je PATHS bio korišten kao univerzalni preventivni program. Statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine utvrđena je temeljem pada rezultata na skalama depresije; rezultati ispitanika koji su bili uključeni u PATHS program govore o značajnom opadanju depresije za 3.7 u razdoblju od godine dana, dok su rezultati kod kontrolne skupine u istom razdoblju smanjeni za 0.85 (Kam, Greenberg, Kusché, 2004).

Mišljenja sam kako su rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazali na važnost uključenosti djece predškolske dobi u programe za jačanje njihovih socijalno-emocionalnih komeptencija. Učinkovitost PATHS-RASTEM programa vidljiva je na skalama emocionalnih simptoma, problema u ponašanju i problema s vršnjacima koje ujedno čine osnovu za razvoj socijalnih i emocionalnih vještina kod djeteta. Navedene će u daljnjem djetetovom razvoju imati značajnu ulogu u razvijanju kvalitetnih odnosa i prosocijalnih ponašanja pridonose izgradnji pojedinca kao samostalnog, produktivnog i aktivnog člana zajednice. Smatram kako je potrebno preventivne programe usmjeriti ne samo na dijete, već na istovremeno usađivati pozitivne promjene u školskom kao i u obiteljskom okruženju. Na taj bi se način utjecalo ne samo na dječje ponašanje, nego i na ponašanje roditelja i učitelja te na osnaživanje povezanosti između škole i obiteljskog doma kako bi došlo do značajnijih i dugoročnih promjena u djetetovom ponašanju. Povezivanje svih ovih čimbenika koji čine okosnicu djetetovog zdravog mentalnog razvoja značilo bi stvaranje škola i kvartova koji podupiru zdrave norme ponašanja i prosocijalne ponašanja kod samog djeteta. Intenzivniji modeli ovakvog programa mogli bi biti

kreirani tako da zajedno s radionicama u sklopu odgojnih skupina u vrtiću, uključuju i module za roditelje što bi uvelike pridonijelo dodatno jačanju zaštitnih čimbenika u djetetovoj okolini te jačanju mentalnog zdravlja samih roditelja. Istraživanje koje su o učnkovitosti PATHS-RASTEM programa proveli Mihić, Novak, Bašić i Nix (2016) je dokazalo ujedno kako će obrazovanje učitelja/odgajatelja usmjereno na osiguravanje tople podrške i učinkovitog vođenje odgojne skupine koje se ne temelji na kažnjavanju, imati pozitivne utjecaje na razvoj prosocijalnog ponašanja kod djece i smanjenje agresije. Za učinkovitije provođenje ovog programa potrebno je raditi i na stvaranju stvarnih životnih prilika prilike u kojima će djeca generalizirati naučene vještine kako bi ih što bolje internalizirali i usvojili kao vlastite (Domitrovich, Cortes, Greenberg, 2007).Važno je naglasiti kako ne postoji nijedan preventivni program koji može prevenirati višestruke probleme u ponašanju, već samo koordinirani i multidisciplinarni preventivni programi koji mogu djelovati na više područja djetetovog života.

LITERATURA:

1. Abenavoli, R., Greenberg, M. (2016). Contributions of Social-Emotional Readiness and Classroom Quality to Social-Emotional Trajectories across Elementary School. Society for Research on Educational Effectiveness, SREE Spring 2016 Conference Abstract Template.
2. Alsalamah, A. (2017). Use of the Self-Monitoring Strategy among Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. Journal of Education and Practice, 8 (14), 118-125.
3. Arda Burcu, T., Ocak, S. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies – PATHS preschool curriculum. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(4), 2692-2698.
4. Booster, G. D., Mautone, J. A., Nissley-Tsiopinis, J., Van Dyke, D., Power, T. J. (2016). Reductions in Negative Parenting Practices Mediate the Effect of a Family–School Intervention for Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. School Psychology Review, 45 (2), 192–208.
5. Bouillet, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. Kriminologija i socijalna integracija, 22(1), 105-128.
6. CASEL (2003). Collaborative for academic, social, and emotional learning: An educational leader guide to evidence-based social and emotional learning prgorams. Chicago: CASEL.
7. CASEL Briefs (2007). Background ond social and emotional learning (SEL). Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, University of Illinois.
8. CASEL Briefs (2007). Youth and Schools Today: Why SEL is needed. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, University of Illinois.
9. CASEL GUIDE (2015). Effective Social and Emotional Learning Programs. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, University of Illinois.
10. Cierpka, M. (2005). Faustlos – Wie Kinder Konfl ikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Verlag Herder.
11. Combs Richardson, R., Myran P., Tonelsen, S. (2009). Teaching social and emotional competence in early childhood. International Journal of Special Education, 24(3), 143-149.
12. Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. Journal of Education and Practice, 7 (21), 42-54.
13. Domitrovich, C.E., Cortes, R. C., Greenberg, M.T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum, 28(2), 67-91.

14. Fredericks, L. (2003). Making the case for social and emotional learning and service-learning. Service Learning, General, Paper 1.
15. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(5), 581-586.
16. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Bumbarger, B. (2000). Effectiveness of Prevention Programs for Mental Disorders in School-Age Children. 13th Annual Confcrcnce Proceedings-A System of Care for Chikfren i Mental Health: Evpanding the Research Base, 179-186.
17. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., 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.
18. Hartup, W., Moore, S. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. Early Childhood Research Quarterly, 5 (1), 1-17.
19. Hazell, P. (2000). Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Preschool Aged Children. Clinical Approaches to Early Intervention in Child and Adolescent Mental Health, Volume 1.
20. Jurčević A. (2011). Teorijski pogleda na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. Pedagogijska istraživanja, 8(2), 271-281.
21. Kam, C., Greenberg, M. T., Kusché, C.A. (2004). Sustained effects of the Paths curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. Journal of emotional and behavioral disorders, 12(2), 66-78.
22. Katz, L., McClellan, D. (2005). Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa d.o.o.
23. Larmar, S. Gatfield, T. (2007) The Early Impact Program: An Early Intervention and Prevention Program for Children and Families At-Risk of Conduct Problems. The Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention, 4 (4), 703-713.
24. Ljubetić, M. (2001). Važno je znati kako živjeti: rano otkrivanje poremećaja u ponašanju predškolske djece. Zagreb: Alinea.
25. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. Napredak, 151(3-4), 432-444.
26. Menikdiwela, K. R., Vojtova, V. (2017). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder through Sri Lankan Primary School Teachers' Eyes. Journal of Education and Practice, 8 (2), 4-10.
27. Mihić, J., Bašić, J. (2008). Preventivne strategije – eksternalizirane poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. Ljetopis socijalnog rada, 15(3), 445-471.

28. Mihić, J., Novak, M., Bašić, J. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool PATHS. The International Journal of Emotional Education, 8(2), 45-59.
29. Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills – a theoretical analysis and structural suggestion. International Journal for research in vocational education and training, 2(1), 59-84
30. Olchowski, A., Foster, M., Webster-Stratton, C. (2007). Implementing Behavioral Intervention Components in a Cost-Effective Manner: Analysis of the Incredible Years Program. Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 3(4), 284-304.
31. Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. Pedagogijska istraživanja, 7(2), 219-230.
32. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientifi c reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
33. Sanders, M. R., Gooley, S., Nicholson, J. (2000). Early Intervention in Conduct Problems in Children. Clinical Approaches to Early Intervention in Child and Adolescent Mental Health, (3).
34. Santrock, J.W. (1996). Child Development.
35. The Incredible Years (2011). What Works Clearinghouse Intervention Report. Institute of Education Sciences.
36. Webster-Stratton, C., Reid, J. (2004). Strenghtening social and emotional comptence in young children – the foundation for early school readiness and success. Infants and young children, 17(2), 96-113.
37. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Mišćenić, G. (2003). Problemi u ponašanju predškolske djece prema procjeni roditelja i odgojitelja. Psihologijske teme, 12, 63-76.