

Uloga roditeljskih odgojnih stilova u razvoju emocionalne inteligencije kod djece i mladih

Škomrlj, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:158:376205>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-09**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Uloga roditeljskih odgojnih stilova u razvoju emocionalne inteligencije kod djece i
mladih**

Sara Škomrlj

Zagreb, rujan, 2022. godine

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Uloga roditeljskih odgojnih stilova u razvoju emocionalne inteligencije kod djece i
mladih**

Sara Škomrlj

Izv. prof. dr. sc. Josipa Mihić

Zagreb, rujan, 2022. godine

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Uloga roditeljskih odgojnih stilova u razvoju emocionalne inteligencije kod djece i mladih* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Sara Škomrlj

Mjesto i datum: Zagreb, rujna, 2022. godine

Uloga roditeljskih odgojnih stilova u razvoju emocionalne inteligencije kod djece i mladih

Sara Škomrlj

Izv. prof. dr. sc. Josipa Mihić

Socijalna pedagogija/ Djeca i mladi

Sažetak:

Cilj ovog preglednog diplomskog rada je pregledom domaće i strane znanstvene te stručne literature istražiti ulogu roditeljskih odgojnih stilova u razvoju emocionalne inteligencije. Emocionalna inteligencija kao sklop sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja vlastitih i tuđih emocija te regulacije vlastitih emocija vrlo je važna vještina koja se kod djece može razvijati još od ranog djetinjstva te igra značajnu ulogu u optimalnoj razini funkcioniranja pojedinca. Radom će se obuhvatiti pregled temeljnih komponenata i konstrukata koji čine emocionalnu inteligenciju u svrhu boljeg razumijevanja čimbenika koji utječu na njen razvoj. Također, prikazat će se pregled istraživanja emocionalne inteligencije kako bi se istaknula njena uloga kao zaštitnog čimbenika u prevenciji poremećaja u ponašanju kod djece i mladih. Drugi dio rada posvetit će se pregledu dosadašnjih stručnih znanja o roditeljskim odgojnim stilovima i značajkama istih. Nakon pojašnjavanja temeljnih elemenata, biti će prikazani rezultati istraživanja koji pružaju uvid u način na koji primjena različitih tipova roditeljskih odgojnih stilova može potaknuti razvoj određenih komponenata emocionalne inteligencije kod djece i mladih. Zaključno će se predstaviti primjeri postojećih programa usmjerenih na poticanje razvoja emocionalne inteligencije djeteta od strane roditelja kao i kritički osvrt na dostupnost istih na području Republike Hrvatske obzirom na pružene argumente koji dokazuju važnu ulogu emocionalne inteligencije u suočavanju sa svakodnevnim izazovima i pritiscima okoline.

Ključne riječi: emocionalna inteligencija, roditeljski odgojni stilovi, programi podrške za roditelje, problemi u ponašanju

The role of parenting styles in the development of emotional intelligence in children

Sara Škomrlj

Izv. prof. dr. sc. Josipa Mihić

Social pedagogy / Children and Youth

Abstract:

The aim of the thesis is to investigate the role of parenting styles in the development of emotional intelligence in children and young adults by reviewing domestic and foreign scientific and professional literature. Emotional intelligence, as the ability to recognize and understand one's own and others' emotions and to regulate them, is a very important skill. It can be developed in children from early childhood and plays a significant role in the optimal level of individual's functioning. The paper will include an overview of the basic components and constructs that make up emotional intelligence in order to better understand the factors that influence its development. Also, an overview of emotional intelligence research will be presented in order to emphasize its role as a protective factor in the prevention of behavioral disorders in children and young adults. The second part of the paper will be devoted to the review of current professional knowledge about parenting styles and their characteristics. After explaining the basic elements, research results that provide insight into how the application of different parenting styles can stimulate the development of certain emotional intelligence components will be presented. In conclusion, the paper offers examples of existing parenting programs aimed at encouraging the development of the child's emotional intelligence, as well as a critical review of their availability in the Republic of Croatia. Arguments that prove the important role of emotional intelligence in dealing with everyday challenges and environmental pressures will be highlighted.

Key words: emotional intelligence, parenting styles, parent support programs, behavioral problems

Sadržaj

| | |
|--|-----------|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Emocionalna inteligencija | 2 |
| 2.1 Što je emocionalna inteligencija? | 2 |
| 2.2 Odnos emocionalne inteligencije i emocionalnih problema te problema u ponašanju kod djece i mladih | 9 |
| 2.2.1 Odnos emocionalne inteligencije i regulacije emocija | 9 |
| 2.2.2 Odnos emocionalne inteligencije i eksternaliziranih problema u ponašanju | 10 |
| 2.2.3 Odnos emocionalne inteligencije i internaliziranih problema u ponašanju | 12 |
| 2.2.4 Odnos emocionalne inteligencije i kvalitete socijalnih interakcija | 13 |
| 2.2.5 Odnos emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha djece i mladih..... | 14 |
| 2.3 Kako i kada razvijati emocionalnu inteligenciju? | 15 |
| 3. Roditeljski odgojni stilovi | 18 |
| 3.1 Odnos roditeljskih odgojnih stilova i problema u ponašanju kod djece i mladih | 22 |
| 4. Odnos emocionalne inteligencije djeteta i roditeljskih odgojnih stilova | 26 |
| 5. Programi usmjereni na poticanje razvoja emocionalne inteligencije djeteta od strane roditelja | 30 |
| 5.1 Triple P (engl.) program | 30 |
| 5.2 Strengthening Families - SFP (engl.) program | 32 |
| 5.3 Terapija interakcije između roditelja i djeteta (engl. Parent - Child Interaction Therapy - PCIT) 35 | |
| 5.4 The Incredible Years (engl.) program | 36 |
| 6. Mogućnosti razvoja emocionalne inteligencije djece kroz implementaciju programa za roditelje u Republici Hrvatskoj | 42 |
| 7. Zaključak | 47 |
| 8. Literatura | 48 |

1. Uvod

Iako je prošlo već mnogo godina od rasprava poznatih antičkih filozofa, čovjek se i dan danas često zapita je li pametnije slušati srce ili glavu. Znanstvenici su kroz povijest često preferirali slušati glavu, odnosno razum umjesto osjećaja, no što ako jedno nužno ne isključuje drugo?

U posljednja tri desetljeća u akademskom svijetu, ali i izvan njega, javlja se sve veći interes za pojam emocionalne inteligencije i njene uloge u svakodnevnom funkcioniranju pojedinca. Emocionalna inteligencija spaja područje emocija i područje inteligencije na način da na emocije gleda kao na koristan izvor informacija koji pomaže pojedincu u pronalasku smisla i snalaženju u društvenom okruženju. U ovom radu prikazan je model emocionalne inteligencije Mayera, Saloveya i Carusa (Mayer i Salovey, 1997; prema Salovey i Grewal, 2005) koji se bazira na četiri vrste povezanih sposobnosti; prepoznavanju, korištenju, razumijevanju i upravljanju emocijama. Također, prikazuju se objašnjenja različitih pristupa emocionalnoj inteligenciji te različitih načina mjerenja iste. Pažnja se usmjerava i na odnos emocionalne inteligencije i razvoja djece i mladih pri čemu se nudi pregled istraživanja načina na koji emocionalna inteligencija utječe na regulaciju emocija, agresiju, eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju, kvalitetu socijalnih interakcija te akademski uspjeh djece i mladih. Za razliku od kvocijenta inteligencije gdje mnogi stručnjaci ističu kako se on ne može mnogo promijeniti, emocionalna inteligencija može se naučiti i poboljšati uz adekvatan poticaj. S obzirom na navedeno, rad nudi pregled istraživanja mogućnosti poboljšanja emocionalne inteligencije kroz različite metode i tehnike.

Prva prilika za rad na emocionalnoj inteligenciji očituje se u ranoj dobi djeteta kada svaka komunikacija roditelja i djeteta ima određenu emocionalnu pozadinu čije ponavljanje rezultira formiranjem emocionalnog svijeta djeteta te razvijanjem vještina nošenja sa svojim i tuđim emocijama. U skladu s navedenim, cilj rada je predstaviti obilježja četiri roditeljska odgojna stila (autoritativni, autoritarni, permisivni i zanemarujući) te pregled istraživanja odnosa emocionalne inteligencije i roditeljskih odgojnih stilova. Nastavno, cilj rada je opisati svjetske primjere znanstveno utemeljenih programa usmjerenih na poticanje razvoja emocionalne inteligencije djeteta od strane roditelja te razmotriti mogućnosti razvoja emocionalne inteligencije djece kroz implementaciju programa za roditelje u Hrvatskoj.

2. Emocionalna inteligencija

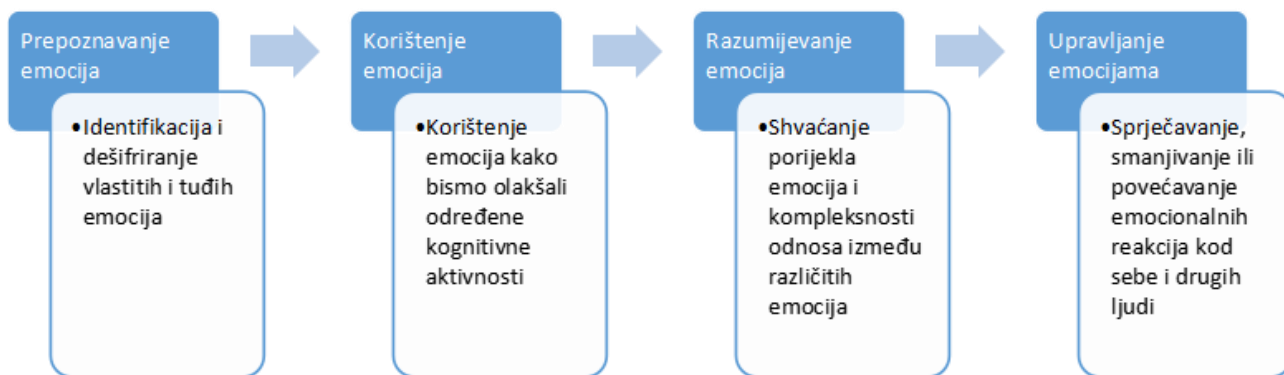
Kada je u pitanju ljudsko ponašanje i donošenje odluka, poznato je da osjećaji mogu imati jednaku, ako ne i veću, ulogu kao i misli. Automatske reakcije, koje dolaze u trenutku intenzivne emocije, ugrađene su u ljudski živčani sustav još od samog početka ljudskog postojanja kada su igrale veliku ulogu u razlici između života i smrti. Sada, u postmoderno vrijeme kada je čovjek neizmjerljivo napredovao, ljudi prevladavaju nove, kompleksnije dileme s istim, moglo bi se reći, “prastarim” emocionalnim repertoarom. Dok je u prošlosti intenzivna emocija mogla u kratkom roku dovesti do borba ili bijeg reakcije (engl. *fight or flight*) i omogućiti preživljavanje, danas ta ista intenzivna emocija u primjeru djeteta koje ima pristup vatrenom oružju može dovesti do tragedije (Goleman, 1996).

Postoji veliki broj istraživanja (Goleman, 1996; Law, Wong, i Song, 2004; Lopes, Salovey, Côté i Beers, 2005; Van Rooy, Viswesvaran i Pluta, 2005) koja su se bavila odnosom emocionalne inteligencije s konstruktima kognitivne inteligencije i osobina ličnosti. Iako rezultati pojedinih istraživanja ne gledaju na emocionalnu inteligenciju kao na zaseban konstrukt, većina objavljenih istraživanja ipak ukazuje na to da emocionalna inteligencija predstavlja zaseban skup sposobnosti koje se razlikuju od kognitivne inteligencije i od “Velikih pet” osobina ličnosti (otvorenost prema novom iskustvu, savjesnost, ekstrovertnost nasuprot introvertnosti, susretljivost i neuroticizam) (Cherniss, Extein, Goleman, Weissberg, 2006).

2.1 Što je emocionalna inteligencija?

Pojam emocionalne inteligencije spaja područje emocija i područje inteligencije na način da na emocije gleda kao na koristan izvor informacija koje pomažu pojedincu u pronalasku smisla i snalaženju u društvenom okruženju (Salovey i Grewal, 2005). Iako se kroz povijest na emocije gledalo kao na suprotnost razumu, teorija emocionalne inteligencije predlaže drukčiji pogled te ističe kako pojedinac može racionalno razmišljati o emocijama te da emocije mogu biti korištene za olakšavanje kognitivnih procesa (Brackett, Rivers, Salovey, 2011). Kvocijent inteligencije pridonosi životnom uspjehu otprilike 20%, što ostavlja veliki prostor utjecaju drugih faktora. Upravo među ostalim faktorima, veliku ulogu igra emocionalna inteligencija koja podrazumijeva

spособnost pojedinca da sam sebe motivira i ustraje unatoč frustracijama, da kontrolira svoje impulse i ne dopušta da njegovo raspoloženje zasjeni njegovu sposobnost razmišljanja (Goleman, 1996). Salovey i Mayer (1990; prema Salovey i Grewal, 2005) predložili su službenu definiciju emocionalne inteligencije kao sposobnosti prepoznavanja i praćenja vlastitih i tuđih emocija, razlikovanja istih i korištenja informacija dobivenih iz emocija kao smjernica za daljnja promišljanja i reakcije. Ideja emocionalne inteligencije polazi od toga da neki pojedinci u većoj mjeri od drugih posjeduju sposobnost prepoznavanja i korištenja emocija kako bi unaprijedili vlastito razmišljanje (Mayer, Salovey i Caruso, 2008). U emocionalnom životu, isto kao i u matematici, pojedinac može biti više ili manje uspješan ovisno o tome koliko su mu razvijene određene sposobnosti (Goleman, 1996). Autori Mayer i Salovey predstavljaju prvi model emocionalne inteligencije, s obzirom da prethodno nije postojao okvir za istraživanje individualnih razlika u sposobnostima povezanim s emocijama. Konceptualizacija navedenih autora opisuje emocionalnu inteligenciju više kao set kompetencija, odnosno sposobnosti, nego osobinu ličnosti. Ovakav model emocionalne inteligencije bazira se na četiri vrste povezanih sposobnosti; prepoznavanje, korištenje, razumijevanje i upravljanje emocijama (Mayer i Salovey, 1997; prema Salovey i Grewal, 2005). Navedeni model prikazan je na slici 1.



Slika 1. Shematski prikaz Mayer - Salovey modela emocionalne inteligencije

Prepoznavanje emocija, kao temeljna sposobnost koja je preduvjet za razvijanje ostalih, podrazumijeva sposobnost identificiranja i dešifriranja vlastitih emocija te emocija drugih ljudi iz njihovih izraza lica, položaja tijela ili tona glasa (Salovey i Grewal, 2005). Goleman (1996) u ovom kontekstu govori o meta-raspoloženju (engl. *metamood*), odnosno o sposobnosti pojedinca da postane svjestan svojih emocija. Autor ističe i samosvijest kao suvremeniji pojam sličnog značenja koji podrazumijeva kontinuiranu svjesnost o vlastitom unutarnjem stanju. Samosvjestan pojedinac je istovremeno svjestan ne samo raspoloženja, već i svojih misli koje su vezane uz to raspoloženje. Pri navedenom je važno istaknuti razliku između svjesnosti o emociji i reagiranja na nju. Samosvijest podrazumijeva neutralnost i čisto promatranje emocije. Primjerice, reagiranje bi bilo kada djetetu kažemo "Prestani!" kada udari drugo dijete. Naše dijete će možda prestati udarati, ali emocija ljutnje je i dalje prisutna. S druge strane, samosvijest ima puno jači učinak na intenzivne emocije i važno je istaknuti kako nakon prepoznavanja emocije reagiranje na nju nije jedina opcija, već možemo pokušati i pustiti da emocija prođe. U skladu s navedenim, autori Mayer i Stevens (1993; prema Goleman, 1996) navode kako postoje različiti stilovi prepoznavanja i nošenja s emocijama. U prvu skupinu ubrajaju ljude koji prepoznaju svoje emocije za vrijeme dok ih proživljavaju te ih znaju usmjeriti određenom cilju. Ovu skupinu ljudi, koji su generalno boljeg mentalnog zdravlja te su svjesniji sebe i svojih granica, nazivaju *svjesnima*. Za razliku od njih, ljudi koji ne prepoznaju vlastite emocije na vrijeme te su stoga često preplavljeni i nemaju osjećaj kontrole nad svojim emocionalnim životom nazivaju *progutanimi*. Kao treća skupina ističu se *prihvaćajući*, ljudi koji su svjesni svojih emocija, ali ih jednostavno prihvate i ne pokušavaju utjecati na njih niti ih usmjeravati. Ukoliko se radi o neugodnim emocijama, ne pokušavaju ih promijeniti već se naviknu na njih što vremenom može dovesti do ozbiljnih problema mentalnog zdravlja.

Druga sposobnost koja čini emocionalnu inteligenciju je sposobnost korištenja emocija kako bismo si olakšali različite kognitivne aktivnosti poput razmišljanja ili rješavanja problema (Salovey i Grewal, 2005). Naprednije vještine u ovom kontekstu uključuju generiranje snažnih emocija koje pomažu u procesu prosuđivanja i pamćenja kao i stvaranje emocionalnih stanja za poticanje različitih stilova razmišljanja (primjerice fokusirano razmišljanje o detaljima je lakše kada smo u tužnom raspoloženju naspram sretnom raspoloženju) (Brackett, Rivers, Salovey, 2011). Goleman (1996) u ovom kontekstu govori o sposobnosti koja pojedincu omogućava da drži svoje emocije pod kontrolom pri čemu cilj nije potisnuti doživljene emocije, već održati balans i

ne prijeći u preplavljenost. Naime, kada su emocije previše zatomljene tada stvaraju distancu i indiferentnost, ali kada ih nemamo pod kontrolom tada se mogu razviti u patološka stanja poput depresije, izljeva bijesa ili preplavljujuće anksioznosti. Naglasak je na ravnoteži, odnosno emocionalnoj stabilnosti pri čemu su i ugodne i neugodne emocije funkcionalne ukoliko ne odu u krajnost. S obzirom na biološku podlogu, Goleman dalje ističe da ne možemo mnogo utjecati na to kada će se javiti određena emocija ili o kojoj će se emociji raditi, ali uz razvijenu sposobnost korištenja vlastitih emocija možemo utjecati na to koliko će ona trajati te samim time olakšati vlastito razmišljanje.

Nadalje, razumijevanje emocija kao sposobnost podrazumijeva mogućnost shvaćanja “emocionalnog jezika”, odnosno kompleksnosti odnosa između različitih emocija i mogućnost finog razlikovanja sličnih emocija poput razlike između sreće i ushićenosti (Salovey i Grewal, 2005). Ona također podrazumijeva tumačenje značenja i porijekla emocija (npr. tuga može proizaći iz gubitka ili radost može uslijediti nakon postizanja određenog cilja) i razumijevanje složenih osjećaja kao što su istodobna raspoloženja ili emocije (npr. prijezir kao kombinacija gađenja i ljutnje) (Brackett i sur., 2011). Navedena sposobnost obuhvaća i razumijevanje načina na koji se emocije razvijaju tijekom vremena, primjerice kako šok može prerasti u žalost (Salovey i Grewal, 2005). Razumijevanje emocija prožima sva područja života, od intimnih i prijateljskih odnosa preko poslovnih odnosa i političkog djelovanja. Također, ova komponenta uključuje i empatiju (Goleman, 1996).

Posljednja sposobnost, upravljanje emocijama, podrazumijeva snalaženje s vlastitim i tuđim emocijama te je upravo ona temeljno umijeće za održavanje međuljudskih odnosa. Kako bi djeca savladala navedenu vještinu, preduvjet je razvijanje samokontrole vlastitih emocija i razvijanje empatije (Goleman, 1996). Ova sposobnost još se naziva i reflektivna regulacija emocija te uključuje sposobnost sprječavanja, smanjivanja ili povećavanja emocionalne reakcije kod sebe i drugih ljudi (Brackett i sur., 2011). Što se tiče upravljanja emocijama drugih ljudi, autori modela daju primjer emocionalno inteligentnog političara koji vlastitu ljutnju može iskoristiti kao motivaciju za vrlo moćan govor kako bi izazvao ljutnju u drugim ljudima i postigao svoj cilj (Salovey i Grewal, 2005). U sposobnosti upravljanja emocijama nastaje temelj onoga što nazivamo mekim vještinama čiji deficiti uzrokuju probleme u različitim životnim područjima koji podrazumijevaju odnose s drugim ljudima (Goleman, 1996).

Mayer, Caruso i Salovey (2016) u reviziji svog modela predstavljaju sistematiziran pregled svake od četiri sposobnosti dodavajući i nove aspekte za svaku od njih:

1. Opažanje emocija

- Prepoznavanje emocije u vlastitim fizičkim stanjima, osjećajima i mislima
- Opažanje emocije kod drugih ljudi kroz njihove glasovne znakove, izraze lica, jezik i ponašanje
- Opažanje emocionalnog sadržaja u okruženju, vizualnim umjetnostima i glazbi
- Izražavanje emocije točno kada to želite
- Razumijevanje kako se emocije prikazuju ovisno o kontekstu i kulturi
- Razlikovanje točnog od netočnog emocionalnog izraza
- Identificiranje varljivog ili nepoštenog emocionalnog izraza

2. Olakšavanje razmišljanja kroz korištenje emocija

- Generiranje emocije kao pomoći pri rasuđivanju i pamćenju
- Generiranje emocije kao sredstva povezivanja s iskustvima druge osobe
- Usmjeravanje pažnje prema trenutnom osjećaju
- Iskorištavanje promjene raspoloženja za stvaranje različitih kognitivnih perspektiva
- Odabir problema na temelju toga kako bi nečije trenutno emocionalno stanje moglo olakšati razmišljanje

3. Razumijevanje emocija

- Identifikacija emocija i prepoznavanje odnosa među njima
- Mogućnost određivanja prethodnika, značenja i posljedice emocija
- Procjena situacije koja će vjerojatno izazvati emocije
- Razlikovanje raspoloženja i emocije
- Razumijevanje složene i mješovite emocije
- Prepoznavanje vjerojatnih prijelaza između emocija kao (npr. od šoka do tuge)
- Razumijevanje kako bi se osoba mogla osjećati u budućnosti ili pod određenim uvjetima (afektivno predviđanje)
- Prepoznavanje kulturoloških razlika u procjeni emocija

4. Upravljanje emocijama

- Otvorenost za ugodne i neugodne osjećaje, prema potrebi, i za informacije koje oni prenose
- Dopuštanje pojačavanja emocije ako su od pomoći; isključivanje ako nisu
- Praćenje emocionalne reakcije kako bi se utvrdila njena razumnost
- Procijena strategije za održavanje, smanjenje ili pojačavanje emocionalne reakcije
- Učinkovito upravljanje vlastitim emocijama kako bi se postigao željeni ishod
- Učinkovito upravljanje tuđim emocijama kako bi se postigao željeni ishod

Autori također opisuju i principe emocionalne inteligencije koji leže u temelju njihovog modela kompetencija. Kao temeljna nit vodilja postavlja se pristup emocionalnoj inteligenciji kao mentalnoj sposobnosti. U skladu s navedenim, ističu kako se ona mora i mjeriti, odnosno testirati kao sposobnost jer su ljudi nedovoljno kompetentni procijeniti vlastitu razinu inteligencije putem samoiskaza (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner i Salovey, 2006; prema Mayer i sur., 2016). Nadalje, prema autorima, pametno rješavanje problema ne znači uvijek inteligentno ponašanje i važno je imati na umu kako testovi inteligencije imaju tendenciju mjeriti mogući potencijal pojedinca, ali ne i njegovo stvarno, svakodnevno ponašanje. Također, ističu kako dobar test mora uzeti u obzir da je emocionalna inteligencija široko polje inteligencije usmjereno na “vruće procesiranje informacija”, odnosno uključuje upravljanje informacijama koje su pojedincu vrlo bitne kao što su osjećaj društvene prihvaćenosti, usklađenosti identiteta i osjećaj emocionalnog blagostanja. Zaključno, autori ističu kako test emocionalne inteligencije mora imati vrlo jasno određen sadržaj koji izvlači relevantne mentalne sposobnosti (Mayer i sur., 2016).

Druga skupina stručnjaka na emocionalnu inteligenciju gleda kao na skup osobina pojedinca povezanih s emocijama (Petrides, Pita, Kokkinaki, 2007; prema Pekaar, Bakker, van der Linden i Born, 2018). Prema navedenoj perspektivi, osobina emocionalne inteligencije odnosi se na skup dispozicija ponašanja i samopoimanja obzirom na sposobnost pojedinca da prepozna, obradi i koristi emocionalne informacije (Petrides, Frederickson i Furnham, 2004). Kao prvi način mjerenja emocionalne inteligencije javlja se upravo skala samoiskaza koja je od ispitanika tražila da kod sebe procijene prisutnost određenih karakteristika (npr. tolerancija na stres, strpljenje, dobri odnosi s bližnjima itd.) za koje su autori upitnika vjerovali da predstavljaju emocionalnu

inteligenciju. Primjer navedenog načina testiranja koristi čestice poput “*Dobro razumijem vlastite emocije. Točno/Netočno.*” (Mayer, Caruso i Salovey, 1999; prema Mayer i sur., 2008). Kod testova samoiskaza pojavljuje se pitanje koliko su ispitanici svjesni svojih emocionalnih sposobnosti pri ispunjavanju upitnika, koliko dobro ih mogu procijeniti kao i koliko su njihovi odgovori iskreni, a koliko predstavljaju socijalno poželjne odgovore. Također, na odgovor ispitanika može utjecati i njegovo trenutno raspoloženje (Salovey i Grewal, 2005). Mayer i suradnici (2008) navode kako postoji još jedan validan razlog zbog kojeg bi pri istraživanju emocionalne inteligencije trebalo koristiti model kompetencija. Naime, inteligencije su generalno definirane kao mentalne sposobnosti, a mentalne sposobnosti se mjere na način da se ispitanicima postavljaju relevantna pitanja te se njihovi odgovori vrednuju obzirom na određeni kriterij ispravnosti (Carroll, 1993; prema Mayer i sur., 2008).

Kao odgovor na navedenu problematiku, po uzoru na model kompetencija, nastao je Mayer-Salovey-Caruso test emocionalne inteligencije (engl. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT*). Navedeni test utemeljen je na modelu kompetencija emocionalne inteligencije Saloveya i Mayera te procjenjuje svaku od četiri sposobnosti koje spadaju pod emocionalnu inteligenciju. MSCEIT daje rezultate za svaku zasebnu kategoriju te ukupan rezultat svih kategorija. Također, važno je naglasiti kako je temeljna postavka testa da emocionalna inteligencija zahtijeva usklađenost s društvenim normama, stoga veći rezultat na testu ukazuje na veće preklapanje između odgovora pojedinca i odgovora koji su dali tisuće ispitanika na svjetskom uzorku (Salovey i Grewal, 2005). MSCEIT se sastoji od 8 zadataka pri čemu su dva zadatka određena za svaku sposobnost u modelu kompetencija emocionalne inteligencije. Primjerice, kod sposobnosti razumijevanja emocija zadatak za ispitanika može glasiti: “*Koja od emocija, kada je vrlo intenzivna i uparena s osjećajem nepravde, dovodi do agresije?*” pri čemu su ispitanicima ponuđeni odgovori “*frustracija, krivnja, melankolija i umor*” (Mayer, Caruso i Salovey, 1999; prema Mayer i sur., 2008). Dakle, u ovom slučaju se emocionalna inteligencija mjeri testom sličnim onom za mjerenje kognitivne inteligencije, dok pristup emocionalnoj inteligenciji kao osobini mjeri emocionalnu inteligenciju kroz instrument samoiskaza i procjene vlastitih sposobnosti nalik onome za ispitivanje osobina ličnosti (Pekaar i sur., 2018). Odnosno, testovi sposobnosti od ispitanika traže da demonstriraju ispravno percipiranje emocionalnih izraza i emocija, dok testovi emocionalne inteligencije kao osobine od ispitanika traže da sami procjene koliko su dobri u percipiranju i procjenjivanju emocija (Brackett i sur., 2011).

2.2 Odnos emocionalne inteligencije i emocionalnih problema te problema u ponašanju kod djece i mladih

Potencijalni doprinos emocionalne inteligencije kvaliteti života pojedinca zaintrigirao je stručnjake različitih profesija koji su se usmjerili na istraživanje uloge emocionalne inteligencije u različitim životnim područjima. Istraživanje provedeno na uzorku od 260 studenata u Gani pokazalo je da je upravo sposobnost upravljanja i korištenja emocija pozitivno povezana s višim razinama subjektivne sreće i osobnog rasta (Kugbey, Atefoe, Anakwah, Nyarko i Atindanbila, 2018). U nastavku rada, biti će predstavljena neka od istraživanja pri čemu će se naglasak staviti na odnos emocionalne inteligencije i pozitivnog razvoja djece i mladih.

2.2.1 Odnos emocionalne inteligencije i regulacije emocija

Niz istraživača usmjerio se na ispitivanje uloge emocionalne inteligencije u sposobnosti regulacije emocija. Primjerice, istraživanje Bucicha i MacCanna (2019) ispitalo je povezanost razine emocionalne inteligencije s prakticiranjem emocionalne regulacije na uzorku od 84 australska studenta oba spola. Istraživači su ispitali pet specifičnih regulacijskih procesa: izravnu modifikaciju situacije (poduzimanje praktičnih radnji za izravan utjecaj na situaciju koja izaziva emocije), distrakciju (usmjeravanje pozornosti od značajki situacije koje izazivaju emocije), ruminaciju (usmjeravanje pozornosti na negativne misli i osjećaje i njihove uzroke), preispitivanje (promjena vlastitog tumačenja situacije koja izaziva emocije) i društveno dijeljenje (pričavanje emocionalne epizode drugim ljudima) (Gross, 1999; prema Bucich i MacCann, 2019). Pri ispitivanju su mjerili sposobnosti emocionalne inteligencije prema modelu kompetencija i emocionalnu inteligenciju kao osobinu putem samoiskaza ispitanika. Rezultati su pokazali kako su i samoprocjena i sposobnosti emocionalne inteligencije bili važni u određivanju motiva za društveno dijeljenje emocionalnih iskustava. Međutim, čini se da je stupanj prakticiranja regulacije emocija u većoj mjeri povezan s vjerovanjem u vlastite emocionalne sposobnosti, nego s posjedovanjem znanja o učinkovitim procesima regulacije emocija. Nadalje, Cobos-Sánchez, Flujas-Contreras i Becerra (2020) ispitali su odnos emocionalne inteligencije, psihološke fleksibilnosti i strategija emocionalne regulacije na uzorku od 516 španjolskih adolescenata oba spola. Za potrebe istraživanja, autori su odabrali definiciju koja psihološku fleksibilnost opisuje

kao mogućnost prihvaćanja i snalaženja s neugodnim emocijama, mislima i događajima (Greco 2008; prema Cobos-Sánchez i sur., 2020). Rezultati podupiru važnost regulacije emocija i faktora psihološke fleksibilnosti u adolescenciji. Istraživači su pronašli jasnu povezanost između problema s reguliranjem emocija i psihološke nefleksibilnosti pri čemu ponašanja koja u početku nisu disfunkcionalna mogu postati psihopatološka i narušavati svakodnevno funkcioniranje pojedinca. Budući da rezultati potvrđuju važnost prihvaćanja i fleksibilnih strategija regulacije emocija u svakodnevnom funkcioniranju adolescenata, autori naglašavaju važnost razvijanja sposobnosti osvještavanja i prihvaćanja emocija, posebice neugodnih i neželjenih misli i osjećaja. Na području Hrvatske, Mihić i Novak (2018) istraživale su razlike u emocionalnoj regulaciji i promatranim internaliziranim i eksternaliziranim problemima u ponašanju obzirom na spol te korelaciju emocionalne regulacije i problema u ponašanju na uzorku od 200 djece u dobi od 6 do 8 godina u gradu Zagrebu. Rezultati su pokazali kako ne postoji razlika u emocionalnoj regulaciji obzirom na spol, ali po pitanju manifestiranja problema u ponašanju ističe se da su, temeljeno na izvješćima učitelja, dječaci skloniji problemima s pažnjom, hiperaktivnosti i impulzivnosti. Nadalje, utvrđena je statistički značajna negativna korelacija između regulacije emocija i opaženih problema u ponašanju (nedostatak pažnje, hiperaktivno i impulzivno ponašanje, problemi s vršnjacima, prkosno agresivno ponašanje i internalizirani simptomi). Najjača negativna korelacija utvrđena je između emocionalne regulacije i prkosnog ponašanja, problema s pažnjom, hiperaktivnosti i impulzivnosti te internaliziranih simptoma. Također, utvrđeno je kako djeca s nižim razinama regulacije emocija generalno manifestiraju teže oblike internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju.

2.2.2 Odnos emocionalne inteligencije i eksternaliziranih problema u ponašanju

García-Sancho, Salguero i Fernández-Berrocal (2014) ponudili su pregled 19 studija na temu odnosa emocionalne inteligencije i agresije. Ukupni rezultati studija pružaju snažne dokaze da su emocionalne sposobnosti i agresivno ponašanje negativno povezani, odnosno da ljudi s višom razinom emocionalne inteligencije manifestiraju manje agresivnog ponašanja. Također, autori su utvrdili da je ovakav rezultat dosljedan obzirom na različite dobne skupine (od djetinjstva do odrasle dobi), kulture i vrste agresije (verbalna, fizička i seksualna agresija). U sklopu navedenog pregleda istraživanja, istraživanja rađena na uzorku djece pokazuju da je viša razina

emocionalne inteligencije povezana s manje agresivnih ispada usmjerenih na druge učenike (Bar-On & Parker, 2000; prema García-Sancho i sur., 2014). Navedene zaključke podupire i istraživanje Castilla, Salguera, Fernández-Berrocala i Balluerka (2013) koje je ispitivalo učinke intervencije temeljene na emocionalnoj inteligenciji na agresiju i empatiju na uzorku od 590 španjolskih adolescenata oba spola prosječne dobi od 13 godina. Program INTEMO (španj. Inteligencia emocional de los adolescentes) koji se dvije godine provodio u španjolskim školama baziran je na saznanjima kako razvijanje vještina povezanih sa prepoznavanjem, razumijevanjem i korištenjem emocija doprinosi pozitivnim promjenama kod učenika (Brackett, Rivers i Salovey, 2011; prema Castillo i sur., 2013). Učenici koji su prošli INTEMO trening emocionalne inteligencije iskazivali su manje verbalne i fizičke agresije, ljutnje i neprijateljskog stava u odnosu na kontrolnu skupinu. Također, intervencija je imala posebno značajne pozitivne rezultate kod muških sudionika po pitanju sposobnosti empatije. Rezultati sugeriraju da je intervencija emocionalne inteligencije potencijalno ublažila negativne dispozicije povezane s agresijom među adolescentima pružajući im strategije za upravljanje mislima i fizičkim promjenama koje izazivaju neprijateljstvo i ljutnju. Osim toga, program emocionalne inteligencije pomogao je studentima da riješe izazovne situacije na mirniji i učinkovitiji način smanjujući vjerojatnost izravnog agresivnog ponašanja.

Brackett, Mayer i Warner (2004) istraživali su povezanost emocionalne inteligencije sa svakodnevnim ponašanjem. Na uzorku od 330 američkih studenata oba spola (241 djevojka i 89 mladića) ispitivali su kompetencije emocionalne inteligencije i rezultate na ljestvici Životnog prostora (engl. *Life Space*) koji procjenjuje niz ponašanja u vezi sa samim sobom, aktivnostima slobodnog vremena, akademskim postignućem i međuljudskim odnosima. Točnije, podaci vezani uz životni prostor fokusiraju se na vanjske, vidljive, diskretne aspekte okoline osobe. Rezultati su se pokazali vrlo zanimljivima u vidu očite razlike emocionalne inteligencije i njenog utjecaja obzirom na spol. Naime, djevojke su imale značajno više rezultate od mladića na testu emocionalne inteligencije. Međutim, emocionalna inteligencija je u većoj mjeri predviđala kriterije životnog prostora za mladiće nego za djevojke. Niža emocionalna inteligencija kod mladića, uglavnom snižena sposobnost percipiranja emocija i korištenja emocija za poticanje razmišljanja, bila je povezana s negativnim ishodima uključujući ilegalnu upotrebu droga i alkohola, devijantno ponašanje i loše odnose s prijateljima. Nadalje, istraživanje odnosa emocionalnih sposobnosti i ometajućeg ponašanja djece proveli su Esturgo i Sala-Roca (2010) na uzorku od 1422 španjolska učenika oba spola u dobi od 6 do 12 godina. Razmatrana ponašanja dijele na ponašanja bez i sa

osobnim obračunom. Pri navedenome, ponašanja s osobnim obračunom obuhvaćaju neposlušnost nastavniku i neprihvatanje njegovih indikacija te fizičke i verbalne napade, a pod ponašanja bez osobnog obračuna spadaju govorenje na glas u krivo vrijeme, teškoće u poštivanju reda za govor, često prekidanje nastave i često premještanje bez dopuštenja. Dječaci su pokazali značajno veću prisutnost ometajućeg ponašanja sa i bez osobnog obračuna od djevojčica. Također, rezultati pokazuju da postoji značajna povezanost između ometajućeg ponašanja i općeg indeksa emocionalne inteligencije. Sposobnost koja je najviše negativno povezana s ometajućim ponašanjem je upravljanje stresom. Uočena je značajna povezanost između sposobnosti upravljanja stresom i svih proučavanih ometajućih ponašanja pri čemu je taj odnos bio najistaknutiji s fizičkom agresivnošću. Istraživači zaključuju da je kod dječaka deficit u svim emocionalnim sposobnostima povezan s ometajućim ponašanjem, dok se kod djevojčica one, gotovo isključivo, odnose na upravljanje stresom. Zaključno, istraživači ističu kako je nedostatak emocionalnih sposobnosti ključan čimbenik za manifestiranje ometajućih ponašanja, posebice smanjene sposobnosti emocionalne samoregulacije. U nešto drukčijem kulturalnom kontekstu, Liao, Liao, Teoh i Liao (2003) istraživali su ulogu emocionalne pismenosti (mjerene u smislu emocionalne inteligencije) u manifestiranju emocionalnih i ponašajnih problema kod 203 malezijska srednjoškolska učenika oba spola. Niže razine emocionalne pismenosti bile su povezane s višim razinama internaliziranih problema u ponašanju kao što su stres, depresija i somatske tegobe te s višim razinama eksternaliziranih problema u ponašanju kao što su agresija i delinkvencija. Istraživači, na temelju navedenog, donose zaključak o važnosti uključivanja koncepta emocionalne pismenosti u programe građanskog i moralnog obrazovanja.

2.2.3 Odnos emocionalne inteligencije i internaliziranih problema u ponašanju

Iz navedenog se može zaključiti kako postoji pozamašan broj istraživanja koja povezuju emocionalnu inteligenciju s eksternaliziranim problemima u ponašanju, međutim pažnja istraživača usmjerila se i na odnos razine emocionalne inteligencije i internaliziranih problema kao što su depresija i anksioznost. Gardner i Lambert (2019) istraživali su odnos emocionalne inteligencije, samopouzdanja i depresije na uzorku od 334 jamajkanska adolescenta u dobi od 10 do 18 godina. Rezultati pokazuju da je viša razina emocionalne inteligencije povezana s nižim simptomima depresije, odnosno da su mladi koji sebe smatraju emocionalno inteligentnijima

spособniji regulirati svoje emocije (ili imati druge prednosti, kao što su bolji odnosi s drugima) što doprinosi smanjenju depresivnih simptoma. Također, emocionalna inteligencija ima važnu ulogu u jačanju sposobnosti starijih adolescenata, posebice po pitanju strategija suočavanja, bez obzira na njihovo samopoštovanje. Istraživači stoga sugeriraju da je potrebno kontinuirano jačanje emocionalnih sposobnosti i samopoštovanja kod djece od rane dobi. Nadalje, Rey, Mérida-López, Sánchez-Álvarez i Extremera (2019) istraživali su ulogu emocionalne inteligencije u slučajevima rizika od samoubojstva (odnosno simptoma depresije i suicidalnih ideja) na uzorku od 1847 španjolskih adolescenata žrtava vršnjačkog nasilja. Ovdje je viša razina emocionalne inteligencije povezana sa smanjenim rizikom od počinjenja samoubojstva, odnosno viktimizirani adolescenti s niskim razinama emocionalne inteligencije prijavili su više suicidalnih ideja i depresivnih simptoma od njihovih kolega s višom razinom emocionalne inteligencije. S obzirom na navedeno, istraživači zaključuju kako emocionalna inteligencija ima ulogu zaštitnog čimbenika po pitanju rizika od počinjenja suicida.

2.2.4 Odnos emocionalne inteligencije i kvalitete socijalnih interakcija

Pregled navedenih istraživanja pruža jasnu sliku o ulozi emocionalne inteligencije u svakodnevnom ponašanju pojedinca što, naravno, utječe i na njegove odnose s drugim ljudima. Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin i Salovey (2004) istraživali su odnos između sposobnosti upravljanja emocijama i kvalitete socijalnih interakcija. Uzorak je činilo 118 američkih studenata u dobi od 17 do 24 godine. Rezultati istraživanja pokazali su da su studenti koji su postigli veći rezultat na MSCEIT testu emocionalne inteligencije pozitivnije procijenjeni od strane svojih prijatelja te imaju kvalitetnije socijalne interakcije. Naime, razvijena sposobnost upravljanja emocijama utjecala je na veći broj pozitivnih interakcija s prijateljima i prema procjeni njihovih prijatelja i prema samoprocjeni ispitanika. Također, upravljanje emocijama povezano je i s pružanjem veće emocionalne podrške prijateljima u teškim životnim situacijama. Isti predmet istraživanja paralelno se provodio i na uzorku od 103 njemačka studenata u dobi od 18 do 36 godina gdje se pokazala pozitivna korelacija između sposobnosti upravljanja emocijama i kvalitete interakcija s osobama suprotnog spola. Autori istraživanja objašnjavaju navedenu povezanost time da razvijena sposobnost prepoznavanja i upravljanja emocijama omogućava pojedincu da iz emocija druge osobe prepozna njene namjere te u skladu s time moderira i vlastito ponašanje.

Nastavno, zaključuju kako je vještina procesuiranja emocionalnih informacija i snalaženje u dinamici emocionalnih odnosa ključna za socijalnu adaptaciju pojedinca. Viša razina emocionalne istražena je i u kontekstu partnerskih odnosa. Brackett, Cox, Gaines i Salovey (2005; prema Salovey i Grewal, 2005) istraživali su emocionalnu inteligenciju kroz primjenu MSCEIT-a na uzorku 180 američkih studentskih romantičnih parova. Rezultati pokazuju kako je u slučaju gdje oba partnera pokazuju niže rezultate na testu emocionalne inteligencije prisutno veće nezadovoljstvo odnosom za razliku od slučaja gdje barem jedan partner ima višu razinu emocionalne inteligencije ili u slučaju gdje su oba partnera visoko emocionalno inteligentna.

2.2.5 Odnos emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha djece i mladih

S obzirom na veliku ulogu emocionalne inteligencije u interpersonalnim odnosima, istraživači su se usmjerili i na ispitivanje utjecaja emocionalne inteligencije u kontekstu škole. Petrides, Frederickson i Furnham (2004) istraživali su odnos emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha na uzorku od 650 učenika britanske škole prosječne dobi od 16 godina. Također, istraživače je zanimalo i hoće li, i na koji način, emocionalna inteligencija biti povezana s manifestiranjem devijantnog ponašanja. Rezultati su pokazali kako je emocionalna inteligencija statistički značajno povezana s akademskim uspjehom, posebice za učenike s nižim kvocijentom inteligencije te za školske predmete koji ne spadaju u prirodne znanosti. Istraživači ovakav rezultat objašnjavaju na način da se učenicima s nižim kvocijentom inteligencije teže nositi se sa školskim obavezama stoga su na neki način prisiljeni koristiti i druge resurse, pored kognitivnih sposobnosti, kako bi ostvarili bolji akademski uspjeh. Ovdje veliku ulogu igra upravo emocionalna inteligencija koja, među ostalim, utječe i na pozitivnu samopercepciju učenika. Također, rezultati su pokazali da učenici s višom razinom emocionalne inteligencije manje neopravdano izostaju s nastave. Iz navedenog istraživači zaključuju kako emocionalna inteligencija igra značajnu ulogu u ostvarivanju akademskog uspjeha i prevenciji devijantnog ponašanja posebice za učenike koji su u nepovoljnom položaju obzirom na snižene kognitivne sposobnosti. Dokaz važnosti emocionalne inteligencije u kontekstu akademskog uspjeha pokazuju i rezultati iranskog istraživanja na uzorku od 300 učenika srednje škole koje je u fokus stavilo odnos emocionalne inteligencije, roditeljske uključenosti i akademskog uspjeha. Naime, rezultati su također pokazali kako razina emocionalne inteligencije može predvidjeti akademski uspjeh te je ustanovljena statistički značajna pozitivna

povezanost emocionalne inteligencije i akademskog uspjeha (Khajehpour, 2011). Nadalje, meta-analiza 47 studija u kojima je ukupno sudjelovalo otprilike 8700 ispitanika pokazala je povoljan koeficijent valjanosti za emocionalnu inteligenciju obzirom na akademski uspjeh učenika (Perera i DiGiacomo, 2013).

2.3 Kako i kada razvijati emocionalnu inteligenciju?

U skladu s ponuđenim pregledom istraživanja, vještine povezane s emocionalnom inteligencijom trebale bi pomoći pojedincu u nošenju s negativnim emocijama i omogućiti poticanje ugodnih emocija kako bi promicale njegov osobni rast i dobrobit. Za razliku od kvocijenta inteligencije gdje mnogi stručnjaci ističu kako se ona ne može mnogo promijeniti educiranjem i životnim iskustvom, emocionalna inteligencija se može naučiti i poboljšati uz adekvatan poticaj (Goleman, 1996).

Mattingly i Kraiger (2019) su u svojoj meta-analizi 58 studija koja je uključivala evaluaciju treninga emocionalne inteligencije došli do saznanja kako postoji statistički značajan pozitivan učinak treninga emocionalne inteligencije na rezultate emocionalne inteligencije u post-testu. Navedeno upućuje da je emocionalna inteligencija konstrukt koji se može naučiti i poboljšati. Također, rezultati su ponudili jasne smjernice u vidu toga da program emocionalne inteligencije ima veći učinak u slučajevima gdje se primjenjuju metode treniranja, praktičnog vježbanja i povratne informacije, više nego metoda čistog predavanja. Nadalje, Geßler, Nezlek, i Schütz (2021) usporedili su dva pristupa učenju emocionalne inteligencije pri čemu je istraživače zanimalo hoće li trening koji uključuje učenje temeljnih sposobnosti emocionalne inteligencije imati bolji učinak na poboljšanje regulacije emocija od treninga koji je usmjeren izravno i samo na emocionalnu regulaciju. Istraživačko pitanje temeljeno je na kaskadnom modelu kompetencija emocionalne inteligencije Josepha i Newmana (2010; prema Geßler i sur., 2021) prema kojem je za razvitak kompleksnijih sposobnosti (kao što je emocionalna regulacija) potrebno prethodno usvojiti temeljne sposobnosti (kao što je prepoznavanje emocija). Uzorak ispitanika sastojao se od 314 njemačkih studenata koji su bili podijeljeni u dvije skupine (ovisno o vrsti treninga) te u kontrolnu skupinu. Rezultati su pokazali značajno poboljšanje emocionalne regulacije kod obje grupe koje su prolazile trening, dok kod kontrolne grupe nije bilo pozitivne promjene. Nadalje, trening koji se usmjerio samo na učenje emocionalne regulacije povećao je samopercipiranu

sposobnost sudionika da reguliraju emocije više nego trening koji je bio usmjeren i na ostale sposobnosti emocionalne inteligencije. Međutim, trening koji je posvetio više pažnje i samom prepoznavanju emocija pokazao je puno bolje rezultate pri testiranju konkretnog izvođenja regulacije emocija, nego trening koji se usmjerio samo na regulaciju emocija. Istraživači stoga zaključuju kako je vrlo važno u treningu emocionalne inteligencije krenuti od jednostavnijih, temeljnih sposobnosti te postupno učiti i one kompleksnije. Također, ističu važnost upotrebe različitih metoda testiranja emocionalne inteligencije, odnosno i samoiskaza i praktične izvedbe.

Prva prilika za rad na emocionalnoj inteligenciji očituje se u ranoj dobi djeteta kada se u obiteljskom okruženju izgrađuju temelji pogleda na sebe i svijet. Svaka komunikacija roditelja i djeteta ima određenu emocionalnu pozadinu čije ponavljanje rezultira time da dijete formira svoj emocionalni svijet kao i vještine nošenja sa svojim i tuđim emocijama te očekivanja od kasnijih odnosa kroz život (Goleman, 1996). Daniel Stern (1987; prema Goleman, 1996) u svom istraživanju interpersonalnog svijeta dojenčadi zaključio je kako temeljne postavke emocionalnog života pojedinca leže u ranoj interakciji s majkom. Autor ističe kako se radi o procesu usklađivanja gdje važnu ulogu ima svjesnost djeteta da su njegove emocije viđene, prihvaćene i uzvrćene od strane roditelja. Stern za primjer daje sudionicu svog istraživanja koja je po rođenju svojih blizanaca različito tretirala dijete koje je smatrala sličnijim sebi (M.) i dijete za koje je smatrala da je sličnije ocu (F.). Majka je s M. od samog početka imala ležerniji odnos te je prihvaćala njegove emocije, dok je s F. pokušala na silu uspostavljati kontakt očima i kontinuirano je od njega imala određena očekivanja glede komunikacije i izražavanja emocija. Stern je pratio razvijanje odnosa majke i blizanaca kroz godinu dana te je na temelju opaženog zaključio kako M. puno lakše uspostavlja kontakt i komunikaciju s drugim ljudima te se spontano neverbalno usklađuje, dok F. ne održava kontakt očima te je vidno strašljiv i nesamostalan. Autor ističe kako ponavljano usklađivanje ili neusklađivanje te emocionalna povezanost roditelja i djeteta oblikuje emocionalna očekivanja koja se kasnije u odrasloj dobi očituju u intimnim odnosima. Goleman (1996) naglašava kako je obitelj prvo područje gdje se odvija emocionalno učenje djece pri čemu ona uče kako se osjećaju u vezi samih sebe, na koji način mogu razmišljati o svojim osjećajima i kako na njih reagirati, na koji način prepoznati i izraziti svoje želje i strahove te kako drugi ljudi reagiraju na njihove emocije. Navedeno ne proizlazi samo iz direktnog razgovora roditelja i djeteta, već i iz modeliranja roditeljevog ponašanja po pitanju nošenja s vlastitim emocijama i emocionalne razmjene roditelja kao partnera. Nadalje, Goleman ističe kako je upravo djetinjstvo ključan period

za formiranje cjeloživotnih emocionalnih sklonosti i za rad na razvitku emocionalne inteligencije djeteta. Ključna iskustva u ovom periodu uključuju osjetljivost roditelja na potrebe i emocije djeteta, prilike i usmjeravanje koje dijete dobije od roditelja kako bi se nosilo sa svojim neugodnim emocijama te iskustvo i modeliranje empatije. Navodi kako je temeljna lekcija za dijete naučiti kako samo sebe smiriti pri doživljavanju neugodnih emocija. Navedeno počinje s načinom na koji majka tješi uznemireno dijete na što se kasnije, maturacijom mozga i stjecanjem novih iskustava djeteta, nadovezuju nove, sofisticiranije vještine suočavanja s neugodnim emocijama. Svaka od ključnih vještina emocionalne inteligencije ima ključno razdoblje kada se može razviti te u tom vremenskom periodu roditelj treba iskoristiti priliku kako bi dijete usvojilo djelotvorne emocionalne navike (Goleman, 1996).

3. Roditeljski odgojni stilovi

“Ako ikad poželimo nešto promijeniti kod djeteta, onda najprije trebamo ispitati i vidjeti trebamo li promijeniti nešto kod sebe.”

(Carl Jung)

„Odgoj u užem smislu usmjeren je na njegovanje i oblikovanje osobnosti i pozitivnih ljudskih osobina. Težište je na osjećajnoj i voljnoj sferi čovjekova bića, a odgojni rezultati očituju se u čestitim ljudskim uvjerenjima i stavovima, u pozitivnom odnosu prema ljudima i ljudskim vrijednostima, u poštenim, pravednim, humanim, plemenitim ljudskim postupcima” (Vukasović, 2010; prema Gegić, 2017). Mnogi teorijski okviri naglašavaju da roditeljstvo igra ključnu ulogu formiranju djetetovog svijeta što je rezultiralo pokretanjem brojnih istraživanja koja ispituju utjecaj roditeljstva na razvoj djeteta. Rezultati takvih istraživanja pokazali su da, proučavajući roditeljstvo, možemo razlikovati roditeljske prakse, dimenzije roditeljstva i stilove roditeljstva (Kuppens i Ceulemans, 2018).

Roditeljske prakse mogu se definirati kao izravno vidljiva specifična ponašanja koja roditelji koriste kako bi socijalizirali svoju djecu. Na primjer, roditeljske prakse koje su namijenjene promicanju akademskog uspjeha djeteta bi podrazumijevale pohađanje roditeljskih sastanaka ili pomoć djetetu u svrhu razumijevanja zadaće i redoviti nadzor nad njenim izvršavanjem. Neki od drugih primjera roditeljske prakse odnose se na pozitivno potkrepljenje, disciplinu ili rješavanje problema zajedno s djetetom (Darling i Steinberg 1993; prema Kuppens i Ceulemans, 2018).

Roditeljske dimenzije obuhvaćaju više sličnih roditeljskih praksi. Među istraživačima postoji konsenzus o postojanju najmanje dvije široke dimenzije roditeljstva - roditeljska podrška i roditeljska kontrola. Roditeljska podrška podrazumijeva emocionalnu prirodu odnosa roditelja i djeteta koja obuhvaća uključenost u odnos, prihvaćanje djeteta, emocionalnu dostupnost, toplinu i osjetljivost na potrebe djeteta (Cummings, Davies i Campbell, 2000; prema Kuppens i Ceulemans, 2018). Dimenzija se proteže od ljubavi i ohrabrivanja djeteta do hladnoće i odbijanja djeteta (Zbodulja, 2014). S druge strane, dimenzija roditeljske kontrole se može podijeliti na bihevioralnu i psihološku kontrolu. Bihevioralna kontrola podrazumijeva roditeljevo ponašanje koje za cilj ima regulaciju djetetovog ponašanja kroz postavljanje pravila, granica, disciplinskih mjera, kontrole i

nagrade ili kazne za određeno ponašanje (Steinberg, 1990; prema Kuppens i Ceulemans, 2018). Bihevioralna kontrola u primjerenom mjeri smatra se “dobrim” oblikom kontrole koji djeci pruža odgovarajuću strukturu i čvrstu nit vodilju kroz nadziranje njihovog ponašanja (Smetana, 2010). Dok bihevioralna kontrola podrazumijeva kontrolu djetetovog ponašanja, psihološka kontrola usmjerena je na nametljivi tip kontrole kojim roditelji pokušavaju kontrolirati djetetovo razmišljanje, emocije i osjećaje (Barber, 1996; prema Kuppens i Ceulemans, 2018). Ona uključuje i kontinuirano izazivanje krivnje kod djeteta i nedostatak poštovanja prema djetetu što negativno utječe na njegov psihosocijalni razvoj i ometa razvijanje neovisnosti kao i razvoj zdravog osjećaja sebe i osobnog identiteta (Smetana, 2010). Također, pri prakticiranju psihološke kontrole, roditelji koriste emocionalni odnos koji imaju s djetetom kako bi ostvarili svoj cilj. Primjerice, ukoliko roditelj ne odobrava ponašanje ili način razmišljanja djeteta tada će naglašavati svoju žrtvu koju je podnio kako bi zadovoljio djetetove potrebe i na taj će način nastojati utjecati na promjenu djetetovog ponašanja ili stava (Aunola i Nurmi, 2004; prema Manzeske i Stright, 2009).

Kroz odrastanje djeca uče sve učinkovitije kontrolirati vlastite emocije i ponašanje stoga je kontrola od strane roditelja sve manje potrebna i roditelji trebaju kontinuirano prilagođavati razinu kontrole nad djetetom. Ukoliko razina kontrole postane neprimjerena razvojnoj razini djeteta, ona može uzrokovati jake neugodne emocije i posljedično emocionalnu disregulaciju kod djeteta (Manzeske i Stright, 2009).

Finalno, kao najkompleksniji konstrukt, roditeljski odgojni stilovi podrazumijevaju različite obrasce roditeljskih praksi kod istog roditelja te obilježja njegovog ponašanja prema roditeljskim dimenzijama (Kuppens i Ceulemans, 2018). Temeljnu podjelu roditeljskih stilova s obzirom na roditeljske dimenzije predstavila je Baumrind (1971; prema Kuppens i Ceulemans, 2018) imenujući autoritarni, autoritativni i permisivni roditeljski stil. Maccoby i Martin (1983; prema Kuppens i Ceulemans, 2018) prethodnoj podjeli dodaju i četvrti roditeljski stil nazivajući ga zanemarujućim odgojnim stilom. Baumrind zatim revidira svoju podjelu stavljajući i zanemarujući roditeljski stil kao jednu od svojih kategorija roditeljstva uz naglasak na to kako se ovdje ipak radi o obliku patologije gdje djetetove potrebe mogu biti ozbiljno ugrožene (Smetana, 2010). Navedena podjela roditeljskih odgojnih stilova obzirom na razinu podrške i kontrole prikazana je na slici 2.

| Autoritativan roditeljski stil | Autoritaran roditeljski stil | Permisivan roditeljski stil | Zanemarujući roditeljski stil |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •Visoko na dimenziji roditeljske podrške •Visoko na dimenziji roditeljske kontrole | <ul style="list-style-type: none"> •Nisko na dimenziji roditeljske podrške •Visoko na dimenziji roditeljske kontrole | <ul style="list-style-type: none"> •Visoko na dimenziji roditeljske podrške •Nisko na dimenziji roditeljske kontrole | <ul style="list-style-type: none"> •Nisko na dimenziji roditeljske podrške •Nisko na dimenziji roditeljske kontrole |

Slika 2. Shematski prikaz Baumrindine podjele roditeljskih odgojnih stilova

Autoritativan roditelj je visoko i na dimenziji roditeljske podrške i na dimenziji roditeljske kontrole. On postavlja jasne granice koje su u skladu s djetetovom razvojnom fazom i njegovim sposobnostima. Također, promovira zrelo ponašanje kroz podršku radije nego kažnjavanje te iskazuje djetetu dovoljno emocionalne topline i osjetljiv je na njegove potrebe (Smetana, 2010). Autoritativan roditelj potiče dijete da samo donosi odluke i uključuje ga u donošenje obiteljskih odluka. Roditeljska uloga je ovdje više savjetnička nego nadzorna što rezultira pravovremenim postizanjem zdrave autonomije djeteta i njegovo slobodno izražavanje (Zbodulja, 2014). Djeca toplih i strogih, odnosno autoritativnih roditelja, spremno internaliziraju društvena pravila, privržena su roditeljima te im je važno mišljenje odraslih (Ljubetić, 2007; prema Gegić, 2017). Djeca odrasla u autoritativnom okruženju pokazuju kreativnost i želju za učenjem, slobodno izražavaju svoje emocije i mišljenja te imaju visoko samopoštovanje (Zbodulja, 2014).

Autoritaran roditelj je strog i vrlo mnogo zahtjeva od svog djeteta, a nije osjetljiv na njegove potrebe. U odgoju stavlja veliki naglasak na postavljena pravila pri čemu ne objašnjava djetetu svoje odluke već od njega očekuje nekritičnu poslušnost. Također, autoritaran roditelj moralizira određena društvena pravila i tretira ih kao moralno obvezna (Smetana, 2010). Glavni odgojni ciljevi autoritarnog roditeljskog stila su učenje djeteta samokontroli i poslušnosti roditelju (Brković, 2009; prema Gegić, 2017). Česta uzrečica ovakvih roditelja je “učinit ćeš nešto zato jer ja tako kažem” što vjerno odražava naglasak na autoritetu i odnos podređenog i nadređenog u okviru ovog odgojnog stila (Kopko, 2007; prema Zbodulja, 2014). Autoritarni odgojni stil stvara djecu koja su nedruželjubiva i anksiozna te imaju agresivne tendencije koje mogu biti usmjerene

prema njima samima ili prema okolini (Ljubetić, 2007; prema Gegić 2017). Također, sklona su nestabilnom raspoloženju te su često povučena i nemaju spontanost u ponašanju stoga se teško prilagođavaju socijalnim situacijama (Zbodulja, 2014). Razlika između autoritativnog i autoritarnog roditeljskog stila očituje se u tome što autoritativni roditelj prakticira kontrolu nad djetetom na podržavajući način kroz poticanje djeteta na verbalnu interakciju, dok autoritarni roditelj prakticira kontrolu nad djetetom i odvraća od daljnjeg razgovora te inzistira samo na poslušnosti djeteta. Navedena praksa autoritarnih roditelja se pokazala negativno povezanom s emocionalnom inteligencijom djece (Argyriou, Bakoyannis i Tantaros, 2016; prema Wang, Li i Zhu, 2019).

Permisivni ili popustljivi roditelj je vrlo osjetljiv na djetetove potrebe, ali nema uspostavljenu dovoljnu razinu kontrole. Ne pruža svom djetetu negativne posljedice za neprihvatljive oblike ponašanja i generalno izbjegava situacije gdje treba postaviti svoj autoritet. Usmjeren je na emocionalnu toplinu prema djetetu i prihvaćanje i toleriranje djetetovih impulsa (Smetana, 2010). Popustljiv roditelj odgovara na svaki djetetov zahtjev i daje djeci preveliku slobodu što s vremenom može rezultirati osjećajem nesigurnosti kod djece i nesnalaženje u okruženju koje ima jasno postavljene granice (Čudina Obradović i Obradović, 2006; prema Gegić, 2017). Također, postavlja vrlo malo zahtjeva vezanih uz obavljanje kućanskih poslova te, ukoliko postavi pravila, nije dosljedan u njihovu provođenju (Brković, 2009; prema Gegić, 2017). Ovdje se dijete potiče na donošenje samostalnih odluka, ali bez ikakvog usmjeravanja i vođenja od strane roditelja (Kopko, 2007; prema Zbodulja, 2014). Djeca popustljivih, toplih roditelja su socijalno otvorena i samopouzdana, ali će često kršiti društvena pravila (Ljubetić, 2007; prema Gegić 2017). Također, često su povodljiva i impulzivna te se uključuju u delinkventna i nasilnička ponašanja (Zbodulja, 2014).

Zanemarujući roditelj ne postavlja nikakve zahtjeve ni kontrolu djetetu, ali iz razloga što generalno nije angažiran za djetetove potrebe. U skladu s tim, ne pruža mu ni potrebnu emocionalnu podršku i toplinu (Smetana, 2010). Zanemarujući roditelj uključit će se u odgoj djeteta samo onoliko koliko je minimalno potrebno za zadovoljenje njegovih fizičkih potreba bez želje za upoznavanjem djetetovog svijeta kvalitete i praćenja djetetovih svakodnevnih aktivnosti (Brković 2009; prema Gegić, 2017). Djeca roditelja koji prakticira zanemarujući odgojni stil često su socijalno distancirana i ne sudjeluju primjereno u igri s drugom djecom (Zbodulja, 2014).

Također, odbijaju i krše pravila te su često neprijateljski raspoložena prema okolini (Ljubetić, 2007; prema Gegić 2017).

Zaključno, važno je imati na umu kako roditeljski stilovi nisu samo odraz roditeljskih dimenzija topline i nadzora već podrazumijevaju okruženje u kojem se odvija interakcija roditelja i djeteta. Isti odgojni postupci u različitim kontekstima mogu imati različit utjecaj na ponašanje djeteta (Sears i Sears, 2008; prema Zbodulja, 2014). Također, važno je napomenuti kako je inicijalna podjela roditeljskih stilova nastala na temelju longitudinalne studije na uzorku koji predstavlja europsku i američku kulturu čime se postavlja pitanje primjenjivosti istih na ostale kulture (Kuppens i Ceulemans, 2018). Ruth Chao (1995; prema Smetana, 2010) ističe kako opis autoritarnog roditeljskog stila ne odgovara vrijednostima azijske kulture. Nadalje, Chao tvrdi da su kontrola i restriktivnost poželjne i karakteristične u kineskim obiteljima što odražava skup temeljnih uvjerenja drugačijih od onih koja vrijede u europskom i američkom kontekstu. Navedene tvrdnje potkrepljuju i rezultati istraživanja odnosa roditeljskih odgojnih stilova, emocionalne inteligencije i kognitivnog razvoja koje su proveli Li i Xie (2017) na uzorku od 297 djece vrtičke dobi. Naime, kod dimenzija autoritarnog roditeljskog stila, verbalna oštrina roditelja je pozitivno utjecala na kognitivan razvoj djeteta, njegovu usmjerenost i društvene odnose. Istraživači također ovakav rezultat objašnjavaju drukčijim postavkama kineske kulture. Međutim, roditeljima preporučuju kombinaciju tradicionalnog, autoritarnog i autoritativnog roditeljskog stila kako bi izvukli najbolje iz svakog i prilagodili odgojni postupak specifičnoj situaciji.

3.1 Odnos roditeljskih odgojnih stilova i problema u ponašanju kod djece i mladih

Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts i Dornbusch (1994) istraživali su sposobnost prilagodbe adolescenata s obzirom na različite odgojne stilove njihovih roditelja na uzorku od 2300 američkih adolescenata oba spola u dobi od 14 do 18 godina. Godinu dana nakon istraživanja proveli su ponovno testiranje koje je pokazalo kako su razlike u prilagodbi povezane s varijacijama u roditeljskom stilu za neke sudionike ostale iste, a za neke se povećavaju tijekom vremena. Naime, dobrobiti autoritativnog roditeljstva su se održale na istoj razini, dok su se negativne posljedice prouzročene zanemarujućim roditeljskim stilom povećale. Adolescenti odgajani u autoritativnim obiteljima imali su bolje rezultate po pitanju psihosocijalne kompetencije, akademskog uspjeha te

niže rezultate povezane s internaliziranim i eksternaliziranim problemima u ponašanju. U autoritarnim obiteljima vidljivi su slični rezultati uz iznimku gdje se može primijetiti kako mladi iz autoritarnih domova pokazuju značajno povećanje internaliziranog distresa tijekom jednogodišnjeg razdoblja. Mladi čiji su roditelji prakticirali popustljivi odgojni stil s vremenom su postali pozitivniji u svom akademskom samopoimanju i prijavili su manje somatskih poteškoća, ali su u isto vrijeme pokazali značajan pad u školskoj orijentaciji i značajan porast lošeg ponašanja u školi. Nadalje, longitudinalna studija Rankin Williamsa, Degnana, Perez-Edgar, Hendersona, Rubina, Pinea i Foga (2009) na uzorku od 113 američke djece ispitala je njihovo ponašanje kroz prvu godinu života djeteta, zatim u četvrtoj godini te u sedmoj godini života. Jedan od ciljeva studije bio je ispitati povezanost autoritativnog, autoritarnog i popustljivog roditeljstva u djetinjstvu s problemima u ponašanju. Rezultati su pokazali da je popustljivo roditeljstvo povezano s većim internaliziranim problemima u predškolskoj dobi, a autoritarno roditeljstvo s većim eksternaliziranim problemima u predškolskoj dobi. Lorence, Hidalgo, Pérez-Padilla i Menéndez (2019) su u svom istraživanju dijelili sudionike u različite profile obzirom na vrste prisutnih problema u ponašanju te su željeli ispitati njihove individualne, obiteljske i socijalne karakteristike i analizirati ulogu različitih roditeljskih stilova u nastanku različitih profila problema u ponašanju. Istraživanje je rađeno na uzorku od 449 španjolskih adolescenata i njihovih obitelji od čega 226 obitelji pripada generalnoj populaciji, a 223 obitelji su od strane Centra za socijalnu skrb procijenjene kao obitelji u riziku. Istraživači su na temelju prisutnih problema u ponašanju podijelili sudionike u grupu s niskim rizikom za eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju (prilagođeni adolescenti), grupu s umjereno prisutnim internaliziranim i visoko prisutnim eksternaliziranim problemima u ponašanju (vanjska neprilagođenost) te grupu s umjereno prisutnim eksternaliziranim i visoko prisutnim internaliziranim problemima u ponašanju (unutarnja neprilagođenost). Rezultati su pokazali da su sudionici koji pripadaju grupi prilagođenih adolescenata većinom iz obitelji koje pripadaju generalnoj populaciji, a sudionici iz grupe s vanjskom neprilagođenošću većinom iz obitelji u riziku. Obitelji adolescenata iz treće skupine, adolescenti s unutarnjom neprilagođenošću, pripadale su u jednakoj mjeri i jednom i drugom poduzorku. S obzirom na roditeljske stilove, rezultati su pokazali kako su roditelji iz grupe prilagođenih adolescenata češće prakticirali permisivni i autoritativni roditeljski stil, dok je u slučaju adolescenata s naglašenim eksternaliziranim problemima u ponašanju to bio zanemarujući roditeljski stil. Kod sudionika s naglašenim internaliziranim problemima u ponašanju nije se

statistički značajno istaknuo ni jedan roditeljski odgojni stil. Autori istraživanja ističu kako učinci različitih stilova roditeljstva nisu isti za adolescente s različitim profilima prilagodbe. Stoga predlažu kako bi intervencije trebale biti prilagođene specifičnim i različitim potrebama adolescenata. Pri navedenome ističu kako promicanje autoritativnog i permisivnog stila roditeljstva značajno pogoduje poboljšanju prilagodbe adolescenata s profilom vanjske neprilagođenosti, ali ne i kod onih s profilom neprilagođenosti kod kojih prevladavaju problemi internalizacije. Istraživanje Braze, Carrerasa, Muñoza, Braze, Azurmendi, Pascual-Sagastizábala i Sánchez-Martín (2015) ispitalo je zaseban utjecaj majčinog i očevog roditeljskog stila na razvitak problema u ponašanju na uzorku od 89 španjolske djece prosječne dobi od 5 godina. Rezultati su pokazali kako je autoritarni roditeljski stil majke pozitivno povezan s eksternaliziranim i internaliziranim problemima u ponašanju kod djece. Međutim, ukoliko oba roditelja prakticiraju autoritarni roditeljski stil tada se pojavljuje negativna povezanost s eksternaliziranim problemima u ponašanju kod djece. Autori ovakve rezultate objašnjavaju mogućnošću da očevo pokazivanje oštre kontrole može ograničiti majčino izražavanje kontrole nad djetetom, a kao što je ranije rečeno, autoritarni majčinski stil najviše doprinosi razvoju problema u ponašanju djece. Također, ističu kako je moguće da će dijete koje je izloženo vrlo visokoj razini kontrole i majke i oca bez privrženosti imati veću vjerojatnost za razvitak internaliziranih problema u ponašanju. Nadalje, kada oba roditelja prakticiraju permisivni odgojni stil tad se javlja pozitivna povezanost s fizičkom agresijom djevojčica, ali ne i dječaka. Iako se radi o relativno malom uzorku ispitanika, autori istraživanja upućuju na važnost zasebnog promatranja roditeljskih stilova majke i oca pri istraživanju utjecaja na ponašanje djece. Utjecaj roditeljskih odgojnih stilova na ponašanje djece promatrano je u različitim kulturalnim kontekstima pa je tako istraživanje Agbaria (2022) na uzorku od 524 izraelska roditelja djece prosječne dobi 4 do 5 godina pokazalo da su autoritarni i zanemarujući roditeljski stil kao i niska razina emocionalne inteligencije roditelja povezani s većim brojem problema u ponašanju kod djece prema izvještaju roditelja i učitelja. Za razliku od navedenog, autoritativni roditeljski stil povezan je s manjim brojem problema u ponašanju, dok za permisivni roditeljski stil nije pronađena statistički značajna povezanost s problematičnim ponašanjem djece. Autori istraživanja ističu kako navedeni rezultati ukazuju na promjenu u strukturi i funkcioniranju izraelskih obitelji koja se događa zbog procesa modernizacije. Navode kako je primjetno da mlađe generacije pokazuju manje usklađenosti s tradicionalnim stajalištima poput favoriziranja individualizma nad

kolektivizmom. S obzirom na navedeno, ističu kako noviji rezultati pokazuju povoljnija stajališta prema autoritativnom, nego autoritarnom stilu među izraelskim roditeljima. Nadalje, Haslam, Poniman, Filus, Sumargi i Boediman (2020) željeli su saznati na koji način kulturalne vrijednosti roditelja utječu na odnos roditeljskog odgojnog stila i ponašanja djece stoga su proveli istraživanje na uzorku od 387 roditelja djece u dobi od 2 do 10 godina iz Australije i Indonezije. Ispitali su odnos roditeljskog stila, ponašanja djece i kolektivnih vrijednosti (sigurnosti, konformizma i tradicije) obzirom da uzorak čine sudionici iz Australije koja odražava individualističku kulturu i Indonezije u kojoj su prisutnije kolektivističke vrijednosti. Rezultati su pokazali da australijski roditelji više primjenjuju autoritativni roditeljski stil, dok indonezijski roditelji primjenjuju autoritarni stil. Također, po pitanju vrijednosti, indonezijski roditelji su češće isticali važnost sigurnosti i tradicije. Kod obje zemlje je autoritativni roditeljski stil bio povezan s boljom sposobnošću emocionalne regulacije i manje ponašajnih problema kod djece, dok je autoritarni roditeljski stil bio povezan s većim brojem emocionalnih problema i problema u ponašanju. S obzirom na navedeno, autori istraživanja zaključili su kako razlika u kulturalnim vrijednostima možda utječe na odabir roditeljskog odgojnog stila, ali ne moderira odnos između prakticiranog roditeljskog odgojnog stila i emocionalne regulacije i ponašanja djeteta.

4. Odnos emocionalne inteligencije djeteta i roditeljskih odgojnih stilova

U svojoj knjizi *“Meta-emocije: Kako obitelji komuniciraju emocije”* Gottman, Katz i Hooven (1997) opisuju postupke i karakteristike roditelja koji potiče svoje dijete na razvijanje emocionalne inteligencije. Temelj čini roditeljeva svjesnost o djetetovoj emociji pri čemu na nju gleda kao na priliku za njegovanje odnosa s djetetom i za učenje. Nadalje, roditelj ohrabruje i pomaže djetetu da verbalizira svoju emociju nakon čega priznaje emociju i empatizira s njom te zaključno pomaže djetetu da riješi problem koji ju uzrokuje. Autori knjige smatraju kako poticanje od strane roditelja osigurava da se prethodno opisana interakcija roditelja i djeteta događa što češće te njeno ponavljanje dodatno potiče emocionalni razvoj djeteta. Također, ističu kako roditeljsko pridavanje pozornosti emocionalnom svijetu djeteta snažno utječe na vještine zapažanja te na vještine regulacije emocija kod djeteta.

Iako je područje emocionalne inteligencije prožeto mnogim istraživanjima, ispitivanje odnosa emocionalne inteligencije i roditeljskih odgojnih stilova tek hvata svoj zamah.

Istraživanje Manzeskeog i Strighta (2009) usmjerilo se na odnos između roditeljskog stila majke (uključujući dimenziju podrške i dimenziju kontrole) i sposobnosti regulacije emocija kod mladih. Na uzorku od 264 studenta i njihovih majki provedeni su testovi emocionalne regulacije i upitnici o roditeljskim stilovima. Rezultati su pokazali da je veća razina kontrole, točnije psihološke kontrole, od strane majke povezana s nižom sposobnošću emocionalne regulacije kod mladih. Nadalje, Wang, Li i Zhu (2019) istraživali su povezanost roditeljskih odgojnih stilova i dječje emocionalne inteligencije s komunikacijskim vještinama djece na uzorku od 306 kineskih roditelja i njihove djece u dobi od 3 do 6 godina starosti. Rezultati su pokazali da se emocionalna inteligencija djece može poboljšati primjenom autoritativnog roditeljskog stila kao i poticanjem djece od strane roditelja i učitelja na komunikaciju s vršnjacima. Navedeno potvrđuju i rezultati jordanskog istraživanja Al-Elaimata, Adheisata i Alomyana (2018) gdje su na uzorku od 100 djece vrtićke dobi ispitivali odnos emocionalne inteligencije i različitih roditeljskih odgojnih stilova. Roditeljski stilovi prisutni u uzorku bili su autoritativni, autoritarni i popustljivi odgojni stil. Rezultati su pokazali statistički značajnu pozitivnu povezanost autoritativnog roditeljskog stila i svih komponenata emocionalne inteligencije. S druge strane, dokazana je i statistički značajna negativna povezanost autoritarnog i popustljivog roditeljskog stila i emocionalne inteligencije

djece. Istraživači ovdje stavljaju naglasak na važnost komunikacije roditelja i djeteta kako bi djeca mogla razumjeti uzroke i posljedice svog ponašanja za sebe i svoju okolinu te u još većoj mjeri razviti sposobnosti emocionalne inteligencije.

Istraživanja su se, dakako, provodila i s adolescentima. Primjerice, Nguyen, Tran, Tran, Nguyen i Fisher (2020) su također istraživali odnos emocionalne inteligencije i roditeljskih odgojnih stilova na uzorku od 1593 vijetnamska studenta. Otkrili su kako je roditeljska toplina tijekom djetinjstva povezana s višom razinom emocionalne inteligencije, dok je pretjerano zaštitnički i autoritarni odgojni stil povezan s nižom razinom emocionalne inteligencije adolescenta. Još jedno suvremeno istraživanje na uzorku od 350 pakistanskih adolescenata prosječne dobi od 15 godina pokazuje slične rezultate te poziva roditelje i stručnjake da promiču roditeljski stil koji kombinira kontrolu s podrškom i roditeljskom toplinom obzirom da rezultati pokazuju kako upravo navedena kombinacija roditeljskih postupaka predviđa višu razinu emocionalne inteligencije kao i prosocijalno ponašanje adolescenata i veću kvalitetu odnosa s vršnjacima (Batool i Lewis, 2020). Zanimljive rezultate predstavilo je i istraživanje Chonga i Chana (2015) koji su ispitivali medijacijsku ulogu samoupute između roditeljskih odgojnih stilova i emocionalne inteligencije na uzorku od 262 singapurska adolescenta. Rezultati su pokazali kako djeca smatraju da autoritativni roditelji više koriste pozitivne, a manje negativne samoupute. Također, djeca autoritarnih roditelja procijenila su kako oni češće koriste negativan govor o sebi. Nisu pronađene nikakve značajne veze između permisivnih stilova roditeljstva i bilo kojeg oblika samogovora kod djece pri čemu istraživači pretpostavljaju da razlog leži u tome što su popustljivi roditelji relativno manje uključeni i zahtjevni prema svojoj djeci.

Unatoč tome što su istraživanja odnosa emocionalne inteligencije i roditeljskih odgojnih stilova tek na samom početku, postoji mnogo istraživanja koja povezuju roditeljske odgojne stilove s pojedinim komponentama emocionalne inteligencije kao što su znanje o emocijama, dječje razumijevanje emocija i regulacija emocija (Alegre, 2011). Tako je, primjerice, Martinez-Pons (1998) kod 109 učenika američke srednje škole ispitao percepciju roditeljskog utjecaja na njihovu emocionalnu inteligenciju te njihovu samoprocjenu vlastite emocionalne inteligencije. Prema modelu Roditeljske indukcije emocionalne inteligencije (engl. *Parental Inductive Behavior of Emotional Intelligence (PIBEI)*), razvijenom u ovom istraživanju, određena su četiri seta roditeljskih ponašanja koja utječu na emocionalnu inteligenciju djeteta: (1) roditeljsko modeliranje ponašanja, (2) ohrabrivanje, (3) olakšavanje i (4) nagrađivanje uključivanja djeteta u proces učenja

emocionalne inteligencije. Rezultati su pokazali da je prisutnost navedenih komponenti induktivnog ponašanja roditelja značajan prediktor više razine emocionalne inteligencije kod djece. Nadalje, istraživanje Pearsa i Mosesa (2003) ispitalo je povezanost demografskih varijabli, roditeljskih odgojnih strategija i set mentalnih konstrukata kao što su percepcija, vjerovanja i razumijevanje emocija na uzorku od 142 američke djece vrtićke dobi. Rezultati su pokazali kako su korištenje negativnih posljedica (oduzimanje privilegija ili slanje “u kut”) pri discipliniranju djeteta negativno povezano s djetetovim razumijevanjem emocija. Istraživači ističu kako rezultati podrazumijevaju vrstu negativnog discipliniranja koja ne uključuje roditeljevo izražavanje emocije i raspravu o osjećajima, već isključivo negativnu posljedicu za dijete. Na temelju navedenog, zaključuju kako korištenje posljedica može biti učinkovito za modificiranje dječjeg ponašanja, ali ono samo po sebi ne doprinosi podučavanju djece o emocijama. Tek kada je upareno s objašnjavanjem posljedice i učinka iste može doprinijeti razumijevanju emocija. Nadalje, Morris, Silk, Steinberg, Myers i Robinson (2007) ponudili su pregled literature na temu uloge obiteljskog okruženja u razvijanju sposobnosti reguliranja emocija. Teorijsko polazište uključivalo je premisu da djeca uče emocionalnu regulaciju kroz opažanje, modeliranje i socijalnu razmjenu. Također, da roditeljski postupci povezani s emocijama i upravljanjem emocijama utječu na emocionalnu regulaciju kod djece te da je emocionalna regulacija djece pod utjecajem emocionalne klime u obitelji kroz roditeljski odgojni stil, stil privrženosti i odnos roditelja. Rezultati pregleda literature pokazali su kako roditeljska osjetljivost za djetetove potrebe pozitivno utječe na emocionalnu regulaciju kod djece, dok roditeljska negativnost negativno utječe na dječju emocionalnost i emocionalnu regulaciju. Također, pokazalo se da i količina verbalno i neverbalno izraženih emocija predstavlja mehanizam kojim dijete usvaja znanje o emocijama. Navedeni autori pri tome povezuju roditelje koji su topli, podržavajući, ali i čvrsti s autoritativnim roditeljskim stilom, a roditelje koji pokazuju neugodne emocije i često su neprijateljski raspoloženi u obiteljskom okruženju s autoritarnim roditeljskim stilom. Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, i Latorre (2013) evaluirali su samoiskaze o vlastitoj emocionalnoj inteligenciji majki, očeva i djece kod 73 španjolske obitelji pri čemu su ispitali razinu i kvalitetu utjecaja roditeljske emocionalne inteligencije na njihovu djecu. Glavni cilj istraživanja bio je odrediti u kojoj mjeri je emocionalna inteligencija djece određena percepcijom njihovih roditelja o njihovoj vlastitoj emocionalnoj inteligenciji i o emocionalnoj inteligenciji njihove djece. Rezultati su pokazali kako je viša samopercepcija emocionalne inteligencije roditelja povezana s višom samopercepcijom

emocionalne inteligencije djeteta, odnosno ukoliko roditelji pridaju više pažnje emocijama tada će i djeca više i češće prepoznavati emocije i imati potrebu pričati o njima. S obzirom na navedeno, istraživači ističu važnost kvalitete međusobnih interakcija članova obitelji. Studija Stoica i Roce (2013) uspostavila je skup kreativnih i izražajnih tehnika te standardiziranih instrumenata za primjenu učinkovitog programa osobnog razvoja za predškolce pri čemu je jedan od ciljeva studije bio i ukazati na vezu između obiteljske atmosfere i emocionalne inteligencije vrtićkog djeteta. Djeca koja su sudjelovala u ovom programu napredovala su u sve 4 komponente emocionalne inteligencije: izražavanje emocija, prepoznavanje i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija i razvoj empatijskih kapaciteta, što je unaprijedilo rast razine emocionalne inteligencije kao i osobni razvoj. Djeca su napredovala afektivno, ali i po pitanju ponašanja i održavanja društvenih odnosa. Također, roditelji djece su osvijestili važnost pozitivnog, poticajnog i ohrabrujućeg obiteljskog okruženja u kojem se emocije mogu otvoreno izražavati. Istraživači stoga ističu važnost obiteljskog okruženja za napredovanje osobnog rasta i emocionalne inteligencije djeteta.

5. Programi usmjereni na poticanje razvoja emocionalne inteligencije djeteta od strane roditelja

U ovom poglavlju biti će prikazani primjeri znanstveno utemeljenih preventivnih programa usmjerenih na poticanje razvoja emocionalne inteligencije djece od strane roditelja koji se mogu pronaći pretraživanjem baza učinkovitih preventivnih programa Blueprints i eXchange. Programi su pronađeni pod pojmovima “treening za roditelje” i “emocionalna inteligencija”. Nakon opisa strukture svakog programa prikazat će se i istraživanja učinkovitosti istih.

5.1 *Triple P* (engl.) program

Trostruki P program (engl. *Triple P - Positive Parenting Program*) razvijen je kao sustav podrške za pomoć roditeljima u promicanju socijalnih i emocionalnih vještina svoje djece te prevladavanju razvojnih izazova i problema u ponašanju. Program predstavlja suvremenu bihevioralnu obiteljsku intervenciju (engl. *Behavioral Family Intervention - BFI*) koja za cilj ima prevenciju bihevioralnih i emocionalnih problema kod djece. Naglasak je na promoviranju pozitivnih, brižnih odnosa između roditelja i njihove djece te na pomoći roditeljima da povećaju osjećaj vlastite kompetentnosti i roditeljskih sposobnosti kao i komunikaciju parova o roditeljstvu i generalno smanjenje roditeljskog stresa (Sanders, Markie-Dadds, Turner i Brechman Toussaint, 2000; prema Sanders, Turner i Markie-Dadds, 2002). Ono što program čini zanimljivim je njegov višerazinski pristup podrške roditeljstvu koji uključuje kontinuum intervencija različitog intenziteta, a ne samo jedan program. Odnosno, program uzima u obzir da među roditeljima koji se uključuju u program postoje individualne razlike u širini njihovog znanja, ozbiljnosti djetetovih problema, motivaciji, pristupu podrsci kao i drugim vrstama obiteljskih stresora (primjerice bračni problemi). S obzirom na navedeno, mala je vjerojatnost da bi jedan program zadovoljio potrebe svih roditelja, stoga Trostruki P omogućuje da se intenzitet intervencije prilagodi procijenjenim potrebama i preferencijama pojedine obitelji. Pri tome se može razlikovati pet razina intervencije za roditelje djece u starosti do 12 godina, uz nedavno proširenje programa i za roditelje tinejdžera. Primjena navedene prakse znači da se isti sadržaj (npr. plan roditeljstva za kontrolu ljutnje) može pružiti u različitim intenzitetima intervencije i s različitim stupnjem podrške stručnjaka.

Prva razina podrazumijeva intervenciju univerzalne prevencije pri čemu se svim zainteresiranim roditeljima omogućuje pristup informacijama o roditeljstvu putem promotivne kampanje u tiskanim i elektroničkim medijima kao i kroz savjete o roditeljstvu i video materijal koji prikazuje određene roditeljske strategije. Druga razina je kratka intervencija primarne zdravstvene zaštite koja pruža smjernice roditeljima djece s blagim simptomima problema u ponašanju, dok treća razina pruža istu uslugu usmjerenu na djecu s blagim do umjerenim simptomima problema u ponašanju te uključuje i trening roditeljskih vještina. Četvrta razina obuhvaća intenzivni individualni roditeljski program od 10 susreta ili grupni program od 8 susreta za roditelje djece s izraženim simptomima problema u ponašanju. Peta razina obuhvaća populaciju roditelja djece s izraženim simptomima problema u ponašanju koji trebaju pomoć i podršku i s drugim obiteljskim ili individualnim problemima (npr. bračni sukobi, problemi mentalnog zdravlja roditelja i slično).

Autori programa polaze od pretpostavke da je manja vjerojatnost da će djeca razviti ponašajne i emocionalne probleme ukoliko su roditelji samouvjereni u svoje roditeljske sposobnosti i kompetentni za snalaženje u svakodnevnim izazovima u odgoju djece. Također, ističu kako isto vrijedi i u obiteljima u kojima roditelji kontinuirano komuniciraju sa svojom djecom, pružaju dovoljno pažnje i topline te koriste dosljedne nenasilne disciplinske metode. Zaključuju kako učenje roditelja strategijama za poticanje socijalnih vještina, emocionalne regulacije, neovisnosti i učenje djeteta vještinama rješavanja problema promiče obiteljski sklad te smanjuje učestalost i intenzitet sukoba između roditelja i djece. Također, doprinosi i razvijanju i održavanju pozitivnih odnosa djeteta s vršnjacima i ostvarivanju akademskog uspjeha (Sanders, Turner i Markie-Dadds, 2002).

Navedeno potvrđuju i istraživanja učinkovitosti Trostrukog P programa. Primjerice, Meta-analiza učinkovitosti Trostrukog P programa po pitanju utjecaja na djecu, roditelje i generalno funkcioniranje obitelji kroz 101 studiju provedenu na uzorku od 16 099 obitelji. Istraživači su se u sklopu navedenih studija usmjerili na ispitivanje postignutih promjena u vidu socijalnih, emocionalnih i ponašajnih (engl. Social, Emotional and Behavioral - SEB) ishoda (djetetova sposobnost da stupi u interakciju i održi odnos s drugom djecom i odraslima, sposobnost da prepozna i prikladno izrazi emocije te upravlja njima te razina internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju kod djeteta). Također, fokus istraživanja usmjerio se i na promjenu roditeljskih praksi nakon prolaska programa te na zadovoljstvo roditelja programom. Rezultati su

jasno pokazali kako je Trostruki P i kratkoročno i dugoročno učinkovita intervencija za roditelje te doprinosi poboljšanju socijalnih, emocionalnih i bihevioralnih ishoda kod djece. Također, utvrđeno je i poboljšanje širih ishoda roditeljstva kao što su promjena u pozitivne roditeljske prakse, poboljšanje roditeljskih odnosa i sposobnosti prilagodbe roditelja. Naime, pokazalo se kako svaka razina programa pozitivno utječe na SEB djeteta pri čemu ni jedan moderator nije značajno utjecao na rezultate. Istraživači stoga zaključuju kako rezultati potvrđuju i naglašavaju vrijednost integriranog višerazinskog pristupa poput Trostrukog P programa (Sanders, Kirby, Tellegen i Day, 2014). Nadalje, Fujiwara, Kato i Sanders (2011) ispitali su učinke Trostrukog P programa po pitanju problema u ponašanju kod djece, promjena u roditeljskim praksama i promjena sposobnosti prilagodbe kod roditelja na uzorku od 91 japanske obitelji. Autori istraživanja smatrali su važnim napomenuti da će, obzirom na kulturalnu razliku, Japanci vjerojatno uključiti svoje ideje u program i prilagoditi ga "japanskim" načinima kako bi poboljšali svoju roditeljsku praksu i prilagodbu, što će zauzvrat smanjiti probleme u ponašanju njihove djece. Rezultati pokazuju da je među obiteljima koje žive u predgrađima u blizini Tokija Trostruki P bio učinkovit. Majke koje su prošle intervenciju su izvijestile o poboljšanom ponašanju njihove djece, smanjenju upotrebe disfunkcionalnih stilova roditeljstva i boljoj sposobnosti prilagodbe na svakodnevne izazove u odgoju djeteta, u usporedbi s majkama koje nisu bile podvrgnute intervenciji.

Također, prema *Blueprints* registru učinkovitih preventivnih programa, Trostruki P program nosi oznaku obećavajućeg programa što znači da zadovoljava minimalne standarde učinkovitih programa po pitanju specifičnosti intervencije, kvalitete evaluacije, učinka intervencije i kriterija za širenje intervencije.

5.2 *Strengthening Families* - SFP (engl.) program

Strengthening Families (engl.) program je visoko strukturirani, znanstveno utemeljeni program jačanja obitelji. Program sadrži različite verzije s obzirom na dob djeteta pri čemu se pokriva populacija djece od rođenja do 17 godine. Sadržaj modula za osposobljavanje roditelja i djece sličan je u svim dobnim verzijama uz manje izmjene koje odgovaraju kognitivnim i emocionalnim kapacitetima djece u određenoj dobi. Također, intervencije programa razlikuju se i obzirom na razinu rizičnosti obitelji pri čemu su kraće intervencije oblik univerzalne prevencije namijenjene obiteljima u niskom riziku, a dulje intervencije oblik indicirane prevencije za obitelji

u visokom riziku čija djeca iskazuju ozbiljne simptome za razvijanje problema u ponašanju. S obzirom na navedeno, roditelji i djeca sudjeluju na tjednim dvosatnim obiteljskim sastancima u razdoblju od 7 do 14 tjedana ovisno o razini rizika u kojem se obitelj nalazi. Pri početku programa, djeca i roditelji pohađaju sastanke odvojeno. Rad s roditeljima bazira se na učenju roditeljskih vještina poput jasnog komuniciranja očekivanja od djeteta, vještina suočavanja sa stresom, obiteljske organizacije, učinkovite discipline i postavljanja granica i vještina rješavanja problema. Djeca za to vrijeme uče socijalne vještine, jačaju sposobnost regulacije emocija, vještine odolijevanja vršnjačkom pritisku, vještine rješavanja problema i učinkovitu komunikaciju (Kumpfer, Magalhaes i Ahearn Greene, 2015; prema Kumpfer i Magalhães, 2018). Naglasak u radu s obje skupine stavlja se na pozitivnu obiteljsku igru, važnost zajedničkog provođenja vremena u obitelji i učinkovitu komunikaciju kako bi se smanjila prisutnost svakodnevnog stresa i sukoba članova obitelji. Također, angažiranost obitelji nastoji se povećati i uklanjanjem prepreka za sudjelovanje u programu poput osiguranja prijevoza, čuvanja djece te poticaja za pohađanje i završavanje programa (Kumpfer i Magalhães, 2018).

Jedna od široko primijenjenih verzija programa je SFP 10 do 14 koji je nastao prilikom velike revizije originalnog programa. Ova verzija je temeljena na bio-psiho-socijalnom modelu ranjivosti (Kumpfer, Trunnell i Whiteside, 1990; prema Riesch, Brown, Anderson, Wang, Canty-Mitchell i Johnson, 2012) te polazi od pretpostavke da psihosocijalni rizici u interakciji s obiteljskim stresorima pogoduju razvoju rizičnih ponašanja, a razvoj obiteljskih vještina i povećanje resursa mogu djelovati kao zaštitni čimbenici. S obzirom na navedeno, SFP 10 do 14 osmišljen je kao program za smanjenje rizičnih čimbenika, povećanje kapaciteta obitelji, poboljšanje vještina suočavanja i povećanje pristupa resursima iz zajednice. Sadržaj programa obuhvaća rad s roditeljima na identifikaciji stresora i problema, ali i očekivanja, želja i ciljeva djece. Uče o važnosti vještina aktivnog slušanja, kao i o osluškivanju emocionalnih stanja djeteta. Nadalje, roditelje se educira o uobičajenim psihičkim i fizičkim promjenama u različitim razvojnim fazama djece kako bi pri pojavi određenih ponašanja mogli ostati smireni i reagirati tako da održe poštovanje prema djetetu. Naglasak je stavljen i na poticanje roditelja na razmišljanje o tome kakve kvalitete žele prenijeti djeci. Uče se važnosti pružanja primjerene razine roditeljske ljubavi i podrške, ali i održavanju kontrole nad djetetovim ponašanjem kroz modeliranje adekvatnih načina uspostavljanja i održavanja discipline. Pri radu s djecom, ističe se identificiranje situacija koje mogu izazvati stres, prepoznavanje simptoma stresa te učenje i vježbanje zdravih

načina suočavanja. Također, djecu se usmjerava na to da pokušaju uzeti u obzir i perspektivu roditelja, odnosno da osvijeste i priznaju frustracije/teškoće svojih roditelja koje nekada utječu na roditeljsko ponašanje (Riesch i sur., 2012).

Učinke SFP programa ispitivali su Burn, Lewis, McDonald i Toumbourou (2019) na uzorku od 58 australskih obitelji s djecom u dobi od 8 do 12 godina. Istraživanje je uspoređivalo verziju programa u trajanju od 8 tjedana s duljom verzijom programa u trajanju od 14 tjedana. Također, istraživanjem su se ispitivali i učinci programa po pitanju emocionalnih i ponašajnih problema djece te psihološkog stresa roditelja koji su sudjelovali u programu. Rezultati su pokazali statistički značajna smanjenja emocionalnih i ponašajnih problema kod djece te smanjenje psihološkog stresa kod roditelja pri usporedbi mjerenja prije i nakon intervencije, ali i prilikom mjerenja 3 mjeseca nakon intervencije. Također, smanjenje roditeljskog psihološkog stresa bilo je značajno povezano sa smanjenjem problema u području djeteta. Suprotno hipotezama istraživanja, rezultati se nisu značajno razlikovali kada se uspoređuju ishodi roditelja i djeteta kraće i dulje verzije programa. Nadalje, Ballester, Sánchez-Prieto, Orte i Vives (2020) istraživale su utjecaj SFP programa na simptome internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju na uzorku 289 španjolskih adolescenata i 353 roditelja koji su sudjelovali u programu. Rezultati su pokazali smanjenje na ljestvicama anksioznosti, somatizacije, depresije i osjećaja neadekvatnosti te poboljšanje na ljestvici samopoštovanja. Također, što se tiče simptoma eksternaliziranih problema u ponašanju, roditelji izvještavaju o poboljšanju problema s pažnjom te smanjenju hiperaktivnosti i agresivnosti kod djece. Nasuprot tome, adolescenti smatraju kako je u ovom području došlo samo do smanjenja simptoma koji se odnose na ljestvicu socijalnog stresa. Autori istraživanja ističu kako rezultati potvrđuju da kratki preventivni, višekomponentni, programi mogu djelovati kao zaštitni čimbenici po pitanju pojave internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju u ranoj adolescenciji.

Prilikom pretraživanja registara učinkovitih preventivnih programa, može se primijetiti kako je Strengthening Families program u registru *Blueprints* označen kao obećavajuć program što znači da zadovoljava minimalne standarde učinkovitih programa, dok ga registar *eXchange* opisuje kao program za kojeg postoji mala vjerojatnost da će biti koristan. Navedeno ukazuje na važnost provođenja većeg broja evaluacija SFP-a na području Europe.

5.3 Terapija interakcije između roditelja i djeteta (engl. *Parent - Child Interaction Therapy - PCIT*)

Terapija interakcije između roditelja i djeteta (engl. *Parent - Child Interaction Therapy-PCIT*) je roditeljski program utemeljen na dokazima učinkovitosti. Originalna verzija programa razvijena je kao intervencija za djecu u dobi od 2 do 7 godina koji zadovoljavaju kriterije za poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem, poremećaj ophođenja i/ili poremećaj pažnje/hiperaktivni poremećaj. Danas je PCIT namijenjen roditeljima male djece koja pokazuju (1) probleme eksternalizacije kao što su nepoštivanje, prkos, verbalna i fizička agresija, (2) ponašanja koja prethode poremećajima ponašanja kao što su okrutnost prema životinjama, krađa, laganje i podmetanje požara, (3) nepažnja i pretjerana aktivnost, (4) internaliziranje problema kao što su tužni afekti, nisko samopoštovanje i perfekcionizam i (5) problemi odnosa roditelj-dijete u kontekstu razvoda i posvojenja (McNeil i Hembree-Kigin, 2011). PCIT uključuje dvije komponente, interakciju usmjerenu na dijete (engl. *Child-Directed Interaction - CDI*) i interakciju usmjerenu na roditelje (engl. *Parent-Directed Interaction - PDI*) (Lieneman, Brabson, Highlander, Wallace i McNeil, 2017). Glavni cilj CDI komponente je jačanje odnosa između roditelja i djeteta. Tehnike koje voditelji programa koriste u svom radu pripadaju tehnikama terapije igrom pri čemu roditelji uče specifične vještine kako bi povećali broj i učestalost pozitivnih interakcija s djetetom. Fokus je na igri koju dijete vodi, a učinak se dodatno pojačava kroz domaće zadatke roditelja koje uključuju prakticiranje različitih tehnika igre s djetetom. CDI uključuje i edukaciju roditelja o odgovarajućim razvojnim očekivanjima od djeteta. Također, roditelje se uči o načinima podupiranja specifičnih prosocijalnih ponašanja djeteta te važnosti kontinuiteta istog. Kroz PDI komponentu programa djeca uče slijediti jasne, pozitivno izrečene upute roditelja nakon čega dobivaju pohvale i pozitivnu roditeljsku pažnju. Interakcije roditelj-dijete kodirane su na početku svakog susreta kako bi se pratio napredak obitelji prema unaprijed utvrđenim kriterijima savladavanja vještina. Postupnim prikupljanjem informacija o prirodi interakcije roditelja i djeteta, voditelj svaki idući sastanak sve više individualizira svoj pristup kako bi odgovorio na specifične potrebe roditelja i djeteta. Nadalje, kod velikog broja programa koriste se neizravni pristupi gdje se roditeljske vještine poučavaju individualno, a vježbaju kod kuće te roditelji povratno izvještavaju o eventualnim problemima s izvedbom vještine. Posebnost PCIT programa očituje se upravo u tome što se koristi izravno podučavanje na razini roditelj - dijete. S obzirom na navedeno, voditelji programa mogu odmah uočiti roditeljske pogreške te ih usmjeriti na ispravljanje izvedbe vještine.

S obzirom da svako dijete predstavlja jedinstvene izazove, kreativni voditelj može koristiti izravnu metodu podučavanja kako bi napravio brze izmjene kada se problemi pojave, modelirajući dobre vještine rješavanja problema kod roditelja. Također, razliku od mnogih bihevioralnih pristupa obuci roditelja koji ciljaju na diskretna ponašanja, PCIT se fokusira na promjenu širih obrazaca interakcije (McNeil i Hembree-Kigin, 2011).

U kontekstu ovog diplomskog rada, zanimljivo je istaknuti istraživanje učinkovitosti PCIT programa po pitanju emocionalne regulacije djece i roditelja koje su proveli Lieneman, Girard, Quetsch i McNeil (2020) na uzorku 66 američkih obitelji čija djeca manifestiraju izražene probleme u ponašanju. Rezultati istraživanja pokazali su kako se emocionalna regulacija roditelja značajno poboljšala nakon programa. Poboljšana emocionalna regulacija nakon obuke roditelja pozitivan je ishod sam po sebi, ali fokus na emocionalnu regulaciju odraslih također je doveo do boljih ishoda i poboljšanja emocionalne regulacije djece. Pokazalo se kako roditelji s bolje razvijenom emocionalnom regulacijom mogu lakše te iste vještine modelirati i poučavati djeci. Također, isti roditelji mogu lakše minimizirati neprijateljstvo, frustraciju i neprikladno emocionalno izražavanje te pokazuju smanjenu reaktivnost na provokaciju tijekom emocionalno nabijenih situacija.

U registru učinkovitih preventivnih programa *Blueprints*, program Terapija interakcije između roditelja i djeteta ocijenjen je kao obećavajuć što upućuje na zadovoljene minimalne standarde učinkovitih programa.

5.4 The Incredible Years (engl.) program

Incredible Years Program spaja tri empirijski dokazana, povezana, programa namijenjena učiteljima, roditeljima i djeci s ciljem poboljšanja socijalnih kompetencija djece te prevencije problema u ponašanju. Navedene vrste intervencija temeljene su na razvojnoj teoriji koja ističe interakciju različitih, međusobno povezanih, rizičnih i zaštitnih čimbenika (dijete, obitelj i škola) koji utječu na razvoj problema u ponašanju, među kojima veliku ulogu igra i neučinkovito roditeljstvo (Jaffee, Caspi, Moffittova i Taylor, 2004; prema Webster-Stratton i Reid, 2018). Program je razvijen kao reakcija na rezultate istraživanja i trenutne trendove koji pokazuju kako je agresivno ponašanje kod djece sve učestalije. Primjerice Egger i Angold (2006; prema Webster-Stratton i Reid, 2018) navode kako učestalost poremećaja s prkošenjem i suprotstavljanjem te

poremećaja ophođenja kod djece zabrinjavajuće raste te su prijavljene stope rano nastalih problema u ponašanju kod mlađe predškolske djece u rasponu od 4 do 6%, dok za obitelji s niskim prihodima dosežu i 35% (Webster-Stratton i Hammond, 1998; prema Webster-Stratton i Reid, 2018). S obzirom na navedeno, *Incredible Years* program je kreiran kako bi prevenirao i smanjio probleme u ponašanju kod djece već na samom početku njihovog formiranja djelujući na različite rizične čimbenike u isto vrijeme (Webster-Stratton i Reid, 2018).

Programi obuhvaćaju razinu univerzalne, selektivne i indicirane prevencije u školama, ustanovama za mentalno zdravlje u zajednici i vjerskim organizacijama. Ciljna populacija uključuje učitelje i roditelje koji rade s prosječno ili visoko rizičnom djecom (djeca u dobi od 3 do 10 godina), roditelje djece s problemima u ponašanju (djeca u dobi od 3 do 10 godina), predškolske ustanove, vrtiće i učitelje rane osnovne škole, roditelje rizične za zlostavljanje ili zanemarivanje djeteta i mlade ljude koji pohađaju tečajeve o obiteljskom životu. U skladu s različitim populacijama koje obuhvaća, program se može razložiti na tri cilja. Prvi cilj obuhvaća promicanje dječjih socijalnih kompetencija te je usmjeren na jačanje dječjih socijalnih vještina, vještina rješavanja problema, emocionalne regulacije i strategija upravljanja ljutnjom, na povećanje samopoštovanja, jačanje akademskog uspjeha te generalno smanjenje problema u ponašanju. Drugi cilj odnosi se na roditelje te obuhvaća promicanje roditeljskih kompetencija u svrhu jačanja obitelji. Usmjeren je na poboljšanje roditeljskih i komunikacijskih vještina, smanjenje i zamjenu nasilnih, negativnih, načina discipliniranja djece upotrebom pozitivnih strategija. Također, obuhvaća i učenje roditelja vještinama rješavanja problema i regulaciji emocija te se potiče proširenje obiteljske mreže podrške kao i suradnja roditelja i škole. Treći cilj usmjeren je upravo na školu, odnosno na nastavnike te podrazumijeva jačanje učiteljskih vještina upravljanja razredom te proaktivne pristupe poučavanju (Webster-Stratton, 2001).

U skladu s temom ovog diplomskog rada, veća pozornost usmjerit će se na komponentu programa *Incredible Years* namijenjenu roditeljima i djeci. Program za roditelje sastoji se od tri razine s obzirom na razinu rizika i na dob djeteta. Osnovni (engl. BASIC) trening traje 12 tjedana i uključuje grupne sastanke te 250 video vinjeta. Program cilja na četiri dobne skupine pri čemu obuhvaća bebe (do 1 godine starosti), mališane (od 1 do 3 godine), predškolce (od 3 do 6 godina) i školarce (od 6 do 12 godina). Također, novija verzija programa uključuje dobno primjerene primjere kulturno raznolikih obitelji kao i djecu s različitim temperamentima te stavlja naglasak

na pojačavanje zaštitnih čimbenika među kojima je i podučavanje sposobnosti emocionalne inteligencije (Webster-Stratton i Herman, 2010).

S obzirom na razinu rizika za razvoj problema u ponašanju, *Incredible Years* program se može podijeliti na četiri razine. Prva razina predstavlja univerzalnu razinu prevencije i usredotočuje se na niz programa koji se mogu ponuditi svim roditeljima dojenčadi i male djece. Sadržaj takvih programa pruža podržavajući kontekst za svu djecu te promiče njihov optimalan socijalni, emocionalni i akademski razvoj (Giovannelli i Winslow, 2001; prema Webster-Stratton i Herman, 2010). Druga razina također predstavlja univerzalnu prevenciju za roditelje i učitelje djece u dobi od 3 do 6 godina gdje je naglasak stavljen na povećanje sposobnosti odraslih da osiguraju djeci strukturirano i toplo okruženje za razvoj. Sljedeća, treća, razina predstavlja oblik selektivne prevencije. Obuhvaća populaciju koja je u nepovoljnom socioekonomskom položaju te u dodatnom riziku zbog specifičnih obiteljskih čimbenika koji su povezani sa siromaštvom. Navedenim obiteljima potreban je kontinuitet u pružanju usluga kako bi djeca dobila podršku od ranog djetinjstva do školske dobi, uključujući intenzivnu obuku roditelja i učitelja kao i direktan rad s djecom na razvijanju socijalnih i emocionalnih vještina. Četvrta razina usmjerena je na djecu i roditelje koji već u određenoj mjeri pokazuju simptome problema u ponašanju (primjerice upućeni su u Centar za socijalnu skrb), ali problemi još nisu dijagnosticirani. Navedena razina intervencije nudi se manjem broju obitelji te podrazumijeva dugotrajniji i intenzivniji program (Webster-Stratton i Herman, 2010).

Sadržaj koji se prolazi s roditeljima može se organizirati individualno ili za grupe od 10 do 14 polaznika koji tada prolaze 12 do 14 dvosatnih tjednih grupnih rasprava. Autori programa naglašavaju kako grupni format pruža dodatne benefite za polaznike jer potiče osjećaj podrške od strane zajednice te normalizira roditeljska iskustva i smanjuje vjerojatnost izoliranja obitelji (Webster-Stratton, 2001). Kao formalni ciljevi programa za roditelje ističu se povećanje prakticiranja pozitivnog roditeljstva, povećanje samopouzdanja roditelja, povezivanje roditelja i djeteta, podučavanje roditelja kako usmjeravati i podržavati djetetov socijalni i emocionalni razvoj te razvoj akademskih vještina, poboljšanje roditeljskih komunikacijskih vještina te vještina rješavanja problema, upravljanja emocijama te suradnja roditelja i učitelja (Webster-Stratton i Reid, 2018). U skladu s navedenim, spomenute video vinjete predstavljaju roditelje koji komuniciraju s djecom u različitim izazovnim situacijama obiteljskog života te na taj način ilustriraju različite koncepte odgoja djeteta. Ukoliko se radi o grupi, svaka grupa ima i svog

voditelja koji koristi ponuđene video materijale kako bi pokrenuo i olakšao grupnu raspravu. Sudionici pri tome raspravljaju o načelima odgoja djece i prakticiraju naučene vještine kroz igru uloga i aktivnostima domaće zadaće kod kuće (Webster-Stratton, 2001). Osnovni program počinje kroz jačanje odnosa roditelja i djeteta podučavajući roditelja tehnikama interaktivne igre s djetetom te načinima na koje može potaknuti razvoj socijalnih, emocionalnih i akademskih vještina kod djeteta. Nadalje, roditelji uče kako postaviti stabilnu strukturu kroz svakodnevnu rutinu i postavljanje pravila i granica s djetetom kao i korištenje “time-out” tehnike kako bi smirili dijete u situacijama emocionalnog distresa. Zaključno, pažnja se usmjerava na podučavanje roditelja o tome kako potaknuti razvoj vještina rješavanja problema kod djeteta (Webster-Stratton i Reid, 2018).

Napredni (engl. ADVANCE) program naslanja se kao dodatak na osnovni (engl. BASIC) program za roditelje te također traje 12 tjedana. Autori programa ističu kako disfunkcionalan odnos roditelja i djeteta nije jedini potencijalno rizičan faktor koji može pogodovati razvoju problema u ponašanju kod djeteta, već je važno obratiti pozornost i na osobne i interpersonalne rizične čimbenike kod samog roditelja. Kao primjer, ovdje se navode bračni problemi, problemi s mentalnim zdravljem roditelja, nedostatak podrške od strane zajednice te loše vještine suočavanja te vještine rješavanja problema. S obzirom na navedeno, napredni (engl. ADVANCE) program uključuje rad na upravljanju emocijama (s naglaskom na kontroli ljutnje), adekvatne komunikacijske obrasce pri rješavanju konflikta, vještine rješavanja problema u kontekstu obitelji kao i prenošenje stečenog znanja na djecu te jačanje socijalne mreže i poticanje na međusobno pružanje podrške (Webster-Stratton i Reid, 2018). Najnoviji oblik programa za roditelje usmjeren je na podršku obrazovanju djeteta (engl. SCHOOL) te pokriva područje poboljšanja čitanja i akademske spremnosti djece koja se potiče kroz aktivno sudjelovanje roditelja u djetetovim školskim obavezama (Webster-Stratton, 2001). Komponente programa uključuju i poticanje razvoja samopouzdanja kod djece po pitanju vlastitih ideja i sposobnosti učenja, stvaranje strukturiranog okruženja i rutine po pitanju izvršavanja školske zadaće, nošenje s eventualnim teškoćama učenja kod djeteta te redovne sastanke roditelja i učitelja (Webster-Stratton i Reid, 2018).

Iako obrazovanje i trening roditelja utječu na odnos roditelja i djeteta kod kuće, ono će u manjoj mjeri utjecati na odnose djeteta s vršnjacima. S obzirom na navedeno, program *Incredible Years-a Dina Dinosaur* usmjeren je na podučavanje djece socijalnim vještinama i vještinama

rješavanja problema. Fokus programa stavljen je na poboljšanje ponašanja djece u školi, razvoj odgovarajućih strategija upravljanja emocijama, vještina rješavanja problema te promicanje pozitivne interakcije s vršnjacima. Metode poučavanja koje se koriste usklađuju se s dječjim kognitivnim i razvojnim sposobnostima, temperamentom i individualnim stilom učenja. Sadržaj se uči modeliranjem kroz različite video materijale, fantazijskom igrom, igrom uloga te korištenjem lutaka u prirodnoj veličini (Wally i Molly) kojima djeca pomažu u rješavanju problema poput osjećaja straha i tjeskobe, zadirkivanja i maltretiranja od strane drugih vršnjaka, osjećaja da su izostavljeni te pri sklapanju novih prijateljstava (Webster-Stratton, 2001).

S obzirom na sveobuhvatan pristup koji nudi, ispitivanje učinkovitosti *Incredible Years* programa za roditelje predmet je mnogih istraživanja. Autori programa kontinuirano objavljuju rezultate navedenih istraživanja u sklopu Klinike za roditelje Sveučilišta Washington. Rezultati istraživanja provedeni na populaciji djece s poremećajem s prkošenjem i suprotstavljanjem te poremećajem ophođenja pokazuju kako (engl.) BASIC program poboljšava roditeljske stavove i kvalitetu interakcija roditelja i djeteta te smanjuje oštru disciplinu i probleme u ponašanju djeteta u usporedbi s kontrolnim grupama. Djeca koja su sudjelovala u intervenciji pokazala su manje eksternaliziranih problema u ponašanju, bolju regulaciju emocija i snažniju vezu između roditelja i djeteta od djece iz kontrolne skupine (Reid, Webster-Stratton i Hammond, 2007; prema Webster-Stratton i Herman, 2010). Također, Menting, de Castro i Matthys (2013) ponudili su meta-analizu istraživanja učinkovitosti *Incredible Years* roditeljskog programa po pitanju ometajućeg i prosocijalnog ponašanja djece kroz rezultate 50 studija u kojima je sudjelovalo 4,745 ispitanika. Rezultati su pokazali da je *Incredible Years* program učinkovita intervencija glede poboljšanja dječjeg ponašanja pri mjerenju neposredno nakon intervencije. Također, intenzitet problematičnog ponašanja djece prije tretmana pokazao se kao najjači prediktor učinaka intervencije (prema roditeljskom izvješću), pri čemu su se veći učinci pokazali kod istraživanja koja su uključivala teže slučajeve. Nadalje, istraživanje Marcynyszyn, Maher i Corwina (2011) ispitivalo je učinke *Incredible Years* programa za roditelje na populaciju roditelja i odgajatelja djece koja su uključena u sustav socijalne skrbi. Istraživanje je provedeno u državi New York, SAD u dvjema agencijama za skrb o djeci pri čemu je istraživače zanimalo pokazuju li polaznici programa poboljšanje po pitanju roditeljskih vještina, roditeljskog stresa i doživljene socijalne podrške te jesu li korisnici zadovoljni programom. Rezultati pokazuju kako program smanjuje disfunkcionalne interakcije između roditelja i djeteta, roditeljski stres probleme u ponašanju kod djece. Također, polaznici

programa izvijestili su o višim razinama podrške obitelji, prijatelja i drugih članova koji su polazili program. Nadalje, voditelji grupa koje su sudjelovale u programu uočili su znatne promjene, točnije poboljšanja, po pitanju emocionalne veze i empatije u interakciji roditelja i djece te roditelja međusobno.

Unatoč individualnim istraživanjima koja ukazuju na mnoge pozitivne ishode programa, prema *eXchange* registru učinkovitih preventivnih programa, *The Incredible Years program* nosi oznaku programa čije je učinke potrebno dodatno istražiti na većem uzorku ispitanika kako bi se sa sigurnošću mogao svrstati pod učinkoviti preventivni program.

6. Mogućnosti razvoja emocionalne inteligencije djece kroz implementaciju programa za roditelje u Republici Hrvatskoj

U prethodnom poglavlju prikazani su svjetski priznati, znanstveno utemeljeni programi koji dokazano pozitivno utječu na razvoj djece i mladih, a samim time i na razvoj njihove emocionalne inteligencije. S obzirom na navedeno, nameće se pitanje o stanju i naporima usmjerenima na razvijanje emocionalne inteligencije djece od strane roditelja u Republici Hrvatskoj. Pregledom literature, ustanovljeno je kako, unatoč dokazanim pozitivnim učincima, na ovom području praksa rada na povećanju emocionalne inteligencije još uvijek nije zaživjela. U skladu s navedenim, ne postoje ni sustavno provedeni programi podrške za roditelje usmjereni na razvijanje emocionalne inteligencije kod djece.

Međutim, postoji primjer podrške roditeljima na području Republike Hrvatske koji je važno istaknuti. UNICEF je u suradnji s domaćim stručnjakinjama koje djeluju u sklopu Centra za podršku roditeljstvu pokrenuo škole za roditelje na 12 lokacija u Hrvatskoj pod nazivom “Rastimo zajedno”. Naslov programa odražava polaznu ideju prema kojoj se rad s roditeljima oslanja na postojeće snage roditelja koje se nadopunjavaju znanjima stručnjaka (Matoš, Šiprak, Tomić, Miculinić, Pribela-Hodap i Magaš, 2009). Program je namijenjen roditeljima djece u dobi do 4 godine, a sastoji se od 11 povezanih tematskih radionica koje provode educirani timovi stručnjaka za podršku ranom razvoju djece. Okvir programa podrazumijeva rad s roditeljima na temama: (1) promjene potreba djeteta kroz različite razvojne faze, (2) važnosti moralnog razvoja djeteta, (3) važnosti privrženosti djeteta primarnom skrbniku, (4) različitih vještina roditeljstva pri primjeni pozitivnih roditeljskih strategija i samopouzdanja roditelja, (5) sposobnosti jačanja socijalnih vještina djeteta, (6) tehnika nenasilnog postavljanja granica, (7) brige roditelja o vlastitom mentalnom zdravlju kao preduvjetu za nošenje sa različitim životnim zahtjevima, (8) različitih čimbenika koji mogu narušavati roditeljske sposobnosti (ovisnosti, obiteljsko nasilje, problemi mentalnog zdravlja, emocionalni problemi, neosjetljivost na potrebe djece i slično) (Pećnik i Starc, 2010; prema Kapec, 2021). U skladu s navedenim, imena radionica nose slijedeće nazive: Roditelji 21. stoljeća, Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta, Roditeljski ciljevi, Sva naša djeca i kako ih volimo, Slušanje – važna vještina roditeljstva, Kako dijete uči o svijetu oko sebe, Postavljanje granica, Biramo i kreiramo rješenja, Roditeljske odgovornosti i još neka pitanja, Biti roditelj: utjecaji i izbori, Završetak i novi početak. Kroz navedeni ciklus od 11 radionica cilj je kod roditelja

razviti stavove i vjerovanja koja su u skladu s najboljim interesom djeteta te razviti roditeljske vještine koje podržavaju pozitivne odnose s djecom (Matoš i sur., 2009).

Centar “Rastimo zajedno” u suradnji sa Studijskim centrom socijalnog rada u Zagrebu proveo je dvije evaluacije ishoda pilot-programa Rastimo zajedno. O ostvarenim ishodima zaključivali su na temelju kvalitativnih i kvantitativnih podataka koji su prikupljeni od 75 roditelja - sudionika te 14 voditeljskih timova prije i poslije intervencije. Rezultati pokazuju kako je 94% sudionika promijenilo kako se osjećaju kao roditelji, a njih 97% je promijenilo ponašanje prema djetetu s kojim je dolazilo na radionice. Također, 64% izvještava o vidljivim promjenama u odnosu s partnerom/drugim roditeljem. Nadalje, rezultati pokazuju značajno smanjenje učestalosti svakodnevnih roditeljskih stresora kao i manji intenzitet doživljenog stresa te manje roditeljskih izljeva ljutnje u situacijama djetetovog nepoželjnog ponašanja. Navedenome doprinose vidljive promjene roditelja u smislu češćih nastojanja da prilikom djetetovog neželjenog ponašanja nastoje razumjeti djetetovu perspektivu. Evaluacija ishoda drugog pilot-programa provedenog s 13 grupa roditelja i djece pokazalo je kako roditelji imaju pozitivniji doživljaj roditeljstva uz smanjenu razinu stresa, češće provode vrijeme u igri s djecom, generalno su zadovoljniji odnosom s djetetom koje je sudjelovalo u radionici te primjećuju povećanje prosocijalnog ponašanja kod djeteta (Pećnik, Modić Stanke i Bušljeta, [https://eurofamnet.eu/evaluation/wp-content/uploads/fsqm-files/Annex-F Internal Evaluation RZIMI.pdf](https://eurofamnet.eu/evaluation/wp-content/uploads/fsqm-files/Annex-F%20Internal%20Evaluation%20RZIMI.pdf) , 8.9.2022.). Nadalje, prema rezultatima kvalitativne analize podataka iz 25 vrtića uključenih u pilot-program, roditelji nakon radionica izvještavaju o boljem razumijevanju vlastitog djeteta te o većoj toleranciji prema njegovom ponašanju. Također, roditelji ističu kako su naučili brinuti ne samo o djetetu, već i o vlastitom mentalnom zdravlju. Vidljive su i pozitivne promjene u roditeljskim stavovima i ponašanjima (više poticanja na izražavanje emocija kod djeteta te manje fizičkog kažnjavanja). Međutim, rezultati ukazuju na povećanu razinu roditeljskog stresa što autori istraživanja objašnjavaju potencijalnim utjecajem povećanja svjesnosti o vlastitom utjecaju na razvoj djeteta te nesigurnošću u tek naučene obrasce ponašanja (Matoš i sur., 2009).

Istraživanjem literature pronađen je i program podrške roditeljima „Svjesnost, potrebe, emocije i granice“ kojeg je Kapec (2021) razvila u sklopu svog specijalističkog rada. Iako program do sada nije obuhvatio veliki broj sudionika niti su provedene dodatne evaluacije, autorica ovog diplomskog rada smatra kako program sadrži vrijedne postavke te je vrlo zanimljiv iz perspektive

poticanja razvoja emocionalne inteligencije djeteta od strane roditelja. S obzirom na navedeno, u nastavku će biti prikazan kratak opis programa.

Teorijsko polazište programa počiva u pojmovima *svjesnog roditeljstva*, *dobrog roditeljstva* i *roditeljske odgovornosti*. Pri tome *svjesno roditeljstvo* označava noviji naziv za “*mindful parenting*” (engl.), a definira se kao usmjeravanje pažnje roditelja na dijete uz osvještavanje trenutka u kojem se odvija njihova interakcija (Kabat - Zinn, 1997; prema Kapec, 2021). Uz navedeno, svjesno roditeljstvo podrazumijeva i osviještenost na razini roditelja, odnosno usmjeravanje pažnje roditelja na osvještavanje i prepoznavanje vlastitih emocija i misli (Ma i Siu, 2016; prema Kapec, 2021). *Dobro roditeljstvo* omogućava djetetu sretno djetinjstvo i zdravu privrženost roditeljima kroz ostvarenje djetetovih razvojnih ishoda u skladu s njegovim razvojnim mogućnostima (Chen i Kaplan, 2001; prema Kapec, 2021). Glavne karakteristike podrazumijevaju osjetljivost roditelja, prihvaćanje i pristupačnost te suradnju s djetetom (Čudina – Obradović i Obradović, 2002; prema Kapec, 2021). Treći pojam vrlo važan za pružanje podrške roditeljima je *roditeljska odgovornost* prema kojoj roditeljska uloga podrazumijeva osobnu odgovornost, odgovornost za odnos roditelja i djeteta te odgovornost za dobrobit i razvoj djeteta. Svrha programa „Svjesnost, potrebe, emocije i granice“ je povećanje roditeljske osviještenosti te jačanje roditeljskih sposobnosti na intrapersonalnoj razini (osobnoj razini roditelja) i interpersonalnoj razini (interakcija roditelj - dijete). Aktivnosti koje program obuhvaća podrazumijevaju poticanje i poučavanje roditelja načinima osvještavanja i prepoznavanja vlastitih emocija i sebe kao roditelja, kao i poučavanje vještinama važnima za razvijanje i održavanje pozitivnog odnosa s djetetom. Program se sastoji od 5 radionica čija struktura odgovara standardnom treningu vještina odnosno sadrži uvod/igru, najavu vještine, poučavanje vještine i demonstraciju vještine, vježbanje vještine kroz igranje uloga i povratnu informaciju na izvedbu, domaću zadaću sa svrhom generalizacije vještine te evaluaciju. Nakon sudjelovanja na radionicama, sudionici bi trebali moći opažati i imenovati svoje potrebe, prepoznati emociju i biti svjesni gdje ju osjećaju, razlikovati vlastite potrebe i emocije od djetetovih, razlikovati jasne i nejasne poruke te postaviti vlastite granice.

U sklopu svog specijalističkog rada, autorica programa je provela set radionica u prostorima Dnevne bolnice Psihijatrijske bolnice Rab s 8 roditelja djece rane dobi koja su uključena u logopedski tretman. U skladu s navedenim sastavnicama programa, provedena je evaluacija učinka te su ustanovljene statistički značajne razlike u vještinama imenovanja emocija,

svjesnosti emocija u tijelu, svjesnosti o potrebama djeteta i vještinama prepoznavanja jasnih poruka u komunikaciji roditelja i djeteta (Kapec, 2021).

Kada govorimo o razvijanju programa podrške roditeljima pod time se podrazumijeva izlaganje roditelja različitim sadržajima u svrhu podizanja njihove razine osviještenosti te razvijanja novih znanja i vještina u kontekstu odgoja djece. Pećnik i Dobrotić (2019; prema Kapec, 2021) ističu kako programi podrške trebaju zadovoljavati određene kriterije koji uključuju postojanje specifične populacije kojoj su namijenjeni (s obzirom na dob djeteta, raziku rizika i roditeljske potrebe), standardiziran način rada, sadržaj programa i materijale, edukaciju provoditelja programa uz organiziranu superviziju tijekom implementacije te evaluaciju učinkovitosti programa u postizanju zadanih ciljeva. Programe za roditelje je, kao i ostale preventivne programe, važno pažljivo planirati na temelju znanstvenih spoznaja te ih implementirati u zajednicu u kojoj smo prethodno napravili dobru procjenu potreba. Nadalje, važno je motivirati roditelje za ulazak u program što se može postići uključivanjem roditelja u razvoj programa, osiguravanjem provođenja programa u vrijeme kada su roditelji slobodni, osiguravanje mjesta za boravak i čuvanje djece za vrijeme sudjelovanja roditelja u programu i slično (Ferić, 2002). Također, pri osmišljavanju preventivnih programa koji su usmjereni na obitelj, treba uzeti u obzir nekoliko temeljnih principa koji su sastavni dio znanstveno utemeljenih, učinkovitih programa. Pri navedenome se ističe slijedeće: (1) sveobuhvatnost, odnosno intervencije koje modificiraju veći broj rizičnih čimbenika u različitim okruženjima djeteta (Kumpfer, 1997; prema Ferić, 2002), (2) dugotrajnost (Kumpfer, 1999; prema Ferić, 2002), (3) dostatan intenzitet, odnosno usklađenost intenziteta intervencije s razinom rizika obitelji, (4) razvojna prikladnost, odnosno usklađenost intervencije sa specifičnim vremenom kada je obitelj podložna promjenama, (5) promjena dinamike obitelji, odnosno ne samo obrazaca ponašanja, (6) naglasak na obiteljskim odnosima, tek kasnije na uspostavljanje discipline (Kumpfer, 1996; prema Ferić, 2002) i (6) rani početak, odnosno rada dob djeteta kada su obrasci ponašanja tek u nastanku (Ferić, 2002).

Program "Rastimo zajedno" također nudi smjernice za djelovanje stručnjaka pri provedbi programa podrške pozitivnom roditeljstvu koje mogu biti korisne pri kreiranju novih roditeljskih programa. Navedene smjernice uključuju slijedeće ideje:

- (1) stručnjaci i roditelji surađuju kako bi se poboljšali kapaciteti roditelja za odgoj djece
- (2) u radu s obiteljima treba koristiti interdisciplinarni i sveobuhvatan pristup
- (3) sve intervencije u koje je dijete uključeno moraju uzimati u obzir njegovu jedinstvenost, razvojne potrebe i njegova prava
- (4) sve intervencije poštuju načela pristupačnosti i jednakosti
- (5) potrebno je izgraditi odnos povjerenja i poštovanja dostojanstva svih članova obitelji
- (6) jezik i vokabular koji se koriste trebaju biti podržavajući i pristupačni
- (7) pri interveniranju se nužno prepoznaju i osnažuju jake strane i potencijali roditelja
- (8) roditeljske sposobnosti se ne procjenjuju na temelju jednog nepovoljnog događaja, ali uvijek treba imati na umu da je sigurnost djeteta na prvom mjestu te se ne smije dovoditi u pitanje
- (9) stručni savjeti upućuju se skrbnicima oba spola te se prepoznaje važnost uloge oca
- (10) pri pružanju usluga trebaju se uzeti u obzir potrebe roditelja iz manjinskih etničkih skupina (Pećnik i Starc, 2010; prema Kapec, 2021).

Evidentno je da postoji jasan, na dokazima utemeljen, okvir za izradu programa podrške roditeljima u razvijanju emocionalne inteligencije djece, kao i učinkoviti svjetski primjeri programa koji bi mogli poslužiti kao modeli. S obzirom na navedeno, hrvatski stručnjaci pomagačkih struka imaju dobar temelj i širok spektar mogućnosti za buduće djelovanje u smjeru izrade kvalitetnih roditeljskih programa.

7. Zaključak

Iz predstavljenog pregleda literature, vidljiv je doprinos emocionalne inteligencije kvaliteti funkcioniranja i pozitivnom razvoju djece i mladih kako na intrapersonalnoj razini, tako i u odnosu s drugima. S obzirom na to da istraživanja emocionalne inteligencije ukazuju na mogućnost poboljšanja sposobnosti prepoznavanja, korištenja, razumijevanja i upravljanja emocijama kroz adekvatne poticaje, važno je pažnju usmjeriti na roditeljske postupke za vrijeme ranih interakcija roditelj - dijete. Roditeljski odgojni stil koji je, prema rezultatima pregleda istraživanja, najpovoljniji za razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije je autoritativni stil koji kombinira visoku razinu podrške i topline u odnosu s djetetom, ali pruža i stabilnu strukturu i nadzor nad ponašanjem djeteta. Autoritativni roditelji koriste razvojno najprimjerenije zahtjeve pri čemu održavaju kontrolu nad djecom kada je to potrebno, a ipak su osjetljivi, nježni i učinkovito komuniciraju sa svojom djecom. U nastojanju osvještavanja roditelja i poboljšanja roditeljskih kompetencija razvijaju se znanstveno utemeljeni programi podrške roditeljima. Iako u svijetu postoje provjereni, učinkoviti programi poput Trostrukog P, *Strengthening Families-a*, *Parent-Child Interaction Therapy-a* i *Incredible Years-a*, koji su direktno ili indirektno usmjereni na poticanje razvoja emocionalne inteligencije djece, u Hrvatskoj to još nije slučaj. Iako postoje izolirani primjeri poput programa Rastimo zajedno, sustavna usmjerenost na razvijanje emocionalne inteligencije još uvijek ne postoji.

Autorica rada mišljenja je kako hrvatska praksa za sada još uvijek ne prepoznaje potencijal rada na emocionalnoj inteligenciji djece i mladih s obzirom na to da se o njoj najčešće ne priča izvan konteksta pomagačkih struka te razgovori o njoj nemaju mjesto koje bi trebali zauzimati u medijskom i javnom prostoru. Za razvijanje programa podrške roditeljima u radu na sposobnostima emocionalne inteligencije djece potrebno je provesti i dodatna, po mogućnosti longitudinalna, istraživanja odnosa roditeljskih odgojnih stilova i emocionalne inteligencije na hrvatskom uzorku. S obzirom na rezultate istraživanja koji upućuju na negativnu povezanost emocionalne inteligencije s emocionalnim problemima i problemima u ponašanju, ulaganje u programe podrške roditeljima namijenjene poboljšanju emocionalnih sposobnosti djece i mladih smanjuje vjerojatnost da će ta djeca trebati intenzivnije i skuplje intervencije u budućnosti.

8. Literatura

1. Agbaria, Q. (2022). Parental styles and parental emotional intelligence as predictors of challenging behavior problems among children in Israel. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4), 321-332.
2. Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal*, 19(1), 56-62.
3. Al-Elaimat, A., Adheisat, M. i Alomyan, H. (2018). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(4), 478-488.
4. Ballester, L., Sánchez-Prieto, L., Orte, C. i Vives, M. (2020). Preventing internalizing and externalizing symptoms in adolescents through a short prevention programme: An analysis of the effectiveness of the universal strengthening families program 11-14. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-13.
5. Batool, S. S. i Lewis, C. A. (2020). Does positive parenting predict pro-social behavior and friendship quality among adolescents? Emotional intelligence as a mediator. *Current Psychology*, 1-15.
6. Brackett, M. A., Mayer, J. D. i Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402.
7. Brackett, M. A., Rivers, S. E. i Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.
8. Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E. i Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 847-856.
9. Bucich, M. i MacCann, C. (2019). Emotional intelligence and day-to-day emotion regulation processes: Examining motives for social sharing. *Personality and Individual Differences*, 137, 22-26.

10. Burn, M., Lewis, A., McDonald, L. i Toumbourou, J. W. (2019). An Australian adaptation of the Strengthening Families Program: Parent and child mental health outcomes from a pilot study. *Australian psychologist*, 54(4), 261-271.
11. Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. i Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), 883-892.
12. Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. i Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational psychologist*, 41(4), 239-245.
13. Chong, W. H. i Chan, C. S. (2015). The mediating role of self-talk between parenting styles and emotional intelligence: An Asian perspective with Singaporean adolescents. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(3), 195.
14. Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M. i Becerra, I. G. (2020). Relation between psychological flexibility, emotional intelligence and emotion regulation in adolescence. *Current Psychology*, 1-10.
15. Esturgo-Deu, M. E. i Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26(4), 830-837.
16. Ferić, M. (2002). Preventivne intervencije usmjerene prema obitelji-pregled programa. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 10(1), 1-12.
17. Fujiwara, T., Kato, N. i Sanders, M. R. (2011). Effectiveness of Group Positive Parenting Program (Triple P) in changing child behavior, parenting style, and parental adjustment: An intervention study in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 804-813.
18. García-Sancho, E., Salguero, J. M. i Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 584-591.
19. Gardner, A. A. i Lambert, C. A. (2019). Examining the interplay of self-esteem, trait-emotional intelligence, and age with depression across adolescence. *Journal of adolescence*, 71, 162-166.
20. Gegić, A. (2017). Roditeljski odgojni stilovi (Doctoral dissertation). Faculty of Teacher Education, Zagreb.

21. Geßler, S., Nezlek, J. B. i Schütz, A. (2021). Training emotional intelligence: Does training in basic emotional abilities help people to improve higher emotional abilities?. *The Journal of Positive Psychology*, 16(4), 455-464.
22. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
23. Gottman, J. M., Katz, L. F. i Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Routledge.
24. Haslam, D., Poniman, C., Filus, A., Sumargi, A. i Boediman, L. (2020). Parenting style, child emotion regulation and behavioral problems: The moderating role of cultural values in Australia and Indonesia. *Marriage & family review*, 56(4), 320-342.
25. Kapec, K. (2021). Podrška roditeljima s ciljem jačanja roditeljskih kompetencija (Doctoral dissertation) Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Zagreb.
26. Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.
27. Kugbey, N., Atefoe, E. A., Anakwah, N., Nyarko, K. i Atindanbila, S. (2018). Emotional intelligence and personal growth initiative effects on subjective happiness among university students. *Journal of Psychology in Africa*, 28(4), 261-266.
28. Kumpfer, K. L. i Magalhães, C. (2018). Strengthening families program: An evidence-based family intervention for parents of high-risk children and adolescents. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 27(3), 174-179.
29. Kuppens, S. i Ceulemans, E. (2018). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168-181.
30. Law, K. S., Wong, C. S. i Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483.
31. Li, X. i Xie, J. (2017). Parenting styles of Chinese families and children's social-emotional and cognitive developmental outcomes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 637-650.

32. Liao, A. K., Liao, A. W., Teoh, G. B. i Liao, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
33. Lieneman, C. C., Brabson, L. A., Highlander, A., Wallace, N. M. i McNeil, C. B. (2017). Parent–Child Interaction Therapy: Current Perspectives. *Psychology research and behavior management*.
34. Lieneman, C. C., Girard, E. I., Quetsch, L. B. i McNeil, C. B. (2020). Emotion regulation and attrition in parent–child interaction therapy. *Journal of child and family studies*, 29(4), 978-996.
35. Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. i Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 1018-1034.
36. Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. i Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
37. Lorence, B., Hidalgo, V., Pérez-Padilla, J. i Menéndez, S. (2019). The role of parenting styles on behavior problem profiles of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2767.
38. Manzeske, D. P. i Stright, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development*, 16(4), 223-229.
39. Marcynyszyn, L. A., Maher, E. J. i Corwin, T. W. (2011). Getting with the (evidence-based) program: An evaluation of the Incredible Years Parenting Training Program in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 33(5), 747-757.
40. Martinez-Pons, M. (1998). Parental inducement of emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 18(1), 3-23.
41. Matoš, D., Šiprak, A., Tomić, I., Miculinić, S., Pribela-Hodap, S. i Magaš, M. (2009). Rastimo zajedno. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (57), 10-12. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/128553>
42. Mattingly, V. i Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155.

43. Mayer, J. D., Caruso, D. R. i Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300.
44. Mayer, J. D., Salovey, P. i Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
45. McNeil, C. B. i Hembree-Kigin, T. L. (2011). *Parent-Child Interaction Therapy Second Edition*.
46. Menting, A. T., de Castro, B. O. i Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901-913.
47. Mihic, J. i Novak, M. (2018). Importance of child emotion regulation for prevention of internalized and externalized problems. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 235-254.
48. Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. i Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
49. Novak, M., Mihić, J., Bašić, J. i Nix, R. L. (2017). PATHS in Croatia: A school-based randomised-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International Journal of Psychology*, 52(2), 87-95.
50. Nguyen, Q. A. N., Tran, T. D., Tran, T. A., Nguyen, T. A. i Fisher, J. (2020). Perceived parenting styles and emotional intelligence among adolescents in Vietnam. *The Family Journal*, 28(4), 441-454.
51. Pears, K. C. i Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social development*, 12(1), 1-20.
52. Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D. i Born, M. P. (2018). Self-and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222-233.
53. Perera, H. N. i DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and individual differences*, 28, 20-33.

54. Petrides, K. V., Frederickson, N. i Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
55. Platsidou, M. i Tsirogiannidou, E. (2016). Enhancement of emotional intelligence, family communication, and family satisfaction via a parent educational program. *Journal of Adult Development*, 23(4), 245-253.
56. PROGRAMA, E. K. I. Dokazi djelotvornosti programa „Rastimo zajedno i mi“: Kako smo i koliko zajedno narasli?.
57. Rankin Williams, L., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S. i Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 37(8), 1063-1075.
58. Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. i Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims?. *International journal of environmental research and public health*, 16(12), 2114.
59. Riesch, S. K., Brown, R. L., Anderson, L. S., Wang, K., Canty-Mitchell, J. i Johnson, D. L. (2012). Strengthening Families Program (10-14) effects on the family environment. *Western Journal of Nursing Research*, 34(3), 340-376.
60. Salovey, P. i Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
61. Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P. i Latorre, J. M. (2013). Assessment of emotional intelligence in the family: Influences between parents and children on their own perception and that of others. *The Family Journal*, 21(1), 65-73.
62. Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L. i Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical psychology review*, 34(4), 337-357.
63. Sanders, M. R., Turner, K. M. i Markie-Dadds, C. (2002). The development and dissemination of the Triple P—Positive Parenting Program: A multilevel, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention Science*, 3(3), 173-189.

64. Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. i Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early education and development*, 21(1), 125-156.
65. Smetana, J. G. (2010). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. John Wiley & Sons.
66. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. i Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 65(3), 754-770.
67. Stoica, A. M. i Roco, M. (2013). The role of the emotional intelligence in kindergarden children's development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 150-154.
68. Zbodulja, S. (2014). *Utjecaj roditeljskih stilova odgoja na ponašanje djeteta* (Doctoral dissertation). School of Medicine, Department of Social Medicine and Health Care Organization, Zagreb.
69. Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C. i Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence?. *Human Performance*, 18(4), 445-462.
70. Wang, Y., Li, Z. i Zhu, L. (2019). Emotional intelligence of 3-to 6-year-olds and parenting style: Peer communication ability as a mediator. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(12), 1-12.
71. Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years: Parents, teachers, and children training series. *Residential treatment for children & youth*, 18(3), 31-45.
72. Webster-Stratton, C. i Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years Series early-intervention programs: integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47(1), 36-54.
73. Webster-Stratton, C. i Reid, M. J. (2018). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems.