

Socio-emocionalni razvoj djece predškolske dobi s jezičnim teškoćama

Milković Začek, Helena

Professional thesis / Završni specijalistički

2020

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:158:904450>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-11**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
"Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji"

Helena Milković Začek

SPECIJALISTIČKI RAD
Socio-emocionalni razvoj djece predškolske dobi s jezičnim
teškoćama

Zagreb, prosinac 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Poslijediplomski specijalistički studij
"Rana intervencija u edukacijskoj rehabilitaciji"

Helena Milković Začek

SPECIJALISTIČKI RAD

Socio-emocionalni razvoj djece predškolske dobi s jezičnim
teškoćama

Mentorica:

Doc. dr. sc. Sanja Šimleša

Zagreb, prosinac 2020.

Na temelju čl. 24. Statuta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 26. studenog 2020. izdaje se sljedeća

Obavijest

O javnoj obrani specijalističkog rada pod naslovom: "Socio-emocionalni razvoj djece predškolske dobi s jezičnim teškoćama" kojeg će braniti pristupnica Helena Milković Začek pod povjerenstvom za obranu u sastavu:

1. izv.prof.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša, izvanredna profesorica Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, predsjednica
2. prof.dr.sc. Draženka Blaži, redovita profesorica u trajnom zvanju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i
3. prof. emerita dr.sc. Marta Ljubešić, vanjska članica

Obrana je održana 7. prosinca 2020. godine.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Socio-emocionalni razvoj djece predškolske dobi s jezičnim teškoćama* 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: Helena Milković Začek

Mjesto i datum: Zagreb, 7. prosinac 2020.

Sažetak: Jezik je važan faktor u društvenom životu, a govor i jezični razvoj temelj su uspješnih ishoda u kasnijem životu djeteta. Rezultati istraživanja pokazuju da su djeca s jezično-govornim teškoćama izložena većem riziku za kasnije socio-emocionalne probleme od djece koja nemaju jezične teškoće. U ovom radu prikazat će se istraživanja koja potvrđuju kako jezične teškoće mogu nepovoljno utjecati na društveno učenje i socijalno kompetentno ponašanje djeteta. Jezične teškoće samo su jedna od varijabli koje su važne za razvoj socio-emocionalnih vještina. Vjerojatno i kognitivne funkcije (poput razine izvršnog funkcioniranja), ali i okolišni čimbenici (poput roditeljskog socio-emocionalnog angažmana) utječu na razvoj jezika, teoriju uma i socio-emocionalno sazrijevanje. Ovim preglednim radom prikazat će se povezanost između socio-emocionalnog razvoja i razvoja jezika i govora djece predškolske dobi s jezičnim teškoćama te će se prokomentirati nedostaci dosadašnjih istraživanja i dati prijedlog za daljnja istraživanja i intervenciju u ovom području.

Ključne riječi: jezično-govorne teškoće, socio-emocionalni razvoj, socijalne vještine, predškolska djeca

Social-emotional development of preschool children with language impairment

Sažetak (engleski): Language is an important factor in social life, and speech and language development are the foundation of successful outcomes in a child's later life. The results of the research show that children with speech and language difficulties are more exposed to a higher risk of later socio-emotional problems than children without language difficulties. This paper will present research that confirms how language difficulties can adversely affect a child's social learning and socially competent behavior. Language difficulties are just one of the factors that are important for the development of socio-emotional skills. Probably both cognitive skills (such as the level of executive functioning) but also environmental factors (such as parental socio-emotional engagement) influence language development, theory of mind, and socio-emotional maturation. This review paper will show socio-emotional development of preschool children with language difficulties and will comment on the limitations of recent study and make a proposal for further research and intervention in this area.

Ključne riječi: speech language impairment, social emotional development, social skills, preschool children

Sadržaj

1. Uvod	2
2. Razvoj jezika i govora	4
2.1. <i>Teorije o razvoju govora</i>	5
2.2. <i>Uredan jezično-govorni razvoj</i>	7
2.3. <i>Teškoće jezično-govornog razvoja</i>	9
3. Emocionalni i socio-spoznajni razvoj	11
3.1. <i>Emocionalni razvoj</i>	11
3.1.1. <i>Regulacija emocija</i>	14
3.2. <i>Socio-spoznajni razvoj</i>	16
3.2.1. <i>Pojam o sebi</i>	16
3.2.2. <i>Socijalna kompetencija</i>	17
3.3. <i>Teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju</i>	19
3.3.1. <i>Socio-emocionalni razvoj djece s jezičnim teškoćama</i>	21
4. Analiza odabranih istraživanja o povezanosti jezičnog i socio-emocionalnog razvoja djece predškolske dobi	23
5. Osvrt na nedostatke dosadašnjih istraživanja i prijedlog za buduća istraživanja ...	32
6. Zaključak	33
7. Sažetak	36
8. Literatura	37

1. Uvod

Jezični razvoj je proces, jednako kao spoznajni, emocionalni ili socijalni razvoj. To znači da je određen prepoznatljivim miljkazima ili razvojnim obrascima koji se pojavljuju u očekivanim razdobljima. Jezični razvoj počinje prije djetetovog rođenja i traje cijelog života. Teorija dijeli rani jezični razvoj na predjezični i jezični razvoj, odnosno predekspresivno i ekspresivno razdoblje jezičnog razvoja (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015). Prema Kologranić Belić, Matić, Olujčić i Srebačić (2015) jezik, govor i komunikacija su tri sustava međusobno ovisna i komplementarna u svom ostvarenju, a također su to tri neovisna sustava od kojih je svaki određen svojom jedinstvenom strukturom, specifičnim obilježjima i razvojnim procesima. Govor je čovjeku najbolji i najlakši način komunikacije (Škarić, 1991). S druge strane, jezik je sustav koji se najčešće ostvaruje putem govora koji je, sukladno tome, zvučno ostvarenje jezika. To znači da je potrebna međusobna usklađenost i komplementarnost svih triju sustava da bi se govorilo o urednom jezičnom, govornom i komunikacijskom razvoju. Kod većine djece ta se usklađenost odvija u skladu s psiholingvističkim odrednicama urednog razvoja, što znači pravilnim redosljedom i u očekivanim vremenskim razdobljima. No kod određenog broja populacije taj razvoj ne teče očekivano. Narušenost jednog sustava može utjecati na kvalitetu preostalih sustava iako oni nisu izravno pogođeni. Tako će izuzetno loša govorna izvedba glasova utjecati na razumljivost govora, a time i određivati komunikacijski uspjeh. Nedovoljna usvojenost jezika će kod djece unaprijed odrediti manju učestalost njihovog stupanja u različite komunikacijske aktivnosti (Kologranić Belić, Matić, Olujčić i Srebačić, 2015). Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh i Catalise-2 konzorcij (2017) postigli su sporazum o uvođenju terminologije za jezične probleme koji uzrokuju značajne smetnje u svakodnevnom životu i obrazovnom napretku djeteta. Dali su preporuku za upotrebu dijagnostičkog pojma "razvojni jezični poremećaj" (RJP), a odnosi se na stanje djeteta ili odrasle osobe koja ima teškoće s govorenjem i/ili razumijevanjem jezika. Teškoće su dovoljno ozbiljne da ometaju svakodnevni život no nisu povezane s nekim pridruženim biomedicinskim stanjem. RJP je teškoća koja utječe na vještinu pismenosti i učenja te na uspostavljanje prijateljskih odnosa i emocionalno stanje djeteta. Pretpostavka je da će kod djece s jezičnim, govornim ili komunikacijskim teškoćama postojati i veći rizik za pojavu odstupanja u socio-emocionalnom razvoju.

Emocije su glavni pokretač raspoloženja svakoga pojedinca, njegova odnosa s drugim ljudima i cijeloga društvenog života, emocije povezuju pojedinca sa svijetom ljudi, stvari i događaja (Oatley i Jenkins, 2000). Uz pomoć prepoznavanja i razumijevanja vlastitih emocija

te emocionalnih stanja drugih, osobe uče obrasce ponašanja koji im onda pomažu u odnosima s drugim ljudima. Sposobnost prepoznavanja i razumijevanja emocionalnih stanja drugih pomaže pojedincima razumjeti različite socijalne situacije i omogućuje im da se prilagođeno ponašaju u skladu s određenom socijalnom situacijom (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Dječje razumijevanje emocija ima važnu ulogu u ophođenju s vlastitim osjećajima i u interpersonalnim odnosima s drugima iz okoline te je povezano s dječjim izražavanjem emocija, prosocijalnim vještinama te prosocijalnim i agresivnim ponašanjem. Istraživanja u ovom području ukazuju da je dječje razumijevanje emocija vrlo povezano sa socijalnom kompetencijom i pozitivnim odnosima s prijateljima kao važnim odrednicama psihosocijalne prilagodbe (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach i Blair, 1994).

Budući da socijalne interakcije uključuju niz socijalnih vještina, socijalno kompetentna djeca usklađuju svoje ponašanje s tuđim tako što nalaze zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike u skladu s naučenim prosocijalnim vještinama. Prosocijalne vještine sastoje se od osnovnih socijalnih vještina, vještina povezanih s funkcioniranjem u grupi, postupanja s osjećajima i stresom te alternativa za agresiju (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Osnovne socijalne vještine čine vještine slušanja, lijepog i odvažnog govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih. Vještine povezane s funkcioniranjem u grupi uključuju postavljanje pitanja, čekanje na red i uključivanje u igru, prikladno slijedenje upute i prekidanje govornika, traženje prijatelja za igru i pružanje pomoći drugima. Prikladno postupanje s osjećajima čine vještine razumijevanja vlastitih i tuđih osjećaja, postupanje sa strahom, razgovor o vlastitim i tuđim emocijama, a vještine povezane s djetetovim postupanjem u stresnim situacijama odnose se na sposobnost opuštanja, iskrenost, prihvaćanje gubitka itd. (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Socijalno nepoželjnim oblicima ponašanja smatraju se sva ponašanja koja ne odgovaraju očekivanjima društva ili određenim društvenim normama i štetna su za funkcioniranje neke grupe ili društva. To su npr.: svađe, galama, psovanje, vrijeđanje, provokacije, udarci, ugrizi, štipanje, povlačenje za kosu, otimanje i uništavanje igračaka, ismijavanje, zadirkivanje, nedopuštanje igre s drugom djecom u skupini (Sindik, Rendulić i Sindik, 2012).

Socijalne vještine djece odražavaju se u djetetovoj socijalnoj kompetenciji, tj. u odgovarajućim načinima odgovaranja na neprilagođena ponašanja koja pokazuju njihovi vršnjaci (Katz i McClellan, 1999). Socijalna kompetencija u okruženju dječjeg vrtića je stupanj u kojem grupa vršnjaka prihvaća pojedino dijete. Osnova joj je sposobnost pojedinog djeteta da inicira i održi zadovoljavajuće recipročne odnose s vršnjacima. Komponente

socijalne kompetencije su: regulacija emocija (sposobnost djeteta da reagira na zahtjeve situacija s rasponom emocija te na način koji je socijalno prihvatljiv i dovoljno fleksibilan i spontan) te sposobnost odgode spontanijih reakcija (ukoliko je to potrebno). Socijalna znanja i socijalno razumijevanje znače da socijalno kompetentna djeca znaju uskladiti svoje ponašanje s drugima, naći zajednički jezik, razmijeniti informacije, utvrditi sličnosti i razlike. Ove vještine omogućuju im uspješno razriješiti sukobe u igri djece, pa su prihvaćena od vršnjaka u sigurnom i poticajnom okruženju (Katz i McClellan, 1999). Dječji vrtić je ustanova u kojoj se dijete susreće i s neprihvatljivim ponašanjem svojih vršnjaka, pa se mnoga reaktivno ili pod utjecajem negativnih modela i sama počnu neprihvatljivo ponašati. Zato je važna pravovremena identifikacija rizičnih faktora, koji doprinose poremećajima u ponašanju, kako bi stručnjaci i roditelji mogli pravovremeno i preventivno djelovati (Sindik i Sindik, 2013).

Istraživanja povezanosti socijalnih vještina i jezičnih teškoća ukazuju na to da već od rane dobi djeteta postoji povezanost između odstupanja u jezičnom razvoju i različitih oblika nepoželjnih ponašanja (Van Daal, Verhoeven i van Balkom, 2007). U nastavku rada detaljnije će se analizirati i prikazati odabrana istraživanja o povezanosti jezično-govornog i socio-emocionalnog razvoja djece predškolske dobi.

2. Razvoj jezika i govora

Ljubešić i Cepenec (2012) navode kako je komunikacija temelj i potporni stup usvajanja jezika i razvoja govora: a) jezik se uči u komunikaciji, b) govor je jedno od sredstava koja koristimo u komunikaciji, c) razvojna ekspanzija jezično-govornih sposobnosti nastaje nakon što dijete nauči kako porukom utjecati na pažnju druge osobe, tj. nakon što su usvojene osnove komunikacije. Važno je uočiti da prije nego što počne govoriti (prve riječi sa značenjem uglavnom se javljaju u dobi od 12 mjeseci, a rječnički brzac u dobi od 18 mjeseci), dijete mora usvojiti niz znanja i vještina, koje će mu omogućiti da postane komunikacijski aktivno i “pripremi se” za usvajanje jezika. Komunikacija djeteta s okolinom počinje već u majčinoj utrobi – dijete čuje zvučni podražaj i odgovara kretanjem. Ranom komunikacijom nazivamo razdoblje u kojem se usvajaju vještine koje omogućavaju proces razmjene obavijesti: slanja poruka i odgovaranja. One proizlaze iz djetetova sazrijevanja i učenja u kognitivnoj, jezičnoj i socijalnoj domeni, te u posebnom kognitivnom području koje zovemo socijalna kognicija ili spoznaja o ljudima i njihovom doživljavanju i ponašanju (Ljubešić i Cepenec, 2012). Da bi dijete lakše usvojilo govor, važno je stvarati različite komunikacijske

situacije. Djeca koja vokalno komuniciraju i koju odrasli više potiču na razgovor pokazuju višu razinu jezičnoga razvoja. Smanjena učestalost spomenutoga komunikacijskog čina može rezultirati djetetovim zaostajanjem u jezično-govornom razvoju. Dječji se jezik razvija zahvaljujući genima, sposobnostima mišljenja, želji za komunikacijom, poticajima okoline. Mnogi stručnjaci ističu važnost prvih triju godina djetetova života kao najintenzivnijeg razdoblja jezično-govornoga razvoja (Jovančević i sur., 2004; Pavličević-Franić, 2005, Stančić i Ljubešić, 1994). Nedostatak govorne kompetencije može rezultirati nesigurnošću, agresivnošću i neuspjehom. Rane jezične aktivnosti znatno utječu na kasnija jezična postignuća; nema li stoga dijete prilike slušati govor, nema li poticaj odraslih, teže će svladati umijeće čitanja. Dijete koje nema sugovornika, može postati pasivno te propustiti mnoge prigode za komunikaciju. Ne potiče li se djetetov jezični razvoj, ono se izlaže većem riziku od poremećaja u ponašanju te može imati poteškoća u školi i učenju. Istraživanja krajem prošlog stoljeća pokazala su da rana komunikacija nije samo faza u razvoju komunikacije s dominantnom ulogom u socijalno-emocionalnom razvoju, već i sa značajnom ulogom u mentalnom zdravlju te razvoju osobnosti i spoznaje (Ljubešić i Cepanec, 2012).

2.1. Teorije o razvoju jezika

Razvoj jezika i govora proučavaju mnoge znanstvene discipline. Objavljen je niz neuroloških, psiholoških i psiholingvističkih te drugih tumačenja govornog razvoja djece, koja se pozivaju na različite teorije. Ovo su neke od njih:

Neurološke teorije

Neki su istraživači dokazivali hipotezu o progresivnoj hemisferalnoj dominaciji za govor koja se uspostavlja i »učvršćuje« u toku razvoja djeteta. Drugi su istodobno naglašavali da je specijalizacija lijeve cerebralne hemisfere za jezik i govor urođena i izražena već kod rođenja. To mišljenje o vrlo ranoj intrahemisferalnoj specijalizaciji za jezik i govor potvrđuju naročito istraživanja o sličnoj "afazičnoj semiologiji" kod djece i kod odraslih s tim tipom jezično/govornog oštećenja. Neurološke teorije općenito dokazuju da je razvoj jezika i govora čovjeka determiniran anatomske, neurobiološke i genetske. Dijete po rođenju posjeduje specifične dispozicije za govor, koje druge vrste ne posjeduju. Zbog toga samo čovjek posjeduje jezik i govor u pravom smislu (Šikić i Ivičević-Desnica, 1988).

Psihološke teorije

Prema Šikić i Ivičević-Desnica (1988) istraživalo se u više smjerova. Jedni su istraživali rani psihosocijalni razvoj djeteta te s njime u vezi i razvoj govora; drugi su uglavnom ispitivali

kognitivni razvoj koji je preduvjet govornom razvoju; treći je smjer u istraživanju govornog razvoja djece pokušao integrirati ispitivanja i socijalnog i kognitivnog razvoja. U tom se smjeru također očituju razne tendencije, a zajedničko im je to što interakciji odnosno komunikaciji djeteta s odraslima pridaju izuzetnu važnost. Ta istraživanja ističu kako dijete nije običan oponašatelj, pasivan usvajač, nego je aktivan sudionik i obnavljač svoga govora i jezika. Stoga ove teorije dominantnu važnost pridaju govornoj komunikaciji s odraslima, ali i unutrašnjim mehanizmima posve psihičke prirode.

Psiholingvističke teorije

Umjesto da samo popisuju glasove ili riječi koje dijete usvaja na različitim stupnjevima razvoja, Šikić i Ivičević-Desnica (1988) navode da su istraživači inzistirali da se upotrijebe istraživački modeli kojima bi se objasnila unutrašnja organizacija govora i jezika i baš su zbog toga mogli dati aktivniju i vitalniju viziju lingvističkih činjenica. Nema sumnje da je naglašeno proučavanje gramatike i gramatičkih pravila u psiholingvistici i u "čistoj" lingvistici zasluga u prvom redu transformacionalističkog pokreta koji je razvio N. Chomsky. Analize su pokazale da je govorni napredak djeteta strukturiran sustav u stalnom i brzom razvitku. On je tako tipičan da se može slično ispoljavati čak i kod djece koja govore vrlo različitim jezicima. Kovačević (1996) navodi kako Chomsky smatra da se dijete rađa s urođenom sklonošću za usvajanje jezika. Njegova teorija počiva na tri pretpostavke o urođenosti - o postojanju jezičnih univerzalnosti (sličnosti u jeziku mogu biti uzrokovane jedino svojstvenim spoznajnim sposobnostima), općem jezičnom učenju (jezik koji dijete čuje tako je loše ustrojen da dijete može usvojiti jezik samo ako postoji vrlo posebna sposobnost za učenje jezika) te brzini usvajanja jezika (dijete ne bi moglo brzo usvajati jezik da nije programirano za tu zadaću). Iz ovoga jasno proizlazi da je Chomsky naglašavao posebnu jezičnu sposobnost.

Fonetske teorije

Za razliku od ostalih znanstvenih disciplina, fonetika tumači problem nastanka i razvoja dječjeg govora s aspekta samog govora. Škarić (1988) kaže da govor prepoznajemo kao govor bez obzira poznajemo li u njemu jezik kojim je organiziran njegov tekst i bez obzira znamo li ili ne konvencionalna simbolička značenja njegovih pojedinih znakova. Za svaki govor bez obzira na kojem je jeziku izgovoren (bez obzira na to govori li dijete ili odrasli čovjek) svatko može utvrditi da se radi o govornom izrazu i sposoban je prepoznati osnovne sadržaje tog govorenja. Za govor je adekvatno da u njegovu nastanku tražimo govorne, a ne jezične univerzalije. Te su govorne univerzalije identične u prvom dječjem govorenju i u razvijenom govoru odraslih. One su podjednako razumljive i kada u govoru nema i kada ima govorne

organizacije. Prepoznavanje govora moguće je umnogome i kada se izdvojeno slušaju zvučni fragmenti dječjeg glasanja, a govor lako prepoznaju i slušači koji ne poznaju naš jezik. Direktni razlog govorenju jest izražavanje govornih raspoloženja, a govor se može definirati kao optimalna ljudska fonička organizacija (komunikacija) oblikovana ritmom rečenica, riječi i slogova. Optimalan ovdje znači da je govor spontan, tj. lak u svojoj realizaciji; foničnost (zvučnost) jest uvjet da ljudski izraz bude govor, tj. da je govor samo onda govor ako se jasno zasniva na auditivnim slikama govora, što ujedno znači da gluhoća od rođenja isključuje govor; zatim, govor je ljudska komunikacija u kojoj postoje sugovornik i sam govornik, što znači da se govor uvijek javlja kada nešto saopćavamo sebi, a ne javlja se nužno kada saopćavamo drugome; artikulirani govor javlja se u trenutku kada se u fonički izraz djeteta istodobno ukomponiraju sve tri ritmičke strukture - slogovi, riječi i rečenice. Govor ima dakle svoje univerzalije, svoje univerzalne zakone koji se ne izjednačuju sa specifičnim jezičnim zakonima; govor je specifično stanje čovjeka koje se jedino govorenjem manifestira. To znači da prvobitni govorni izraz nastaje izvan jezika i da ga u početku karakteriziraju izvanjezične, tj. govorne univerzalije, a tek se potom govor organizira u određenom jeziku (Šikić i Ivičević-Desnica, 1988).

2.2. Uredan jezično-govorni razvoj

Prema Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica (2004) jezik je viša psihička aktivnost čovjeka koja mu omogućuje da pomoću sustava znakova i simbola priopćava svoja znanja, osjećaje, potrebe i mišljenje drugim ljudima. Osnovni simboli u ljudskom govoru su riječi, a njegova najvažnija funkcija je komunikacija. Jezik se razvija sustavno i predvidivim redoslijedom. Samim rođenjem dijete donosi na svijet predispozicije za učenje govora. Svako zdravo dijete ima anatomske i glasovne mogućnosti da nauči glasove bilo kojeg jezika. Te mogućnosti realiziraju se u interakciji djeteta i njegovog socijalnog okruženja, prije svega obiteljskog. Starc i sur. (2004) dijele jezično-govorni razvoj u nekoliko aspekata:

1. glasovni (fonološki) razvoj;
2. riječnički (značenjski/semantički) razvoj;
3. razvoj gramatike;
4. komunikacijski (pragmatički) razvoj;

5. razvoj znanja o govoru (metalingvistička svijest).

Pavličević-Franić (2005) jezično-govorni razvoj dijeli na predjezičnu (predlingvističku ili predverbalnu) fazu te jezičnu (lingvističku ili verbalnu) fazu. Predjezična faza traje od rođenja do otprilike prve godine života, a jezična do tri ili tri i pol godine (ako se jezik usvaja i uči cijeli život). Predjezična faza počinje prvim krikom novorođenčeta. To je jednogodišnje fonsko razdoblje koje ponajprije obilježava spontano glasanje, a potom i artikuliranje glasova primjerenih jezičnom sustavu materinskoga jezika. Prvo glasanje je spontano, refleksno i odraz je fiziološkog stanja dojenčeta – ugone ili neugode, a majka ga počinje brzo shvaćati kao signal djetetovih osjećaja i potreba. Na taj način između djeteta i njemu bliskih osoba počinje se uspostavljati rana emotivna veza za koju se smatra da je jedna od najvažnijih pretpostavki za zdrav jezični, a i za opći razvoj djeteta (Starč i sur., 2004). Daleko prije nego progovori prvu riječ, dijete uspješno komunicira pogledom, smijehom i gestama. Prepoznaje lica i poznate glasove, reagira na različite izraze lica kojima se izražavaju razna stanja i osjećaji uz njemu usmjeren govor. Uvlačenjem usana indicira da je gladno, škiljenjem da mu smeta svjetlo, plakanjem da mu je hladno (Reed, 2005). Jezična (lingvistička ili verbalna faza) počinje kod većine djece oko prve godine života, kada dijete proizvede prvu riječ. Prva izgovorena riječ ujedno je i početak razvoja aktivnog rječnika i semantike (Kuvač, 2007). Dijete u toj fazi svjesno proizvodi glasove koje čuje u okolini. Najprije usvaja okluzive (B, D, G, P, T, K) i otvornike (I, E, A, O, U), zatim frikative (S, Z, Š, Ž, F, H) i afrikate (C, Č, Ć, DŽ, Đ). Uspješnost izgovora glasova ovisi o radu mišića te senzornim, psihosocijalnim i neurofiziološkim čimbenicima (Pavličević-Franić, 2005). Dijete urednog razvoja potkraj prve godine počinje razumijevati prve riječi i fraze, a također je to razdoblje pojave združene pažnje koja je primarno socijalni ili socio-kognitivni fenomen. Dvije osobe, dijete i odrasli, postaju svjesni da obraćaju pozornost na neki zajednički predmet interesa (Ivšac, Brozović i Ljubešić, 2003). Upravo primjeri teškoća na planu združene pažnje koje su dio kliničke slike djece koja kasne u jezično-govornome razvoju ukazuju na važnost združene pažnje za razvoj jezika (Ivšac, 2003). Djetetovo prvo razumijevanje jezika strogo je kontekstualno i započinje razumijevanjem najjednostavnijih riječi i fraza u određenoj situaciji, kao što je razumijevanje svoga imena, zabrane "ne, ne" i sl. S porastom kronološke dobi, sve razvijenijim spoznajnim sposobnostima, sve boljim motoričkim ovladavanjem prostorom i stjecanjem novih iskustava, dolazi i do sve boljeg razumijevanja riječi. Dijete počinje razumijevati riječi koje nisu nužno vezane uz njemu poznate, određene situacije, dakle izvan situacijskog konteksta (Blaži, 2003). Prema Kuvač Kraljević i Kologranić Belić (2015) u razdoblju od 12.-18. mjeseca, odnosno od

progovaranja prve riječi do leksičkog brzaca, rječnički je razvoj sporiji i u prosjeku se mjesečno u mentalni leksikon pohrani oko 9 riječi. Kada se takvom brzinom pohrani masa od 50 riječi dolazi do naglog porasta rječnika koji se naziva leksički brzac. To se događa otprilike u 18. mjesecu (dobni raspon o 15.- 22. mjeseca). Kada dijete prvi put značajno obogati rječnik, tj. prođe leksički brzac, pružaju mu se veće mogućnosti u baratanju ostalim jezičnim sastavnicama i njihovim pravilima, i to ponajprije s morfologijom i sintaksom. Povezivanje riječi u sintagme označava razdoblje dvočlanih iskaza (od 20.- 24. mjeseca), odnosno razdoblje u kojem se javljaju prve kombinacije riječi (npr. tata pa-pa, neće soka, mama daj). U ovom razdoblju u dječjoj jezičnoj proizvodnji javlja se niz pogrešaka, poopćavanja ili sužavanja na morfološkoj i semantičko-leksičkoj razini (npr. konjovi, puži, hoćem...) (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015). Pogreške i odstupanja prisutna u dječjem jeziku znakovi su djetetovog napredovanja u uspostavljanju jezičnih pravila i jezične produktivnosti. U idućim mjesecima djeca sve više učvršćuju do tada usvojena pravila i tako smanjuju broj pogrešaka. Razdoblje između treće i četvrte godine razdoblje je kada bi trebala biti usvojena osnova materinskog jezika. Osnova materinskog jezika označava usvojenost temeljnih odrednica svih jezičnih sastavnica čime jezik postaje dominantno sredstvo za ostvarivanje interakcije. Dijete tada posjeduje određeni broj riječi na kojima može primjenjivati morfološka pravila i slagati ih u sve složenije sintaktičke strukture. Dostizanje osnove materinskog jezika označava ulazak u složeniji svijet jezika na svim njegovim sastavnicama (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015). Pragmatika je posljednja jezična sastavnica te je za njezino usvajanje potrebno mnogo više od samog jezika. Potrebno je jeziku pridružiti i ostale čimbenike, primjerice društvene i kulturološke. Tek tom sastavnicom iskaz dobiva svoje pravo značenje, očitavaju se komunikacijske namjere i djeluje se u skladu s namjerom (Yule, 2010). U pragmatičkom razvoju posebice jača razvoj jezične socijalizacije, odnosno razvijaju se vještine i znanja potrebna za primjenu različitih registara s obzirom na situaciju u kojoj se komunikacija događa i s obzirom na sugovornike (Kuvač Kraljević i Olujić, 2015). Razvoj svake od jezičnih sastavnica preduvjet je za razvoj sljedeće. Kada se dosegne osnova materinskog jezika, jezični razvoj ne prestaje već razvoj tih sastavnica postaje kontinuiraniji i vremenski usklađeniji. Jezične su sposobnosti naprednije, složenije i fleksibilnije u godinama koje slijede nakon što je osnova materinskog jezika usvojena, a dijete se njima vještije koristi u različitim situacijama. Jezični razvoj traje cijeli život, ali je u razdoblju ranog jezičnog razvoja najdinamičniji i najvarijabilniji (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015).

2.3. Teškoće jezično-govornog razvoja

Općenito govoreći, jezični poremećaji mogu biti razvojni i stečeni. Razvojni jezični poremećaji vezuju se uz razdoblje usvajanja jezika, a stečeni nastaju nakon što je usvojena osnova materinskog jezika. Stečeni jezični poremećaji su oni kod kojih je uzrok poznat: genetski sindromi, ozljede mozga, oštećenja sluha, neuromotorne teškoće. S druge strane posebne jezične teškoće odražavaju veća ili manja odstupanja u jezičnom razvoju, a javljaju se od djetetova rođenja i pripadaju skupini razvojnih jezičnih poremećaja (Kologranić Belić i sur., 2015). Kod određenog broja djece razvoj jezika i govora ne teče u skladu s psiholingvističkim odrednicama urednog razvoja stoga dolazi do odstupanja i teškoća u jezično-govornom razvoju. Prema Američkoj psihijatrijskoj udruzi (2014) definirani su dijagnostički kriteriji za jezični poremećaj, a to su:

Perzistentne teškoće u usvajanju i korištenju jezika u različitim modalitetima (tj. govornom, pisanom, jeziku znakova ili drugom) prouzročene deficitima u razumijevanju ili produkciji koje uključuju:

1. Oskudan rječnik (poznavanje i korištenje riječi),
2. Ograničenu strukturu rečenice (sposobnost slaganja riječi i nastavaka riječi kako bi se oblikovala rečenica prema pravilima gramatike i morfologije),
3. Oštećenja u dijalogu (sposobnost korištenja rječnika i povezivanja rečenica kako bi se objasnila ili opisala tema ili niz događaja ili vodila konverzacija).

Jezične su sposobnosti znatno i mjerljivo ispod očekivanih za dob, što ima za posljedicu funkcionalna ograničenja u učinkovitoj komunikaciji, socijalnom djelovanju, akademskom postignuću ili radnom učinku, pojedinačno ili u bilo kojoj kombinaciji. Početak simptoma je u ranoj razvojnoj dobi. Ove teškoće ne mogu se pripisati oštećenju sluha ili drugom senzoričkom oštećenju, motoričkoj disfunkciji ili drugom zdravstvenom ili neurološkom stanju i ne mogu se bolje objasniti intelektualnom onesposobljenošću (intelektualnim razvojnim poremećajem) ili općim razvojnim zaostajanjem. Prema Američkoj psihijatrijskoj udruzi (2014) jezgrovno obilježje jezičnog poremećaja jesu teškoće u usvajanju i korištenju jezika prouzročene deficitima u razumijevanju ili produkciji rječnika, strukture rečenice i dijaloga. Ovi jezični deficiti očit su u govornoj komunikaciji, pisanoj komunikaciji ili jeziku znakova. Učenje i korištenje jezika ovise o receptivnim i ekspresivnim vještinama. Ekspresivna sposobnost odnosi se na produkciju vokalnih, gestualnih ili verbalnih signala, a receptivna sposobnost odnosi se na sposobnost primanja i razumijevanja jezičnih poruka. Jezični poremećaj obično pogađa rječnik i gramatiku, a ovi učinci onda ograničavaju

sposobnost za dijalog. Vjerojatno je da će pojava djetetove prve riječi i fraza kasniti, opseg rječnika je manji i manje raznovrstan od uobičajenog, a rečenice su kraće i manje složene, s gramatičkim pogreškama, osobito u prošlom vremenu. Teškoće s dijalogom očituju se smanjenom sposobnošću pružanja adekvatne informacije o ključnim događajima i prepričavanja koherentne priče. Jezična teškoća manifestira se sposobnostima znatno i mjerljivo ispod očekivanih uz dob i značajno ometa akademsko postignuće, radni učinak, učinkovitu komunikaciju ili socijalizaciju. Dijagnoza jezičnog poremećaja izvodi se na osnovi sinteze anamneze osobe, direktnog kliničkog opažanja u različitim kontekstima (tj. kuća, škola ili posao) i rezultata standardiziranih testova jezične sposobnosti koji se mogu koristiti kao smjernice za procjenu težine. Prema sporazumu koji su predstavili Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh i Catalise-2 konzorcij (2017) uvodi se terminologija prema kojoj razlikuju "jezični poremećaj" od pojma "razvojni jezični poremećaj" (RJP). Preporučaju definiranje "jezičnog poremećaja" kao stanja koje se odnosi na teškoće kod kojih je poznato funkcionalno oštećenje, a povezano je s lošijom prognozom u svakodnevnom funkcioniranju. S druge strane pojam "razvojni jezični poremećaj" (RJP) odnosi se na stanje djeteta ili odrasle osobe koja ima teškoće govora i/ili jezika no bez pridruženog biomedicinskog uzroka (ozljede mozga, oštećenje sluha, genetski sindromi, intelektualne teškoće, poremećaj spektra autizma) (Bishop, 2017). Ipak, teškoće su dovoljno ozbiljne da ometaju svakodnevno funkcioniranje pojedinca te je potreban određen vid terapije/intervencije.

Kologranić Belić i sur. (2015) navode podatke Eurostata iz 2014. godine prema kojima se procjenjuje da je u Europi 5,8 milijuna djece i mladih do 18. godine pogođeno jezičnim teškoćama (bez obzira pod kojom se dijagnozom dijete vodi). Prosječna prevalencija prepoznatih jezičnih teškoća od 7 % u brojčanom prikazu znači da se svake godine u prvi razred osnovne škole uključi od 2500 do 3000 djece s jezičnim teškoćama.

3. Emocionalni i socio-spoznajni razvoj

Dijete koje je kompetentno u jeziku i kognitivnim vještinama može još uvijek pokazivati teškoće u prikladnim socijalnim i emocionalnim reakcijama i kapacitetima. Djetetovo bazično preživljavanje ovisno je o formiranju djelotvornih relacija s djetetu važnim osobama. Smatra se da do treće godine života majka ima najvažniji utjecaj na socio-emocionalni razvoj djeteta. Djetetovo socijalno funkcioniranje znatno ovisi o roditeljskoj

izražajnosti, ponajprije majčinom pokazivanju pozitivnih emocija i majčinoj toplini (Zhou i sur., 2002).

3.1. Emocionalni razvoj

Djeca od rođenja u interakciji s okolinom pokazuju svoje osjećaje te uče prepoznavati i kontrolirati emocije. Ona u prvih nekoliko mjeseci već pokazuju širok raspon emocija (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Starc i sur. (2004) definiraju emocionalni razvoj kao jedan od najvažnijih procesa u razvoju ličnosti. On je rezultat međusobnih utjecaja naslijeđenih mehanizama reagiranja na emocionalne situacije i procesa socijalizacije u obitelji i neposrednoj djetetovoj okolini. Socijalizacija emocija događa se na tri načina:

1. Dijete promatranjem i oponašanjem osoba u svojoj okolini uči koje situacije, predmeti, pojave trebaju izazvati pojedine emocije kao strah, radost, a koje ne.
2. Socijalna okolina daje modele za oponašanje načina i intenziteta emocionalnog izražavanja. To su mimika, kretnje, govor i njihov intenzitet u izražavanju i priopćavanju drugima, npr. tuge, veselja, straha. Priopćavanje svojih emocija ujedno je i poziv drugima da sudjeluju u emocionalnom doživljaju, da ga podijele, što je pak temelj uzajamnosti, zajedničkog sudjelovanja i mogućnosti uživanja u tuđe emocije.
3. Socijalnim učenjem se postiže kontrola emocija (samoregulacija). Socijalna okolina namjerno odgaja dijete, stvara mu naviku da neke emocije prikrije, da im smanji intenzitet izražavanja, odnosno da ih izražava na društveno prihvatljiv način.

Emocije djeteta predškolske dobi razlikuju se od emocija odrasle osobe. Dječje emocije su jednostavne, spontane i odmah nalaze odgovarajući izraz. Česte su i kratkotrajne, a pritom snažne i nestabilne. Dijete se ne zna suzdržavati i pokazuje svoje emocije otvoreno, što omogućuje lakši uvid u njegov svijet (Starc i sur., 2004). Emocije se opisuju kao diskretni i dosljedni odgovori na unutarnje i vanjske podražaje, a koji su osobito važni za osobu. Jedna od komponenata emocionalnog odgovora je pojava ili nastanak emocija u nekoj situaciji ili kontekstu. Šest osnovnih emocija koje se javljaju u ranom djetinjstvu su radost, interes/iznenađenje, ljutnja, strah, tuga i gađenje (Brajša-Žganec, 2003). Bilo koja životna situacija može izmamiti emocije, misli, sjećanja ili nekadašnje emocionalno iskustvo. Interpersonalni odnosi i događaji u okolini mogu izmamiti bilo koji tip emocija. Interakcija s drugim ljudima najčešći je razlog za pojavljivanje tuge i ljutnje. Materijalna dobra češće se

navode kao razlog za sreću i iznenađenje. Fantazije se primarno povezuju sa strahom i češće su kod četverogodišnje djece, za razliku od sedmogodišnje kojima su važniji interpersonalni odnosi i postignuće kao razlog emocija (Strayer, 1986). Emocionalna ekspresija može se izraziti na različite načine: kroz facijalnu ekspresiju, položaj tijela i vokalizacijom. Mnogi smatraju da su govor i jezik važni za emocionalno iskustvo jer predviđaju značenje nejasne unutarnje senzacije i razlike među osjećajima. Prije nego se govor i jezik razvijaju, emocionalno iskustvo bebe ne može se uspoređivati s emocijama starije djece i odraslih. Neki psiholozi slažu se da facijalna ekspresija može utjecati na tjelesno stanje i iskustvo emocije. Tako npr. ako se smiješiš ili smiješ, možeš iskusiti radost (Starc i sur., 2004). Brajša-Žganec i Slunjski (2006) navode da djeca mlađe dobi razumiju emocije zavisno od kognitivnih procjena u socijalnim interakcijama, pri čemu s dobi raste sposobnost identifikacije emocionalnih izražaja i situacija te razumijevanja vlastitih i tuđih emocija. Između druge i treće godine razvojem jezika dijete počinje govoriti o emocijama i prenositi ih svojoj okolini. Tako dijete počinje kognitivnim procesima objašnjavati emocionalne reakcije iz okoline. Djeca predškolske dobi uglavnom prepoznaju velik raspon vlastitih i tuđih emocionalnih stanja te pokazuju razumijevanje većeg broja tipičnih emocionalnih izražaja, kao i sposobnost da predviđaju emocionalne reakcije. Goleman (1998) definira emocionalnu kompetenciju kao naučenu sposobnost baziranu na emocionalnoj inteligenciji. Emocionalna kompetencija se tumači kao sposobnost da se osjećaji izraze ili pokažu nekom drugom. To uključuje lakoću komunikacije s drugima i uključuje sposobnost izražavanja samog sebe. Za razliku od emocionalne kompetencije, Mayer i Salovey (1997) definiraju emocionalnu inteligenciju kao sposobnost brzog zapažanja procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećaja koji olakšavaju mišljenje; sposobnost razumijevanja emocija i znanje o emocijama; i sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja. Termin emocionalne kompetencije nastaje iz potrebe za mjerenjem praktične funkcije emocionalne inteligencije. Uz pomoć prepoznavanja i razumijevanja vlastitih emocija te emocionalnih stanja drugih, osobe uče obrasce ponašanja koji im onda pomažu u odnosima s drugim ljudima. Sposobnost prepoznavanja i razumijevanja emocionalnih stanja drugih pomaže pojedincima razumjeti različite socijalne situacije i omogućuje im da se prilagođeno ponašaju u skladu s određenom socijalnom situacijom. Već odmalena djeca se razlikuju u čestini doživljavanja određene emocije, koji doživljaji i situacije izazivaju kod njih određene emocije i kako onda reagiraju na određene emocije kod sebe i kod drugih. Kako će neko dijete reagirati u određenoj situaciji ovisi o njegovu doživljaju te situacije, nasljednim

karakteristikama temperamenta te postupcima i ponašanjima neposrednih modela iz djetetove okoline (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006).

Istraživanja dječjeg emocionalnog razvoja potvrdila su dobne razlike u emocionalnom razumijevanju, tako da s dobi raste sposobnost emocionalnoga razumijevanja, dok spolne razlike ovise prije svega o interpersonalnim i intrapersonalnim činiteljima (Denham i sur., 1994). Nadalje, dječje razumijevanje emocija vrlo je povezano sa socijalnom kompetencijom i pozitivnim odnosima s prijateljima kao važnim odrednicama psihosocijalne prilagodbe (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Poticanje prepoznavanja i razumijevanja emocija kod djece korisno je za poticanje dječje socijalne i emocionalne kompetencije, kao i prosocijalnoga ponašanja, a odvija se socijalizacijom, posebno emocionalnim govorom između majke i djeteta. Važno je u obitelji razgovarati o emocijama i osjećajnim stanjima, jer se time potiče razvoj emocionalne kompetencije, a time i socijalne kompetencije, odnosno jednoga njezinog dijela – prosocijalnoga ponašanja djece (Oatley i Jenkins, 2000). Pri tome mala djeca razvijaju socijalnu i emocionalnu kompetenciju kroz interakcije s drugima u dva konteksta – u obitelji i u vrtiću stoga je važno poticanje i razvijanje emocionalnih interakcija i izvan obitelji, odnosno u vrtićkom okruženju (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006).

3.1.1. Regulacija emocija

Regulacija emocija je sposobnost upravljanja emocionalnim iskustvom s ciljem prilagodbe u svakodnevnom okruženju (Shields i Cicchetti, 1997). To uključuje reguliranje iskustva emocija promatranjem tuđeg izražajnog ponašanja. Važnost regulacije emocija potvrđuju empirijski dokazi koji pokazuju da je djetetova sposobnost regulacije vlastitih emocionalnih stanja ključna za stvaranje pozitivnih odnosa s vršnjacima. Nedavna istraživanja pokazala su povezanost između visoke razine socio-dramatične igre, rješavanja sukoba i dobre samoregulacije u predškolskoj dobi (Fantuzzo, Sekino i Cohen, 2004).

Prema Starc i sur. (2004) prve emocije koje dijete izražava su "sviđanje" (ugoda) i "nesviđanje" (neugoda). Sviđanje kao pozitivno emocionalno stanje izražava se smiješkom, vokalizacijom i fiksiranjem pogledom. Nesviđanje, negativno emocionalno stanje, izražava se najprije plačem, a zatim mrštenjem i izrazom gađenja. Postupno se iz tih osnovnih emocionalnih izraza razvijaju sve jasniji signali koji upućuju na prisutnost šest temeljnih emocija. Daljnjim razvojem izrazi emocija sve su prepoznatljiviji. Već tijekom prvih mjeseci života djeca raspoznaju emocionalne poruke koje im šalju odrasli i prilagođavaju se

emocionalnom tonu odrasle osobe u neposrednom dodiru s njom. Već u dobi od samo tri mjeseca dijete reagira na ton kojim mu se obraća odrasla osoba. Sposobnost regulacije emocija razvija se od ranog djetinjstva kroz interakcije s prirodnom okolinom. Već u prvom mjesecu nakon rođenja dijete postiže stabilnost u funkcioniranju, a kada se ona naruši upućuje okolini signale tražeći reakciju. Tješanjem djeteta roditelji reguliraju njegove emocije. Brajša-Žganec (2003) navodi kako već u ranoj dobi dijete razvija proces samoregulacije, počinje misliti o događajima te pronalazi različite načine njihove interpretacije, čime se umiruje. Proces samoregulacije odvija se kroz proces procjene događaja, vrednovanja konteksta te odabira i kontrole emocionalnog izražavanja i ponašanja. S razvojem samoregulacije povezan je i socijalni razvoj. Dijete uči ne samo što može očekivati od okoline, već i što se od njega očekuje te kako uspješno odgovoriti na zahtjeve okoline i biti s njom u interakciji. Iskustva sa socijalnom i fizičkom okolinom osiguravaju usmjerenje (ciljeve), ograničenja (pravila) i vježbu u modulaciji emocija i ponašanja te njihovu izražavanju (Kralj, 2003). Najjasniji primjer u kontroli emocija je način izražavanja srdžbe, koji se tijekom emocionalnog sazrijevanja bitno mijenja: od fizičke agresije (udaranje odraslih, druge djece, sebe) do verbalne (vikanje, ruganje, svađanje) i socijalne (isključivanje, ignoriranje) (Starc i sur., 2004). Dijete u interakciji s okolinom nauči modificirati svoje emocije, nositi se s frustracijom, uživati u drugima, prepoznati opasnost, prevladati strah i tjeskobu kako bi postiglo uspješno interpersonalno funkcioniranje (Brajša-Žganec, 2003). Regulacija emocija uključuje prikrivene, kao i jasno izražene, strategije promjena u intenzitetu i trajanju emocionalnog iskustva i izražavanja emocija. Pod pojmom regulacije emocija podrazumijevaju se ekstrinzični i intrinzični procesi odgovorni za nadzor, evaluaciju i modifikaciju emocionalnih reakcija, posebno njihova intenziteta i privremenih karakteristika u postizanju cilja. Proces regulacije emocija mogu biti svjesni ili nesvjesni, spontani ili namjerni (Gross i Thompson, 2007), a uključuju vještine i strategije za praćenje, ocjenjivanje i modificiranje emocionalnih reakcija. Proces regulacije emocija nisu bazirani isključivo na negativne emocije, već uključuju i pozitivnu regulaciju emocija (Gross i Thompson, 2007). Kontrola dječjeg ponašanja doprinose dječje sposobnosti upotrebe govora, samostalno kretanje i razvojne promjene u dječjoj neurofiziologiji. Proces koji upravljaju dječjim reakcijama zasnivaju se na stečenim znanjima, iskustvu, prijašnjim ponašanjima i biološkim činiocima (Brajša-Žganec, 2003). Ako dijete ne nauči u dovoljnoj mjeri prepoznavati i razumijevati emocije iz svoje okoline, otežano je daljnje učenje socijalnih normi, običaja i pravila ponašanja grupe kojoj dijete pripada te stjecanje socijalnih vještina. Važnu ulogu u procesu socijalizacije ima dječja regulacija emocija. Nesposobnost reguliranja emocija utječe

na interakcije s okolinom i usvajanje socijalnih normi i pravila ponašanja. Specifično izraženo reguliranje emocija, karakteristično za zakočenu djecu, smanjuje moguće interakcije s okolinom, a time i usvajanje novih oblika socijalnog ponašanja. Zakočena djeca koja pretjerano reguliraju svoje emocije opiru se interakcijama s drugima, a time gube priliku za stjecanje i uvježbavanje socijalnih vještina. Djeca traže socijalnu potporu od svojih prijatelja kako bi se bolje mogla boriti sa životnim stresom, životnim promjenama i poduprijeti vlastiti kognitivni i socijalni razvoj (Brajša-Žganec, 2003). Uz obitelj, jedan od najvažnijih utjecaja na djetetov socio-emocionalni razvoj u predškolskoj dobi imaju vršnjaci. Po izlasku iz predškolske ustanove, djeca bi trebala razviti samoregulaciju za čekanje na red, odupiranje porivu da udare ili zgrabe drugu djecu te da ustraju u izazovnim situacijama (Berk, Mann i Ogan, 2006). Dječja interakcija s vršnjacima u igri u jaslicama i vrtiću doprinosi socijalnoj kompetenciji, prosocijalnim vještinama ponašanja i manjoj agresivnosti. Od dojenačkog razdoblja do odrasle dobi ljudi teže kognitivnoj suvislosti, dosljednosti i predvidivosti koji su nužni za razvoj samoregulacije. Bez njih se ne može razviti voljna kontrola. Djetetu je potrebno osigurati razvojno prikladnu okolinu koja mu daje podršku pri razvoju samoregulacije u području emocija, ponašanja te kognitivnih i socijalnih vještina (Kralj, 2003).

3.2. Socio-spoznajni razvoj

Posebni oblik razvoja djetetova razumijevanja svijeta oko sebe jest socio-spoznajni razvoj. Dijete postupno postaje zainteresirano ne samo za prirodnu i tehničku okolinu koja ga okružuje već i za sebe i ljude oko sebe. I u tom području djetetova se spoznaja razvija od konkretnog prema apstraktnom: od opažanja vlastitog i tuđeg ponašanja do razumijevanja svojih i tuđih unutarnjih želja, osjećaja, misli, namjera i sposobnosti.

3.2.1. Pojam o sebi

Pojam o sebi, tj. svijest o svojem postojanju razvija se postepeno. Dijete u početku nije svjesno svojeg zasebnog postojanja od okoline nego se osjeća glavnim dijelom okoline i sve oko sebe percipira egocentrično. Pojam o sebi razvija se u složenosti od pukog samoprepoznavanja u zrcalu, na fotografiji ili videozapisu do znanja o sebi. Već oko druge godine života djeca uz potkrepljivanje iz okoline uče svoje osnovne osobine: znaju da su

djeca, a ne odrasli, znaju svoj spol. U daljnjem razvoju znanje o sebi je usklađeno sa spoznajnim razvojem te u predškolskoj fazi raspoznaju svoje posebne tjelesne osobine, vlasništvo, znaju što vole i što ne vole (Vasta, Haith i Miller, 2005). Prema Starc i sur. (2004) oko 4. mjeseca pojavljuju se znakovi da dijete koristi sebe kao uporište pri pretraživanju okoline. No ono nema jasan doživljaj sebe kao posebnog bića, različitog i odvojenog od okoline do polovine druge godine života. Sve do 15. mjeseca dijete ne prepoznaje svoj odraz u ogledalu, a oko 18. mjeseca dijete se počinje drugačije odnositi prema videozapisu svojeg ponašanja i ponašanja nekog drugog djeteta. Nakon toga započinje označavati sebe u trećem licu ili svojim imenom, imitirajući odnos okoline prema sebi kao objektu. S navršene dvije godine većina djece prepoznaje svoju fotografiju i označava i fotografiju i sebe zamjenicom "ja".

Starc i sur. (2004) navode nekoliko različitih čimbenika koji pomažu djetetu pri uspostavljanju pojma o sebi kao zasebnom biću:

1. Osjećaj vlastitog utjecaja na materijalnu okolinu. Pomicanjem ruku i nogu dijete postupno uočava svoj utjecaj na promjenu na predmetima i postupno uči namjerno provođenje tih promjena.
2. Osjećaj vlastitog utjecaja na ljude oko sebe. Odgovaranjem socijalne okoline na djetetov plač, pozive, smiješak i gukanje, okolina djetetu šalje poruku da njegovo osobno djelovanje može izazvati okolinu na reakciju. Sve mu to pomaže da postupno izgradi pojam o sebi kao zasebnom biću.
3. Osjećaj posjedovanja i vlasništva predmeta također jača djetetov pojam o sebi i ono sve češće i odlučnije potvrđuje vlasništvo nad nekim predmetom, rabeći oko 2. godine zamjenicu "moj". Ono što kod male djece možemo percipirati kao sebičnost zapravo su pokušaji utvrđivanja sve jasnijih granica između sebe i svoje okoline.
4. Uporaba jezika za označavanje sebe. Jasna primjena zamjenice "ja" i "moj" označava potpunu razvijenost djetetova pojma o sebi. Za većinu djece uspostavlja se krajem 2. godine života.

Različiti autori koji su ispitali "pojam o sebi" iako ga različito shvaćaju i definiraju, slažu se u tome da je realan pojam o sebi indikator i produkt urednog razvoja djeteta te znakovit činitelj njegovog napredovanja i socijalizacije. Realan pojam o sebi pridonosi tome da dijete ima bolji status u skupini, da ga članovi skupine prihvate i da utječe na skupinu kojoj pripada (Tasić, 1994). Uspostavljanje jasnog pojma o sebi znatno mijenja djetetovo ponašanje. Ono omogućuje djetetu da se suprotstavi okolini pokazujući neposlušnost i otpor prema zahtjevima iz okoline. Zatim dijete pokazuje prividnu sebičnost, nastojeći na svaki način potvrditi

vlasništvo nad "svojim" predmetima i nemogućnost "dijeljenja" svojeg vlasništva. Pojam o sebi formira se u procesu međudnosa sa "značajnim drugim osobama" – na primjer s roditeljima, odgojiteljima i vršnjacima (Cvetković-Lay, 2002). Načini na koje odrasli razumiju dijete i djetinjstvo odražavaju se na cjelokupni odgoj i obrazovanje djeteta, te postaju odlučujući čimbenici u određivanju njihovog društvenog i etičkog identiteta (Maleš, 2011). Uspostavljen pojam o sebi omogućuje nastanak mnogih emocionalnih i socijalnih vještina kao što su empatija, prosocijalno ponašanje (pomaganje drugima) i igre oponašanja. Postupno će djetetu pojam o sebi omogućiti i suradnju u zajedničkoj igri, zajedničko rješavanje jednostavnih problema i traženje pomoći od odraslih (Starčević i sur., 2004).

3.2.2. Socijalna kompetencija

Socijalna kompetencija se opisuje kao uključivanje osobnog znanja i vještina koje osoba razvija da bi se učinkovito nosila s mnogim i različitim izborima, izazovima i prilikama. Više autora razlikuje socijalnu kompetenciju od socijalnih vještina. Primjerice, vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca, a kompetencija određuje način na koji pojedinac primjenjuje vještine u socijalnom okruženju. Ukratko, kad god se socijalne vještine primjenjuju na prikladan način i kad su postignuti ključni osobni ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija (Webster-Stratton, 2004). To znači da su socijalne vještine jedna od sastavnica ponašanja koja vodi socijalnoj kompetenciji, a odnosi se na cjelokupnu kvalitetu socijalne akcije neke osobe. Budući da socijalne interakcije uključuju niz socijalnih vještina, socijalno kompetentna djeca usklađuju svoje ponašanje s tuđim tako što nalaze zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike u skladu s naučenim prosocijalnim vještinama. Prosocijalne vještine sastoje se od osnovnih socijalnih vještina, vještina povezanih s funkcioniranjem u grupi, postupanja s osjećajima i stresom te alternativa za agresiju (Eisenberg i sur., 1999). Osnovne socijalne vještine čine vještine slušanja, lijepog i odvažnog govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih. Vještine povezane s funkcioniranjem u grupi uključuju postavljanje pitanja, čekanje na red i uključivanje u igru, prikladno slijeđenje upute i prekidanje govornika, traženje prijatelja za igru i pružanje pomoći drugima. Prikladno postupanje s osjećajima čine vještine razumijevanja vlastitih i tuđih osjećaja, postupanje sa strahom, razgovor o vlastitim i tuđim emocijama, a vještine povezane s djetetovim postupanjem u stresnim situacijama odnose se na sposobnost opuštanja, iskrenost, prihvaćanje gubitka itd. Alternative za agresivno ponašanje čine djetetove vještine

postupanja s ljutnjom, odlučivanje je li nešto u redu ili ne, vještine rješavanja problema i prihvaćanja posljedica (Brajša-Žganec, 2003). Ovladavanje prosocijalnim vještinama u predškolskoj dobi od velike je važnosti za dječje dobro osjećanje i adekvatan daljnji socijalni razvoj. Istraživanja razvoja dječje socijalne kompetencije pokazuju kako su djeca koja ovladaju prosocijalnim vještinama te koja razumiju tuđa emocionalna stanja, bolji učenici, imaju manje internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju, fizički su zdravija, imaju jače samopoštovanje i veće povjerenje u okolinu. Nadalje, ona razvijaju dublja prijateljstva, bolje upravljaju svojim emocijama, a nakon stresa brže se oporavljaju (Denham, i sur., 1994; Eisenberg i sur., 1999). Istraživanje koje su proveli Jacobs i Crowley (2007) pokazalo je da napredak u misaonim i emocionalnim procesima pomaže djetetu da razvije dodatne, sofisticirane vještine koje aktivno primjenjuje da bi zajedničku igru učinilo zabavnom ili uzbudljivom. To su važne vještine koje djetetu pomažu uvijek kad pokušava pregovarati u kompleksnom svijetu vršnjaka. U raznolikim interakcijama djeteta s drugom djecom i s odraslim osobama ono lakše i brže slijedi pravila, pridržava se zadanih ograničenja, stvara kompromise, pomaže drugima, uspješno komunicira, ispituje sličnosti i razlike, dakle uči i razvija prosocijalne vještine. Prikladan socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i ovladavanje umijećima nužnim za dobru interakciju unutar te zajednice. Socijalna kompetencija djeteta ovisi o njegovoj sposobnosti regulacije emocija, poznavanju i razumijevanju okoline, socijalnim vještinama te njegovoj sposobnosti da se ponaša u skladu s tim spoznajama (Brajša-Žganec, 2003). Mathieson i Banerjee (2010) u svom su istraživanju prepoznali djetetov temperament i razumijevanje emocija kao neke od više faktora koji će vjerojatno biti uključeni u pojavu društveno kompetentnog ponašanja tijekom predškolskog perioda. Svojim istraživanjem dali su prijedlog kako bi buduća istraživanja trebala dodatnu pažnju posvetiti obiteljskom iskustvu i iskustvu okoline, društveno-ekonomskom statusu i općem kognitivnom funkcioniranju kako bi se razjasnio način na koji socijalna iskustva, kognitivni procesi i faktor temperamenta međusobno djeluju i utječu na razvoj dječje socijalne kompetencije.

3.3. Teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju

Teškoće u ponašanju ili patološko ponašanje nisu u mnogim slučajevima kvalitativno drugačiji od "normalnog" ponašanja kod predškolskog djeteta već je drugačiji intenzitet. Uzroci teškoća u ponašanju mogu se bolje razumjeti ako znamo uzroke normalnog ponašanja.

Npr. bolje možemo razumjeti depresiju ako kroz istraživanje doznamo što djecu općenito dovodi do tuge i anksioznosti. Socijalnu povučenost možemo razumjeti ako znamo kako djeca općenito stječu socijalne vještine i povjerenje. Osnovni zadaci predškolske dobi su usvajanje samokontrole, samopouzdanja (oslanjanja na sebe) i kontakata s vršnjacima kroz koje dijete uči osnove socijalnog razumijevanja, razvija adekvatne socijalne vještine i uči kontrolu emocija, posebice ljutnje (Živčić-Bečirević, Smojver-Ažić i Mišćenić, 2003). Teškoće u ponašanju definiraju se kao odstupanja od ponašanja koja su normalna ili uobičajena za određenu dob djeteta. Kao najčešći kriterij za definiranje normalnosti koristi se ono što je prisutno kod većine djece određene dobi (Campbell, 1995). Na ranom je uzrastu teško razlikovati odstupanja u ponašanju od različitih oblika ponašanja koja mogu biti izazovna za okolinu, a koja su još uvijek dobno prihvatljiva. Često je nejasno je li neko odstupanje u ponašanju znak pojave poremećaja ili samo karakteristika teške, ali prolazne razvojne faze (Campbell, 1995). Mnoge specifične teškoće djece mogu se svrstati u dvije osnovne kategorije: internalizirane teškoće i eksternalizirane teškoće. Internalizirane teškoće uključuju prekomjerni unutarnji stres, anksioznost, depresiju, socijalnu povučenost i samoosušivanje (neprihvatanje samog sebe). Eksternalizirani simptomi u ranom djetinjstvu (kao što su neposlušnost, visoka razina aktivacije, agresivne reakcije i slaba kontrola impulsa) smatraju se tipičnim ponašanjima u toj dobi s vrlo slabim implikacijama za kasniju prilagodbu (Campbell, Shaw i Gilliom, 2000). Djeca s eksternaliziranim teškoćama imaju nedostatak kontrole ponašanja i često nezrelo moralno rasuđivanje. Ta djeca krivo interpretiraju namjeru drugih, vide neprijateljstvo tamo gdje ga druga djeca ne vide (Dodge i sur., 1984).

U procjeni psiholoških problema obično se koriste upitnici samoprocjene, opažanja, strukturirani intervjui, kao i postignuća na specifičnim testovima. U radu s djecom nameću se određena ograničenja, jer manja djeca nisu dovoljno razvijena i kooperativna te su manje svjesna vlastitih emocija i ponašanja. Upravo zbog toga psihološka procjena djece često uključuje procjene roditelja i odgajatelja/učitelja o ponašanju djeteta (Živčić-Bečirević i sur., 2003). Granica između urednog i patološkog je u predškolskoj dobi veoma tanka. Razvojne osobine djece predškolske dobi uključuju povećanu potrebu za pažnjom drugih, često su u pokretu, pažnja im je kratka, samokontrola još nezrela i snažno su pod utjecajem emocija. Prema Piagetu (2002) tek poslije sedme godine dolazi do integracije lijeve i desne hemisfere, tj. emocija i intelekta, što on naziva operacionalnim razvojnim periodom. Shodno karakteristikama razvoja predškolske dobi, jedna od najčešće korištenih skala za procjenu dječjeg ponašanja je Skala procjene ponašanja (Child Behavior Checklist - CBCL) koja je značajno pridonijela razumijevanju simptoma dječje psihopatologije (Achenbach, 2000).

Skala je namijenjena procjeni dječjeg ponašanja od strane roditelja (CBCL) i od strane odgajatelja - Teacher Report Form (TRF), a obuhvaća djecu od 1 i pol godine starosti na više. To podrazumijeva da procjenjivači imaju u sebi razvijenu sposobnost prepoznavanja što je u određenoj dobi djeteta očekivana reakcija, a što se smatra odstupanjem. Ponašanje koje je razvojno očekivano za dvogodišnjaka, za starije dijete je atipično, npr. separacijska anksioznost i prkos. Stoga se u toj dobi veoma oprezno barata dijagnozama, posebno kad se radi o emocionalnim teškoćama i teškoćama ponašanja. Skala obuhvaća širok raspon ponašajnih i emocionalnih simptoma, omogućuje dobivanje standardiziranih rezultata, kao i određivanje kritičnog rezultata. Achenbachova ljestvica ponašanja (CBCL) jedna je od ljestvica koja nam daje specifične informacije o vrsti ponašanja koja se smatraju problematičnim (Achenbach, 2000).

Gotovo se svi stručnjaci u području mentalnog zdravlja, neovisno o modelu i teoriji kojoj se priklanjaju u objašnjavanju ljudskog ponašanja, slažu u tome da su rane godine izuzetno važne za kasniju prilagodbu te da teškoće tijekom tih godina prethode problemima prilagodbe u kasnijoj dobi (Kendall, 2000). Stoga je rano prepoznavanje poremećaja u djetinjstvu izuzetno važno. Osim što se, ako se na vrijeme ne tretiraju, mogu razviti u psihičke poremećaje u odrasloj dobi, čak i prolazni poremećaji u djetinjstvu mogu imati teže posljedice tako što ometaju djetetov prirodni proces razvoja i učenja; dijete teže svladava ključne razvojne zadatke pojedine dobi (kao što su razvoj samopoštovanja, uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa s vršnjacima, rješavanje interpersonalnih konflikata te usvajanje akademskih vještina) (Živčić-Bečirević i sur., 2003).

3.3.1. Socio-emocionalni razvoj djece s jezičnim teškoćama

Danas djeca žive u društvu koje im često predstavlja brojne izazovne socijalne situacije. Njihov uspjeh u pregovaranju u tim situacijama ima duboke implikacije na njihov razvoj socijalne kompetencije. Stupanj do kojega su djeca socijalno kompetentna izravno je povezan s njihovim uspjehom s vršnjacima i odraslima i može predvidjeti buduće socijalne neuspjehe i uspjehe (Beitchman i Brownlie, 2005). Međutim djeca s jezično-govornim teškoćama posebno su osjetljiva na ponašanje koje se percipira kao "socijalno nesposobno" zbog njihovih povećanih teškoća u međuljudskoj komunikaciji (Redmond i Rice, 1998). Prema Piagetu (2002) u ranom djetinjstvu jezik se koristi kao sredstvo komuniciranja, a rijetko kao sredstvo razmišljanja. Malo dijete misli, ali misao ne pretače u jezik. Na operacionalnom razvojnom stupnju govor i misao se počinju prožimati. Djeca mogu sve bolje

izražavati svoje misli riječima. Povezanost misli i jezika u kasnijim stupnjevima misaonog razvoja omogućuje pojavu unutarnjeg kognitivnog uvida, logičkog razmišljanja na konkretnoj i apstraktnoj razini, primjenu strategija učenja i rješavanja problema. Dakle, razvoj jezika omogućava djeci razvoj od izvanjski kontroliranih ponašanja do ponašanja koja su unutarnje kontrolirana.

Dosadašnja istraživanja pokazala su da je povezanost poremećaja govora, jezika i komunikacije s emocionalnim i bihevioralnim poremećajima kod djece i adolescenata u različitim populacijama uzorkovanja, između 50 i 70 % (Benner, Nelson i Epstein, 2002). Jezik igra temeljnu ulogu u međuljudskim kontaktima, stvaranju odnosa, regulaciji interakcija i socijalizaciji djece (McCabe i Meller, 2004). Rezultati istraživanja unazad nekoliko desetljeća pokazuju da teškoće u ponašanju često prate jezične teškoće (npr. Beitchman i sur., 1996). Već smo u prethodnim poglavljima naveli dvije osnovne kategorije teškoća u ponašanju, a to su internalizirane i eksternalizirane teškoće. Internalizirane teškoće poput anksioznosti, otežane regulacije emocija, povučenog ponašanja i niskog stupnja samopoštovanja, pokazale su se uobičajenima među djecom s jezičnim teškoćama (npr. Fujiki, Brinton i Clarke, 2002). Teškoće u socijalnom razvoju djece s jezičnim teškoćama očituju se u problemima interakcije s vršnjacima koji dovode do nedostatka odgovarajućih uzora, pozitivnih socijalnih interakcija i povratnih informacija (Hart, Fujiki, Brinton i Hart, 2004). Prevalencija različitih psihijatrijskih poremećaja kod djece veća je u skupini djece s jezičnim teškoćama uključujući i teškoće razumijevanja, a niža u skupini djece koja imaju samo govorne teškoće (Baker i Cantwell, 1987). Longitudinalnim praćenjem djece s posebnim jezičnim teškoćama, u starosti od pet godina nađene su veće emocionalne teškoće i teškoće ponašanja nego kod djece urednog jezičnog razvoja, a sa sedam godina i problemi socijalne kompetencije (Beitchman i sur., 1996).

Vodeći se definicijom socijalne kompetencije (Marshall, Hightower, Fritton, Russell i Meller, 1996) koja obuhvaća niz vještina, uključujući znanje o socijalnim pravilima ponašanja, rješavanje socijalnih problema, prepoznavanje i razumijevanje emocija te komunikacijsku i jezičnu sposobnost, nameće se pretpostavka da narušavanje komunikacijske kompetencije može također negativno utjecati na djetetov uspjeh u društvenoj kompetentnosti. Na primjer, djeca s jezičnim teškoćama bit će manje uspješna u komuniciranju svojih namjera, osjećaja i strategija rješavanja problema, pa bi ih se moglo smatrati manje socijalno kompetentnima (McCabe i Meller, 2004).

Mnoga istraživanja djece s jezičnim teškoćama ukazuju na to da su njihove socijalne interakcije često ograničene zbog isključivanja, izolacije ili aktivnosti u samoći. U dječjoj

psihološkoj literaturi ova i slična ponašanja često su grupirana pod glavnim nazivom "povlačenja" (Fujiki, Brinton, Morgan i Hart, 1999). U nekim slučajevima, povlačenje u djece s jezičnim teškoćama može odražavati neuspjeh ulaska u socijalnu interakciju s vršnjacima. U drugim je slučajevima povlačenje puno suptilnije. Djeca s jezičnim teškoćama često funkcioniraju izvan društvenih interakcija, iako se površno može činiti da su sudionici interakcije (Fujiki, Brinton, Robinson i Watson, 1997). Povlačenje koje je zabilježeno kod djece s jezičnim teškoćama zaista može odražavati prilagodbu na njihove jezične teškoće. Kao što je Thompson (1994) primijetio, istraživanje regulacije emocija sugerira da s porastom dobi djeca postaju sposobnija prilagoditi se emocionalnim zahtjevima konteksta. Ponavljanje složenih interakcija nedvojbeno utječe na društveni razvoj djece s jezičnim teškoćama. Međutim, također treba naglasiti da je odnos teškoće jezika i socijalne teškoće izuzetno složen. Socijalne teškoće koje pokazuju neka djeca s jezičnim teškoćama mogu predstavljati složenu i dinamičnu interakciju razvojnih procesa pod utjecajem jezičnih deficita, socijalnih interaktivnih nedostataka, situacijskih komponenata i drugih faktora. Detaljnije ispitivanje socio-emocionalnog razvoja djece s jezičnim teškoćama može pojasniti prirodu teškoća socijalnih interakcija ove djece.

4. Analiza odabranih istraživanja o povezanosti jezičnog i socio-emocionalnog razvoja djece predškolske dobi

Jezik je važan faktor u društvenom životu, a govor i jezični razvoj temelj su uspješnih ishoda u kasnijem životu djeteta. Rezultati istraživanja pokazuju da su djeca s jezično-govornim teškoćama izloženija većem riziku za kasnije socio-emocionalne probleme od djece koja nemaju jezične teškoće. Istraživanja su dala uvjerljive dokaze da je socio-emocionalni razvoj djeteta zbog poremećaja na jezično-govornoj razini često vrlo problematičan te neke teškoće ostaju i u odrasloj dobi. Ti ishodi uključuju trajni nedostatak u govornoj i jezičnoj kompetenciji, intelektualnom funkcioniranju i obrazovnom prilagođavanju i postignućima, psihosocijalnim poteškoćama i povećanoj vjerojatnosti pojave psihijatrijskih poremećaja. Prema rezultatima istraživanja jasno je da je nužna rana identifikacija jezičnih problema i učinkovita intervencija koja se bavi jezičnim teškoćama i povezanim kognitivnim, akademskim, bihevioralnim i psihosocijalnim problemima i prevencijom viktimizacije kod ove populacije. Rana intervencija prema djeci s teškoćama jezika posebno je važna u predškolskom periodu.

Istraživanje koje su proveli Beitchman, Nair, Clegg i Patel (1986) potvrđuje visoku stopu psihijatrijskih poremećaja kod petogodišnje djece s jezično-govornim teškoćama. Prema

procjeni odgojitelja i jednog roditelja (najčešće majke) utvrđeno je kako je skupina s jezično-govornim teškoćama vjerojatnija od kontrolne skupine da pokaže poremećaje u ponašanju. Za čak 30,4% djece s jezično-govornim teškoćama utvrđeno je da imaju poremećaj pažnje (ADD). U skupini djece s jezičnim teškoćama, prema procjeni roditelja i psihijatra, za 22 - 48 % djece postojao je relativno viši rizik da će razviti neki oblik problema u ponašanju ili psihijatrijskog poremećaja. Pored toga, uočljiva je veća stopa pojave psihijatrijskih poremećaja među djevojčicama nego među dječacima. Zanimljivo je da su djevojčice s jezično-govornim teškoćama bile u većem riziku od dječaka da će razviti psihijatrijski poremećaj, i to je za djevojčice u kliničkom rasponu variralo od 37 % prema procjeni odgojitelja do 44,9% prema procjeni roditelja, dok su brojeke za dječake bile 23 % prema procjeni odgojitelja do 25 % prema procjeni roditelja. Ove su stope među djevojčicama iznenađujuće visoke i ranije nisu zabilježene u literaturi. Moguće je da su djevojčice imale teže jezične teškoće pa stoga pokazuju i jače posljedice tog oštećenja - uključujući i to da su podložnije poremećajima u ponašanju. Bilo bi preporučljivo procijeniti vrstu i težinu jezičnih teškoća među dječacima i djevojčicama ovog uzorka kako bi se utvrdilo mogu li se naći bilo kakvi dokazi koji se odnose na to. Ovi rezultati daju snažan poticaj za pružanjem podrške zdravstvenim i obrazovnim sustavima koji se bave djecom s ovakvim teškoćama, te daju bolji pregled ponašanja i emocionalnih problema među djevojčicama, ali i poticaj za rad na daljnjim istraživanjima u svrhu otkrivanja čimbenika povezanih s socio-emocionalnim i jezično-govornim teškoćama.

S druge strane Rice, Sell i Hadley (1991) proučavali su socijalne interakcije među djecom predškolske dobi u vrtićkom okruženju. Promatrala su se djeca u vrtićkim skupinama kroz uobičajene svakodnevne interakcije i aktivnosti. U ispitivanju su sudjelovala djeca urednog razvoja, djeca s jezičnim teškoćama, djeca s jezično-govornim teškoćama te djeca kojoj engleski jezik nije materinji. Posljednja skupina djece nije navedena u ovom radu zbog nedovoljne relevantnosti za temu. Detaljna analiza istraživanja otkrila je da na socijalne interakcije djece predškolske dobi utječe njihova sposobnost u jezičnim i komunikacijskim vještinama. Dobiveni su rezultati prema kojima djeca urednog razvoja međusobno više započinju interakcije i imaju veći postotak dužih odgovora te ih njihovi vršnjaci preferiraju za sugovornike u vrtićkoj okolini. Djeca s ograničenim jezičnim vještinama češće od svojih vršnjaka urednog razvoja iniciraju komunikaciju prema odraslima. Također, djeca s jezično-govornim teškoćama skraćuju svoje odgovore ili koriste neverbalne odgovore. Sveukupno, rezultati sugeriraju da su djeca već od rane dobi osjetljiva na svoju relativnu komunikacijsku sposobnost odnosno nesposobnost. Ono što ovi podaci sugeriraju jest da djeca već u dobi od 3

godine prilagođavaju svoje socijalne interakcije s obzirom na svoje jezične vještine u odnosu na druge oko sebe. Djeca urednog razvoja više iniciraju komunikaciju s drugim vršnjacima i obično su preferirani komunikacijski partneri. Nadalje, nije bio slučaj da su različiti obrazac socijalnih interakcija u potpunosti određivali vršnjaci bez teškoća. Bilo je puno prilika za djecu s teškoćama jezika da iniciraju komunikaciju prema vršnjacima no vjerojatno su odabrali da to ne žele te su veći dio svoje inicijative usmjerili prema odraslima. Isto tako, djeca su odlučila pojednostaviti svoje odgovore. Drugim riječima, djeca s jezičnim i jezično-govornim teškoćama demonstrirala su socijalne prilagodbe na temelju vlastite svijesti o ograničenim verbalnim sposobnostima. Istodobno su preferirali za socijalne partnere vršnjake bez teškoća. Moguće da je to zato što su i odrasli i djeca urednog razvoja pružali veću vjerojatnost za održavanje interakcija. Sasvim je vjerojatno da prividno samoprepoznavanje komunikacijskih ograničenja djece s jezičnim i jezično-govornim teškoćama dijelom proizlazi iz odgovora koje dobivaju od svojih vršnjaka. Ako druga djeca ne reaguju na njihove pokušaje ili negativno odgovore, djeca s teškoćama brzo nauče prebaciti svoju pažnju i iniciranje komunikacije prema odraslima. Upravo zbog svega navedenog, rana intervencija trebala bi omogućiti pružanje mogućnosti djeci s teškoćama jezika i govora da otvaraju prostor za komunikaciju prema svojim vršnjacima urednog razvoja u prirodnom okruženju. Zaključeno je da će optimalan razvoj za djecu s teškoćama pružiti upravo odrastanje uz djecu urednog razvoja. U takvim okruženjima terapeuti će moći promatrati socijalne interaktivne obrasce i primjenjivati intervenciju prema potrebi kako bi se povećala vjerojatnost uspješnih socijalnih interakcija za djecu s jezično-govornim teškoćama. Prema istraživanju koje su proveli McCabe i Meller (2004) dokazana je povezanost između jezično-govornih teškoća i socijalne kompetencije kod djece predškolske dobi. Proučavali su socijalno kompetentno ponašanje djece s jezično-govornim teškoćama te djece urednog razvoja prema procjeni roditelja i odgojitelja u vrtiću. Ispitane su mjere sličnosti s vršnjacima, sociometrijski status, sposobnost rješavanja socijalnih problema, emocionalno znanje i jezični razvoj kako bi se utvrdile razlike između ove dvije skupine. Vodeći se dotadašnjim istraživanjima, postavljena je hipoteza da su djeca s teškoćama jezika i govora posebno osjetljiva na socijalne interakcije, što rezultira smanjenom socijalnom kompetencijom. Rezultati su pružili djelomičnu potporu ovoj hipotezi. Djeca s jezično-govornim teškoćama su prema procjeni roditelja ocijenjena znatno nižim ocjenama za samokontrolu i višim za internalizirano ponašanje, a prema procjeni odgojitelja ocijenjena su nižim ocjenama za asertivnost u odnosu na kontrolnu skupinu. Nisu primijećene razlike u vršnjačkim sociometrijskim ocjenama ili međusobnom prijateljstvu. Međutim, djeca s jezično-govornim teškoćama postigla su niži rezultat na

stereotipnom testu emocionalnog znanja (ispituje znanje o emocionalnoj situaciji – 8 sličica lutki koje imitiraju stereotipno/očekivano ponašanje u skladu s određenom situacijom, npr. izraz straha u noćnoj mori)., dok su na nestereotipnom testu (lutke pokazuju/imitiraju emocije suprotne od onih koje bi bile očekivane za određenu situaciju) ocjenjivana slično kao i kontrolna skupina bez teškoća. Sveukupno je skupina djece s jezično-govornim teškoćama pokazala kašnjenja u određenim kompetencijama, uključujući samokontrolu, asertivnost, društvenost i razumijevanje emocionalnog znanja što ukazuje na činjenicu da dijete s teškoćama govora i jezika može biti u nepovoljnom položaju za društveno učenje i socijalno kompetentno ponašanje.

U istraživanju koje su proveli Fujiki i sur. (1999) ispitane su dimenzije povlačenja i društvenosti kod djece sa jezičnim teškoćama i njihovih vršnjaka urednog razvoja. U istraživanju su sudjelovale dvije dobne skupine (5-8 godina i 10-13 godina) koje su proučavane kako bi se utvrdilo postoje li razlike u skupinama s povećanjem dobi. Istraživanjem je ispitana percepcija odgojitelja/učitelja o povučenom i društvenom ponašanju djece s jezičnim teškoćama i njihovih vršnjaka urednog razvoja u vrtićkom/školskom okruženju. Dobiveni rezultati ukazali su na to da se djeca s jezičnim teškoćama žele igrati i učiti s vršnjacima, ali su previše zabrinuti, uplašeni ili nesretni da bi ulazili i ostali u interakcijama. Suzdržanost se očitovala smanjenom aktivnošću kao i u slobodnim aktivnostima popraćenim sramežljivim i uplašenim ponašanjem. Međutim, procjenitelji su izvijestili da dječaci s jezičnim teškoćama pokazuju značajno više takvih oblika ponašanja u odnosu na ostale podskupine djece (djevojčice s jezičnim teškoćama, dječaci i djevojčice urednog razvoja). Ova vrsta povlačenja je zabrinjavajuća ne samo zbog negativne pažnje koju može izazvati, već i zbog povezanosti s impulzivnošću, agresijom i odbacivanjem od strane vršnjaka. Rezultati ovog istraživanja podržavaju ranije radove prema kojima su djeca s jezičnim teškoćama podložna socijalnim problemima koje karakterizira povlačenje i ograničene socijalne vještine. Međutim, postavlja se pitanje može li oštećenje jezika samo po sebi pružiti cjelovito objašnjenje ovih teškoća u socijalnom razvoju. Ako je samo oštećenje jezika objasnilo socijalne teškoće, mogli bismo očekivati manju varijabilnost unutar skupine s jezičnim teškoćama. Prema tome očekivalo bi se da će varijabilnost u ocjenama socijalnog ponašanja za djecu s jezičnim teškoćama biti povezana s težinom oštećenja jezika. Prethodna istraživanja sugeriraju da bi djeca s blažim teškoćama trebala imati bolji socijalni profil. Na primjer, Craig i Washington (1993) su ustanovili da je narušenost receptivnog i ekspresivnog jezika povezana s lošim funkcioniranjem na socijalnim zadacima, što nije bio slučaj kada su teškoće bile prisutne samo na ekspresivnoj razini jezika. Iako se ovo istraživanje nije izravno

bavilo ovim pitanjem, dostupni podaci bili su dvosmisleni. Na temelju pregleda formalnih rezultata ispitivanja djece s jezičnim teškoćama, nije bilo moguće utvrditi specifične obrasce narušenosti jezika povezanih sa socijalnim profilima. Gotovo sva djeca s jezičnim teškoćama iz „teške“ skupine (visoka razina povlačenja, slaba društvenost) zaradili su rezultate koji ukazuju na receptivno i ekspresivno oštećenje jezika. Međutim, određen broj djece u skupini s istim teškoćama jezika (receptivne i ekspresivne teškoće) nisu pokazala socijalne teškoće. Moguće je da osim jezika na društveno funkcioniranje utječu i drugi faktori. Rezultati ovog istraživanja idu u prilog stavu da su jezik i socijalna kompetencija vrlo isprepleteni. Teškoće koje su djeca s jezičnim teškoćama doživjela u socijalnom ponašanju nesumnjivo predstavljaju složenu razvojnu sliku kognitivnih, jezičnih, socijalnih i bihevioralnih procesa. Za razliku od ovog istraživanja, McCabe (2005) je analizirao povezanost određenih podtipova jezično-govornih teškoća i istodobne socijalne kompetencije i prilagodbe ponašanja kod djece predškolske dobi. Ocjene odgojitelja i roditelja analizirane su u četiri podtipa teškoća: ekspresivne, receptivne, pragmatične i artikulacijske teškoće. Rezultati su potvrdili da djeca s većim teškoćama jezika imaju znatno više problema s ponašanjem i lošijom socijalnom kompetencijom od one djece koja imaju samo teškoće na artikulacijskoj razini ili su bez teškoća. Djeca s jezično-govornim teškoćama imala su najviše problema sa usmjeravanjem na zadatak, asertivnošću, socijalnim vještinama s vršnjacima i regulacijom frustracije te su bila manje samostalna i više izolirana u vrtićkoj skupini. Rezultati su podržali hipotezu da su djeca s jezično-govornim teškoćama općenito ocijenjena nižom ocjenom u socijalnoj kompetenciji i višom u neprilagođenom ponašanju u odnosu na njihove vršnjake urednog razvoja, a ovaj je zaključak bio konzistentan i kod odgojitelja i kod roditelja. I roditelji i odgojitelji ocijenili su da djeca s jezično-govornim teškoćama imaju mnogo veće poteškoće u samostalnim aktivnostima, zadržavanju pažnje na zadacima i izvršavanju zadataka, primjerenom odnosu prema vršnjacima kroz pozitivne socijalne vještine te imaju veću potrebu oslanjati se na druge za podršku u socijalizaciji. Skupina djece s jezičnim teškoćama na receptivnoj i ekspresivnoj razini (LOD - language only disorder) ocijenjena je znatno niže od skupine djece s teškoćama jezičnog izražavanja (AED - articulation and expression disorder) i skupine djece bez teškoća (NLD - nonlanguage disorder). Ovi rezultati podupiru prethodne spoznaje da teškoće na jezičnoj razini više utječu na socijalizaciju djece nego teškoće na samo artikulacijskoj razini (Beitchman i sur., 1996). LOD skupinu djece karakterizirale su niže ocjene odgojitelja pri procjeni orijentacije na zadatke, više problema u samostalnosti i slabije razvijena socijalna kompetencija. Roditelji su djecu iz LOD skupine također ocijenili slabijim postignućem za orijentiranost na zadatke, asertivnost i socijalne vještine.

Van Daal i sur. (2007) su u svome istraživanju ispitivali odnose između različitih komponenti poremećaja jezika i ponašanja na uzorku petogodišnjaka s jezičnim teškoćama u Nizozemskoj. Za 40% djece pokazali su se značajni problemi u ponašanju, i to za oko 30% njih ponašanje je klasificirano u kliničkom rasponu, a 10% u graničnom rasponu. Detaljnija obrada podataka pokazala je da se internalizirane i eksternalizirane teškoće uglavnom javljaju u istoj mjeri. Najčešći problemi u ponašanju bili su: povučeno ponašanje, fizičke pritužbe, problemi s mišljenjem i agresivno ponašanje. Problemi u ponašanju bili su povezani s tri od četiri jezična čimbenika (sintaksa, semantika i fonologija), dok nije bilo snažne povezanosti na razini artikulacije govora. Doneseni su zaključci da diferencijalni odnosi između određenih vrsta oštećenja jezika i specifičnih problema u ponašanju postoje već u ranoj dobi. Fonološke teškoće pokazale su značajnu povezanost s problemima u ponašanju dok su semantičke teškoće bile usko povezane s internaliziranim teškoćama u ponašanju. Problemi s fonologijom bili su povezani sa svim gore spomenutim aspektima problema u ponašanju. Mnoga djeca iz ovog uzorka imala su slabe fonološke vještine, a one igraju važnu ulogu u usvajanju jezika. Artikulacijske teškoće bile su samo minimalno povezane s problemima u ponašanju. Uočena je samo slaba, iako značajna povezanost sa socijalnim problemima. Očito, artikulacijske teškoće nemaju veliki utjecaj na dječje ponašanje. To je u skladu s rezultatima nekih drugih istraživanja koja pokazuju da djeca koja imaju samo teškoće na artikulacijskoj razini pokazuju najmanje psiholoških problema i daju relativno manji broj kliničkih ili graničnih ukupnih rezultata (Baker i Cantwell, 1982). Teškoće u socijalnom razvoju također su se pokazale povezane s jezičnim teškoćama. Takvi rezultati u skladu su s prethodnim istraživanjima koja pokazuju da su socijalni odnosi vrlo značajan problem za djecu s poremećajima jezika (Beitchman i sur., 1996; Brinton i Fujiki, 1999).

Irwin, Carter i Briggs-Gowan (2002) proveli su istraživanje čiji je cilj bio ispitati socio-emocionalne teškoće (učestalost problematičnog ponašanja i stjecanje socijalnih i emocionalnih kompetencija) kod dvogodišnjaka s kašnjenjem u razvoju ekspresivnog jezika, ali bez receptivnih jezičnih teškoća ("late talkers"). Pretpostavljalo se da su nedostaci na razini jezičnog izražavanja povezani s internaliziranim i eksternaliziranim teškoćama u socio-emocionalnom funkcioniranju. Dobiveni rezultati pokazali su da su "late talkers" izloženi većem riziku od razvoja problematičnog ponašanja te su stekli slabije kompetencije nego kontrolna skupina djece. Skupina "late talkers" imala je 17 puta veću vjerojatnost da će razviti depresiju/povlačenje i nedostatke u društvenoj povezanosti, usklađenosti i imitaciji/igri pretvaranja nego kontrolna skupina djece. Prema tome, čini se da je socijalno funkcioniranje narušeno i kod mlađe djece s teškoćama jezičnog izražavanja. Naime, majke su ocijenile

svoju djecu s kašnjenjem u razvoju jezika više povučenom nego majke kontrolne skupine djece. Socijalne vještine "kasnih govornika" bile su znatno siromašnije od kontrolne skupine. Promatranje djeteta tijekom interakcije u igri roditelj-dijete ukazalo je da su "kasni govornici" bili depresivniji/povučeniji, ozbiljniji i manje aktivni ili zainteresirani tijekom igre, što potvrđuje napomene roditelja. Također ovi rezultati sugeriraju da su teškoće u ekspresivnom jeziku povezane s lošijom kvalitetom odnosa roditelj - dijete. Majke kasnih govornika ocijenile su odnos sa svojim djetetom znatno stresnijim nego majke kontrolne skupine iz čega možemo zaključiti da teškoće u komunikaciji vjerojatno ometaju uzajamne društvene interakcije. Navedeni rezultati pokazuju da su slabije vještine jezičnog izražavanja povezane s narušavanjem ranog socijalnog funkcioniranja. Narušen odnos roditelja i djeteta mogao bi negativno utjecati kako na jezični tako i na socio-emocionalni razvoj djeteta. Vissers i Koolen (2016) u svom pregledu istraživanja zaključuju da djeca predškolske dobi s posebnim jezičnim teškoćama (PJT) imaju umjerene do teške socio-emocionalne teškoće. Pritom navode kako odstupanja na razini teorije uma imaju temeljnu ulogu u tim teškoćama. Povezanost socio-emocionalnog razvoja, teorije uma i jezičnih sposobnosti kod djece s PJT nije iznenađujuća. Od ranog djetinjstva do adolescencije, jezični razvoj i razvoj teorije uma međusobno se isprepliću, a sposobnost oblikovanja teorije uma neophodna je za usvajanje jezika i učinkovite komunikacije i interakcije. Mentalna reprezentacija vlastitog i tuđeg unutarnjeg svijeta nužna je kako bi se postigle odgovarajuće komunikacijske vještine. Istodobno smatraju kako je jezik bitan u razumijevanju mentalnih predodžbi i regulaciji emocija, a time i u svladavanju teorije uma. Dakle, i teorija uma i jezične sposobnosti potiču socijalnu komunikaciju, razumijevanje i reguliranje vlastitog i tuđeg unutarnjeg svijeta i socio-emocionalno sazrijevanje. Jednom kada se pojave, socio-emocionalne teškoće mogu utjecati na razvoj jezika i teoriju uma. Ono što je posebno važno, odstupanja na razini teorije uma i jezika ne mogu biti jedini uzročnici za pojavu socio-emocionalnih teškoća kod djece s PJT. Vjerojatno neke kognitivne funkcije (poput razine izvršnog funkcioniranja), ali i okolišni čimbenici (poput roditeljskog socio-emocionalnog angažmana) utječu na razvoj jezika, teoriju uma i socio-emocionalno sazrijevanje. Autorice predlažu kako su nužna buduća istraživanja na razini teorije uma, socio-emocionalnog i jezičnog razvoja predškolaca s PJT kako bi se postiglo rano otkrivanje, adekvatna terapija te uvid u patogenezu PJT.

Treba spomenuti istraživanje koje su proveli Klein, Armstrong i Shipon-Blum (2012) na temu selektivnog mutizma. Prema Američkoj psihijatrijskoj udruzi (2014) selektivni mutizam pripada skupini anksioznih poremećaja, a određuje ga konzistentna nemogućnost govora u

specifičnim socijalnim situacijama u kojima se od osobe očekuje da govori (npr. u školi), usprkos tome što u drugim situacijama može govoriti. Nemogućnost govora ne može se pripisati nepoznavanju ili slabom vladanju jezikom, koji se zahtijeva u socijalnoj situaciji. Popratna obilježja selektivnog mutizma mogu uključivati pretjeranu sramežljivost, strah od posramljivanja, socijalnu izolaciju i povlačenje, ljepljivost, kompulzivne crte, negativizam, ispade bijesa ili blago suprotstavljanje. U kliničkim uvjetima, djeci sa selektivnim mutizmom gotovo se uvijek postavljaju dodatne dijagnoze drugih anksioznih poremećaja – najčešće socijalni anksiozni poremećaj (socijalna fobija). Djeca sa selektivnim mutizmom u usporedbi sa svojim vršnjacima mogu imati lagane poteškoće razumijevanja jezika, premda je to razumijevanje još uvijek unutar normalnog raspona. Selektivni mutizam može dovesti do oštećenja u socijalnom funkcioniranju jer djeca mogu biti previše anksiozna da bi se uključila u međusobne socijalne interakcije s drugom djecom. U spomenutom istraživanju sudjelovali su roditelji kao ispitivači i njihova djeca sa selektivnim mutizmom (SM). Svrha istraživanja bila je dobivanje valjanih procjena receptivnog i ekspresivnog jezika kod 33 djece sa SM (u dobi od 5 do 12 godina). Roditelji su prošli poduku o predstavljanju standardiziranog ispitnog materijala, a tijekom ispitivanja ih je nadgledao stručnjak koji je računao i interpretirao rezultate. Svrha istraživanja bila je dobivanje valjanih rezultata procjene jezične kompetencije na receptivnoj i ekspresivnoj razini kod djece sa SM. Kao što se i očekivalo, djeca sa SM su razgovarala sa svojim roditeljima, ali u razgovoru s profesionalcem nisu jednako surađivala. Djeca sa SM imala su znatno bolje rezultate kada su im roditelji prezentirali zadatke koji su zahtijevali verbalni iskaz. Provođenjem testova od strane profesionalca na djeci sa SM, što je uobičajena praksa, može se podcijeniti njihova prava jezična sposobnost, odnosno može se dobiti kriva slika o stvarnoj jezičnoj kompetenciji ove djece. Autori navode da kada bi profesionalac bio jedini izvor prikupljanja podataka u ovom istraživanju, dobiveni rezultati bili bi potpuni za samo 18 od 33 slučaja. Analiza uspješnosti svih 33 djece kojima su roditelji predstavljali testne materijale otkrila je razlike ovisno o vrsti testa. Iako su djeca postigla sličan rezultat na testovima receptivnog i ekspresivnog vokabulara, uočene su razlike na zadacima naracije. Bili su uspješniji na zadacima razumijevanja pripovijedane priče odgovaranjem na pitanja, dok su slabije rezultate postigli na zadacima naracije (samostalno pripovijedanje priče). Pokazalo se da se čak i kod procjene roditelja uspješnost djece smanjivala kako su se zadaci mijenjali iz receptivnog u ekspresivni vokabular i iz razumijevanja naracije u samostalno pripovijedanje priče. Iako je SM klasificiran kao anksiozni poremećaj, ovim postupkom identificiran je temeljni ekspresivni deficit pripovjedačkog jezika u 42% djece sa SM. S obzirom na dobivene rezultate koji govore o

nejednakosti između receptivne i ekspresivne narativne kompetencije, ne može se pretpostaviti da sva djeca sa SM imaju uredno razvijenu sposobnost jezičnog izražavanja. Zanimljivo je napomenuti da su oba testa (usmeno pripovijedanje kao i razumijevanje priče) zahtijevala verbalne odgovore djece. Prema tome čini se da djeca sa SM nemaju samo teškoće na razini izražavanja sa drugim nepoznatim osobama već općenito sa oblikovanjem jezika. Njihovi rezultati bili su izrazito niski kada su prešli iz usmenog odgovaranja na pitanja u samostalno verbalno slaganje priče. Nameće se teza da su jezične teškoće jedna od predispozicija za razvoj selektivnog mutizma, odnosno teškoće jezičnog izražavanja mogu biti faktor koji pridonosi nastanku djetetovog SM. Sigurno je da djeca sa SM, koja imaju teškoće na razini ekspresivnog jezika razvijaju zabrinutost jer su svjesna svojih ograničenja u generiranju svojih misli i njihovom pretvaranju u verbalni iskaz. Zato ova djeca imaju tendenciju više koristiti verbalni iskaz u poznatom kontekstu (kod kuće) u usporedbi sa situacijama koje se događaju van poznatog konteksta (u školi ili vrtiću). Drugo zanimljivo istraživanje na temu selektivnog mutizma proveli su Alyanak i sur. (2013), a ispitivali su bihevioralne i emocionalne teškoće djece sa SM te psihopatologiju roditelja kao i stavove majki i očeva. U istraživanju je sudjelovalo 26 djece sa selektivnim mutizmom (prosječna dob = $8,11 \pm 2,11$ godina), 32 djece iz kontrolne skupine (prosječna dob = $8,18 \pm 2,55$ godina) te roditelji sve djece. Ispitanici sa SM dobili su više ocjene na svim parametrima u odnosu na kontrolnu skupinu djece. Pretežno su pokazali internalizirane teškoće (anksioznost, depresiju, niski stupanj samopoštovanja), ali i agresivno i delinkventno ponašanje. Prema Američkoj psihijatrijskoj udruzi (2014) roditelji djece sa selektivnim mutizmom opisani su kao pretjerano zaštićujući ili više kontrolirajući od roditelja djece s drugim anksioznim poremećajima ili bez poremećaja. Ovo istraživanje pokazalo je povezanost između visoke razine emocionalnih i bihevioralnih problema djece sa selektivnim mutizmom i psihopatologijom majki (ali ne i psihopatologijom očeva). Očevi su, za razliku od majki, pokazali viši stupanj anksioznosti, depresije, negativnih stavova te somatizacijski poremećaj. Ovo istraživanje sugerira da bi učinci roditeljske psihopatologije mogli biti različiti za majke i očeve u slučajevima selektivnog mutizma djece. Zato su u budućnosti potrebna genetska istraživanja kako bi se objasnile moguće spolne razlike u načinima prijenosa poremećaja. Uz to, stručnjaci koji rade s djecom sa selektivnim mutizmom trebali bi uzeti u obzir psihološki profil majki kako bi usmjerili terapiju prema što efikasnijem rješavanju teškoća. Nedavno istraživanje povezanosti jezičnih vještina sa socijalnim vještinama (empatija i asertivnost) i socijalnim ponašanjem (prosocijalno ponašanje, agresija i viktimizacija) kod djece predškolske dobi provele su Mulvey i Jenkins (2020). U ispitivanju je sudjelovalo 98 djece

predškolske dobi. Rezultati ukazuju na pozitivne veze između jezičnih i socijalnih vještina i prosocijalnog ponašanja, ali negativne povezanosti između jezičnih sposobnosti i viktimizacije. Iako postoje korelacije među više varijabli, kompetencije socijalnih vještina, posebno empatija i asertivnost, bolje predviđaju uključenost u primjerene socijalne interakcije od samih jezičnih sposobnosti. Rezultati ovog istraživanja pokazali su jedinstvenu povezanost jezičnih vještina (receptivna i ekspresivna sintaksa i semantika) i socijalnih vještina (empatija i asertivnost) sa socijalnim ponašanjem (fizička agresija, prosocijalno ponašanje i viktimizacija). Samo su socijalne vještine (asertivnost i empatija) bile značajni prediktori prosocijalnog ponašanja i agresije. Ova spoznaja nam ne govori da jezične vještine nisu važne za socijalne interakcije, ali na temelju dobivenih rezultata ne bismo trebali očekivati da same jezične vještine mogu predvidjeti je li predškolsko dijete pod rizikom da se upusti u neka negativna društvena ponašanja. Jezične vještine su samo jedna od varijabli koje su važne za razvoj socijalnih vještina, no ovo istraživanje sugerira da ispitivanje jezičnih sposobnosti u svrhu prepoznavanja djece u riziku za razvoj neprilagođenih socijalnih ponašanja ne bi bilo preporučljiva strategija. Odnos između jezičnih i socijalnih vještina zahtijeva kontinuiranu istragu, posebno jer se složena interakcija jezičnog i društvenog umijeća razvija u predškolskim ustanovama. Timovi za obrazovanje u ranom djetinjstvu trebali bi nastaviti podržavati kontekst za lakši jezični i društveni rast kako bi se pomoglo pozitivnom socijalnom ponašanju.

Rezultati odabranih istraživanja daju nam uvid koliko je važna rana intervencija kako za jezične teškoće tako i za socio-emocionalni razvoj djeteta. Rano otkrivanje problema u ponašanju kod djece izuzetno je značajno zbog brojnih dokaza o njihovoj prediktivnosti za kasniju prilagodbu djeteta. Početni simptomi mogu se na kasnijem uzrastu razviti u teže teškoće prilagodbe pa čak i psihopatološke poremećaje koji su na školskom uzrastu često znatno otporniji na tretman (Živčić-Bečirević i sur., 2003). Rana intervencija na predškolskom uzrastu može biti puno efikasnija jer se ometajuća ponašanja još nisu toliko ukorijenila, a upravo se u tom periodu razvija kontrola ponašanja i izražavanja negativnih emocija.

5. Osvrt na nedostatke dosadašnjih istraživanja i prijedlog za buduća istraživanja

Iako nam istraživanja daju brojne vrijedne informacije o povezanosti jezičnog i socio-emocionalnog razvoja djece predškolske dobi, postoje određena ograničenja koja treba uzeti u

obzir pri donošenju konačnih zaključaka. Za utvrđivanje stvarnog odnosa između jezika i socio-emocionalnog funkcioniranja potrebna su novija longitudinalna istraživanja u kojima bi se tijekom dužeg vremenskog perioda pratilo obrasce ponašanja koji se mogu dovesti u vezu s teškoćama jezika. Također, potrebno je uzeti u obzir činjenicu da standardizirani jezični testovi vjerojatno nisu dovoljno diskriminirajući kako bi opisali aspekte teškoća jezika koji nepovoljno utječu na socijalni i emocionalni razvoj. U pojedinim istraživanjima koja su navedena u radu nije uvedena nijedna kontrolna skupina i nisu prikupljeni drugi relevantni podaci poput socio-ekonomskog statusa ili kvocijenta inteligencije što bi bilo preporučljivo kako bi se pronašla druga moguća objašnjenja za odstupanja u ponašanjima djece. Ograničenja uključuju i činjenicu da je za pojedina istraživanja proučavan relativno mali broj ispitanika, a opažanja učinjena u samo jednom okruženju. Ipak unatoč tome jasno je da je veza između jezičnih teškoća i socio-emocionalnog razvoja vrlo složena budući da spomenuta istraživanja i upućuju na to da se radi o složenom razvojnom procesu koji je interakcija kognitivnih, jezičnih, socijalnih i bihevioralnih procesa. Iako su teškoće na jezično-govornoj razini važan faktor za socijalno funkcioniranje, rezultati sugeriraju da jezik nije jedini čimbenik koji vodi do teškoća na socio-emocionalnoj razini. Procjena i terapijski postupci za djecu s jezičnim i socijalnim teškoćama trebali bi uzeti u obzir složenu prirodu tog odnosa. Nužna su buduća genetska istraživanja kao i istraživanja na razini teorije uma, socio-emocionalnog i jezičnog razvoja predškolaca s teškoćama u jezično-govornom razvoju kako bi se postiglo rano otkrivanje, adekvatna terapija te bolji uvid u složenost ovih procesa. Buduća istraživanja trebala bi dodatno razjasniti koje kombinacije socio-emocionalnih vještina daju najsnažnije efekte na određene ishode te kako najprimjerenije educirati terapeute u provođenju programa za podršku djeci. Premda se socio-emocionalne vještine mogu razvijati cijelog života, predškolsko razdoblje najvažnije je za razvijanje i izgradnju osnovnih djetetovih sposobnosti i vještina koje se opisuju u konceptu emocionalne inteligencije. Razumijevanje vlastitih osjećaja, kontrola impulsa i agresivnosti, sposobnost samotješnja i smirivanja tjeskobe, iskazivanje empatije, pozitivna interakcija s drugima i ustrajanje u postizanju zadanih ciljeva važne su razvojne zadaće spomenutog razdoblja koje dobro predviđaju socijalnu i akademsku kompetenciju djece u školskoj dobi i adolescenciji.

6. Zaključak

Rano prepoznavanje poremećaja u djetinjstvu izuzetno je važno. Osim što se, ako se na vrijeme ne tretiraju, mogu razviti u značajnije teškoće u kasnijim godinama, čak i prolazni

poremećaji u djetinjstvu mogu imati teže posljedice tako što ometaju djetetov prirodni proces razvoja i učenja. Dijete teže svladava ključne razvojne zadatke pojedine dobi (kao što su razvoj samopoštovanja, uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa s vršnjacima, rješavanje interpersonalnih konflikata te usvajanje akademskih vještina). Igra je primarni kontekst u kojem djeca grade svoj socijalni razvoj i vještine, te uspostavljaju socijalnu kompetenciju (Mathieson i Banerjee, 2010). Igra pomaže djeci da nauče o svom intelektualnom, društvenom, simboličkom i jezičnom svijetu. Kad djeca sudjeluju u igri, oni obogaćuju svoju socijalnu komunikaciju koristeći i oblikujući jezik i govor te primjenjujući jezična pravila. Kontekst igre idealan je za istraživanje i rješavanje problema te ga je potrebno iskoristiti za pružanje informacija i iskustava djeci, posebno onoj s jezičnim teškoćama, kako bi poboljšala i oplemenila vještine socijalne kompetencije, istovremeno potičući jezični razvoj. Važno je da odgojitelji u vrtićkoj okolini osiguraju djeci, u najvećoj mogućoj mjeri, okruženje koje je uređeno tako da dopušta razne mogućnosti za vježbanje tih vještina, pritom imajući u vidu djetetove sklonosti i interese. Provedba ovih strategija može podržati djecu s jezičnim teškoćama, kao i njihove vršnjake, u postizanju uspješnijeg korištenja svojih vještina socijalne kompetencije. Tijekom posljednjeg desetljeća vidljiv je povećan interes za primjenu programa koji imaju za cilj razvijati socijalne i emocionalne vještine, poput rješavanja problema, donošenja odluka, komunikacijskih vještina, prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija i nošenje s njima na primjeren način, regulacije emocija, upravljanja vlastitim ponašanjem i slično. Stručnjaci različitih profesija objedinjuju znanja s područja inteligencije, razvojne psihologije, neurologije te odgoja i obrazovanja kako bi osmislili strategije primarne prevencije kroz programe kojima djeci pomažu razviti socijalne i emocionalne kompetencije. Programi ove vrste imaju za cilj učiniti djecu otpornijom na razne psihopatološke probleme, poput depresivnosti, delinkvencije, nasilja, zlorababe droga itd., i to tako da se kod djece potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama kod sebe i drugih, kontrole vlastitih reakcija, empatije i prosocijalnog ponašanja i slično (Kuterovac-Jagodić, 2003.). Nadalje, istraživanja u posljednjih 10-15 godina pokazuju kako programi socijalnog i emocionalnog učenja predstavljaju konkretan pristup za smanjenje problematičnih ponašanja kod djece i mladih, promovirajući istovremeno njihovu socijalnu prilagodbu i akademski uspjeh. Stoga bi i kod nas trebalo razmotriti uključivanje "socio-emocionalnog učenja" u postojeći školski sustav kako ne bi isključivom usmjerenošću na akademski uspjeh zanemarili socijalni i emocionalni aspekt razvoja djeteta. Budući da se temelji socijalne inteligencije grade u ranom djetinjstvu, roditelji i odgojitelji imaju važnu ulogu u njihovom emocionalnom razvoju. Poticanje i razvijanje socio-emocionalnih vještina potrebno je svojoj djeci, no osobito onoj koja imaju neke

druge teškoće. Istraživanja nam potvrđuju kako jezične teškoće ne mogu biti jedini faktor pojave socio-emocionalnih teškoća, no svakako mogu nepovoljno utjecati na društveno učenje i socijalno kompetentno ponašanje djeteta. Jezične teškoće samo su jedna od varijabli koje su važne za razvoj socio-emocionalnih vještina. Vjerojatno i kognitivne funkcije (poput razine izvršnog funkcioniranja), ali i okolišni čimbenici (poput roditeljskog socio-emocionalnog angažmana) utječu na razvoj jezika, teoriju uma i socio-emocionalno sazrijevanje. Razvoj jezika samo je dio složene razvojne slike kognitivnih, socijalnih i bihevioralnih procesa čiji je odnos usko povezan sa socio-emocionalnim razvojem djeteta. Stoga je vrlo važno emocionalna i socijalna znanja i vještine poučavati svakodnevno i kroz različite sadržaje, kako one redovne, tako i one koji se javljaju kao rezultat svakodnevnih situacija u grupi, vrtiću ili zajednici i društvu u kojem dijete živi i pripada. Jezično-govorne teškoće nisu važne samo zato što predstavljaju odstupanja u nekom segmentu razvoja već i zato što utječu na razvoj vještina čitanja, pisanja i uspješnog učenja. Stoga i trebaju punu pažnju roditelja i odgojitelja te kasnije učitelja i nastavnika. Jasno je i da su navedene teškoće samo jedan dio širokog spektra i da ih nije lako prepoznati i pravilno razlikovati. Na sreću, to se niti ne očekuje od roditelja i stručnjaka kojima komunikacijske, jezične i govorne teškoće nisu područje djelovanja. Dovoljno je samo doista "vidjeti" svoju djecu, imati širom otvorene oči, promatrati dijete, biti motiviran i informiran o važnosti nekih na prvi pogled sitnih dijelova slagalice, uz uvijek prisutnu svjesnost o važnosti prevencije i rane intervencije, da bi se što ranije moguće ili bar pravovremeno znalo potražiti stručnu pomoć i podršku.

Sažetak: Jezik je važan faktor u društvenom životu, a govor i jezični razvoj temelj su uspješnih ishoda u kasnijem životu djeteta. Rezultati istraživanja pokazuju da su djeca s jezično-govornim teškoćama izložena većem riziku za kasnije socio-emocionalne probleme od djece koja nemaju jezične teškoće. U ovom radu prikazat će se istraživanja koja potvrđuju kako jezične teškoće mogu nepovoljno utjecati na društveno učenje i socijalno kompetentno ponašanje djeteta. Jezične teškoće samo su jedna od varijabli koje su važne za razvoj socio-emocionalnih vještina. Vjerojatno i kognitivne funkcije (poput razine izvršnog funkcioniranja), ali i okolišni čimbenici (poput roditeljskog socio-emocionalnog angažmana) utječu na razvoj jezika, teoriju uma i socio-emocionalno sazrijevanje. Ovim preglednim radom prikazat će se povezanost između socio-emocionalnog razvoja i razvoja jezika i govora djece predškolske dobi s jezičnim teškoćama te će se prokomentirati nedostaci dosadašnjih istraživanja i dati prijedlog za daljnja istraživanja i intervenciju u ovom području.

Ključne riječi: *jezično-govorne teškoće, socio-emocionalni razvoj, socijalne vještine, predškolska djeca*

Summary: Language is an important factor in social life, and speech and language development are the foundation of successful outcomes in a child's later life. The results of the research show that children with speech and language difficulties are more exposed to a higher risk of later socio-emotional problems than children without language difficulties. This paper will present research that confirms how language difficulties can adversely affect a child's social learning and socially competent behavior. Language difficulties are just one of the factors that are important for the development of socio-emotional skills. Probably both cognitive skills (such as the level of executive functioning) but also environmental factors (such as parental socio-emotional engagement) influence language development, theory of mind, and socio-emotional maturation. This review paper will show socio-emotional development of preschool children with language difficulties and will comment on the limitations of recent study and make a proposal for further research and intervention in this area.

Key words: *speech language impairment, social emotional development, social skills, preschool children*

9. Literatura:

- *Achenbach, T. M. i Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- *Alyanak, B., Kılınçaslan, A., Harmancı H.S., Demirkaya, S.K., Yurtbay, T. i Vehid, H.E. (2013). Parental Adjustment, Parenting Attitudes and Emotional and Behavioral Problems in Children With Selective Mutism, *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 9-15.
- *Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje DSM-5*. Zagreb: Naklada Slap.
- *Baker, L., i Cantwell, D.P. (1982). Developmental, social and behavioral characteristics of speech and language disordered children. *Child Psychiatry and Human Development*, 12, 195–207.
- * Baker, L. i Cantwell, D.P. (1987). Comparison of well, emotionally disordered, and behaviorally disordered children with linguistic problems, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 2, 193-196.
- * Beitchman, J. i Brownlie, E. (2005). Language development and its impact on children's psychosocial and emotional development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-8.
- *Beitchman, J.H., Nair, R., Clegg, M. i Patel, P.G. (1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 528–535.
- *Beitchman, J.H., Wilson, B., Brownlie, E.B., Walters, H., Inglis, A. i Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 815–825.
- *Benner, G.J., Nelson, R.J. i Epstein, M.H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 43–59.
- *Berk, L. E., Mann, T. D. i Ogan, A. T. (2006). *Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation*. U D. Singer, R. Golinkoff i K. Hirsh-Pasek (Ur.), *PlayLearning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press.

- *Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. i The CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 58, 1068-1080.
- *Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671–680.
- *Blaži, D. (2003). Rani jezični razvoj. U: M. Ljubešić (Ur.), *BITI RODITELJ: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom* (116-133). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- *Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj - Emocionalni i socijalni razvoj*. Zagreb: Naklada Slap.
- * Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2006). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: Povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena istraživanja*, 16, 477-496.
- *Brinton, B. i Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviors of children with specific language impairment. *Topics in language disorders*, 19, 49–69.
- *Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- *Campbell S.B., Shaw D.S. i Gilliom M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment [Review], *Development & Psychopathology*, 12, 467-488.
- *Craig, H. K. i Washington, J. A. (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322–337.
- *Cvetković-Lay J. (2002). *Ja hoću i mogu više : priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina*. Zagreb: Alinea: Centar za poticanje darovitosti djeteta Bistrić.
- * Denham, S.A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. i Blair, K. (1994). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect. *Motivation and emotion*, 21 (1), 65-86.

- *Dodge, K.A., Murphy, R.R. i Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children - Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- *Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. i Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning, *Child Development*, 70, 2, 513-534.
- *Fantuzzo, J., Sekino, Y. i Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, 41, 323–336.
- *Fujiki, M., Brinton, B. i Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102–111.
- *Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. i Hart, C.H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 183-195.
- *Fujiki, M., Brinton, B., Robinson, L. i Watson, V. (1997). The ability of children with specific language impairment to participate in a group decision task. *Journal of Children's Communication Development*, 18, 1–10.
- *Goleman D. (1998). *Emocionalna inteligencija*. Mozaik knjiga, Zagreb.
- *Gross, J. J. i Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. U J. J. Gross (Ur.), *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.
- *Hart, K., Fujiki, M., Brinton, B., i Hart, C. (2004). The relationship between social behaviour and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 647–662.
- *Irwin, J.R., Carter, A.S. i Briggs-Gowan, M.J. (2002). The social-emotional development of "late-talking" toddlers, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 41, 11, 1324–1332.
- *Ivšac, J. (2003). Rani komunikacijski razvoj. U: M. Ljubešić (Ur.), *BITI RODITELJ: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom* (85-104). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

- *Ivšac, J., Brozović, B. i Ljubešić, M. (2003). Rani jezični razvoj i radna memorija. U: M. Ljubešić (Ur.), *BITI RODITELJ: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom* (134-151). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- *Jacobs, G. i Crowley, K. (2007). *Play, projects, and preschool standards: Nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- *Jovančević, M., Armano, G., Bielen, C., Blaić, D., Blaić, K., A., B., Čalopek-Butković, A. ... Krstev Barać, S. (2004). *Godine prve: zašto su važne. Vodič za roditelje i stručnjake koji rade s djecom predškolskog uzrasta*. Zagreb: SysPrint.
- *Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- *Kendall, P.C. (2000). *Childhood Disorders*, East Sussex: Psychology Press.
- *Klein, E.R., Armstrong, L.S. i Shipon-Blum, Elisa (2012). Assessing Spoken Language Competence in Children With Selective Mutism: Using Parents as Test Presenters, *Communications Disorders Quarterly* 34, 3, 184 –195.
- *Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M. i Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U: J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (64-76). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- *Kovačević, M. (1996). Pomaknute granice ranoga jezičnoga razvoja: okvir za novu psiholingvističku teoriju, *Suvremena lingvistika*, 41-42, 1-2.
- *Kralj, T. (2003). Regulacijski poremećaji u ranom djetinjstvu. U: M. Ljubešić. (Ur.), *BITI RODITELJ: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranog dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom* (43-79). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- *Kuterovac Jagodić, G. (2003). Emocionalno opismenjivanje: novi izazov za predškolske ustanove. U: J. Grgurić i M. Batinica (Ur.), *Zdravstvena zaštita djece u predškolskim ustanovama. Zbornik radova sa XV Simpozija socijalne pedijatrije* (51-53). Zagreb. Hrvatsko pedijatrijsko društvo.

- *Kuvač, J. (2007). Usvajanje prvoga jezika: uredan jezični razvoj. U: L. Cvikić (Ur.), *Poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga* (49-54). Zagreb: Profil International.
- *Kuvač Kraljević, J. i Kologranić Belić, L. (2015). Rani jezični razvoj. U: J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (25-33). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- *Kuvač Kraljević, J. i Olujić, M. (2015). Kasni jezični razvoj. U: J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (35-50). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- *Ljubešić, M. i Capanec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna?, *Logopedija*, 3, 1, 35-45.
- *Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.
- *Marshall, H.M., Hightower, A.D., Fritton, J.E., Russell, R.S. i Meller, P.J. (1996). *Enhance Social Competence Program*. Rochester, New York: Primary Mental Health Project Inc.
- *Mathieson, K. i Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence, *Educational & Child Psychology*, 27, 9-20.
- *Mayer J. D. i Salovey, P. (1997). Što je emocionalna inteligencija? U P. Salovey i D. J. Sluyter (Ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, pedagoške implikacije* (19-54), Zagreb: Educa.
- *McCabe, P.C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment, *Psychology in the Schools*, 42, 4, 373-387.
- *McCabe, P.C. i Meller, P.J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth, *Psychology in the Schools*, 41, 3, 313-321.
- *Mulvey, N. i Jenkins, L. (2020). Language Skills as Predictors of Social Skills and Behaviors in Preschool Children, *Contemporary School Psychology*. <https://sci-hub.tw/10.1007/s40688-020-00281-1>
- *Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2000). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Published Inc.
- *Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.

- *Piaget J. (2002). *The language and thought of the child*. London and New York: Psychology Press.
- *Redmond, S.M. i Rice, M.L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 688–700.
- *Reed, V.A. (2005). *An introduction to children with language disorders*. Boston: Allyn & Bacon.
- *Rice, M.L., Sell, M.A. i Hadley, P.A. (1991). Social interactions of speech, and language impaired children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1307.
- *Shields, A. i Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906 –916.
- *Sindik, Z., Rendulić, D. i Sindik, J. (2012). Spolne i dobne razlike u asertivnim i nepoželjnim oblicima ponašanja kod predškolske djece. *Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa - 18. Dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije "Mirisi djetinjstva"*, 189-197.
- *Sindik, Z. i Sindik, J. (2013). Taksonomizacija nepoželjnih oblika ponašanja i socijalnih vještina kod predškolske djece, *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 4, 2, 123-127.
- *Stančić, V. i Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- *Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga
- *Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others, *Developmental Psychology*, 22, 649-654.
- *Šikić, N., Ivičević-Desnica, J. (1988). Govorno/jezični razvoj i njegovi problemi, *Govor*, 5, 63-81.
- *Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskoga književnoga jezika, *Govor*, 8-9, (1-2), 151-184.

- *Škarić, I. i Čimbur, P. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje - Svladao sam mucanje*. Zagreb: Mladost.
- *Tasić, D. (1994). Djetetov pojam o sebi i ispoljavanje poremećaja u ponašanju, *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 2, 97-107.
- *Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52, 250–283.
- *Van Daal, J., Verhoeven, L. i van Balkom, H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 11, 1139-1147.
- *Vasta, R., Haith, M.H. i Miller, S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- *Vissers, C. i Koolen, S. (2016). Theory of Mind Deficits and Social Emotional Functioning in Preschoolers with Specific Language Impairment. *Frontiers in Psychology*, 7: 1734.
- *Webster-Stratton, C. (2004). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing.
- *Yule, G. (2010). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Zhou, Q., Eisenberg, N., Lasoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J. i Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.
- *Živčić-Bečirević, I., Smojver-Ažić, S., Mišćenić, G. (2003). Problemi u ponašanju predškolske djece prema procjeni roditelja i odgojitelja, *Psihologijske teme*, 12, 1, 63-76.