

Sistematičen pregled učinkovitosti modelov socialnega in čustvenega učenja v predšolskem izobraževanju

Doroteja Perše

*Pedagoški inštitut
doroteja.perse@pei.si*

Sonja Čotar Konrad

*Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
sonja.cotarkonrad@pef.upr.si*

Prispevek se osredotoča na preučevanje različnih modelov za spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja pri predšolskih otrocih. Na podlagi sistematičnega pregleda literature so bili analizirani trije pogosto uporabljeni in v predšolskem okolju implementirani modeli, in sicer model Orodje uma (Tools of the Mind), kurikulum HighScope in model Spodbujanje alternativnih strategij razmišljanja (Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS), ki so namenjeni spodbujanju socialnega in čustvenega učenja pri predšolskih otrocih. Analiza učinkovitosti izbranih modelov je pokazala, da raziskave poročajo predvsem o spodbujanju socialnega razvoja otrok v predšolskem obdobju, medtem ko namenjajo manj pozornosti spodbujanju izražanja, prepoznavanja in samouravnavanja čustev otrok. Ugotovitve kažejo potrebo po izboljšani metodološki in konceptualni zasnovi raziskav na področju modelov socialnega in čustvenega učenja otrok za namene spodbujanja celostnega razvoja predšolskih otrok.

Ključne besede: socialno in čustveno učenje, CASEL, sistematičen pregled literature, Tools of the Mind, HighScope, PATHS, predšolsko obdobje



© 2025 Doroteja Perše in Sonja Čotar Konrad

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-538-2.5>

Uvod

Področje socialnega in čustvenega razvoja je v predšolski vzgoji in izobraževanju poudarjeno skozi nacionalne dokumente (npr. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025; Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011), ki usmerjajo izvajanje splošnega kurikula, pa tudi skozi posebej oblikovane modele in pristope iz tujine (npr. model Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS ipd.), ki s specifičnimi vsebinami posebej naslavlja področje socialnega in čustvenega razvoja. Integracija modelov specifičnih vsebin, ki naslavlja področje socialnega in čustvenega učenja, v predšolsko učenje in poučevanje se je začela uveljavljati že v 90. letih prejšnjega stoletja (Anson idr., 1991; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, b.l.-b; Weissberg idr.,

1997) predvsem v Združenih državah Amerike. V povezavi s tem sta se pojavila dva nova pojma, in sicer t. i. socialno in čustveno izobraževanje (angl. *social and emotional education* – SEE) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, b. l.) ter socialno in čustveno učenje (v nadaljevanju SČU, angl. *social and emotional learning* – SEL) (Elias idr., 1997). Pregled literature pokaže nekonsistentno rabo obeh pojmov, čeprav med njima vendarle obstajajo razlike: SČU se nanaša na proces, skozi katerega posameznik razvija socialne in čustvene kompetence (Weissberg idr., 2015). Ob tem učinkovito uporablja pridobljeno znanje in spretnosti, ki so potrebne za razumevanje in uravnavanje čustev, postavljanje in doseganje ciljev, doživljanje in izkazovanje empatije v odnosu z drugimi, vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih medsebojnih odnosov ter sprejemanje odgovornih odločitev (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, b. l.; Cefai idr., 2018). Socialno in čustveno izobraževanje pa se nanaša na procese učenja in poučevanja otrok (tudi mladostnikov) znotraj vzgoje in izobraževanja, vključujoč delovanje celotne vzgojno-izobraževalne institucije (Cefai idr., 2018). Socialno in čustveno izobraževanje v vrtcu se torej osredotoča na spodbujanje socialnih ter čustvenih kompetenc skozi področne in medpodročne dejavnosti, z ustrezno podporo medosebnega odnosa in učnega okolja vzgojno-izobraževalnega zavoda (Cefai idr., 2018, po Čotar Konrad, 2023). Sonja Čotar Konrad (2023) meni, da se socialno in čustveno učenje navezuje na aktivnosti učečega se, torej razvoj njegovih socialnih in čustvenih kompetenc, medtem ko se socialno in čustveno izobraževanje nanaša na celostni pristop vzgojno-izobraževalne institucije k vključevanju socialno-čustvenega učenja v celostno delovanje zavoda (opredeljuje vlogo vodstva, strokovnih delavcev, otrok in staršev).

Model Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) predstavlja eno najpogostejše uporabljenih izhodišč za opredeljevanje socialnih in čustvenih kompetenc. Vključuje pet dimenzij (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020):

- Samozavedanje (angl. *self-awareness*) označuje sposobnost prepoznavanja lastnih čustev, misli in vrednot ter njihovega vpliva na lastno vedenje; zajema tudi realno oceno lastnih prednosti in omejitev z občutkom samozaupanja in optimizma (Durlak idr., 2015). Povezuje se tudi s čuječnostjo, ki vključuje zavestno opazovanje, opisovanje in sprejemanje brez presojanja (Baer idr., 2004).
- Samouravnavanje (angl. *self-management*) pomeni učinkovito uravnavanje čustev, misli in vedenja v različnih okoliščinah, obvladovanje

- stresa, impulzov in samomotivacije ter sposobnost postavljanja osebnih in akademskih ciljev (Durlak idr., 2015).
- Socialno zavedanje (angl. *social awareness*) vključuje sposobnost razumevanja perspektive in čustev drugih, poznavanje družbenih in etičnih norm vedenja ter prepoznavanje virov podpore v družini, šoli in skupnosti. Povezuje se s kognitivnim vidikom empatije (Durlak idr., 2015).
 - Uspešno vzpostavljanje in ohranjanje zdravih odnosov (angl. *relationship skills*) zajemajo spretnosti vzpostavljanja ter ohranjanja pozitivnih odnosov z različnimi posamezniki in skupinami, jasno komunikacijo, poslušanje, sodelovanje, odpornost na družbeni pritisk, konstruktivno reševanje konfliktov ter iskanje in nudenje pomoči. Te spretnosti se povezujejo s timskim delom (Durlak idr., 2015).
 - Odgovorno sprejemanje odločitev (angl. *responsible decision making*): je sposobnost sprejemanja konstruktivnih odločitev o osebnem vedenju in družbenih interakcijah na podlagi etičnih standardov, pomembni sta skrb za varnost in upoštevanje družbenih norm. V to sta vključena tudi realno vrednotenje posledic lastnih dejanj in upoštevanje lastnega dobrega počutja ter dobrega počutja drugih (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015; Durlak idr., 2015; Oberle idr., 2016; Payton idr., 2000).

Omenjene dimenzije so skušali implementirati različni modeli SČU, pri čemer se v prispevku osredotočamo na tri pogosto operativno implementirane v predšolskem izobraževanju: Orodje uma (Tools of the Mind) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, b.l.-d), kurikulum HighScope (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, b.l.-a) in model Spodbujanje alternativnih strategij razmišljanja (PATHS) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, b.l.-c; Durlak idr., 2015).

Vsem trem modelom implementacije SČU je skupno to, da konceptualno in vsebinsko izhajajo iz teoretičnega modela CASEL ter naslavlja SČU otrok v starosti 3–6 let, v tujini pa so pogosto prisotni kot načini vključevanja SČU v kurikulum predšolskega izobraževanja.

Model SČU Orodje uma SČU razvija skozi strukturirane dejavnosti, kot so igranje vlog, skupinsko načrtovanje in sodelovalna igra. Osrednji poudarek je na samouravnavanju – torej na sposobnosti otroka, da uravnava pozornost, vedenje in čustva. Poleg tega model naslavlja razvoj empatije, sposobnosti vzajemnega poslušanja, sodelovanja ter reševanja konfliktov (Bodrova in Leong, 2007). Čeprav ne uporablja neposredno terminologije CASEL, njegove vsebine pokrivajo vse dimenzije izhodiščnega teoretičnega modela.

HighScope temelji na aktivnem učenju, strukturiranih dnevnih rutinah in sodelovalnih dejavnostih, ki spodbujajo otrokovo avtonomijo in angažiranost. Program naslavlja predvsem samouravnavanje, empatijo, sodelovanje in reševanje konfliktov, kar pomembno prispeva k razvoju samozavedanja, socialnega zavedanja in odnosnih veščin (Schweinhardt in Weikart, 1997). Čeprav tudi HighScope neposredno ne uporablja okvira CASEL, njegove vsebine sovpadajo z osnovnimi dimenzijami SČU. PATHS pa v nasprotju z omenjenima pristopoma neposredno sledi dimenzijam, ki jih določa CASEL. Skozi sistematične in zaporedno strukturirane dejavnosti PATHS naslavlja krepitev socialnih ter čustvenih spretnosti otrok (Greenberg in Kusche, 1993). Program PATHS je zasnovan kot celosten model spodbujanja SČU z jasno opredeljenimi cilji in strategijami. Izbor modelov temelji na njihovi konceptualni raznolikosti, mednarodni uveljavljenosti v predšolski praksi ter skupnem izhodišču v okviru CASEL, s ciljnim usmerjanjem v razvoj socialno-čustvenih kompetenc otrok v starostnem obdobju od treh do šestih let.

Problem, namen in raziskovalna vprašanja

Raziskave učinkovitosti modelov usvajanja socialnih in čustvenih kompetenc predšolskih otrok (Barnes idr., 2014; Blewitt idr., 2018; Clarke idr., 2015; Durlak idr., 2011; Korpershoek idr., 2016; Murano idr., 2020; OECD, 2015; Payton idr., 2008; Sklad idr., 2012; Slee idr., 2009; 2012; Taylor idr., 2017; Weare in Nind, 2011; Weissberg idr., 2015; Wilson in Lipsey, 2009) kažejo na raznolike in nekoherentne podatke. Tako različne metaanalize poročajo o nekonsistentnosti konceptualne zasnove modelov kot navajajo empirične dokaze učinkovitosti različnih modelov SČU. Namen prispevka je na osnovi sistematičnega pregleda literature na področju SČU v predšolskem obdobju preučiti dosedanje empirične podatke raziskav izbranih modelov SČU na socialnem in čustvenem področju razvoja predšolskih otrok.

V okviru raziskave smo si zastavili dve širši raziskovalni vprašanji:

1. Katere dimenzije socialnega in čustvenega učenja predšolskih otrok so v ospredju raziskav izbranih modelov SČU?
2. Katere empirične ugotovitve navajajo raziskave izbranih modelov SČU v kontekstu spodbujanja socialnega in čustvenega razvoja predšolskih otrok?

Metodologija

V okviru raziskave sta bila opravljena sistematičen pregled literature in analiza empiričnih podatkov o učinkovitosti izbranih modelov SČU predšolskega

Preglednica 1 Izvedba iskanja literature v mednarodnih podatkovnih bazah

Ključne besede	WoS	ProQuest	Scopus
»Tools of the Mind« AND »SEL« OR »social and emotional learning«	894	312	149
»Promoting Alternative Thinking Strategies« AND »SEL« OR »social and emotional learning«	364	313	20
»HighScope« AND »SEL« OR »social and emotional learning«	364	313	0

Preglednica 2 Vključitveni in izključitveni kriteriji

Kriteriji	Vključitveni kriteriji	Izključitveni kriteriji
Tema	Opis, analiza in evalvacija izbranih modelov	Opis, analiza in evalvacija drugih modelov
Vrsta raziskave	Kvantitativne raziskave, kvalitativne raziskave, raziskave mešanih metod, evalvacije modelov	Uvodniki, komentarji, monografije, poročila o implementaciji
Raven šolanja	Predšolsko izobraževanje	Osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje
Obdobje objave	Januar 2013–november 2023	Objave pred januarjem 2013

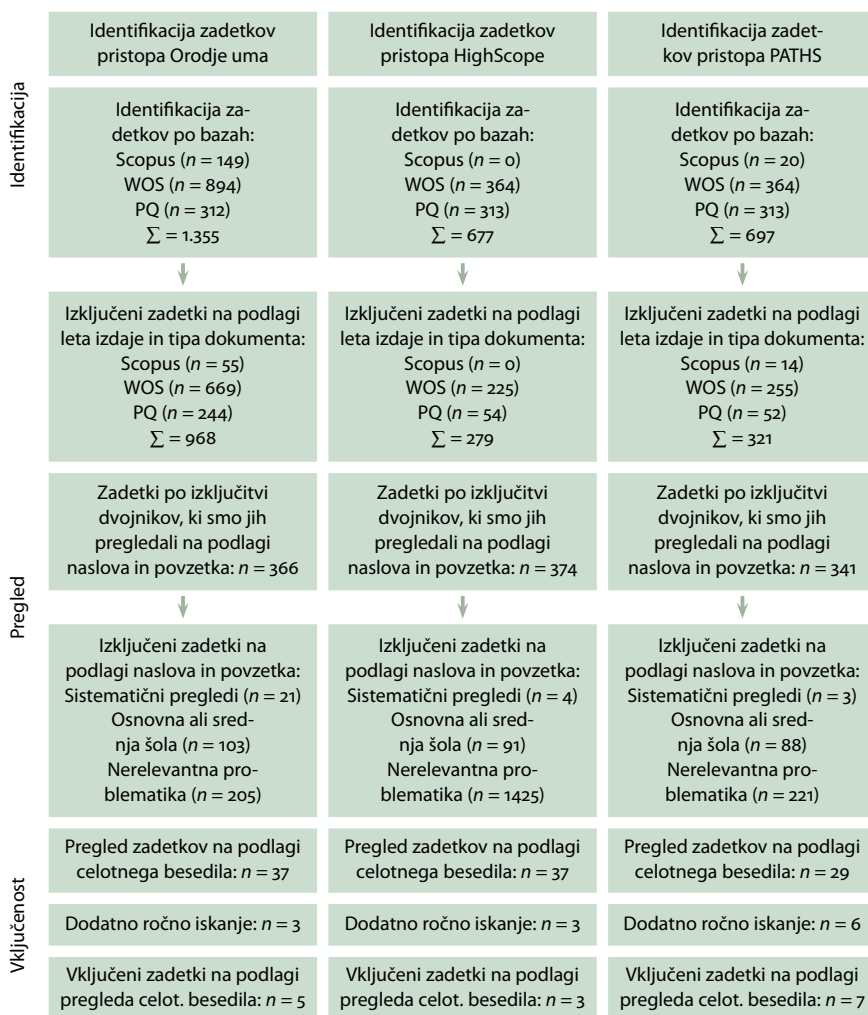
otroka. Pri tem smo se osredotočili na modele Orodje uma (Bodrova in Leong, 2007), HighScope (Schweinhart in Weikart, 1997) in model PATHS (Greenberg in Kusche, 1993).

Pregled relevantne literature je potekal v naslednjih podatkovnih bazah (preglednica 1): Web of Science, ProQuest in Scopus. Iskanje literature je potekalo s pomočjo ključnih besed v angleškem jeziku. Končni iskalni niz se je glasil: »Tools of the Mind« AND »SEL« OR »social and emotional learning«, »Promoting Alternative Thinking Strategies« AND »SEL« OR »social and emotional learning« in »HighScope« AND »SEL« OR »social and emotional learning«.

Vključitveni in izključitveni kriteriji posamezne raziskave, ki smo jih uporabili pri iskanju literature, so opredeljeni glede na temo, vrsto raziskave, raven izobraževanja in obdobje objave (preglednica 2).

Potek iskanja in analize literature

Iskanje in analiza literature sta bili izvedeni s pomočjo protokola PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Moher idr., 2009). V prvem koraku iskanja relevantne literature smo identificirali 2.729 zadetkov. V naslednjem koraku smo izločili zadetke na podlagi leta izdaje in tipa dokumenta, nato še dvojnike in preostale zadetke glede na naslov in povzetek. V tem koraku smo našli zgolj tri ustrezne raziskave, po pregledu

**Slika 1** Diagram PRISMA

informacij po spletu pa smo jih dodali še 12. Končna analiza je tako zajela 15 raziskav (slika 1).

Rezultati z razpravo

Na osnovi pregleda literature smo v ožji izbor analize podatkov vključili 15 empiričnih raziskav implementacije modelov SČU v predšolskem izobraževanju. Njihove ključne značilnosti (struktura, lokacija, vzorec, ocena, empiričnih podatkov) so prikazane v preglednicah 3–5. Najpogostejše je bil raziskan model PATHS (sedem raziskav), sledita Orodje uma (pet) in HighScope (tri).

Raziskave so bile izvedene med letoma 2013 in 2023, najpogostejše v ZDA,

Kanadi in Veliki Britaniji, vanje pa je bilo skupaj vključenih 8.642 otrok, starih od tri do sedem let, z velikostjo vzorca od 12 do 4.006 udeležencev.

Ocenjevanje socialnih in čustvenih kompetenc so izvajali raziskovalci, vzgojitelji ali starši, le v raziskavi Clancyja Blaira in C. Cybele Raver (2014) so bili vzgojitelji za to posebej usposobljeni. Pri tem menimo, da je zaradi morebitne manjše usposobljenosti ocenjevalcev ob interpretaciji rezultatov treba upoštevati omejitve glede zanesljivosti in subjektivnosti podanih ocen.

Trajanje intervencij je v raziskavah je potekalo od treh mesecev do dveh let, najpogosteje pa so intervencije v posameznih raziskavah potekale eno šolsko leto. V primeru prekratke izpostavljenosti otrok intervenciji se postavlja vprašanje glede zmožnosti prilagoditve otrok novemu modelu v omejenem časovnem okviru. Pomanjkanje časa za prilagoditev lahko namreč pomeni tudi zmanjšano učinkovitost intervencije, saj je lahko za izraženost nekaterih sprememb v socialnih in čustvenih kompetencah potrebnega več časa. Po drugi strani pa predlogo trajajoče intervencije lahko za otroke postanejo preobremenjujoče. V nadaljevanju sledi prikaz učinkovitosti posameznih modelov, torej Orodja uma, HighScope in PATHS.

Empirične raziskave modela Orodje uma

Učinkovitost modela Orodje uma smo preučevali na podlagi petih raziskav implementacij omenjenega modela. Osredotočale so se na razvoj izvršilnih funkcij (delovni spomin, hitrost odziva, nadzor kognitivnih motenj), samoregulacijo ter uravnavanje čustev – zlasti jeze oz. anksioznosti – in s tem povezanih socialnih spretnosti (preglednica 3).

Rezultati kažejo, da naj bi udeleženci po intervenciji okrepili razvoj socialnih in čustvenih kompetenc, zlasti na področju samoregulacije in medosebnih odnosov. Najizrazitejše rezultate je pokazala raziskava Adele Diamond idr. (2019), kjer je osemmesečna intervencija vodila do visokih in statistično pomembnih razlik pri vzpostavljanju prijateljstva, regulaciji čustev in zmanjševanju medvrstniškega izključevanja, čeprav velikosti učinka niso bile poročane. Nadalje raziskava Blaira idr. (2018) po dvoletni intervenciji poroča o razlikah v uravnavanju čustev in odnosih vzgojitelj–otrok ter zmanjšanju težavnega vedenja (učinki med $d = -0,19$ in $d = 0,18$), pri čemer se ponovno odpirata vprašanji trajanja intervencije in usposobljenosti izvajalcev.

Nasprotno pa sta raziskavi Dale C. Farran idr. (2015) in Tracy Solomon idr. (2018) pokazali nizke ali statistično nepomembne razlike v merjenih dimenzijah kljub več kot enoletni intervenciji. Omenjeno kaže, da zgolj dolžina trajanja ne zagotavlja učinkovitosti intervencije, temveč predvidevamo, da so za to ključni tudi drugi metodološki elementi implementacije modelov (npr. tudi način implementacije, kakovost izvedbe, občutljivost merskih in-

Preglednica 3 Pregled raziskav modela Orodje uma

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Diamond idr. (2019)	ČII = 8 mesecev URP = kombinirana DŠ = randomizirana; eksp. in kontr. skupina OSČK = vzgojitelji UST = analiza variance (ANOVA); binarni logist. model	N = 351 SV = 5,2 leta NŠ = predšolsko obdobje GL = Vancouver (Kanada)	Vrstniške interakcije	$p < 0,001^*$	$\eta^2 = 0,58$
			Vzpostavljanje prijateljstva	$p < 0,001^*$	^a
			Izključevanje	$p < 0,02^*$	^a
			Samoregulacija po odmoru	$p < 0,02^*$	^a
			Samoregulacija pri samostojnem delu	$p < 0,005^*$	$\eta^2 = 0,43$
Blair idr. (2018)	ČII = 2 leti URP = kvantitativna DŠ = randomizirana; eksp. in kontr. skupina OSČK = vzgojitelji UST = mešani linearni modeli	N = 750 SV = 5 let in 9 mes. NŠ = predšolsko obdobje in prvi razred OŠ GL = ni podatka	Agresija in težavno vedenje	$p = 0,005$	$d = -0,19^d$
			Samoregulacija	$p = 0,004$	$d = 0,18^d$
			Splošne vedenjske težave	$p = 0,001$	$d = -0,19^d$
			Regulacija čustev	$p = 0,009$	$d = 0,16^d$
			Odnos med vzgojit. in otrokom	$p = 0,015$	$d = 0,15^d$
Solomon idr. (2018)	ČII = 14 mesecev URP = kvantitativna DŠ = randomizirana; eksp. in kontr. skupina OSČK = vzgojitelji UST = Bayesovo sklepanje (večnivojski model)	N = 109 SV = 3–4 leta NŠ = predšolsko obdobje GL = Ontario (Kanada)	Anksioznost/umik	$p > 0,05^*$	^a
			Jeza/agresija	$p > 0,05^*$	^a
			Socialne kompetence	$p > 0,05^*$	^a
Farran idr. (2015)	ČII = 1 leto URP = kvantitativna DŠ = randomizirana; eksp. in kontr. skupina OSČK = dva nepristranska opazovalca in vzgojitelji UST = t-test povprečnih vrednosti med skupinama; analiza variance (ANOVA)	N = 1143 SV = 5–6 let NŠ = predšolsko obdobje GL = Tennessee, Severna Karolina (ZDA)	Forward Span†	$p > 0,05^*$	$d = 0,0$
			Backward Span	$p > 0,05^*$	$d = 0,18$
			DCCS	$p > 0,05^*$	$d = 0,27$
			Copy Design	$p > 0,05^*$	$d = 0,15$
			HTKS	$p > 0,05^*$	$d = 0,07$
			Peg Tapping	$p > 0,05^*$	$d = 0,07$
			Composite Self-Regulation	$p > 0,05^*$	$d = 0,17$

Nadaljevanje na naslednji strani

strumentov, vloga ocenjevalcev ter drugi kontekstualni dejavniki). Izsledki torej kažejo, da ima model Orodje uma potencial za krepitev socialnih in čustvenih kompetenc v predšolskem obdobju, vendar podatki o njegovi učinkovitosti ne kažejo enoznačnih rezultatov, saj so ti v veliki meri odvisni od metodologije izvajanja posamezne raziskave.

Empirične raziskave modela HighScope

Preverjanje učinkovitosti modela HighScope v zadnjem desetletju ostaja raziskovalno slabo zastopano področje, kar nakazuje na potrebo po pogloblje-

Preglednica 3 Nadaljevanje s prejšnje strani

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Blair in Raver (2014)	ČII = 2 leti URP = kvantitativna DŠ = randomizirana; eksp. in kontr. skupina OSČK = za ocenjevanje posebej usposobljeni vzgojitelji UST = T-test povprečnih vrednosti med skupinama; analiza variance (ANOVA)	$N = 759$ SV = ni točnih podatkov. NŠ = predšolsko obdobje GL = ni podatka	Delovni spomin Kognitivna fleksibilnost Inhibicijski nadzor	$p < 0,05^*$ $p < 0,05^*$ $p < 0,05^*$	$d = 0,14^d$ $d = 0,12^d$ $d = -0,82^d$

Opombe Naslovi stolpcev: (1) raziskava, (2) struktura raziskave in meritve, (3) podatki o vključenih in geografska lokacija; rezultati učinka intervencije: (4) preučevana kompetenca, vedenje, sposobnost, (5) vrednost p , (6) velikost učinka.

ČII – čas izpostavitve intervenciji; URP – uporabljena raziskovalna paradigma; ZR – zasnova raziskave; OSČK – ocenjevanje socialnih in čustvenih kompetenc; UST – uporabljeni statistični test; p – statistična značilnost; * vrednost p v raziskavi ni natančno zabeležena; ^a = velikost učinka ni navedena; η^2 = delež pojasnjene variance; d = indeks d (Cohen); ^d = vrednosti velikosti učinka so v izvirni raziskavi Blaira idr. (2018) ter Blaira in C. Cybele Raver (2014) navedene brez specifikirane metode. Glede na kontekst in razpon vrednosti so interpretirane kot indeks d (Cohen).

† Testi za samoregulacijo v slovenski literaturi nimajo uveljavljenih prevodov, zato jih v nadaljevanju na kratko opišemo. HTKS (iz angl. *Head-Toes-Knees-Shoulders*) meri samokontrolo z navodili, ki zahtevajo zamenjavo gibalnih odzivov (Gonzales idr., 2021); test Copy Design je del večje baterije diagnostičnih instrumentov za ocenjevanje kognitivnih in vizualno-motoričnih sposobnosti (National Child Development Study, 1958), v raziskavi je uporabljen kot merilo vztrajnosti, pozornosti in vizualno-motorične koordinacije pri otrocih (Farran, 2015); preizkusa Forward/Backward Span preizkuša delovni spomin (OrthoFixar, 2024); DCCS (iz angl. *Dimensional Change Card Sort*) preizkuša kognitivno fleksibilnost in sposobnost preklapljanja med pravili (Zelazo, 2006); Peg Tapping meri inhibicijo, zaviranje impulzov (Luria, 1996); Composite Self-Regulation je sestavljena mera, ki združuje rezultate več preizkusov samoregulacije v enoten kazalnik (Farran idr., 2015).

nem preučevanju njegovega vpliva v predšolskem kontekstu (preglednica 4). Raziskava Gabriele Kelemen (2017) poroča o višjih povprečnih ocenah otrok, vključenih v model HighScope, v primerjavi s kontrolno skupino, zlasti na področjih, kot so motivacija, samozavest, ustvarjalnost in reševanje problemov. Vendar pa zaradi pomanjkljivih informacij o merskih instrumentih, načinu ocenjevanja in statistični obdelavi poročane rezultate sprejemamo zadržkom. Avtor v raziskavi ne navaja velikosti učinka.

V raziskavi Sudthiporn Chatathicoon idr. (2022) je bila ugotovljena statistično značilna izboljšava sodelovalnega vedenja po uvedbi modela High-

Preglednica 4 Pregled raziskav pristopa HighScope

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Kelemen (2017)	ČII = 1 leto URP = kvantitativna DŠ = kvaziekperimentalna; eksp. (ES) in kontr. skupina (KS) OSČK = ni podatka UST = <i>t</i> -test razlik med povprečji skupin	N = 175 SV = ni točnih podatkov NŠ = predšolsko obdobje GL = Arad (Romunija)	Čut za opazovanje	ES $\bar{x}$ = 8,7 KS $\bar{x}$ = 8,4	$p < 0,05^*$ ^a $p < 0,05^*$ ^a
			Motiv. za učenje	ES $\bar{x}$ = 9,3 KS $\bar{x}$ = 8,5	$p < 0,05^*$ ^a $p < 0,05^*$ ^a
			Ustvarjalnost	ES $\bar{x}$ = 8,5 KS $\bar{x}$ = 8,1	$p < 0,05^*$ ^a $p < 0,05^*$ ^a
			Neodvisnost	ES $\bar{x}$ = 8,2 KS $\bar{x}$ = 7,6	$p < 0,05^*$ ^a $p < 0,05^*$ ^a
			Iniciativa	ES $\bar{x}$ = 8,7 KS $\bar{x}$ = 7,9	$p < 0,05^*$ ^a $p < 0,05^*$ ^a
			Hitrost reš. probl.	ES $\bar{x}$ = 8,8 KS $\bar{x}$ = 8,5	$p < 0,05^*$ ^a $p < 0,05^*$ ^a
			Samozavest	ES $\bar{x}$ = 9,2 KS $\bar{x}$ = 8,7	$p < 0,05^*$ ^a $p < 0,05^*$ ^a
Chatathicon idr. (2022)	ČII = 1 leto URP = kombinirana DŠ = eksp. (ES) in kontr. skupina (KS) OSČK = vzgojitelji in avtorji raziskave UST = odvisni <i>t</i> -test	N = 84 SV = ni točnih podatkov NŠ = predšolsko obdobje GL = Khon Kaen (Tajska)	Sodeloval. učenje	ES t = 5,46 KS t = 1,35	$p = 0,01^*$ ^a $p = 0,09$ ^a
Soltani idr. (2021)	ČII = 3 mesece URP = kvantitativna DŠ = kvaziekperimentalna; eksp. in kontr. skupina OSČK = vzgojitelji UST = analiza kovariance (ANCOVA)	N = 60 SV = 4–5 let NŠ = predšolsko obdobje GL = Tabriz (Iran)	Kreativnost Socialne spretnosti		$p = 0,001^*$ $\eta^2 = 0,582$ $p = 0,001^*$ $\eta^2 = 0,712$

Opombe Naslovi stolpcev: (1) raziskava, (2) struktura raziskave in meritve, (3) podatki o vključenih in geografska lokacija; rezultati učinka intervencije: (4) dimenzija, (5) vrednost *p*, (6) velikost učinka.

ČII – čas izpostavitve intervenciji; URP – uporabljena raziskovalna paradigma; ZR – zasnova raziskave; OSČK – ocenjevanje socialnih in čustvenih kompetenc; UST – uporabljeni statistični test; *p* – statistična značilnost; * vrednost *p* v raziskavi ni natančno zabeležena; ^a velikost učinka ni navedena; $\bar{x}$ – aritmetična sredina; *t* – vrednost odvisnega *t*-testa; η^2 = delež pojasnjene variance.

Scope v eksperimentalni skupini ($p < 0,01$), vendar avtorji ne poročajo o velikosti učinka.

Mohammad Soltani idr. (2021) so na vzorcu otrok, vključenih v kurikulum HighScope, ugotovili statistično značilne razlike v korist eksperimentalne skupine na področju socialnih veščin ($p = 0,001$; $\eta^2 = 0,712$) in ustvarjalnosti ($p = 0,001$; $\eta^2 = 0,582$). Glede na izračunane vrednosti eta-kvadrata gre za

velik učinek intervencije tudi ob upoštevanju relativno kratkega trajanja (tri mesece).

Kljub nekaterim spodbudnim ugotovitvam pa zaradi različnih metodoloških omejitev (npr. majhne velikosti vzorcev, pomanjkanje validiranih instrumentov, omejene informacije o merskih postopkih) ter omejenega števila raziskav na tem področju učinkovitosti koncepta HighScope na področju socialnega in čustvenega učenja v predšolskem obdobju ni mogoče z gotovostjo potrditi.

Empirične raziskave modela PATHS

Analiza empiričnih podatkov o učinkih modela PATHS temelji na sedmih izvirnih raziskavah, ki poročajo o intervencijskih učinkih na različne dimenzije SČU pri predšolskih otrocih. V večini vključenih raziskav so bile ugotovljene statistično značilne izboljšave na ključnih področjih, kot so regulacija čustev, prosocialno vedenje (Fishbein idr., 2016; Gibson idr., 2015; Mihić idr., 2016) ter zmanjšanje agresivnega vedenja (Berry idr., 2015; Mihić idr., 2016). Nekatere raziskave so dodatno izpostavile učinke tudi pri impulzivnosti (Fishbein idr., 2016) in drugih oblikah vedenjskih težav (preglednica 5).

Poleg tega so bile v posameznih raziskavah zaznane pozitivne spremembe v kakovosti odnosov med otroki in vzgojitelji ter v razredni klimi (Seyhan idr., 2017; Hughes in Cline, 2015), kar nakazuje širši vpliv modela tudi na interakcijsko in socialno okolje.

Velikosti učinka so v večini raziskav zmerne (npr. $d \approx 0,3-0,5$; $\eta^2 \approx 0,12-0,28$), pri čemer so bili za prosocialno vedenje in regulacijo čustev v nekaterih raziskavah (Hughes in Cline, 2015; Mihić idr., 2016) ugotovljeni tudi veliki učinki (npr. $d > 0,7$; $\eta^2 \geq 0,30$). V določenih primerih so bili poročani zelo visoki ali dosledni učinki (McDaniel idr., 2020), vendar je pri interpretaciji teh rezultatov potrebna previdnost zaradi metodoloških omejitev, kot so majhna velikost vzorca, odsotnost kontrolne skupine ali izključno subjektivne ocene izvajalcev.

V nekaterih raziskavah (Berry idr., 2015; Hughes in Cline, 2015) so bile ugotovljene razlike med ocenami vzgojiteljev in staršev, pri čemer so bili statistično značilni učinki zabeleženi le pri ocenah vzgojiteljev. To opozarja na pomen večperspektivnega vrednotenja in uporabo neodvisnih ocenjevalcev.

Na podlagi zbranih empiričnih dokazov lahko zaključimo, da je PATHS obetaven in raziskovalno utemeljen model za krepitev SČU v zgodnjem otroštvu, zlasti na področjih prosocialnega vedenja in zmanjševanja težavnega vedenja pa tudi uravnavanja čustev. Njegova učinkovitost pa je v veliki meri od-

Preglednica 5 Pregled raziskav modela PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Fishbein idr. (2016)	ČII = okoli 6 mesecev URP = kvantitativna ZR = randomizirana; eksp. in kontr. skupina OSČK = avtorji raziskave UST = T-test povprečnih vrednosti med skupinama	N = 327 SV = ni podatkov NŠ = predšolsko obdobje GL = Baltimore (ZDA)	Agresivno vedenje	$p < 0,001^*$	$B = -0,46$
			Ponotranjanje	$p < 0,001^*$	$B = -0,55$
			Regulacija čustev	$p < 0,001^*$	$B = 0,72$
			Vedenje SSIS (učitelji)	$p < 0,01^*$	$B = 0,27$
			Delovni spomin	$p < 0,05^*$	$B = 0,20$
Gibson idr. (2015)	ČII = 1 leto URP = kvantitativna ZR = kvaziekperimentalna; odsotnost kontrolne skupine; ocenjevanje začetnega in končnega stanja OSČK = avtorji raziskave, študenti UST = analiza variance (ANOVA)	N = 80 SV = 3–6 let NŠ = predšolsko obdobje GL = srednji zahod ZDA	Razumevanje čustev	Glavni učinek ¹	$p < 0,001^*$ $\eta^2 = 0,28$
				Učinek pred in med interven. ¹	$p < 0,001^*$ $\eta^2 = 0,21$
				Učinek pred in po intervenciji ¹	$p < 0,001^*$ $\eta^2 = 0,42$
				Učinek med in po intervenciji ¹	$p = 0,003$ $\eta^2 = 0,11$
			Prosocijalno vedenje	Glavni učinek ¹	$p < 0,001^*$ $\eta^2 = 0,18$
				Učinek pred in med interven. ¹	$p < 0,001^*$ $\eta^2 = 0,33$
				Učinek med in po intervenciji ¹	$p < 0,001^*$ $\eta^2 = 0,21$
			Težavno vedenje	Glavni učinek ¹	$p = 0,23$ $\eta^2 = 0,02$
			Prosocijalno vedenje		$p < 0,001^*$ $d = 0,81$
				Regulacija čustev	$p < 0,001^*$ $d = 0,82$
				Čustveni simptomi	$p < 0,001^*$ $d = 0,41$
				Konflikti med vrstniki	$p < 0,05^*$ $d = 0,34$
Mihlič idr. (2016)	ČII = jesen, zima in zgodnja pomlad URP = kvantitativna ZR = kvaziekperimentalna; odsotnost kontrolne skupine; ocenjevanje začetnega in končnega stanja OSČK = vzgojitelji UST = analiza variance (ANOVA)	N = 164 SV = 3–6 let NŠ = predšolsko obdobje GL = Hrvaška	Agresija	$p < 0,0001^*$	$d = 0,56$
			Težavno vedenje	$p < 0,0001^*$	$d = 0,42$
			Hiperaktivnost/impulzivnost	$p = 0,10$	$d = 0,34$

Nadaljevanje na naslednji strani

visna od kakovosti implementacije, trajanja programa ter zanesljivosti in raznolikosti uporabljenih merskih instrumentov.

Sklep

Primerjalna analiza treh uveljavljenih modelov SČU – Orodje uma, HighScope in PATHS – potrjuje, da socialno in čustveno učenje v zgodnjem otroštvu v

Preglednica 5 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Berry idr. (2015)	ČII = 2 leti URP = kombinirana ZR = randomizirana; eksp. in kontr. skupina OSČK = vzgojitelji UST = analiza kovariance (ANCOVA)	N = 4006 SV = 4–7 let NŠ = predšolsko obdobje GL = Birmingham (Velika Britanija)	Socialna kompetentnost	$p < 0,05^*$	^a
			Agresivno vedenje	$p < 0,05^*$	^a
			Nepozornost – hiperaktivnost	$p < 0,05^*$	^a
			Impulzivnost – hiperaktivnost	$p < 0,05^*$	^a
			Medvrstniški odnosi	$p < 0,05^*$	^a
			Učne navade	$p < 0,05^*$	^a
Hughes in Cline (2015)	ČII = 10 mesecev URP = kombinirana ZR = kvaziekspperimentalna; eksp. in kontr. skupina OSČK = vzgoj. in starši UST = analiza variance (ANOVA) in t-testi s popravkom Bonferrni	N = 57 SV = 3–4 leta NŠ = predšolsko obdobje GL = Velika Britanija	Skupna vedenjska ocena**	$p < 0,001^*$	$\eta^2 = 0,18$
			Skupna ocena težavnosti vedenja**	$p < 0,001^*$	$\eta^2 = 0,23$
			Čustvovanje**	$p = 0,02$	$\eta^2 = 0,19$
			Težave v vedenju**	$p = 0,01$	$\eta^2 = 0,15$
			Hiperaktivnost**	$p < 0,001^*$	$\eta^2 = 0,12$
			Prosocialno vedenje**	$p < 0,01^*$	$\eta^2 = 0,16$
McDaniel idr. (2020)	ČII = Ni točnega podatka – poletni meseci. URP = kombinirana ZR = kvaziekspperimentalna pilotna raziskava; odsotnost kontrolne skupine; ocenjevanje začetnega in končnega stanja OSČK = vzgojitelji in starši UST = analiza variance (ANOVA)	N = 12 SV = 4–5 let NŠ = predšolsko obdobje GL = ni točno določena	Čustveni razvoj	$p < 0,01^*$	^a
			Dojemanje samega sebe	$p < 0,01^*$	^a
			Socialne spretnosti in odnosi z vrstniki	$p < 0,01^*$	^a
			Socialne spretnosti in odnosi z odraslimi	$p < 0,01^*$	^a

Nadaljevanje na naslednji strani

nekem deležu pomembno prispeva k razvoju socialnih in čustvenih kompetenc otrok. V okviru prvega raziskovalnega vprašanja smo ugotavljali, katere dimenzije socialnega in čustvenega učenja predšolskega otroka so v ospredju raziskav izbranih modelov preučevanja. Ugotavljamo, da rezultati podrobnejšega pregleda empiričnih podatkov pokažejo, da vsi trije modeli bolj obravnavajo socialne vidike, kot so prosocialno vedenje, vzpostavljanje odnosov, sodelovanje in zmanjševanje vedenjskih težav, medtem ko čustveni vidiki, kot sta samozavedanje in izražanje čustev, ostajajo vsebinsko manj zajeti ali pa metodološko šibkeje operacionalizirani. Ugotovitve kažejo, da preučevani modeli običajno pokrivajo le del okvira kompetenc po modelu CASEL, in to skladno s svojo teoretsko in praktično usmeritvijo. Tako model PATHS daje poudarek regulaciji čustev in socialni perspektivi, Orodje uma iz-

Preglednica 5 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Seyhan idr. (2017)	ČII = 3 mesece URP = kombinirana ZR = kvaziekspimen- talna; eksp. in kontr. skupina OŠČK = avtorji razisk. UST = analiza variance (ANOVA)	$N = 565$ $SV = 4-6$ let $N\dot{S}$ = predšolsko obdo- bje $GL =$ Izmir (Turčija)	Socialne in čustvene kompetence Vzdušje v oddelku Odnosi vzgojitelj- otrok: odvisnost Percepcija otrok o odnosu z vzgojiteljem	$p < 0,001^*$ $p < 0,001^*$ $p < 0,001$ $p = 0,035$	^a ^a ^a ^a

Opombe Naslovi stolpcev: (1) raziskava, (2) struktura raziskave in meritve, (3) podatki o vključenih in geografska lokacija; rezultati učinka intervencije; (4) dimenzija, (5) vrednost p , (6) velikost učinka.

ČII – čas izpostavitve intervenciji; URP – uporabljena raziskovalna paradigma; ZR – zasnovana raziskave; OŠČK – ocenjevanje socialnih in čustvenih kompetenc; UST – uporabljeni statistični test; ^a ni navedene vrednosti; p – statistična značilnost; * vrednost p v raziskavi ni natančno zabeležena; ^a učinki so izrečno povezani s časom merjenja v treh časovnih točkah: 1. pred začetkom izvajanja programa (angl. *pretest*), 2. sredi izvajanja (angl. *mid-intervention*), 3. po zaključku izvajanja programa (angl. *posttest*); ** rezultati so poročani le za ocene vzgojiteljev, starševske ocene niso bile značilne in niso bile podrobneje obravnavane; B – vrednost beta-koeficienta; η^2 = delež pojasnjene variance; d – indeks d (Cohen).

vršilnim funkcijam in pozornosti, kurikulum HighScope pa notranji motivaciji, samostojnosti in ustvarjalnosti otrok.

V drugem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, katere empirične ugotovitve navajajo raziskave izbranih modelov SČU v kontekstu spodbujanja socialnega in čustvenega razvoja predšolskih otrok. Ugotavljamo, da so empirični rezultati o učinkovitosti modelov različni. Večina raziskav poroča o majhnih do zmerno pozitivnih učinkih, zlasti na področjih prosocialnega vedenja, regulacije čustev in zmanjševanja vedenjskih težav. Redkejši so večji učinki, ki so praviloma povezani z določenimi podskupinami otrok (npr. otroci z višjo začetno impulzivnostjo) ali s specifičnimi konteksti implementacije modelov (npr. šole z visoko stopnjo socialne ogroženosti). Trajnost rezultatov se preverja redko, zato težko govorimo o dolgoročnih vplivih modelov. Razlike v rezultatih se kažejo tudi glede na perspektivo ocenjevalcev – večkrat so statistično značilni učinki potrjeni s strani vzgojiteljev, medtem ko jih pri starših ne zaznajo, kar kaže na potrebo po vključevanju različnih ocenjevalnih virov.

Prispevek dopolnjuje obstoječe metaanalize in razkriva razkorak med deklariranimi cilji modelov ter dejansko izmerjenimi rezultati, kar postavlja pod vprašaj celovitost obravnave socialnih in čustvenih kompetenc. Obenem opozarja na nujnost večperspektivnega in metodološko doslednega vrednotenja, ki presega zgolj potrjevanje učinkovitosti ter omogoča globlje razumevanje delovanja, prenosljivosti in omejitev posameznih modelov.

Socialno in čustveno učenje ni zgolj didaktično orodje, temveč predstavlja konceptualno jedro celostnega razvoja otroka v zgodnjem otroštvu. Njegova

sistemska umestitev v kurikularne dokumente bo utemeljena le ob dovolj poglobljenem razumevanju mehanizmov delovanja, trajnostnih učinkov in ustreznosti za različne kontekste. Potrebne so raziskave, ki se ne osredotočajo le na vprašanje, ali model deluje, temveč predvsem na to, zakaj, kako, za koga in pod katerimi pogoji je delovanje učinkovito.

Literatura

- Anson, A., Cook, T. D., Habib, F., Grady, M. K., Haynes, N., in Comer, J. P. (1991). The comer school development program. *Urban Education*, 26(1), 56–82.
- Baer, R. A., Smith, G. T., in Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report. *Assessment*, 11(3), 191–206.
- Barnes, T. N., Smith, S. W., in Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 311–321.
- Berry, V., Axford, N., Blower, S., Taylor, R. S., Edwards, R. T., Tobin, K., Jones, C., in Bywater, T. (2015). The effectiveness and micro-costing analysis of a universal, school-based, social-emotional learning programme in the UK: A cluster-randomised controlled trial. *School Mental Health*, 8, 238–256.
- Blair, C., in Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLoS ONE*, 9(11), e112393.
- Blair, C., McKinnon, R. D., in Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52–61.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., in Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727.
- Bodrova, E., in Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson Education.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., in Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence* (NESET II Report). Publications Office of the European Union.
- Chatathicoon, S., Thinwiangthong, S., in Yaamphan, D. (2022). Early childhood cooperative behaviors through HighScope approach in Thailand. *FWU Journal of Social Sciences*, 16(1). <http://doi.org/10.51709/19951272/Spring2022/1>
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., in Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of*

- school-based and out-of-school programmes in the UK*. National University of Ireland Galway.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs; Middle and high school edition*.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL'S SEL framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (B. I.-a). *High-Scope educational approach for preschool*. <https://pg.casel.org/highscope-educational-approach-for-preschool/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (B. I.-b). *Our history*. <https://casel.org/about-us/our-history/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (B. I.-c). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. <https://pg.casel.org/promoting-alternative-thinking-strategies-paths/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (B. I.-d). *Tools of the mind*. <https://pg.casel.org/tools-of-the-mind/>
- Čotar Konrad, S. (2023, 10. oktober). *Socialno in čustveno učenje v vrtcu* [Plenarno predavanje]. Skupnost vrtcev Slovenije.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., in Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLoS ONE*, 14(9), e0222447.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., in Gullotta, T. P. (Ur.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., in Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 474–501.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., in Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farran, D. C., Wilson, S. J., Meador, D., Norvell, J., in Nesbitt, K. (2015). *Experimental evaluation of the tools of the mind pre-k curriculum: Technical report*. Peabody Research Institute.
- Fishbein, D. H., Domitrovich, C., Williams, J., Gitukui, S., Guthrie, C., Shapiro, D., in Greenberg, M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: Capitalizing on plasticity. *Journal of Primary Prevention*, 37(6), 493–511.
- Gibson, J. E., Werner, S. S., in Sweeney, A. (2015). Evaluating an abbreviated version of the PATHS curriculum implemented by school mental health clinicians. *Psychology in the Schools*, 52(6), 549–561.

- Gonzales, C. R., Bowles, R., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., Tracy, A., in McClelland, M. M. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised (HTKS-R): Development and psychometric properties of a revision to reduce floor effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 56(10), 320–332.
- Greenberg, M. T., in Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. University of Washington Press.
- Hughes, C., in Cline, T. (2014). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 73–85.
- Kelemen, G. (2017). High scope approach to preschool. V E. Soare in C. Langa (ur.), *Education facing contemporary world: European proceedings of social and behavioural sciences* (str. 349–355). Future Academy.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., in Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Luria, A. R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Basic Books.
- McDaniel, S. C., Albritton, K., in Stuckey, A. (2020). Examining the preliminary effects of a summer social emotional learning program for young children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(2), 125–132.
- Mihić, J., Novak, M., Bašić, J., in Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in Croatia with preschool PATHS. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 45–59.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (J. Krek in M. Metljak, ur.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Kurikulum za vrtce*.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., in Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006–1012.
- Murano, D., Sawyer, J. E., in Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263.
- National Child Development Study. (1958). *Age 11 copying designs test: The 1958 National Child Development Study (NCDS)*. <https://closer.ac.uk/cross-study-data-guides/cognitive-measures-guide/ncds-cognition/ncds-age-11-copying-designs-test-cdt/>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., in Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297.

- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*.
- OrthoFixar. (2024, 25. januar). *Wechsler digit span test*. <https://orthofixar.com/special-test/wechsler-digit-span-test/>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., in Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., in Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Schweinhart, L. J., in Weikart, D. P. (1997). The high/scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117–143.
- Seyhan, G. B., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., in Domitrovich, C. (2017). The effects of promoting alternative thinking strategies preschool program on teacher-children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(4), 61–69.
- Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., in Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Slee, P., Lawson, M. J., Russell, A., Askill-Williams, H., Dix, K. L., Owens, L., in Spears, B. (2009). *The Kids Matter evaluation: Final report*. Beyondblue.
- Slee, P., Murray-Harvey, R., Dix, K., Skrzypiec, G., Askill-Williams, H., Lawson, M., in Krieg, S. (2012). *Kids matter early childhood evaluation report*. Shannon Research Press.
- Solomon, T. L. S., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., in Tannock, R. (2017). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the tools of the mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 17(8), 2366.
- Soltani, M., Aghdasi, A., in Hashemi, T. (2021). Comparing the effectiveness of educational methods of Reggio Emilia and high scope on creativity and social skills of preschoolers in Tabriz City. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14(55), 57–83.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., in Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Weare, K., in Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29–69.

- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., in Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg in T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (str. 3–19). The Guilford Press.
- Weissberg, R. P., Shriver, T. P., Bose, S., in DeFalco, K. (1997). Creating a district-wide social development project. *Social and Emotional Learning*, 54(8), 37–39.
- Wilson, S. J., in Lipsey, M. J. (2009). Effectiveness of school-based intervention programs on aggressive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S130–S143.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301.

Zahvala

Prispevek je nastal s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (J5-3099 in P5-0433).

Systematic Review of the Effectiveness of Social and Emotional Learning Approaches in Preschool Education

This paper focuses on exploring various approaches to fostering social and emotional development in preschool children. Based on a systematic review of the literature, three selected programmes were analysed: Tools of the Mind, HighScope, and Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS, all of which aim to enhance social and emotional competencies in early childhood. The analysis of the effectiveness of these approaches revealed that studies predominantly report improvements in children's social development during the preschool years, whereas less attention has been paid to the promotion of emotional expression, recognition, and self-regulation. The findings indicate a need for more rigorous methodological design in future research and underscore the importance of further investigation into the role of these social and emotional learning approaches in supporting the holistic development of preschool children.

Keywords: social and emotional learning, systematic literature review, Tools of the Mind, HighScope, PATHS, preschool education