# Razvoj socijalnih vještina kod djece

**Nikolić, Ena**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2011**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:278234

*Rights / Prava:* In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

*Repository / Repozitorij:*

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Studij psihologije

# RAZVOJ SOCIJALNIH VJEŠTINA KOD DJECE

Završni rad

Ena Nikolić

Mentor: Doc.dr.sc. Gorka Vuletić-Mavrinac

Osijek, 2011.

# SADRŽAJ


1. Uvod ……... 1
2. Socijalizacija emocija u djetinjstvu ……..... 3
3. Normalna i abnormalna afektivna komunikacija male djece i odraslih ……. 4
4. Stadiji razvoja (stadiji procesa socijalizacije) ……. 5
    A. Asocijalni stadij (od 0 do 3-4 godine) …….. 6
    B. Egocentrični ili presocijalni stadij (od 3-4 do 7-8 godina) ……... 6
    C. Stadij istraživanja socijalnih problema (od 7-8 do 13-14 godina) …… 7
    D. Stadij svjesne organizacije socijalnih odnosa ……... 8
5. Usvajanje jezika kod djece …….. 8
    **5.1.** Pregled usvajanja jezika …… 8
    **5.2.** Oštećeni ili usporeni jezični razvoj ……... 11
6. Utjecaj na razvoj socijalne kompetencije …… 12
    **6.1.** Uloga obitelji ……. 12
    **6.2.** Uloga zajednice ……..... 14
    **6.3.** Uloga vršnjaka ……...… 14
    **6.4.** Uloga odgajateljica i učiteljica ……...… 15
7. Emocionalnost, regulacija i problematično ponašanje u djetinjstvu ……...…... 16
    **7.1.** Uobičajeni problemi socijalizacije …….. 16
    **7.2.** Internalizirajući poremećaji ……. 17
    **7.3.** Poremećaji eksternalizacije ……...….. 19
8. Zaključak ……..……. 20
9. Popis literature ……..……. 21

## SAŽETAK

Tema ovog rada je razvoj socijalnih vještina kod djece. Cilj je opisati kako se vještine razvijaju i kako se općenito odvija socijalizacija tijekom djetinjstva. Osnovna težnja jedinke je da se razvija, širi saznanja i osvoji vanjski svijet. Socijalizacija jedinke izgrađuje se tokom njezinog razvoja. Spomenuti će se i emocionalni razvoj i funkcioniranje koje je usko povezano s socijalnim. Nakon opisa socijalizacije emocija kod djece, od čega sve kreće, govorit će se o afektivnoj komunikaciji djece i roditelja. Dok su djeca mala i još ne usvoje govor i komunikacijske sposobnosti, jedini način komuniciranja roditelja i djeteta je afektivna komunikacija koja se odvija na temelju afektivnih izraza i ponašanja na temelju procjene majčinih afektivnih izraza i ponašanja (Cohn i Tronick, 1987; prema Kovačević, 1991). Primjerice, dijete se smiješi, a način vokalizacije ovisit će o određenim znakovima što ih prima o majčinim osjećajima. Nakon toga opisat će se stadiji razvoja, odnosno stadiji socijalizacije kroz koje djeca prolaze. Budući da je govor najbolji način za uspostavljanje kontakta među pojedincima, odnosno osnova socijalnog života, opisat će se razvoj govora kod djece. Bez ovog sredstva odnosi među jedinkama bi bilo veoma teški ako ne i nemogući. Kako se važnost kontekstualnih utjecaja za dječju psihosocijalnu prilagodbu naglašava se u nizu istraživanja socioemocionalnog razvoja, posebice socijalne i emocionalne kompetencije te dječjih problema u ponašanju, na kraju će biti riječi o utjecaju obitelji, vršnjaka, odgajatelja i učitelja i šire socijalne okoline na razvoj djetetovih kompetencija (Brajša-Žganec, 2003). Opisat će se i dječji problemi u ponašanju i poremećaji koji nastaju ako dijete ne prolazi kroz normalan razvoj i nema odgovarajuće socijalno okruženje i podršku.



**KLJUČNE RIJEČI:** razvoj socijalnih vještina; komunikacija; jezik; poremećaji

# 1. UVOD

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. Etolozi 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; prma Brajša-Žganec, 2003). Teoretičari pristupa utjecaja okoline i učenja naglašavaju proces rane socijalizacije i ističu važnost socijalnog učenja putem potkrepljenja, kažnjavanja i učenja opažanjem za dječje socijalno ponašanje i njegovu socijalnu interakciju. Kognitivno-razvojni modeli sa sociokulturalnom teorijom Vigotskog naglašavaju važnost 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 usmjeravaju našu percepciju, zaključivanje, tumačenje događaja, te očekivanja u vezi s budućim događajima. U novije vrijeme veliki interes istraživača usmjeren je na ekološki pristup u proučavanju dječjeg razvoja koji se temelji na Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1979; prema Brajša-Žganec, 2003). Ekološki pristup naglašava važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu. Urie Bronfenbrenner (1979; prema Brajša-Žganec, 2003) 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. 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 funkcioniranje 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 obilježja 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 (Brajša-Žganec, 2003). Naprotiv, smatra kako je razvoj rezultat međudjelovanja djetetovih osobina i okoline u kojoj dijete raste.

Prikladan socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i ovladavanje umijećima nužnim 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. 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 (Brajša-Žganec, 2003).

Ovladavanje prosocijalnim vještinama u predškolskoj dobi od velike je važnosti da bi se dijete dobro osjećalo i adekvatno socijalno razvilo. U procesu socijalizacije djeca često uče socijalne vještine od modela iz svoje okoline. Dijete može 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 (Brajša-Žganec, 2003).

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 (Brajša-Žganec, 2003).

## 2. Socijalizacija emocija u djetinjstvu

Tijekom procesa socijalizacije u kojem društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja, dječji emocionalni razvoj i s njim povezana dječja psihosocijalna prilagodba pod utjecajem su različitih činitelja kao što su priroda dječje privrženosti majci, odnosno primarnom skrbniku unutar obitelji, razgovaranje o emocijama, toplina, potpora i nadzor roditelja, interakcije s vršnjacima i djetetovi odnosi s odraslima izvan obitelji (Maccoby, 1980; prema Brajša-Žganec, 2003). Dječje usvajanje emocionalnog izražavanja, prepoznavanja i razumijevanja emocija pod utjecajem je pravila i normi emocionalnog ponašanja kulture u kojoj se dijete razvija, a uči se vrlo rano u djetinjstvu. Ako dijete ne nauči u dovoljnoj mjeri prepoznavati i razumijevati emocije iz svoje okoline, otežano je daljnje učenje socijalnih normi, običaja i pravila ponašanja grupe kojoj dijete pripada te stjecanje socijalnih vještina. Važnu 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 izraženo 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 uvježbavanje socijalnih vještina (Brajša-Žganec, 2003).

Dječje sposobnosti kreiranja odnosa sa svojom okolinom snažan su prediktor mentalnog zdravlja u odrasloj dobi (Cohen, 1996; prema Brajša-Žganec, 2003). Djeca traže socijalnu potporu od svojih prijatelja kako bi se bolje mogla boriti sa životnim stresom, životnim promjenama i poduprijeti vlastiti kognitivni i socijalni razvoj. Uz obitelj, jedan od najvažnijih 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 (Brajša-Žganec, 2003). 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; prema Brajša-Žganec, 2003), to 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 pridonose dječjoj socijalizaciji emocija (Brajša-Žganec, 2003).

## 3. Normalna i abnormalna afektivna komunikacija male djece i odraslih

Sposobnosti djece i odraslih za afektivnu komunikaciju omogućuju obostrano koordinirane interakcije između djece i odraslih. Općenito se može reći da tijekom međudjelovanja postoji malo razdoblja u kojima se majčina i djetetova afektivna ponašanja podudaraju. Depresivne majke općenito češće odvraćaju pogled od djeteta, više se ljute i nametljive su te pokazuju manje pozitivne afektivnosti od zdravih majki. Cohn i Tronick (1989; prema Kovačević, 1991) pokazali su da sedmomjesečna dojenčad čije se majke njima jako malo bave, pokazuju više negodovanja, da djeca jako nametljivih majki vrlo često skreću pogled, a da djeca najpozitivnijih majki, doduše u maloj mjeri, izražavaju više pozitivne afektivnosti.

Često se postavlja pitanje kako to da neka djeca postaju sretna i radoznala, neka tužna i povučena, a neka, pak, ljuta i nekoncentrirana? Ti različiti ishodi povezani su s djelovanjem afektivnog komunikacijskog sustava u kojem dijete sudjeluje, a na njih osobito utječe uravnoteženost djetetovih iskustava uspjeha ili neuspjeha tijekom socijalno- emocionalnih interakcija. Kod normalnih međudjelovanja dijete prolazi razdobljima uspjeha i griješenja te čestih ispravljanja grešaka. U emocionalnom smislu dijete prolazi razdobljima pozitivne i negativne afektivnosti te negativna afektivnost često prelazi u pozitivnu; to je razlog kratkotrajnom doživljavanju negativnih emocija. Kod abnormalnih međudjelovanja, dijete u interakciji prolazi duljim razdobljima neuspjeha i negativne afektivnosti, malo je ispravljanje grešaka, a rijetki su i prijelazi iz negativne u pozitivnu afektivnost.

Gianino i Tronick (1988; prema Kovačević, 1991) pokušali su dokazati da iskustvo vezano uz uspjeh i ispravljanje grešaka u interakciji te negativna afektivnost koja obilježava normalne interakcije imaju nekoliko za razvoj vrlo važnih posljedica koje dovode do pozitivnih ishoda (Kovačević, 1991). Iskustvo u ispravljanju grešaka što se javljaju tijekom međudjelovanja i u prijelazu iz negativne u pozitivnu afektivnost, omogućuju djetetu da prošire svoje afektivne komunikacijske sposobnosti usmjerene prema drugima i one prilagodbene, usmjerene prema sebi, te da ih uspješnije primjeni, odnosno da bude u stanju i dalje biti djelatno usprkos stresu. Akumulacijom i neprestanim ponavljanjem uspjeha i ispravljanja pogrešaka dijete stječe pozitivnu afektivnu jezgru s jasnije izraženim granicama između sebe i drugih (Emde, 1983; prema Kovačević, 1991).

Gledano iz ove perspektive, može se zaključiti da putovi što vode do niza različitih oblika normalnog i patološkog ponašanja počinje u različitim iskustvima što ih djeca imaju s uspjehom te preobrazbom negativnih u pozitivne emocije. O tome kojim će putem dijete krenuti ne odlučuje samo jedno trenutačno iskustvo ili određeni trenutak, već malo po malo sakupljena

iskustva s međudjelovanjem, afektivna iskustva što ih dijete stječe s različitim ljudima te događaji u različitim kontekstima što tijekom vremena oblikuju regulatorne procese i predodžbe u djetetu. Abnormalna iskustva u međudjelovanju nužno ne uzrokuju patologiju. Naprotiv, ona mogu imati i neke pozitivne posljedice. Primjerice, dijete agresivne majke može postati izuzetno osjetljivo na majčino emocionalno stanje da bi ga moglo što bolje protumačiti te u skladu s tim na što bolji način prilagoditi međudjelovanje. Takva bi osjetljivost djetetu mogla korisno poslužiti pri interakcijama s drugim osobama (Kovačević, 1991).

Važan razlog koji dovodi do niza različitih uobičajenih ishoda u pojedinaca, često zanemarivan u njihovu emocionalnom iskustvu, jest različitost običaja vezanih uz socijalizaciju i ponašanje u različitim kulturama. Unutar okvira što ga stvara različita kultura, najvažniji uzrok niza različitih uobičajenih rezultata leži u vrlo različitim iskustvima u afektivnoj komunikaciji pojedinaca, uspješnosti interakcije te obnovi pozitivnih emocija, svakodnevno prisutnih tijekom mnogih razmjena s drugim ljudima (Kovačević, 1991).

Može se zaključiti kako je odgajatelj ključni čimbenik što utječe, i to uglavnom negativno, na afektivni komunikacijski sustav. No, i dijete u njemu ima svoju ulogu. Iako ima zadivljujuće sposobnosti, one su ipak ograničene, tako da dijete nije uvijek u stanju uspješno odigrati svoju ulogu u međudjelovanju. Nadalje, individualne razlike u naravi čine različitu djecu prilično različitim partnerima u interakciji. Razlike stavljaju pred partnere u međudjelovanju različite zahtjeve, utječu na to da djeca različito reagiraju, a posljedica su različiti rezultati u djetetovom razvoju (Kovačević, 1991).

## 4. Stadiji razvoja (stadiji procesa socijalizacije)

Postavlja se pitanje da li je moguće ustanoviti neki opći redoslijed stadija razvoja ako se uzimaju u obzir različiti problemi socijalizacije. Afektivni, motorni i intelektualni faktori, te postojanje razlike u pogledu uzrasta, a pogotovo individualne razlike i varijacije svake jedinke mogu stvarati probleme u postavljanju općeg redoslijeda stadija razvoja. Prije opisa stadija važno je napomenuti neke osnovne principe. Najprije, važno je istaknuti da iako su određena ponašanja svojstvena za određene faze, prelaskom u novu fazu, ponašanje iz prošle ne nestaje nego se i dalje zadržava, razvija i usavršava. Promjena se sastoji u tome što drugi oblik ponašanja koji nastaje, prevlada nad prethodnim. Dobne granice stadija nisu stroge granice kako ih ponekad opisuju pojedini psiholozi. Ovo određivanje dobnih granica je kao neka vrsta vrata koja se

otvaraju i otkrivaju nove perspektive. Kroz njih se može proći jednom ili više puta. Važno je napomenuti i da su uzrasti koji se određuju samo aproksimativni. Ne smiju se zanemariti odstupanja uzrokovana individualnim razlikama i varijacijama kod svake jedinke (Ivić i Havelka, 1990).

Dakle, postoje tri granične točke koje odvajaju četiri različite faze:

A. Asocijalni stadij od 0 do 3-4 godine;
B. Egocentrični ili presocijalni stadij od 3-4 do 7-8 godina;
C. Stadij istraživanja socijalnih problema od 7-8 do 13-14 godina;
D. Stadij svjesne organizacije socijalnih odnosa (Ivić i Havelka, 1990).

*A. Asocijalni stadij (od 0 do 3-4 godine)*

Za socijalni stav u prvim godinama karakteristično je potpuno odsustvo razlikovanja pojedinih komponenti društva. Novorođenče najprije mora otkriti svoje vlastito tijelo i svoje najosnovnije mogućnosti; u toku prvih godina života ono nastavlja s ovim otkrivanjima. Tek od dvije godine, izgradnjom svijesti o vlastitoj ličnosti, dijete uspijeva da iz jedne opće zbrke izdvoji jednu od komponenata društva, tj. vlastito ja. I tek kada dijete postane svjesno svojeg ja možemo govoriti o egocentričnom stavu (Ivić i Havelka, 1990).

*B. Egocentrični ili presocijalni stadij (od 3-4 do 7-8 godina)*

Izgrađivanje svijesti o „ja“ ubrzo je praćeno otkrivanjem drugih sličnih osoba. U godinama koje su svrstane u egocentričnu fazu, dolazi do manje ili više svjesnog i usmjerenog istraživanja vlastite ličnosti i okoline. Namjerno se govori o okolnom svijetu, a ne o ličnostima ili društvu jer su za dijete od presudne važnosti stvari, a ne ljudi. Dijete se povlači i brani se od svakog kontakta s drugom djecom. Kontakti koji se uspostavljaju više su slučajni i najčešće su u vidu sukoba koji su ponekad oštri, a često obojeni mržnjom. Ukoliko dođe do uspostavljanja harmoničnih odnosa i oni su isto tako slučajni i u pravilu površni. Zadržavajući i dalje izraz egocentričnost, koji je osnovna odlika ovog stadija, može se dodati i riječ presocijalan. Koristeći taj izraz, želi se prije svega istaknuti da ova faza nosi u sebi određenu dinamiku, da znači prijelaz sa usamljene aktivnosti na antagonistički stav prema drugome i vodi ka većem ili manjem zbližavanju koje će dovesti do toga da djeca počinju stvarati socijalne odnose. S druge strane, ova faza koja i dalje nosi pečat egocentrizma ipak iznad svega priprema dijete i direktno ga vodi

svojom dinamikom ka sve većoj socijalizaciji. Ali, socijalizacija, u pravom smislu riječi, događa se u kasnijim stadijima (Ivić i Havelka, 1990).

### *C. Stadij istraživanja socijalnih problema (od 7-8 do 13-14 godina)*

Na početku treba napomenuti da djeca od 6-7 godina pokazuju gotovo potpunu socijalnost. Većina njih ovog uzrasta želi se družiti s prijateljima, zajedno raditi i igrati se. I od ovog trenutka krivulja socijalnost bilježi svoj maksimum i zadržava ga i u kasnijim godinama. Shvaćanje socijalnih problema i zahtjeva okoline, prilagođavanje svim ovim faktorima- jednom riječju *socijabilnost* kasni u odnosu sa socijalnošću. Međutim, u dobi od oko 7 godina po prvi puta dolazi do rasta krivulje koja predstavlja međusobno zbližavanje i prilagođavanje vanjskim faktorima. U ovom uzrastu djeca koriste neku vrstu verbalne razmjene. Nakon dobi od 7-8 godina ne znači da je jedinka potpuno socijalizirana. Ako drugi stadij obuhvaća razvoj jednostavne želje za komunikacijom sa drugima, onda je za treći stadij karakteristično da dolazi do razvoja uzajamne progresivne adaptacije, tj. do socijabilnosti. U oba slučaja riječ je o intelektualnoj konstrukciji koja se odvija postepeno, uz mnogo vraćanja na niže oblike ponašanja da bi se na kraju ponovno vratilo na glavni pravac razvoja. Kod djece u dobi od 7-8 godina postoji problem discipline. Dijete je dovoljno veliko za druženje s vršnjacima, a u isto vrijeme još uvijek nije spremno za ozbiljne socijalne odnose i probleme što često može dovesti do svađa među djecom. Dijete je još uvijek pomalo egocentrično i puno puta se vraća na prethodni stadij kada je usmjereno samo na sebe. U ovom kontekstu može se uzeti primjer svađe između braće i sestara. Djeca ove dobi često žele sve za sebe i žele se dokazati pred roditeljima, a braća i sestre ih u tome sprječavaju. Često ne žele dijeliti igračke što dovodi do svađa. U ovom stadiju dolazi do porasta uzajamnog prilagođavanja koje se odvija laganim tempom u dobi između 7-8 godina i doba puberteta. Kako djeca odrastaju tako počinju shvaćati važnost socijalnih odnosa i odnosa braće i sestara. Udaljavaju se od egocentričnosti i spremni su prilagođavati se drugoj osobi. U dobi od 13-14 godina dijete je pred pubertetom ili je već ušlo u pubertet, a to razdoblje donosi probleme u komunikaciji djece i odraslih. U ovom razdoblju dijete se najbolje razumije sa svojim vršnjacima, a s roditeljima nerijetko imaju problema. U socijalnom razvoju neophodna je sinkronizacija aktivnosti partnera, njihovih iskustava, mišljenja i novih planova. Uzimajući u obzir sve ove faktore nije ni čudno što se ovaj razvoj odvija sa znatnim zakašnjenjem u usporedbi sa individualnim razvojem na koji se socijalna adaptacija nadovezuje (Ivić i Havelka, 1990).

*D. Stadij svjesne organizacije socijalnih odnosa*

Karakteristika zadnjeg stadija je da mišljenje prethodi i priprema akciju. Na osnovi iskustva odraslih znamo da postoje i socijalna ponašanja koja podrazumijevaju zajedničko razmišljanje zahvaljujući kojima se ona dalje razvijaju. Važno je objasniti razliku između jednostavne socijalnosti, kao spontane želje za druženjem sa drugima, i socijabilnosti ili sposobnosti da se prilagođavamo jedno drugima. I socijalnost i socijabilnost se razvijaju uzlazno. Teorije kažu da se socijalnost razvija mnogo ranije od socijalizirane misli i socijaliziranog govora. Piagetova istraživanja ukazuju na postojanje prekretnice u socijalnom razvoju do kojeg dolazi u dobi od 7-8 godina (Ivić i Havelka, 1990). Stječe se dojam da već i jednostavno zbližavanje jedinki pretpostavlja određeni stupanj intelektualnog razvoja, postojanja određene perspektive koja omogućava stvaranje i najjednostavnijih socijalnih odnosa. Međutim, kada se govori o razvoju socijabilnosti ne smije se zanemariti da ona ovisi o osobnom napredovanju i svijesti o osobnim sposobnostima i granicama, s jedne, i istraživanja čitavog niza komponenti i njihovih uzajamnih odnosa, s druge strane. Jedino uz pomoć saznanja koja potječu iz svake aktivnosti, praktične ili intelektualne, jedinka može izgraditi pravu socijalnu perspektivu. Zato nije ni malo čudno što tako složen razvoj kasno završava (Ivić i Havelka, 1990).

## 5. Usvajanje jezika kod djece

Jedno od najznačajnijih postignuća u djetinjstvu ujedno je i najobičnije. Negdje u drugoj godini života većina djece počinje govoriti i u vrlo kratkom vremenu spretno upotrebljavaju jezik za izražavanje svojih potreba i sporazumijevanje u društvu. Ono što začuđuje je činjenica da je za taj uspjeh potrebno samo malo ili čak nimalo izričitog učenja (Kovačević, 1991).

### 5.1. Pregled usvajanja jezika

Usvajanje jezika sastoji se od tri problemska područja: jedan je jezik koji se uči ili, drugim riječima, zadatak koji treba obaviti; drugi je dijete, njegove osobine i sposobnosti kojima se služi u usvajanju jezika; treće je okolina, to znači jezik koji dijete čuje i govorni kontekst. Najveća je teškoća opisati kako se ta tri dijela slažu u cjelinu pri spontanom pojavljivanju jezika (Kovačević, 1991).

*Priroda jezika*

*Sastavni dijelovi komunikativne sposobnosti.* Jezik se sastoji od četiri glavna dijela, a to su glasovni sustav (fonologija), značenjski sustav (semantika), pravila tvorbe riječi (morfologija) i pravila rečeničnog oblikovanja (sintaksa). Uz navedene dijelove jezik ima i važnu društvenu ulogu. Govornik se nije u stanju uspješno služiti jezikom ako se svo njegovo znanje iscrpljuje u gramatički ispravnim rečenicama. Društvena okolina zahtijeva prilagođavanje teme i jezičnog stila, ona određuje i tumačenje jezika. Dijete mora ovladati svim jezičnim dijelovima sva ta umijeća nazivaju se komunikacijskom sposobnošću (Kovačević, 1991).

*Kako dijete sudjeluje u usvajanju jezika*

Odgovor na taj problem, a i na ostala neriješena pitanja, nalazi se u onom što djeca o jeziku znaju, u redoslijedu kojim da uče i o načinu kako ga upotrebljavaju. Prema tome se zaključuje kojim sredstvima djeca ovladavaju jezikom. Svaki uspješan model jezičnog razvoja mora biti u skladu s načinom kako djeca uče, s njihovom sposobnošću opažanja, stvaranja pojmova, spremanja i pristupa podacima i s njihovom motiviranošću (Kovačević, 1991).

*Kognitivna potpora.* Sedamdesetih se godina mnogo istraživača bavilo najranijim razdobljem jezičnog razvoja, pojavom prvih riječi i spojeva riječi, vjerujući da će počeci govora najbolje pokazati porijeklo komunikacijske sposobnosti. Mala su djeca najprije govorila o onome što su znala, prvenstveno o svijetu predmeta i baratanja s predmetima, omiljenim stvarima, o ljudima i njihovim djelatnostima. Dječje prve riječi nisu spominjale njima nepoznate predmete, kao što su hladnjaci, nego su imenovala bočice i omiljene igračke (Kovačević, 1991).

Brown (1973; prema Kovačević, 1991) je zaključio da se vrste značenja koje izgledaju bitne za male učenike jezika pokazuju lako usporedivima s Piagetovim modelom spoznajnih dostignuća male djece u senzomotornom razdoblju (od rođenja do otprilike osamnaest mjeseci). Piaget je isticao upadljivost svojstava predmeta i baratanja predmetima, koji su potvrđivale dječje prve riječi. On je ustvrdio da su mala djeca uobličila apstraktno znanje o svijetu sustavom mentalnih predodžaba koji uključuje znanje da predmeti postoje kad ih se ne vidi (permanentnosti objekta) i da se jednim predmetom može pribaviti drugi (svrhovitost sredstva). To je bio mali korak prema hipotezi da je opće kognitivno sazrijevanje odgovorno za pojavu jezika (Kovačević, 1991).

Suprotno Piagetovim pretpostavkama, kasnija istraživanja nisu potvrdila model apstraktnih kognitivnih jezičnih prethodnika. Ne postoji jasan vremenski red u kojem bi se prvo javljale spoznajne predodžbe, a potom jezična postignuća. Jezik i povezane jezične sposobnosti javljaju

se u isto vrijeme. Na primjer, mala djeca počinju govoriti „nema“ otprilike u isto vrijeme kad počnu rješavati složenije zadatke koji se odnose na permanentnost objekta. Zaključilo se da postoji posebna, a ne opća i proširena veza između spoznajnog i semantičkog razvoja. Osim toga, ona nije jednosmjerna. Naprotiv, djeca znaju upotrebljavati riječi da bi pronašla ili potvrdila opću razumljivost, a isto tako znaju tražiti riječi ili njihove spojeve da bi izrazila ono što su izvan jezika već naučila (Kovačević, 1991).

Poznata je pojava da broj novih naučenih riječi naglo raste s otprilike osamnaest mjeseci, u doba kad djeca počinju spajati riječi. Tome slijedi zapanjujuće brzo usvajanje novih riječi u predškolskom razdoblju. Procjenjuje se da za to vrijeme djeca nauče razumijevati više od četrnaest tisuća riječi (Templin, 1975; prema Kovačević, 1991) ili u prosijeku oko devet novih riječi dnevno. Čini se da ona upijaju, odnosno povezuju nova značenja kad ih susreću u govoru. Sposobna su brzo povezivati značenja na temelju jednog jedinog ili tek nekoliko susreta s novom riječi u smislenom kontekstu. Ta brza sposobnost učenja riječi središte je predškolskog općeg jezičnog razvoja i služi kao važna osnova za buduću sposobnost čitanja.

*Socijalne sposobnosti.* Baš kao što rana značenja u postanku govora pokazuju zadivljujuću sličnost u različite djece, tako je i s njegovom ranom društvenom upotrebom. Od početka se govor pojavljuje kao sredstvo socijalizacije. Prohodala djeca upotrebljavaju govor za privlačenje pažnje drugih, tražeći druge da djeluju, pozdravljajući, buneći se i objašnjavajući, među ostalima. Djeca imaju i društvenu i intelektualnu motivaciju za učenje jezika.

Jezične sposobnosti pojavljuju se iz predjezičnih komunikacijskih potreba. Društvena sastavnica upravlja ranom upotrebom jezika, a socijalno okruženje zauzvrat omogućuje vrednovanje i potvrdu dječje uspješnosti u komuniciranju. Djeca ne upotrebljavaju prve riječi u zrakopraznom prostoru, kao intelektualne vježbe. Upravo suprotno- u našem društvu njihove rane vokalizacije, čak i plač, tumače se kao smislene i smatraju se važnim pokazateljem prisutnosti nove osobe. Roditelji aktivno oblikuju društvene jezične sastavnice izravno poučavajući pristojne oblike kao što su „molim“ i „hvala“ i prikladne načine razgovora s različitim ljudima.

Socijalni kontekst dječjeg razvoja nije univerzalan, nego pokazuje nevjerojatno veliku raznolikost. Zbog toga postoji razlog za oprez u zaključivanju da socijalno polazište ima važnu ulogu u jezičnom razvoju (Kovačević, 1991).

*Razlike među pojedincima.* Promatrano s jednog stajališta, među djecom postoje zapanjujuće sličnosti u usvajanju jezika. Među njima i to da se jezik u načelu pojavljuje otprilike u isto doba, da su iste vrste značenja sadržane u prvim riječima i rečenicama i da se osnovni značenjski

odnosi usvajaju prije formalnih gramatičkih sastavnica. Takva dosljednost upućuje na postojanje univerzalnih jezičnih sposobnosti (Slobin, 1985; prema Kovačević, 1991). Ali na drugačijoj, posebnijoj razini jedno dijete se od drugog znatno razlikuje u brzini usvajanja jezika i načinu kojim ovladava pojedinim jezičnim dijelovima i međusobno ih spaja (Ferguson, 1989; prema Kovačević, 1991).

U usvajanju jezika zajedno djeluju univerzalne sklonosti i poseban djetetov stil. Ne postoji jedna formula, uzorak ili slijed koji se može primijeniti na svako dijete. Naprotiv, na svako dijete djeluje jedinstven spoj bioloških, psiholoških, društvenih utjecaja i utjecaja okoline dok na kraju ne usvoji zajednička pravila formalnog jezika.

## 5.2. Oštećeni ili usporeni jezični razvoj

Ne usvajaju sva djeca jezik bez napora. Neka se bore za postizanje jezične kompetencije. Njihova je teškoća još gora u društvu koje visoko vrednuje pojedinčevu sposobnost da se bodro izrazi. Tradicionalne metode učenja osnivaju se na pretpostavci da onaj tko uči jezik, tim jezikom spremno barata i da se njime može služiti kao sredstvom izražavanja mišljenja. Od dječjeg vrtića preko visokog obrazovanja do prestižnih zanimanja kao što su profesor ili liječnik, pretpostavlja se da učenik ili govornik može razumjeti i baratati jezičnim simbolima.

Ako djeca ne mogu ovladati osnovama jezika u predškolskoj dobi, vjerojatno će u školi imati teškoće, naročito u učenju čitanja. Osim toga, njihova ograničena verbalna sposobnost utjecat će na njihove socijalne sposobnosti. Maloj je djeci teško pobijediti u raspravi oko željene igračke ako se ne mogu spretno služiti govorom.

Teškoće učenja jezika mogu biti dodatak nekoj drugoj smetnji, kao gubitak sluha, ograničenim umnim sposobnostima ili netipičnim socijalnim, odnosno emocionalnom poremećaju. Djeca čiji je jedini značajan nedostatak smetnja u jezičnom razvoju zanimljiv su izazov suvremenim modelima usvajanja jezika. O toj se djeci sigurno manje zna nego o djeci koja se normalno razvijaju. Najpouzdaniji su zaključci o onome što za djecu s jezičnim teškoćama nije točno. Prvo, ona već prema određenju nemaju intelektualnih ograničenja, jer u neverbalnim mjerenjima inteligencije imaju prosječne ili natprosječne rezultate. Pogrešna tumačenja da je spor jezični razvoj uzrokovan sporim umom naročito može pogoditi dijete ili njegove roditelje. Drugo, jezično oštećena djeca nužno ne rastu u okolini s nedovoljnim ili lošim uzorima, iako i to katkad zna biti slučaj. Vrlo je teško pripisati posljedice okolini, naročito stoga što je komunikacija s djetetom ograničenih sposobnosti različita od one s pričljivim djetetom i stoga neobični uzori mogu biti posljedica, a ne uzrok zakašnjele pojave govora.

Što objašnjava teškoće neke djece u usvajanju jezika, ako to nje opća inteligencija ili okolina? Za sada nema slaganja oko uzroka. Jedna od suvremenih hipoteza odnosi se na teškoće vezane za mentalno predstavljanje ili obradu informacija koje su usko povezane s jezikom, ali nisu bitne za nejezične testove inteligencije. Druga se hipoteza tiče problema s trenutačnom jezičnom preradom, a očituje se u ograničenoj sposobnosti brzog usvajanja novih riječi u predškolske djece u usporenim govornim razvojem (Rice, 1987; prema Kovačević, 1991).

## 6. Utjecaj na razvoj socijalne kompetencije

Razvoj složenih umijeća vršnjačke interakcije te poznavanja i razumijevanja društva što pridonosi socijalnoj kompetenciji, pod utjecajem su mnogih čimbenika. Među njima su i priroda dječjih privrženosti primarnim skrbnicima unutar obitelji; uzor, vodstvo i podrška roditelja ili odgajatelja; prilike za promatranje vršnjaka i interakciju s njima te djetetovi odnosi s odraslim sobama izvan obitelji, a koje su uključene u njihov odgoj i obrazovanje te s odraslim osobama iz uže i šire zajednice u kojoj ta djeca provode veći dio vremena (Katz, 1999).

### 6.1. Uloga obitelji

Bronfenbrenner (1990; prema Katz, 1999) tvrdi da je svakom djetetu potrebno imati nekog tko je „lud za njim“, osoba koja je postojano „zaljubljena u njega“ i čije će srce zakucati malo brže kad se ono prvi put nasmiješi, načini prve korake i izgovori prve riječi. Bronfenbrenner jednako tako ističe važnost socijalnih mreža u oblikovanju roditeljskog ponašanja, a time i ponašanja djece. U najboljem slučaju, prema Bronfenbrenneru, dijete i primarni skrbnik su u kontekstu interakcije koji oboma osigurava bliskost, ljubav i podršku (Katz, 1999). Ovaj kontekst može biti unutar tradicionalne nuklearne obitelji; no i drugi konteksti mogu osigurati njegu i podršku potrebne za dobar početak socijalne kompetencije (Halpern, 1990, prema Katz, 1999). Primjerice, članovi proširene obitelji mogu odigrati središnju ulogu u ublažavanju utjecaja stresnih okolnosti s kojima se često suočavaju siromašna djeca.

Obiteljski čimbenici koji, čini se, pridonose općem boljitku djece kao i njihovom socijalnom razvoju jesu velika količina pažnje koju im u najranijem djetinjstvu poklanjaju skrbnici, više od dvije godine razlike između djece, izmjenjivanje skrbnika unutar obitelji te bliski odnos s bratom ili sestrom (Werner i Smith, 1982; prema Katz, 1999).

Roditeljski dom je mjesto na kojem dijete od najranije dobi razvija, usvaja i primjenjuje socijalne vještine, ako u tom okruženju vlada pohvala i suradnja, dok kritika i natjecanje u obiteljskom okruženju negativno utječu na razvoj socijalnih vještina. Utjecaj obitelji, prijatelja i drugih važnih osoba na osobni razvoj događa se unutar jednog socijalnog svijeta. Roditelji razvojem sigurne baze potiču razvoj individualnosti. Roditelji, kao najvažniji izvor socijalizacije, na različite načine utječu na dječje reakcije u emocionalnim situacijama kao i na emocionalnu i socijalnu kompetenciju djece. Uglavnom, nizak socioekonomski status, roditeljeva neuspješnost na poslu, njegovo bračno nezadovoljstvo, obiteljski problemi prouzrokovani vanjskim i unutarnjim činiteljima putem različitih oblika roditeljskih ponašanja doprinose razvoju slabe dječje socijalne kompetencije, te dovode do više dječjih problema u ponašanju.

U većini teorija o učenju po modelu ističe se da roditeljska ljubav potpomaže učenju putem imitacije. Pretpostavlja se, naime, da će ponavljanjem veze između ponašanja i osobina roditelja i toplih, nježnih i potkrepljujućih postupaka odgajanja djece, osobine ličnosti roditelja postepeno da postanu pozitivna vrijednost za dijete. Na taj način dijete biva motivirano da pokaže te pozitivno vrednovane osobine i u svom, vlastitom ponašanju. Ova hipoteza donekle je potvrđena rezultatima eksperimenta u kojem je sistematski varirana kvaliteta odnosa između ženskog modela i predškolske djece (Bandura i Huston, 1961). S jednom grupom djece model je uspostavio topao i pozitivan odnos, dok se prema drugoj grupi djece ponašao hladno i suzdržano. Poslije toga su djeca i modeli igrali jednu igru u kojoj je model pokazivao relativno nove oblike verbalnog i motornog ponašanja i bilježio je pojave imitacije kod djece. Djeca koja su imala pozitivan odnos s modelom imitirala su njegovo ponašanje mnogo više nego djeca prema kojoj se ista ta osoba ponašala hladno. Pokazivanje modela koji ima potkrepljujuća svojstva imalo je dvostruko djelovanje na djecu: ne samo da su ona točno imitirala ono što su čula nego su bila i razgovorljivija.

Slučaj jedne djevojčice koju je liječio Mowrer (Mowrer, 1960; prema Ivić i Havelka, 1990) upečatljivo pokazuje kakav je značaj vezivanja pozitivnih osjećaja za aktivnosti i ponašanja kojima roditelj ili učitelj želi naučiti dijete. Dvogodišnja djevojčica, oštećenog sluha, znatno je zaostajala u govornom razvoju, ali uglavnom zato što je odbijala da nosi aparat za pojačavanje sluha. Analizirajući verbalnu interakciju između majke i djeteta Mowrer je otkrio da djevojčica čuje samo glasove visokih frekvencija koje majka proizvodi onda kada želi da je natjera na poslušnost. Pošto se ta veza između verbalnog ponašanja majke i negativnog emocionalnog iskustva djevojčice ponavljala, nije ni malo čudno što je ona odbijala da nosi aparat za pojačavanje sluha i što je pokazivala malo interesa i želje da nauči govorit. Majci je, stoga, rečeno da se mora pridržavati programa liječenja koji se sastojao u tome da ona promišljeno i

često povezuje te glasove sa krajnje pozitivnim iskustvima i da nipošto ne koristi govor kao kaznu. Ubrzo je dijete počelo pokazivati interes za ono što majka govori i prihvatilo da nosi pomagalo za sluh, pa je brzo napredovalo u govoru (Ivić i Havelka, 1990).

### 6.2. Uloga zajednice

Zajednica je skupina pojedinaca kojima je ozbiljno stalo do boljitka svakog od njih i koji zajedno mogu postići ono što ne bi mogli sami. Povijesno gledajući, zajednica predstavlja opći socijalni kontekst u kojem ljudi proživljavaju svoj život. Zajednica u tom smislu danas se ne može uzeti zdravo za gotovo. No ipak zajednica ostaje od središnje važnosti za socijalni i emocionalni razvoj djece.

Odgojna praksa koja ne uzima u obzir stvarnost duboke dječje potrebe za osjećajem zajedništva pedagoški je neutemeljena; ona ne osigurava uvijete koji promiču neposredan ili dugoročan optimalni socijalni ili kognitivni razvoj ili emocionalni boljitak (Palmer, 1987, prema Katz, 1999). Pomanjkanje osjećaja pripadnosti zajednici može ostaviti dubokog traga na djetetov socijalni i neurološki razvoj.

### 6.3. Uloga vršnjaka

Posljednjih se godina sve više govori o važnoj ulozi koju vršnjaci igraju u socijalnom razvoju nakon što djeca prohodaju (Parker i Asher, 1987, prema Katz 1999). Ako vršnjaci odbace neko dijete ili na neki drugi način bude spriječeno da nauči kako se snalaziti u društvu, izgubljen je bitan izvor socijalnih informacija. Budući da mala djeca provode sve više vremena u grupnom okružju, njihove odgajateljice mogu odigrati važnu ulogu u oblikovanju djetetovih iskustava s vršnjacima. Važnost vršnjaka može se vidjeti iz paralela s istraživanjem Suomija i Harlowa (1975; prema Katz, 1999), a u kojem se usporedilo učinke lišavanja društva vršnjaka i majki na razvoj malih rezus majmuna. Otkrili su da lišavanje vršnjačkog društva ostavlja dublje i trajnije negativne posljedice na mladunče nego odrastanje bez majke. Zaključilo su da se većina socijalnog učenja u tih majmuna odvija među vršnjacima. Ovakvi se eksperimenti, naravno, ne mogu vršiti na ljudima, ali ti rezultati potvrđuju da s pravom želimo osigurati socijalnu kompetenciju u ranom djetinjstvu.

Klasična ratna studija Freuda i Danna (1951; prema Katz, 1999) o grupi jako male djece koju su rano odvojili od roditelja i koja su razvila jake privrženosti jedno uz drugo, pokazuje da su te privrženosti, čini se, svele na najmanju moguću mjeru emocionalne štete koju se povezuje s takvom tragedijom- čak i s gubitkom roditelja. Ta su se siročad opirala pokušajima odraslih

osoba koje su skrbile za njih da im se približe. Hipoteza koja se nameće na temelju iskustva Freuda i Danna s tom djecom je da mala djeca ne mogu iz bilo kojeg razloga razviti primjerene privrženosti s odraslim osobama, nastane emocionalni zrakoprazni prostor koji mogu ispuniti odnosi s vršnjacima. Ova hipoteza podrazumijeva da su djeca s nedovoljno ili slabo razvijenim privrženostima prema odraslim osobama podložna ranoj i intenzivnoj ovisnosti o vršnjačkoj prihvaćenosti i utjecajima tijekom djetinjstva (Katz, 1999).

Sklonost problemima u kasnijem životu, primjećena u odraslih ljudi koji su imali problema u socijalizaciji u ranom djetinjstvu, možda je rezultat odbačenosti ili zanemarenosti i ograničenog broja pozitivnih interakcija s vršnjacima (Putallaz i Gottman, 1981; prema Katz, 1999). Osobito su stabilna ponašajna obilježja povezana s agresivnošću; teško ih je promijeniti i prema njima se mogu predvidjeti kasniji problemi u situacijama koje zahtijevaju socijalnu interakciju.

Naravno, zadovoljavajući odnosi s vršnjacima osiguravaju kontekste za široki raspon socijalnih i intelektualnih poticaja, izazova i učenja. Vjerojatno socijalna iskustva u prvih pet ili šest godina osiguravaju temelje na kojima počivaju svi budući odnosi.

Svijet vršnjaka vrlo je važno socijalno okruženje u kojem dijete živi i razvija se. Dijete većinu slobodnog vremena provodi s vršnjacima. Procesom socijalizacije dijete uči ponašati se u vršnjačkoj skupini, uči poštovati pravila, nositi se s porazom i pobjedom. U vršnjačkoj skupini dijete zadovoljava potrebu za intimnošću, formira sliku o sebi, stječe socijalne vještine, uči pomagati, dijeliti i surađivati. Uz roditelje i nastavnike vršnjaci igraju važnu ulogu u razvoju i prilagodbi djeteta. Tijekom razvoja vršnjački se odnosi mijenjaju. Sposobnost formiranja bliskih, intimnih odnosa zavisi o socijalnim vještinama prepoznavanja verbalnih i neverbalnih znakova tijekom interakcije (Klarin, 2006).

### 6.4. Uloga odgajateljica i učiteljica

Iskustvo pokazuje da odgajateljice mogu odigrati važnu ulogu u promicanju socijalnog razvoja. Ono što je uspješno u radu s malom djecom to je individualno vođenje. Nekoliko je razloga da je ono općenito djelotvornije od grupne poruke. Kao prvo, dijete će vjerojatno obratiti pozornost i uključiti se u konstruiranje novih spoznaja kad je izravno uključeno u neku situaciju. Što neko malo dijete aktivnije sudjeluje u konstrukciji novog koncepta ili spoznaje, to će je prije razumjeti, usvojiti i primijeniti. Kao drugo, odgajateljicama je lakše djetetu ponuditi prijedloge u toplom i prijateljskom kontekstu kad se to čini individualno. Individualno usmjerena i topla interakcija povećava djetetovu sposobnost da sluša i reagira na odgajateljičine prijedloge.

Polaskom djeteta u predškolsku ustanovu i školu odgajatelj odnosno nastavnik preuzima dio roditeljske uloge (Hmilton i Howes, 1992; prema Klarin, 2006). Djeca predškolske i školske dobi s odgajateljem i nastavnikom provode više vremena nego s roditeljima (Shaffer, 2000; prema Klarin, 2006), stoga je opravdano reći da je odnos s odgajateljem/nastavnikom iznimno važan (Brown, 2000; prema Klarin, 2006).

Školsko okruženje je izvor različitih oblika interakcije koje su izvor čitavom nizu različitih dječjih iskustava. Ono je „drugo" prirodno okruženje u kojem dijete obavlja različite aktivnosti (igra se, uči, druži s vršnjacima, uči komunikaciji s autoritetom koji mu nije roditelj). Pianta (1999; str. 5; prema Klarin, 2006) školu definira kao „*kontekst razvoja u kojem se odbija interakcija između djeteta i učitelja, koji je izvor razvoja kompetencije i koji smanjuje utjecaj rizičnih faktora kod današnje populacije djece"*.

## 7. Emocionalnost, regulacija i problematično ponašanje u djetinjstvu

### 7.1. Uobičajeni problemi socijalizacije

Djeca u vrtiću i nižim razredima osnovne škole pokazuju razne probleme u socijalizaciji koji mogu imati razne uzroke. Na primjer, neka djeca nisu još postigla dovoljnu kontrolu poriva da bi se uspješno naizmjence uključivala u razgovor, pregovarala ili se pogađala u sukobu s vršnjacima. Nekima manjkaju znanja i umijeća potrebna za uključivanje u vršnjačku interakciju-umijeća koja se mogu naučiti jedino neposrednim iskustvom. Nije neuobičajen slučaj da mala djeca svladaju nekoliko početničkih socijalnih umijeća, ali nemaju dovoljno povjerenja da su u dovoljnoj mjeri ovladala tim umijećima da bi se uspješno njima mogla poslužiti u dinamičkoj međuigri s vršnjacima. Druga su pak toliko ovisna o odraslima da svoje interakcije s vršnjacima odveć često prekidaju i traže pomoć odraslog (Katz, 2006).

Kadšto su problemi jezične naravi. Dijete možda još nije ovladalo načinima izražavanja svojih osjećaja i želja, barem ne dovoljno jasno za djelotvornu komunikaciju s vršnjacima. Ili možda nije dobro naučili artikulirati razloge svojih preferencija i zahtjeva kako bi osvojilo naklonost svojih vršnjaka. Neka se djeca ne mogu dovoljno dugo koncentrirati na temu o kojoj raspravljaju njihovi vršnjaci da bi uspješno sudjelovala u diskusiji (Katz, 2006).

Kadšto se djeca isključe iz igre jer još nisu razvila specifična socijalna umijeća potrebna za uspješan pristup vršnjacima u igri. Ili su možda sramežljiva i povučena pa ih se zbog toga često

ignorira ili izolira. Neka se ponašaju kao da ne žele stupiti u interakciju sa svojim vršnjacima pa ih se i ne poziva da se pridruže aktivnostima (Katz, 2006).

Za neku djecu, rane teškoće u socijalizaciji povezane su s njihovom nesposobnošću da se izdignu iznad fizičke pojavnosti svojih vršnjaka. Mala djeca izbjegavaju vršnjake s tjelesnim manama. Kadšto djeca zadirkuju drugu djecu s neobičnim imenima (Katz, 2006).

Poteškoće u socijalizaciji djece mogu biti povezane s grupnim ili razrednim okruženjem. U nekim slučajevima aktivnosti odveć su strukturirane za neku djecu, pa se ona opiru metodama ili aktivnostima ili neposluhom žele ublažiti svoj osjećaj dosade. Kadšto te aktivnosti nisu dovoljno relevantne za djetetovo iskustvo da bi potaknulo njegovo zanimanje pa je djetetov neposluh možda jedini način na koji si ono okružje može učiniti zanimljivim (Katz, 2006).

U istraživanju psihopatologije u djetinjstvu, često se razlikuje dvije kategorije poremećaja: internalizirajući i eksternalizirajući poremećaji. Internalizirajući poremećaji uključuju ponašanja koja su usmjerena prema unutra, kao što su tjeskoba, sklonosti povučenom ponašanju, depresivna ponašanja te somatske tegobe. Eksternalizirajući problemi, s druge strane, uključuju prema van izražena ponašanja kao što su hiperaktivnost, agresija, asocijalno ponašanje i problemi u vladanju (Salovey i Sluyter, 1997).

Središnja obilježja ovih problema ukazuju na aspekte emocionalnosti i regulacije koji su vjerojatno povezani s nastankom i održavanjem određenih poremećaja. Na primjer, eksternalizirajući poremećaji, koji često uključuju agresivnost i neprijateljsko ponašanje, ukazuju na postojanje nedvojbene regulacije doživljaja i izražavanja ljutnje, smanjenu sposobnost inhibicije društveno neprihvatljivog ponašanja, a vjerojatno i odsustvo straha, koji bi također mogao poslužiti za inhibiciju ponašanja u nekim situacijama. Za razliku od toga, internalizirajući poremećaji čini se da uključuju negativnu emocionalnost, neprilagođene načine regulacije emocija, a vjerojatno i visoke razine ponašajne inhibicije. No važno je imati na umu da su internalizirajući i eksternalizirajući simptomi skloni istodobnom pojavljivanju i najčešće u velikoj mjeri koreliraju (Salovey i Sluyter, 1997).

## 7.2. Internalizirajući poremećaji

Istraživanja o ulogama dispozicijske emocionalnosti i regulacije u internalizirajućem ponašanju donekle su ograničene prirode. U različitim istraživanjima potištena su djeca pokazivala više negativnih emocija i bila neveselija od djece kod koje su ustanovljena druga nedepresivna stanja. Usto, postoje dokazi da je pretjerana ponašajna kontrola u djetinjstvu povezana s internalizirajućim problemima. Otkriveno je da je potištenost kod djevojčica (ali ne i dječaka)

najčešće povezana s odveć kontroliranim ponašanjem, uključujući tjeskobu i ponešto krutu usredotočenost na sebe. Za razliku od toga, ustanovljeno je da je depresija kod dječaka povezana s nedovoljno kontroliranim, agresivnim sklonostima. Depresiju se može povezati i sa slabom koncentracijom (Salovey i Sluyter, 1997).

Krajnja stidljivost i inhibicija u novim situacijama mogu biti izraz neke vrste internalizirajućeg poremećaja. Istraživači su ustanovili da je ponašajna inhibiranost- aspekt temperamenta obilježenog krajnjom stidljivošću/oprezom i ponašajnom inhibicijom reakcija- zaista rizični čimbenik za pojavu anksioznosti u djetinjstvu. U jednoj longitudinalnoj studiji otkrilo se da su u djevojčica (ali ne i u dječaka) više stope tromosti, čimbenik obilježja povezanih s ponašajnom inhibicijom, povezane s razvitkom tjeskobe u idućim godinama života. Djevojčice s višom stopom tromosti bile su i sklonije problemima koncentracije u razdoblju adolescencije. Za dječake, problemi internalizacije mogli su se donekle predvidjeti slabijim rezultatima u pristupu nepoznatoj djeci te slabijom kontrolom. Ukratko, čini se da su poremećaji internalizacije u djece povezani s tjeskobom, slabom regulacijom emocija te izrazito inhibiranim ponašanjem (Salovey i Sluyter, 1997).

*Tablica 1*

Rizični čimbenici i važni prediktori razvoja internaliziranih problema (Novak i Bašić, 2008)

| Karakteristike djeteta/adolescenta | Ponašanje roditelja | Socijalna kompetencija djeteta/adolescenta | Okolinski faktori |
|---|---|---|---|
| • ponašajna zakočenost<br>• povučenost<br>• negativna reakcija na nove podražaje<br>• negativna samoevaluacija i negativne sheme o sebi<br>• nisko samopoštovanje | • anksiozni i vrlo nesigurni roditelji<br>• roditelji s nesigurnom privrženošću<br>• prezaštitnički roditeljski stil<br>• roditelji koji potiču percepciju prijetnje i opasnosti izvana<br>• nasilje u obitelji i/ili | • poteškoće u odnosima<br>• nedostatak interpersonalnih vještina<br>• česte reakcije povlačenja i izbjegavanja socijalnih situacija te osamljivanje | • stresni životni događaji<br>• siromaštvo<br>• odbacivanje od strane vršnjaka<br>• odvajanje djeteta od obitelji<br>• gubici i tugovanje |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | konflikti roditelja<br>• prisutnost psihopatologije kod roditelja<br>• zanemarivanje<br>• nejasni obrasci komunikacije | | |

### 7.3. Eksternalizirajući poremećaji

U studijima općih ponašajnih problema, negativna se ponašanja povezalo s obilježjima kao što su visoka intenzivnost ili reaktivnost, negativna emocionalnost i slaba prilagodljivost. U mnogim od tih studija, različiti tipovi ponašajnih problema koji bi mogli biti diferencijalno povezani s emocionalnošću i regulacijom nisu bili proučavani zasebno (Salovey i Sluyter, 1997).

Kao što je prije spomenuto, emocionalna reaktivnost i regulacija često se povezuju s poremećajima eksternalizacije. Istraživanja su pokazala da su mala djeca koja su razvila poremećaje u vezi s agresivnošću u djetinjstvu bila osobito neregulirana i teške naravi. Pokazalo se da postoji značajna interakcija između emocionalne reaktivnosti/regulacije i obiteljskih varijabli koja može voditi prema ozbiljnijim oblicima poremećaja eksternalizacije.

Svi ovi nalazi usredotočuju se na s emocijama i regulacijom povezana obilježja djece koja imaju psihološke poremećaje. No važno je istaknuti da se često ispostavilo da je socijalni kontekst djeteta (npr. kvaliteta interakcije s roditeljima, društveno-ekonomski status, obiteljske svađe) povezan, a možda i ovisan o dispozicijskim obilježjima u predviđanju psihopatoloških ponašanja (Salovey i Sluyter, 1997).

# 8. ZAKLJUČAK

Socijalne vještine su naučeni oblici ponašanja, uvježbane sposobnosti koje utječu na odnose s vršnjacima, a važne su i u odnosima djeteta s odraslim osobama pa tako i s nastavnicima.
Socijalni razvoj djece vrlo je važan za njihovu dobrobit. On utječe na cjelokupni razvoj jedinke. Može se zaključiti da dijete od rođenja mora biti okruženo pozitivnom i podržavajućom okolinom koja će doprinijeti zdravom socijalnom razvoju. Različiti čimbenici koji utječu na socijalni razvoj mogu kako pozitivno tako i negativno usmjeriti razvoj. Zbog toga je važno što je moguće više kontrolirati te čimbenike kako dijete ne bi razvilo psihopatološke simptome. Zbog tih različitih utjecaja postoje interindividualne razlike u načinu učenja socijalnih vještina i brzini njihova usvajanja, iako je opći slijed usvajanja sličan. Upravo iz tog razloga nije dovoljno znati čimbenike koji oblikuju socijalnu kompetenciju nego je vrlo važno i ustanoviti kako se na te čimbenike može utjecati.

# LITERATURA


1.) Bandura, A. i Huston, Aletha C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60 (2), 311-318.

2.) Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

3.) Ivić, I. i Havelka, N. (1990). *Socijalizacija kod djece.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

4.) Katz, L. G. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica.* Zagreb: Educa: Udruga roditelja Korak po korak.

5.) Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji-kontekst razvoja djeteta.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

6.) Kovačević, M. (1991). *Psihologija, edukacija i razvoj djeteta*. Zagreb: Školske novine.

7.) Novak, M. i Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3), 473-498.

8.) Salovey, P. i Sluyter, D. J. (1997). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*. Zagreb: Educa.

9.) http://www.roda.hr/tekstovi.php?TekstID=7&Tekst2ID=156&Show=2726

10.) http://www.skole.hr/roditelji/odgoj?news_id=4265