

1.

DJEĆJI EMOCIONALNI I SOCIJALNI RAZVOJ

1.1 Emocije i pristupi proučavanju emocija

Emocije su jedan od najva nijih činitelja koje utječu na cjelokupno funkciranje pojedinca i imaju glavnu ulogu u interpersonalnom i-votu. Svako malo dijete na podra aje iz svoje okoline reagira emocionalno. Odrasli emocije često jednostavno prepoznaju i razlikuju, ali mnogo te e će ih opisati i definirati. Znanstvenici u ovom području, zavisno od svojih teorijskih opredjeljenja, na različite načine definiraju emocije naglašavajući evolucijski, fiziološki ili psihološki doprinos značenju i objašnjenju emocija. Emocije se tumače isticanjem va nosti pojedinih afektivnih, kognitivnih, fizioloških ili bihevioralnih značajki. Suvremene teorije emocija mogu se podijeliti u evolucijske, psihobiološke i psihološke (LaFreniere, 2000). Dok evolucijske teorije koje se zasnivaju na radu Charlesa Darwina prepostavljaju postojanje više osnovnih emocija, a usmjerene su na istra ivanje načina izra avanja, odnosno ekspresije emocija, funkcije emocija te njihov evolucijski razvoj, biološke odnosno fiziološke teorije usmjerene su na utvrđivanje kortikalnih regulacijskih mehanizama odgovornih za emocionalno izra avanje i ponašanje te na istra ivanja lateralizacije hemisfera u obradi emocionalnih podra aja (Izard, 1991; LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000).

U psihološke teorije emocija ubrajaju se psihodinamske i kognitivne teorije, te razvojne perspektive u proučavanju emocija. Freudova psihoseksualna teorija naglašava veliku nesvjesnu ulogu emocija i emocionalnih konfliktata u ponašanju pojedinca putem obrambenih mehanizama kojima ego iskriviljuje realnost i štiti pojedinca, dok Eriksonova

psihosocijalna teorija pridaje veću vanost racionalnoj i prilagodljivoj strani ljudske prirode, a konflikti se na pozitivan ili negativan način savladavaju u psihosocijalnim fazama razvoja (Fulgosi, 1985; LaFreniere, 2000; Vander-Zander, 1993).

U sklopu kognitivno-aktivacijskih teorija emocionalni doivljaj je rezultat interakcije fiziološkog uzbuđenja i spoznaje, odnosno kognicije uzroka tog uzbuđenja. Pri tome posebno pripadnici kognitivno-vrijednosnih teorija ističu da pojedinac najprije opa a, evaluira i/ili interpretira podražaj, nakon čega slijedi subjektivni emocionalni doivljaj, a predstavnici afektivnih teorija naglašavaju veću vanost emocija od kognicije (LaFreniere, 2000; Lazarus, 1991; Lazarus i Folkman, 1987; Oatley i Jenkins, 2000; Sroufe, 1996).

Razvojne teorije emocija naglašavaju porast sloenosti emocionalnih doivljaja tijekom razvoja putem kognitivnih, maturacijskih i socijalizacijskih procesa u normativnom smislu razvoja emocija te razvoj individualnih razlika u socioemocionalnoj kompetenciji. Razvojne teorije emocija uglavnom prihvataju Darwinov pristup istraživanju emocionalne ekspresije i adaptivne funkcije emocija, emocionalni razvoj usko povezuju s kognitivnim razvojem, ali se razlikuju s obzirom na vanost koju pridaju kognitivnim činiteljima. Teorija o odvojenim emocijama Izarda i suradnika više je afektivno orijentirana, a manje kognitivno (Izard, 1991). Kognitivno-emocionalna teorija Lewisa i suradnika (Lewis, 1993) te organizacijski pristup Sroufea i suradnika (Sroufe, 1996) naglašavaju pak kognitivni razvoj kao osnovu pojave primarnih emocija i povezanost svijesti o sebi s emocijama od ranog djetinjstva nadalje.

Za sve teorije emocija zajedničko je da se emocije sastoje od niza povezanih reakcija na određeni događaj ili situaciju. Emocije uključuju odnos pojedinca s nekim objektom ili događajem, prepoznatljivo mentalno stanje i emocionalno izražanje. Emocije su uz to i intenzivne, kratkotrajne te praćene različitim fiziološkim promjenama i dovode do prekida trenutnog ponašanja. Emocije reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja te utječu na prilagodbu pojedinca (LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000). Tri osnovna obilje ja emocija odnose se na fiziološke promjene, subjektivno iskustvo i manifestiranje ponašanja. Emocije kao posljedice socijalnih iskustava iz okoline motiviraju kognitivne procese i ponašanje te reguliraju fiziološke, kognitivne i bihevioralne aspekte ponašanja pojedinaca u okolini (Goodyer, 1990; Vander-Zander, 1993).

1.2 Dječji emocionalni razvoj

Faze emocionalnog razvoja mogu se prema nekim autorima podijeliti u tri skupine. To su usvajanje emocija, diferenciranje i transformacija emocija (Haviland-Jones i sur., 1997; LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000). Zbog specifičnosti svake faze dječjeg emocionalnog razvoja, one se u istraživanjima odvajaju.

Usvajanje emocija odnosi se na izražavanje i percepciju emocija. Faza usvajanja emocija uključuje refleksne reakcije, karakteristike temperamenta te usvajanje određenih emocionalnih obilježja. Uz sposobnost emocionalnog reagiranja djece uče prepoznavati emocije, zavisno od genetskih predispozicija i karakteristika temperamenta. Faza usvajanja emocija uglavnom se odvija u ranom djetinjstvu. Djeca od rođenja u interakciji s okolinom pokazuju svoje osjećaje te uče prepoznavati i kontrolirati emocije. Pozitivne emocije kao što su sreća, iznenađenje te negativne emocije poput ljutnje, tuge, straha, smatraju se osnovnim emocijama i mogu se prepoznati vrlo rano u djetinjstvu. Da bi neka emocija ušla u skupinu primarnih emocija, prema Ekmanu (1992), mora zadovoljiti kriterije koji se odnose na univerzalnu ekspresiju i jasan početak, usporednu ekspresiju kod svotinja, te emocionalno specifičnu fiziologiju, kao i univerzalni prethodni događaj, kratko trajanje, automatski mehanizam procjene i nepozvano javljanje. Primarne emocije imaju specifične karakteristike vezane uz korijene primarnog evolucijskog naslijeđa, javljaju se rano u djetinjstvu i to automatski u interakciji s okolinom, imaju univerzalnu licealnu ekspresiju koja je konstantna i mogu se prepoznati u različitim kulturama. Šest osnovnih emocija koje se javljaju u ranom djetinjstvu jesu radost, interes/iznenađenje, ljutnja, strah, tuga i godenje, pri čemu neki od teoretičara emocija kao što su Bridges (1932) te Oatley i Lohnson-Laird (1987) u tu skupinu ne ubraju interes, Campos i Barrett (1984) ne ubraju gađenje, a McDougall (1926) i Tomlins (1963) se spore oko tuge kao osnovne emocije u ranom djetinjstvu (prema LaFreniere, 2000). Ne postoje jasni dokazi lokalizacije primarnih ugodnih i neugodnih emocija kao ni složenih emocija u različitim područjima mozga. Do sada je utvrđeno da su pozitivne emocije više povezane s lijevom hemisferom kore velikog mozga, a negativne emocije s desnom hemisferom (Oatley i Jenkins, 2000). Za emociju tuge i emocije vezane uz bol i patnju važnija je desna hemisfera kore velikog mozga (Greenberg i Snell, 1997). Uglavnom, područja mozga najvažnija za emocionalni razvoj i regulaciju emocija

svakako su limbički sustav i čeoni re njevi kore velikog mozga (Greenberg i Snell, 1997; LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000).

Faza diferenciranja emocija odnosi se na povezivanje kao i odvajanje izraza i osjećaja prema ili od određenog konteksta ili ponašanja. U fazi diferenciranja dolazi do modifikacije signala iz okoline, pri čemu se taj proces odvija pod utjecajem učenja te prvenstveno obiteljskih obrazaca ponašanja, a emocionalne reakcije povezuju se s novim kontekstom. Dakle, ova faza uključuje strategije koje su usklađene s društvenim očekivanjima, a omogućuje minimaliziranje ili pretjerano naglašavanje izra avanja emocija kao i prikrivanje nekih emocija. U ranom djetinjstvu djeca u interakciji sa svojim roditeljima diferenciraju i modificiraju svoje izra avanje emocija, oponašaju roditelje i tako stvaraju obiteljske obrasce ponašanja. Uz primarne emocije koje se javljaju vrlo rano nakon rođenja, u drugoj polovici druge godine ivota djeca postaju svjesna svog emocionalnog ponašanja vezanog uz primarne emocije te uče slo enije emocionalne procese koji su preduvjeti za razvoj, na primjer, zavisti i empatije. Između druge i treće godine djeca u skladu sa stečenim i do tada naučenim standardima i normama ponašanja razvijaju slo ene emocije ponosa, krivnje i srama, zbuđenosti i prkosa (Lewis, 1993).

Glavno obilje je emocionalnog razvoja u dječjoj dobi je prepoznavanje emocija putem socijalnih kognicija. U predškolskoj dobi raste dječja prilagodba na identifikaciju emocionalnih izra aja i situacija iz okoline koje se mogu jasno verbalizirati na temelju njihovih vlastitih emocija i emocija drugih (Denham i sur., 1994b). Intenzitet emocionalnog reagiranja djeteta u funkciji je njegove razine reaktivnosti, poglavito intenziteta emocionalnog reagiranja kao aspekta temperamenta te djetetove sposobnosti regulacije svojih emocionalnih reakcija i emocijama potaknutog ponašanja (Eisenberg i sur., 1997a). Pokazatelji dobrog emocionalnog stanja djeteta su dječja sposobnost kontroliranja širokog dijapazona emocionalnih do ivlja i prikladnih reakcija u tim emocionalnim situacijama. Djeca koja su ovladala svojim emocionalnim do ivlajima smatraju se emocionalno kompetentnim. Emocionalna kompetencija uključuje dječju sposobnost prikrivanja emocija kao i vidljiva ponašanja koja otkrivaju do ivljena emocionalna iskustva (Denham, 1997; Saarni, 1997; Wittmer i sur., 1996). Istraivanja emocionalne kompetencije uključuju istraivanja regulacije emocija, reaktivnosti, razumijevanja emocija te razvoj samovrednovanja (Denham i sur., 1996; Denham i sur., 1997; Garner i sur., 1997a, b; Gottman i sur., 1996; Roberts, 1999).

Djeca rano nauče identificirati emocije, ali im je potrebno određeno vrijeme da integriraju informacije iz različitih izvora, da nauče potiskivati nepo eljne emocionalne iskaze te da nauče kako diferencirati svoje osjećaje da bi udovoljili očekivanjima okoline. Uglavnom u procesu socijalizacije emocija diferenciranje emocionalnog ponašanja, odnosno facijalna ekspresija i drugi emocionalni iskazi, prilagođavaju se obiteljskim i kulturnim obrascima ponašanja. U literaturi se često opisuje eksperiment Cohna i Tronicka (1983; prema LaFreniere, 2000 i Oatley i Jenkins, 2000) u kojem je utvrđeno da se reakcije dojenčeta značajno razlikuju zavisno od situacija depresivnih i normalnih uvjeta i sukladne su emocionalnim izražajima i reakcijama njihovih majki. Manja djeca imaju problema s razumijevanjem mješovitih emocija poput tuge i sreće, no već s četiri godine mogu ih identificirati, a s pet godina počinju usvajati njihovo značenje u određenoj situaciji (Kestenbaum i Gelman, 1995; Oatley i Jenkins, 2000).

Transformacija ili reorganiziranje emocija uključuje dva različita procesa. Prvi se odnosi na način na koji određeno emocionalno stanje transformira procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju, a drugi se odnosi na to kako se sam emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem tako da se kontekst i značenje emocija javljaju kao konstrukcija svakog pojedinca (Haviland-Jones i sur., 1997; LaFreniere, 2000). Pritom emocija može ostati jednostavna, ali se može i transformirati u cjelokupni sustav mišljenja i ponašanja. Na primjer, tuga se može pomiješati s krivnjom i strahom, što dovodi do negativne slike djeteta o samom sebi, potištenosti, a može voditi i u depresiju (Haviland-Jones, i sur., 1997).

U fazi transformacije emocija, koja je najsložnija i najmanje istražena, dolazi do povezanosti emocionalnog iskustva i verbalizacije emocija, do miješanja emocija i njihovih transformacija. Istraživanja su pokazala da emocionalna komunikacija majki i njihove predškolske djece utječe na dječji socijalni i emocionalni razvoj (Denham i sur., 1994a; Denham i Auerbach, 1995; Flannagan i Perese, 1998; Gottman i sur., 1996; Hooven i sur., 1995).

1.3 Regulacija emocija u djetinjstvu

Sposobnost regulacije emocija razvija se u ranom djetinjstvu iz interakcije s članovima obitelji, odnosno primarnim skrbnicima, i iz dječjeg prirođenog temperamenta. Već u prvom mjesecu nakon rođenja

dijete posti e stabilnost u funkciranju, a kad se ona naruši, upućuje okolini signale, tra eći odgovore iz okoline. Roditelji tješe dijete i time reguliraju njegove emocije. U dobi od godine dana organizacija dječjeg afektivnog, kognitivnog i bihevioralnog sustava omogućuje da dijete i majka ili drugi primarni skrbnik reguliraju njegove emocije. Nešto kasnije, dijete razvija proces samoregulacije, počinje misliti o događajima te pronalazi različite načine njihove interpretacije, čime se umiruje. Proces samoregulacije odvija se kroz proces procjene događaja, vrednovanja konteksta te odabira i kontrole emocionalnog izra avanja i ponašanja. Dijete u interakciji s okolinom nauči modificirati svoje emocije, nositi se s frustracijom, u ivati u drugima, prepoznati opasnost, prevladati strah i tjeskobu kako bi postiglo uspješno interpersonalno funkcioniranje (LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000; Vandezander, 1993).

Regulacija emocija uključuje prikrivene, kao i jasno izra ene, strategije promjena u intenzitetu i trajanju emocionalnog iskustva i izravanja emocija. Prema Thompsonu (1994), pod pojmom regulacije emocija podrazumijevaju se ekstrinzični i intrinzični procesi odgovorni za nadzor, evaluaciju i modifikaciju emocionalnih reakcija, posebno njihova intenziteta i privremenih karakteristika u postizanju cilja. Kontroli dječjeg ponašanja doprinose dječe sposobnosti upotrebe govora, samostalno kretanje i razvojne promjene u dječjoj neurofiziologiji. Procesi koji upravljaju dječjim reakcijama zasnivaju se na stečenim znanjima, iskustvu, prijašnjim ponašanjima i biološkim činiocima (Brenner i Salloway, 1997; Rothbart, 1989b).

U literaturi se o aspektima regulacije emocija raspravlja s različitim stajališta. Autori koji istrauju dimenzije temperamenta, pod regulacijom emocija podrazumijevaju procese povezane s fokusom pa nje, promjenom fokusa pa nje te inhibitornom kontrolom (Kochanska i sur., 1996; Kochanska i sur., 1997; Kochanska i sur., 2000; Rothbart, 1989a,b). Karakteristike dječjeg temperamenta povezane s reaktivnosti također doprinose regulaciji emocija tako što dječja emocionalnost utječe na dječji stil regulacije emocija i obrnuto (Eisenberg i sur., 1995; Olson, 1989; Rothbart i sur. 1994). Pod regulacijom emocija može se smatrati i prevladavanje negativnih emocija u stresnim situacijama (Champion i sur., 1995; Eisenberg i sur., 1997b; Goodyer, 1990; Lazarus, 1991; Lazarus i Folkman, 1987).

1.4 Karakteristike dječjeg temperamenta

Proučavanje karakteristika dječjeg temperamenta započelo je longitudinalnim istraživanjem pod nazivom New York Longitudinal Study (NYLS), koje su 1956. godine pokrenuli Thomas i Chess u cilju utvrđivanja individualnih razlika kod male djece koje mogu utjecati na cjelokupnu psihološku prilagodbu te dječju psihopatologiju (Thomas i Chess, 1989). Autori su utvrdili devet dimenzija, odnosno tri sklopa osobina, i nazvali ih lakin, teškim i suzdranim stilom ranog ponašanja djeteta. Njihova teorija temperamenta kao bihevioralnog stila imala je najveći utjecaj na daljnja istraživanja dimenzija temperamenta (Guerin i sur., 1997; Martin i sur., 1997; Martin i sur., 2000; Presley i Martin, 1994). Plomin i Buss pod osobinama temperamenta podrazumijevaju one osobine ličnosti koje su naslijedene i rano se javljaju, a to su prema njima emocionalnost, aktivnost i socijabilnost (Buss, 1989). Longitudinalno istraživanje nazvano Fels Longitudinal Study, koje su tridesetih godina proveli Kagan i Moss, uvelike je doprinijelo istraživanjima bihevioralne inhibicije kao dimenzije temperamenta, koja se manifestira nakon navršene prve godine života, a odnosi se na razlike u dječjim reakcijama u nepoznatim situacijama, pri čemu su neka djeca više, a neka manje zakočena (Kagan i sur., 1989). Nasuprot tome, Goldsmith i Camposova u svojim razmatranjima karakteristika temperamenta naglašavaju individualne razlike u emocionalnosti (Goldsmith, 1989).

Jednu od danas vodećih teorija temperamenta predložili su osamdesetih godina Mary Rothbart i Douglas Derryberry. Oni su obuhvatili dotadašnja teorijska razmatranja i istraživanja karakteristika temperamenta. Prema njima, temperament čine biološki utemljene individualne razlike u emocionalnoj, motoričkoj i s pomoću njom povezanom reaktivnosti živčanog sustava i samoregulaciji te reaktivnosti (Rothbart, 1989a). Reaktivnost, odnosno prema nekim prije navedenim autorima emocionalnost, koja prema ovoj teoriji uključuje i pozitivna uzbudjenja, kao i kontrola te reaktivnosti, urođeni su i već u prvim danima života utječu na djetetovu interakciju s okolinom. S razvojem samoregulacijski procesi oblikuju reaktivnost koja je sve složenija, što nam govori o utjecaju razvoja na karakteristike temperamenta (Rothbart, 1989b). Karakteristike temperamenta u dječjoj dobi mogu se objasniti s tri dimenzije temperamenta višeg reda (Ahadi i sur., 1993; Rothbart i sur., 1994). Karakteristike kao što su osmješivanje i smijanje, nivo aktivnosti, visok intenzitet ugode, prilaženje, impulzivnost i srameća ljivost čine dimenziju koja se naziva surgencija, odnosno pozitivna afektivnost. Karakteristike

kao što su ljutnja/frustracija, strah, tjeskoba/nelagoda, tuga i sni ena reaktivnost čine dimenziju koja se naziva negativna afektivnost, a karakteristike kao što su fokus pa nje, inhibitorna kontrola, niski intenzitet ugode i perceptualna senzitivnost čine dimenziju koja se naziva kontrola s naporom odnosno samokontrola (Rothbart i sur. 1994).

Karakteristike temperamenta su uglavnom višedimenzionalne, biološki utemeljene i stabilne (Guerin i Gottfried, 1994a; Kochanska i sur., 1997; Rothbart, 1989a). Uz okolinske činitelje, karakteristike temperamenta predstavljaju glavne prediktore dimenzija ličnosti (Hagekull i Bohlin, 1998; Strelau, 1987). Pozitivna i negativna afektivnost i kontrola ponašanja najva nije su dimenzije koje karakteriziraju dječje individualne razlike u ponašanju (Rothbart i sur., 1994; Shiner, 1998).

1.5 Socijalizacija emocija u djetinjstvu

Tijekom procesa socijalizacije u kojem društvo oblikuje dijetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja, dječji emocionalni razvoj i s njim povezana dječja psihosocijalna prilagodba pod utjecajem su različitih činitelja kao što su priroda dječje privr enosti majci, odnosno primarnom skrbniku unutar obitelji, razgovaranje o emocijama, toplina, potpora i nadzor roditelja, interakcije s vršnjacima i dijetetovi odnosi s odraslima izvan obitelji (Maccoby, 1980). Dječje usvajanje emocionalnog izra avanja, prepoznavanja i razumijevanja emocija pod utjecajem je pravila i norma emocionalnog ponašanja kulture u kojoj se dijete razvija a uči se vrlo rano u djetinjstvu. Upravo su stoga načini na koje djeca i odrasli razmjenjuju afektivne signale u emocionalno obojenim socijalnim interakcijama od izuzetne va nosti za dječju socijalizaciju emocija. Ako dijete ne nauči u dovoljnoj mjeri prepoznavati i razumijevati emocije iz svoje okoline, ote ano je daljnje učenje socijalnih normi, običaja i pravila ponašanja grupe kojoj dijete pripada te stjecanje socijalnih vještina. Va nu ulogu u procesu socijalizacije ima dječja regulacija emocija stoga što nesposobnost reguliranja emocija utječe na interakcije s okolinom i usvajanje socijalnih normi i pravila ponašanja. Specifično izra eno reguliranje emocija, karakteristično za zakočenu djecu, smanjuje moguće interakcije s okolinom, a time i usvajanje novih oblika socijalnog ponašanja. Zakočena djeca koja pretjerano reguliraju svoje emocije opiru se interakcijama s drugima, a time gube priliku za stjecanje i uvje bavanje socijalnih vještina (Katz i McClellan, 1997; Kochanska i sur., 1997; Rothbart i sur., 1994; Schaffer, 2000).

Dječje sposobnosti kreiranja odnosa sa svojom okolinom sna an su prediktor mentalnog zdravlja u odrasloj dobi (Cohen, 1996). Djeca traže socijalnu potporu od svojih prijatelja kako bi se bolje mogla boriti saivotnim stresom,ivotnim promjenama i poduprijeti vlastiti kognitivni i socijalni razvoj (Berndt, 1989; Brajša-Ganec i sur., 2000; Hartup, 1989; van Aken i Asendorpf, 1997). Uz obitelj, jedan od najvećih utjecaja na djetetov socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi imaju vršnjaci. Dječja interakcija s vršnjacima u igri u jaslicama i vrtiću doprinosi socijalnoj kompetenciji, prosocijalnim vještinama ponašanja i manjoj agresivnosti (Guralnik i sur., 1996a,b; Howes, i sur., 1994). Mala djeca koja nisu razvila primjerenu privrženost s odraslim osobama, vjerojatno pokušavaju nadomjestiti te nedostatke u odnosima s vršnjacima, čime postaju podložni ranoj i intenzivnoj ovisnosti o vršnjačkoj prihvaćenosti i njihovim utjecajima tijekom djetinjstva. Djeca uključena u složene igre u jaslicama kasnije u predškolskoj, kao i školskoj dobi ponašaju se manje agresivno i povučeno (Howes i Philipsen, 1998), što upućuje na utjecaj vršnjaka na dječji socioemocionalni razvoj i kompetenciju. Vršnjaci ipak ne mogu imati zamjenski utjecaj za roditelje tijekom socioemocionalnog razvoja, stoga što roditelji u interakciji s djecom razvijaju specifične emocionalne odnose koji vjerojatno najviše doprinose dječjoj socijalizaciji emocija (Booth i sur., 1998; van IJzendoorn, 1997).

1.6 Dječji socijalni razvoj

Dječji socijalni razvoj obuhvaća ponašanja, stavove i afekte sjedinjene u dječjoj interakciji s odraslima i vršnjacima. Osnovni pristupi proučavanju ranog socijalnog razvoja razlikuju se s obzirom na naglasak koji se stavlja na evolucijske korijene razvoja, utjecaja okoline i učenja, te kognitivno-razvojne modele. Etoholozi smatraju da se socijalna ponašanja i rana socijalna interakcija između djeteta i majke, odnosno primarnog skrbnika, razvijaju putem urođenih mehanizama koji omogućavaju majci i djetetu prilagođena ponašanja oblikovana tako da osiguravaju djetetovo preživljavanje. Roditelji reagiraju na dječje signale, čime se razvija njihova međusobna privrženost (Bowlby, 1975). Teoretičari pristupa utjecaja okoline i učenja naglašavaju proces rane socijalizacije i ističu važnost socijalnog učenja putem potkrepljenja, ka njavanju i učenju opa anjem za dječje socijalno ponašanje i njegovu socijalnu interakciju. Kognitivno-razvojni modeli sa sociokulturalnom teorijom

Vigotskog naglašavaju va nast kognitivnih procesa za dječje socijalno ponašanje i socijalne interakcije, pri čemu dijete uči nove socijalne i kognitivne vještine kroz interakciju s odraslima i starijom djecom. Prema Vigotskom, socijalno ponašanje stječe se putem kognitivnih vještina u interakciji s drugima koje usmjeruju našu percepciju, zaključivanje, tumačenje događaja, te očekivanja u vezi s budućim događajima. Preklapanje etoloških i kognitivnih tradicija nalazimo u saznanjima kako djeca i majke kognitivno predločavaju svoje međusobne odnose. U skladu s oba pristupa rani socijalizacijski obrasci, stičeni u obitelji, prenose se tijekom razvoja na druga područja interpersonalnih odnosa, pri čemu djeca u odnosu s primarnim skrbnikom stvaraju unutrašnje radne modele za interpretaciju događaja i predviđanja onoga što će se dogoditi, koji onda utječu na daljnju kvalitetu odnosa s drugim ljudima (Bowlby, 1975; Maccoby, 1980; Schaffer, 2000; Vander-Zander, 1993).

U novije vrijeme veliki interes istraživača usmjeren je na ekološki pristup u proučavanju dječjeg razvoja koji se temelji na Bronfenbrennerovojo teoriji ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1979). Ekološki pristup naglašava va nast okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu. Prema ovom pristupu, nu no je dječji razvoj razmatrati unutar konteksta u kojem se on odvija. Urie Bronfenbrenner (1979) je u sklopu svoje ekološke teorije razvoja identificirao četiri razine okolinskih utjecaja na dijete, počevši od onih koje su djetetu bliske i u kojima neposredno sudjeluje pa do onih koje su mu prilično udaljene i u kojima ne sudjeluje izravno. Prema ovom modelu, dijete se nalazi u sredini, a oko njega se šire u koncentričnim krugovima slojevi okoline. Mikrosustav čini prvu razinu, a odnosi se na svakidašnju okolinu u obitelji, vrtiću, školi, uključujući odnose s roditeljima, braćom i sestrama, vršnjacima i odgajateljima. Druga razina je mezosustav, a odnosi se na interakciju, odnosno međusobno djelovanje različitih mikrosustava u koje je dijete uključeno, na primjer kako dječje funkciranje u obitelji utječe na interakciju s vršnjacima u vrtiću. Treća razina okolinskih utjecaja naziva se egzosustav. U njemu dijete ne sudjeluje izravno, a odnosi se na širu okolinu, ukupnu socijalnu mrežu, masovne medije, školsko vijeće, crkvenu zajednicu, dok je najširi djelokrug okoline makrosustav koji se odnosi na obilje ja određene kulture (obrazovanje, privreda, religija, društveni sustav). Bronfenbrenner ističe da cjelokupni kontekst u kojem se dječji razvoj odvija značajno utječe na tijek razvoja i razvojne ishode, pri čemu ne zanemaruje individualne osobine djeteta. Naprotiv, smatra kako je razvoj rezultat međudjelovanja djetetovih osobina i okoline u kojoj dijete raste (Bronfenbrenner i Ceci, 1994).

Prikladan socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac ivi, kao i ovlađivanje umijećima nu nim za djelotvornu interakciju unutar te zajednice. Dijete koje je to uspjelo, razvilo je vještine socijalne kompetencije. Hoće li dijete biti socijalno kompetentno ili ne, ovisi o njegovoj sposobnosti regulacije emocija, poznavanju i razumijevanju okoline, socijalnim vještinama te njegovoj sposobnosti da se ponaša u skladu s tim spoznajama. Kompetentno dijete mo e iskoristiti poticaje iz okoline i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate koji omogućuju zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u zajednici kojoj dijete pripada (Katz i McClellan, 1997; Raver i Zigler, 1997; Rose-Krasnor, 1997).

Budući da socijalne interakcije uključuju niz socijalnih vještina, socijalno kompetentna djeca usklađuju svoje ponašanje s tuđim tako što nalaze zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike u skladu s naučenim prosocijalnim vještinama. Prosocijalne vještine sastoje se od osnovnih socijalnih vještina, vještina povezanih s funkcioniranjem u grupi, postupanja s osjećajima i stresom te alternativa za agresiju (Eisenberg i sur., 1999; Gottman, 1997; Kahan i sur., 1994; McGinnis i Goldstein, 1990). Osnovne socijalne vještine čine vještine slušanja, lijepog i odva nog govora, tra enja pomoći i naklonosti od drugih. Vještine povezane s funkcioniranjem u grupi uključuju postavljanje pitanja, čekanje na red i uključivanje u igru, prikladno slijedenje upute i prekidanje govornika, tra enje prijatelja za igru i pru anje pomoći drugima. Prikladno postupanje s osjećajima čine vještine razumijevanja vlastitih i tuđih osjećaja, postupanje sa strahom, razgovor o vlastitim i tuđim emocijama, a vještine povezane s djetetovim postupanjem u stresnim situacijama odnose se na sposobnost opuštanja, iskrenost, prihvaćanje gubitka itd. Alternative za agresivno ponašanje čine djetetove vještine postupanja s ljutnjom, odlučivanje je li nešto u redu ili ne, vještine rješavanja problema i prihvaćanja posljedica. Ovlađavanje prosocijalnim vještinama u predškolskoj dobi od velike je va nosti za dječe dobro osjećanje i adekvatan daljnji socijalni razvoj (Asher i Rose, 1997; Gottman i sur., 1996; 1997; Hatch, 1997; Maccoby, 1980; Schaffer, 2000).

U procesu socijalizacije djeca često uče socijalne vještine od modela iz svoje okoline. Dijete mo e usvojiti prosocijalne vještine poput kooperativnosti, odgovornosti, empatije, velikodušnosti, ljubaznosti, radoznalosti, ali i vještine poput svadljivosti, škrtosti, sukobljavanja i egoističnosti koje su povezane s problemima u socijalizaciji (Diamond, 1994; Guralnick i sur., 1996a; Wittmer i sur., 1996; Wilson, 1999). Istra

ivanja razvoja dječje socijalne kompetencije usmjereni su na tri područja koja čine kooperativno i prosocijalno ponašanje, vođenje i odravanje prijateljstva s vršnjacima kao i odnosa s odraslima te upravljanje agresijom i konfliktom (Hatch, 1997; Asher i Rose, 1997). Djeca koja su ovladala prosocijalnim vještinama te koja razumiju tuđa emocionalna stanja, bolji su učenici, imaju manje internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju, fizički su zdravija, imaju jače samopoštovanje i veće povjerenje u okolinu. Nadalje, ona razvijaju dublja prijateljstva, bolje upravljaju svojim emocijama, a nakon stresa brže se oporavljaju (Denham, i sur., 1997; Eisenberg i sur., 1997b,c; Eisenberg, i sur. 1996; Garner i sur., 1994; Gottman i sur., 1996; Moss i sur., 1997; Murphy i Eisenberg, 1997).