

**KOPVESELUMA PIEEJA 5-12 GADUS VECU BĒRNU
UZVEDĪBAS IZPRATNEI SOCIĀLĀ VIDĒ**
*Holistic approach to understanding behaviour of 5-12 year olds in a
social environment*

Daina Lieģeniece
Liepājas Universitāte

Abstract. *The primary purpose of this study was to become acquainted with theoretical background of the investigations of the phenomenon “self-regulation”. It was done by analysing various sources of information, receiving cues from SAGE publication data bases (after 1990). The idea of analyses was assumed by taking into consideration D.Lieģeniece’s (1997, 1999) elaborated model “Holistic approach to education of a 5-7 year old child”. Holistic approach model identifies child’s self-regulation as a construct influenced by a whole personality: cognitive processes, emotionality, volitional sphere, needs, motives etc. This work is reviewed as research on characteristics of children’s self-regulation as a point of children’s school-related competence across the preschool and elementary school. In the current study three aspects are considered, influencing self-regulation ability (1) emotion-related self-regulation ability (2) cognitive competence (3) situation knowledge and social skills. Research suggests taking into consideration dynamic influences among intrinsic factors causing children’s behaviour.*

Key words: *attention control, behaviour problems, cognitive competence, emotion knowledge, positive emotionality, school-related competence, self-regulation, self-control.*

Ievads
Introduction

Situāciju mūsdienu Latvijā raksturo pāreja uz brīvā tirgus ekonomiku tautsaimniecībā, konkurenci un starptautiskās sadarbības attīstību, kā arī demokrātiskas valsts un atvērtas sabiedrības pamatstruktūru veidošanos. Šīs un citas laikmetu raksturojošas iezīmes rosina izglītības sistēmu aktualizēt jautājumu par to, kā veicināt bērnu un skolēnu vēlmi darboties.

Vecākā pirmsskolēna un sākumskolas skolēnu dzīves darbības ceļu kopīgi var raksturot ar attīstības uzdevumiem individuālajā mijiedarbībā ar citiem un kontekstuālajā līmenī (Niesel & Grietel, 2004). Pirmsskolēna „gatavību skolai” kompetence ietekmē arī panākumus sākumskolā.

Pašregulācija ir viens no būtiskākajiem bērna iekšējās attīstības resursiem, kas ietekmē gan viņa gatavību skolai, gan panākumus skolā un veiksmi sociālajās situācijās. Tā palīdz cilvēkiem realizēties visas dzīves laikā. D.Lieģenieces (1999, 1997) izstrādātajā modelī „Kopveseluma pieeja 5-7 gadus vecu bērnu audzināšanā” tiek akcentēta visu personības (kognitīvās sfēras, emocionalitātes, gribas, vajadzības, interešu u.c.) jomu attīstība pašregulācijas sekmēšanai. Tiek uzsvērts, ka tas notiek ikdienas situācijās un mērķtiecīgi organizētā mijiedarbībā ar pieaugušajiem.

Raksta mērķis ir analizēt pētījumus par bērnu un skolēnu (5-12 g.) pašregulāciju. Raksta galvenais uzdevums – analizēt tos identificētos pētījumus, kur bērnu pašregulācijas izpratnes skaidrojumos parādās pašregulācijas iekšējie sakari ar D.Lieģenieces modelī izdalītajiem bērnu personības veselumā (prāta darbība, jūtas, griba, vajadzības, intereses u.c.) raksturotājiem.

Pētījuma metode: SAGE publikāciju datu bāzē (pēc 1990.gada) atrodamās norādes par šāda rakstura pētījumiem (atslēgas vārdi: self-control, self-regulation, emotionality, cognitive competence, school-related competence).

Jēdzienu „Pašregulācija/paškontrole” zinātniskās definīcijas *Scientific definitions of the concept “self-control”*

Attīstības un sociālajā psiholoģijā ir daudzi skaidrojumi šai parādībai, bet kopējā nostādne ir viena – tā atspoguļo internalizētu spēju regulēt emocijas, domas un uzvedību (Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Pašregulācija/paškontrole ietver sevī konstruktus „tikt galā” (coping). Ar to tiek apzīmētas aktivitātes, kuras indivīds pielieto, lai pārvaldītu vai minimalizētu situācijas radītos draudus.

Paškontroli kā „prasmi tikt galā” definē kā ar gribu un apziņu saistītu kontroli savu impulsu pārvarēšanai. Tas ir gribas akts (Muraven & Baumeister, 2000). Pašregulācija/paškontrole ietver sevī arī „ar piepūli saistītu” kontroli (effortful control). Tas ir process, kurā ar gribas palīdzību indivīds uzsāk, izvairās, aizliedz, apgūst vai modulē notikumus, ietekmē pārdzīvojumu intensitāti vai ilgumu utt. (Eisenberg et.al., 2003, p.762). Pašregulācija/paškontrole ietver sevī arī „spēju atteikties no iepriecinājuma” (delay of gratification) (Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard & Guthrie, 1999). Paškontroli raksturo „pašregulācijas kontrole” (control in self-regulation) (Heckhausen & Schulz, 1995). Literatūras avotos jēdzieni „paškontrole” un „pašregulācija” tiek lietoti „savstarpēji apmaināmās nozīmēs” (Baumeister & Vohs, 2003). Mums ir pieņemama R.Baumeistera (Tangney et.al., 2004) definīcija, kaut gan ir līdzīgas definīcijas par paškontroli/pašregulāciju. Šajā definīcijā tiek izdalīti divi aspekti. Pirmais aspekts - pašregulācija/paškontrole tiek definēta kā apzināta, ar gribas piepūli saistīta indivīda spēja. Tā ietver savu resursu akumulēšanu un tādu prasmju apguvi, kuru adresāts nav konkrēta uzvedība, domas vai emocijas, bet tās regulē paša indivīda reakciju gan attiecībā uz uzvedību, gan iekšējiem procesiem (Baumeister & Vohs, 2003). Otrais aspekts – paškontrole kalpo, lai regulētu sociāli nepieņemamus un nevēlamus impulsus. Šajā nozīmē paškontrole ietver gan spējas aplāpēt savas nevēlamās reakcijas un vienlaikus aktivizēt vēlamās. Tādējādi literatūras avotos paškontroles izpaudumi tiek atklāti un raksturoti četrās jomās: domu kontrole, emociju kontrole, impulsu kontrole un veikuma kontrole (Tangney et.al., 2004).

Tā kā jēdzieni „paškontrolē” un „pašregulācija” tiek lietoti līdzvērtīgi, analizējot 5-12 gadus vecu bērnu uzvedības izpaudumus sociālā vidē, tiks izmantots jēdziens „pašregulācija” (kontrolē pār savu pašregulāciju).

Emocionālās un kognitīvās kompetences saistība ar pašregulāciju *Emotionality and cognitive competence in self-regulation*

Bērnu emociju attīstību ietekmē viņu sociokulturālā pieredze mājās, bērnudārzā, skolā. Pētījumos tiek atzīta emociju nozīme audzēkņu mācīšanās un iekļaušanās klasē daudzveidīgos procesos (Denham, 2006, Knowles, 1983). Ir pētījumi, kuros pirmsskolas vecuma bērnu emocionālā kompetence, saistībā ar viņu gatavību skolai tiek aplūkots kā daudzdimensiāls konstrukts, kas ietver sevī kognitīvo gatavību un atbilstošu uzvedību, lai piedalītos klases dzīvē (Miller et al., 2003; Rouse & Fantuzzo, 2009). Tā kā kognitīvie un regulatīvie procesi ietekmē emocionālās kompetences attīstību, pirmsskolas vecuma bērnu izpētē kā bērnu emocionālās kompetences sastāvdaļa (piemēram, zināšanas par cilvēku sejas izteiksmi) tiek aktualizēta bērnu izpratne par emocijām un situācijām, kuras to izsauc (Michalson & Lewis, 1985). Izpratne par cilvēku sejas izteiksmi un situācijām, kas tās izsauc, ir saistīta ar bērnu kognitīvās kompetences un adaptēšanos klasē aspektiem. Piemēram, ir pētījumi, kuros bērnu orientācija valodas gramatiskajās formās asociējas vienīgi ar situācijas izpratni (Cutting & Dunn, 1999) un izpratne par situāciju palīdz adaptēties skolā (Shields et al., 2001). Pirmsskolēnu izpratne par situāciju var ietekmēt viņu akadēmiskos sasniegumus 3.klasē (Farmer, Bierman & the Conduct Problems Prevention Group, 2002). Pētījumos ir atklātas asociācijas starp bērnu prasmi „lasīt” cilvēku sejas izteiksmes, kā arī situācijas izpratni un IQ un valodas kompetenci (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005). Kaut gan šo pētījumu virzienu emocionālās kompetences raksturošanai ir grūti definēt, pētnieki šeit iekļauj kognitīvos, emocionālos un uzmanības procesus (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Uzmanības kontrole atspoguļo pašregulācijas „vēsos” un kognitīvos aspektus, bet pozitīva emocionalitāte raksturo šī konstrukta „siltu” pusi (Zelazo & Cunningham, 2007). Gan uzmanības kontrole, gan pozitīva emocionalitāte ir saistīta ar gatavību skolai. Ir pētījumi, kuros parādīta korelācija starp bērnu prasmi kontrolēt savas emocijas un viņu ieguldījumu un panākumiem mācību uzdevumu izpildes procesā (Blair, 2003). Citos pētījumos atklāta tādu pašregulācijas aspektu kā emociju pārvaldīšana, uzmanības noturība un uzvedība savstarpējā sasaiste un ietekme uz bērnu sasniegumiem matemātikā un valodā (Blair & Razza, 2007; Howse, Calkins, Anastapoulus, Keane & Shelton, 2003). Bērnu pozitīvs emocionāls noskaņojums, pozitīvi pārdzīvojumi un labvēlīga attieksme pret mācību procesa izaicinājumiem nosaka panākumus skolā un sekmes standartizētu testu izpildē (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005). Pretēji tam, ilgstoši negatīvi emocionālie izpaudumi nosaka vāji attīstītas

mācīšanās prasmes un nespēju pabeigt testus un sekot norādījumiem (Nelson, Martin, Hodge, Havill & Kamphaus, 1999).

**Izpratnes par emocijām un ar emocijām saistītas pašregulācijas
ietekme uz bērna funkcionēšanu**
*Emotion knowledge and Emotion-related self-regulation's contribution to
children's functioning*

Citā grupā izdalījām pētījumus par emociju izpratnes un ar emocijām saistītas pašregulācijas ietekmi uz dažādiem bērnu funkcionēšanas aspektiem. Bērnu prasme veidot komunikāciju un paust labvēlīgas, pozitīvas emocijas izskaidro viņu popularitātes daudzveidību vienaudžu vidē. Tas nosaka šādu bērnu izvēli sociāla rakstura iniciatīvās (Boyatzis & Satyaprasad, 1994; Garner & Estep, 2001). Ir atklāts, ka zināšanas par emocijām un to izmantošana emociju pašregulācijā palīdz izprast bērnu internalizētas uzvedības variantus (Schultz, Izard & Bear, 2004). Ir iespējami arī citi varianti bērnu uzvedībā, piemēram, kad bērniem nav zināšanu par emocijām, bet parādās uzvedības pašregulācijas aspekti kā attieksmes pret vienaudžiem veidošanās kompetence (Trentacosta et al., 2006). Savukārt ir iespējams alternatīvs variants, kad pašregulācijas aspekti dod ierosmi apgūt zināšanas par emocijām (Cicchetti, Ackerman & Izard, 1995; Schultz et al., 2004). Šai hipotēzei ir arī pretrunīgi risinājumi. Trentacosta u.c. (2004) ir atklājuši, ka zināšanas par emocijām nosaka uzmanības noturīguma kompetences attīstību, kaut gan pirmsskolēnu uzmanību kontrolē viņu iepriekšējā pieredzē izveidojusies izpratne par situāciju. Saistībā ar pirmsskolas vecuma bērna funkcionēšanu daudzveidīgās vidēs, ir pētījumi (Gardner, 2012), kur emocionālā kompetence tiek aplūkota trīs attīstības virzienos: saistībā ar kognitīvo kompetenci, sociālo kompetenci mājās un uzvedības kompetenci un problēmu skolā. Šajā pētījumā zināšanas par emocijām un izpratni par emocijām saistītu pašregulāciju tiek atklātas 2 virzienos – tās ir zināšanas un izpratne par cilvēku sejas izteiksmēm un situāciju, kurās emocijas parādās.

**Citi faktori, kas ietekmē bērnu pašregulāciju saistībā ar gatavību
skolai**
*Other factors influencing self-regulation as a part of school-related
competencies*

Dažos pētījumos tiek akcentēta bērna dzimuma ietekme uz viņa gatavību skolai un pašregulācijas kompetenci. Piemēram, tiek norādīts, ka skolotāji uzskata, ka meitenes ir vairāk gatavas skolai, bet zēniem ir lielāks risks radīt uzvedības problēmas, kas ietekmē mācīšanos (Davis, 2003). Ir pētījumi, kas atklāj, kā vecāku materiālā nodrošinātība ietekmē bērnu gatavību skolai. Tā, piemēram, tiek norādīts, ka bērni no ģimenēm ar zemiem ienākumiem ir ar

mazāku vārdu krājumu un viņiem ir vāji panākumi standartizētu testu izpildē (Raviv, Kessenich & Morrison, 2004; Washington & Craig, 1999) un viņiem ir lielāks risks, skolas gaitas uzsākot, sastapties ar problēmām emocionālajā pašregulācijā un sociāli kognitīvajām grūtībām nekā bērniem no salīdzinoši turīgākām ģimenēm (Shaw, Keenan & Vondra, 1994).

Pētījumi par bērnu izpratni par emocijām un ar emocijām saistīto pašregulāciju kā kompetences „gatavība skolai” sastāvdaļa
Emotion-related self-regulation ability as a part of school-related competence

Pētījumos atklāta saistība starp emocionālo pašregulāciju un kognitīvo kompetenci un sociālām prasmēm mājās vidē. Saistībā ar emocionālo pašregulāciju, uzmanības kontroles komponents ir saistīts ar kognitīvo kompetenci, un pozitīva emocionalitāte ietekmē bērna sociālo uzvedību gan mājās, gan klasē (Garner & Waajid, 2012).

Izpratne par situāciju ir pozitīvs priekšnosacījums gan kognitīvajai kompetencei, gan sociālai kompetencei mājās. Zināšanu, kas raksturo situāciju, atcerēšanās dod bērnam iespēju pārdomāt par emociju izpausmi kontekstā un situācijās. Saistībā ar kognitīvo kompetenci pozitīvas emocijas un ar tām saistītās asociācijas var balstīt spriedumu veidošanu, domāšanu un lēmumu pieņemšanu (Blanchette & Rihards, 2010). Bez tam spēja kategorizēt ar emocijām saistītas situācijas, paver iespējas pirmsskolas vecuma bērniem gūt sekmes citās ar kategorizēšanu saistītās aktivitātēs (piemēram, iepazīstoties ar formu; Graham, Namy, Gentner & Meagher, 2010). Izpratne par situāciju ietekmē sociālo kompetenci mājās (Garner & Estep, 2001). Situācijas zināšanas turpina attīstīties sākumskolā un tādējādi bērniem ir papildus iespējas attīstīt šo fundamentālo prasmi (Fine, Izard & Trentacosta, 2006).

Pētījumi rāda, ka izpratne par emocijām nenosaka uzvedības problēmas klasē. Savukārt bērna pozitīva emocionalitāte kā pašregulācijas komponents rosina viņu negatīvi izturēties pret uzvedības problēmām klasē. Uzvedības problēmas klasē ietver sevī tādas uzvedības izpausmes kā grūtības sēdēt, citus netraucējot, nepaklausība, impulsivitāte, agresija. Bērni ar zemu pozitīvās emocionalitātes līmeni rotaļu periodos pirmsskolā mēdz izrādīt negatīvu attieksmi pret skolotājiem, kas vēlāk sākumskolā izraisa uzvedības problēmas klasē (Dennis, 2006). Sekmīga sadarbība un mācību darbība klasē nav iedomājama bez bērnu agresīvo vai destruktīvo impulsu apspiešanas un, ja bērns to nevar, tad tas izpaužas uzvedības problēmās klasē. Pozitīvo emociju zems līmenis ietekmē spēju mērķtiecīgi darboties, kas tiek prasīts gan pirmsskolā, gan sākumskolā (Munis, Greenfield, Henderson & George, 2007). Bērni, kurus raksturo pozitīva uzvedība klasē, parasti saņem skolotāja atzinību, tas var pastiprināt viņu vēlmi mācīties (Horner, Fireman & Wang, 2010). Pozitīvu emociju saglabāšana un nepakļaušanās negatīviem pārdzīvojumiem var palīdzēt

bērniem neatlaidīgi mācīties (Efklides, 2006). Spēja domāt un izmantot valodu un citas kognitīvās spējas var izraisīt pozitīvus emocionālus pārdzīvojumus un tie savukārt ietekmē kognitīvo darbību. Bērni no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu bieži nav spējīgi emocionāli sevi vadīt, ir viegli ievainojami un bieži mēdz izraisīt problēmas klasē. Pētījumi apliecina, ka emocionālā pašregulācija ir bērnu pozitīvas attīstības rādītājs (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2003). Bērniem, kuri nāk no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu mēdz būt lielākas grūtības nekā vidusšķiras bērniem adaptēties klasē vai skolā (Anthony, Anthony, Morrel & Acosta, 2005). Pētījumos atklāts, ka bērnu prasme kontrolēt savu uzmanību pozitīvi ietekmē viņu kognitīvo kompetenci. Tas ir tāpēc, ka pirmsskolā un skolā pieaugošās prasības liek regulēt emocijas saistībā ar uzdevumu izpildi (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998). Bērnu ar augstas līmeņa uzmanības kontroles spējām ir vieglāk mācīt (viņi paši meklē problēmu risinājumus – Keogh, 2003). Nespēja regulēt uzmanību var palielināt satraukumu, radīt stresu, kas ietekmē spēju mācīties gan pirmsskolā, gan sākumskolā (Compas & Boyer, 2001). Izpētītas (Eisenberg et al., 1996) sakarības starp pašregulācijas spējām, emocionalitāti sākumskolā un uzvedības problēmu izpausmi sākumskolas bērniem (Eisenberg et al., 1996). Tika atklāts, ka uzvedības problēmas izraisa zema pašregulācija un zema uzmanības kontrole. Bērni, kurus raksturoja augsts negatīvu emociju līmenis, izrādīja vairāk uzvedības problēmu. Literatūras avotu analīze liecina, ka pēdējos 20 gadus ir pieaugusi Rietumu pētnieku interese par bērnu uzvedības problēmām. Tas noticis galvenokārt divu iemeslu dēļ:

- 1) pētījumi pierāda, ka uzvedības problēmas dažādās vecuma grupās mazina cilvēku akadēmiskos sasniegumus un spēju realizēties (Mc Evoy & Welker, 2000),
- 2) ilgstoši antisociālas uzvedības pētījumi liecina, ka bērni, kuriem jau no agras bērnības ir tendence uzvesties antisociāli, vēlākajos dzīves periodos ar lielāku varbūtību iesaistās kriminālās darbībās, iegūst zemāku izglītību utt.

Tādēļ tiek uzsvērti bērnu un skolēnu pašregulācijas, paškontroles nozīme iekšējo resursu attīstībā.

Secinājumi *Conclusions*

1. Lai izprastu bērnu (5-12) uzvedību sociālajā vidē, jārespektē personības raksturojums tās veselumā (prāta darbība, emocionalitāte, gribas aktivitāte, interese, motīvi u.c.) (D.Lieģeniece, 1999,1997).
2. Pašregulācijas un paškontroles jēdzieni zinātniskajā literatūrā tiek lietoti līdzvērtīgi. Šī jēdziena izpaudumi pētījumos tiek atklāti četrās jomās: domu kontrole, emociju kontrole, impulsu kontrole un veikuma kontrole.

3. „Gatavība skolai” ir daudzdimensiāls konstrukts, kas ietver kognitīvo un sociālo gatavību, kas turpina pilnveidoties bērnu attīstības procesā pirmsskolā un skolā mijiedarbībā ar sociālo vidi.
4. Pašregulācijas attīstību ietekmē: 1) emocionālās pašregulācijas spēja; 2) kognitīvās kompetences saistībā ar prāta darbību; 3) zināšanas un izpratne par sociālo situāciju.
5. Emocionālās pašregulācijas raksturojums parādās divās dimensijās: spējā kontrolēt savu uzmanību un pozitīvā emocionalitātē.
6. Prasme sevi emocionāli pašregulēt ir 5-12 gadus vecu bērnu attīstības rādītājs, kas parādās visu personības raksturojumā un izpaužas uzvedībā un rīcībā mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem un situācijas kontekstā sociālā vidē.
7. Mūsu veiktajā pētījumā (review) tiek atklāti sakari starp zināšanām par emocijām, pašregulāciju, bērnu kognitīvo darbību un uzvedības kompetenci klasē kā sarežģītu daudzdimensiālu parādību. To var ietekmēt ģimenes socioekonomiskais statuss un ģimenē gūtā sociālā pieredze.

Šajā rakstā atspoguļotais pētījums orientē pētniekus un pedagogus-praktiķus, respektējot izpratni par bērna personību kopveseluma pieejas skatījumā (t.i., bērna personība veselumā, kas attīstās mijiedarbībā ar sociālo vidi) iedziļināties konstrukta „pašregulācija” būtībā. Tas nozīmē bērna ārējās uzvedības izpratni balstīt uz bērna rīcību motivējošiem iekšējiem faktoriem, to savstarpējā saistībā un mijiedarbībā.

Kopsavilkums

Summary

The article is reviewed as research on characteristics of children's self-regulation as a part of children's school-related competence across the preschool and elementary school.

In the current study three aspects are considered influencing self-regulation ability: (1) emotion-related self-regulation ability (2) cognitive competence (3) situation knowledge and social skills. Literature uses the terms self-control and self-regulation interchangeably. The analysed literature on self-regulation identifies four main domains of self-regulation: the control of thoughts, emotions, impulses and performance. The current study has analysed research data on young children's emotional competence to three developmental outcomes: cognitive competence, home social competence and classroom behaviour problems. These outcome measures were chosen to show that school-related competence is a multidimensional construct that includes cognitive preparedness and behavioural readiness for participating in a classroom setting. We identified that expression on knowledge and situation knowledge are associated with young children's cognitive competence and classroom adjustment. In the present study we have analysed the research data considering two dimensions of preschoolers' emotion-related self-regulation: attentional control and positive emotionality. In this study we have analysed research data showing

associations between attention and children's cognitive competence and school-related performance. Our findings highlight the fact that interplay of emotion knowledge, self-regulation and children's cognitive performance and classroom behavioural competence is complex and may be affected by socioeconomic status and prior experiences in the home environment.

Literatūra **Bibliography**

1. Anthony, B., Anthony, L., Morrel, T., Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 31-39.
2. Baumeister, R.F., Vohs, R.D. (2003). Willpower, choice, and self-control. In G.Loewerstein, D.Read (Eds.). *Time and decision: Economic and psychological perspectives* (pp.201-216). New York : Russell sage Foundation.
3. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., Tice D. M.(1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
4. Bennett, D. S., Bendersky, M., Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion*, 19, 375-396.
5. Blair, C.(2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology*, 42, 301-311.
6. Blair, C., Razza, R.(2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
7. Blanchette, I., Richards, A.(2010). The influence of higher-level cognition: A review of research on interpretation, judgment, decision-making, and reasoning. *Cognition and Emotion*, 24, 561-595.
8. Boyatzis, C., Satyaprasad, C. (1994). Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skill and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 37-55.
9. Buckner, J., Mezzacappa, E., Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.
10. Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.
11. Compas, B., Boyer, M. (2001). Coping and attention: Implications for child health and pediatric conditions. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 22, 323-333.
12. Cutting, A., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
13. Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
14. Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue: Measurement of School Readiness*. 17, 57-89.

15. Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach, reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42, 84-97.
16. Efklides, A. (2006). Metacognitive experiences: The missing link in the self-regulated learning process. *Educational Psychology Review*, 8, 287-291.
17. Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R.A., Smith, C.L., Reiser, M., Shepard, S.A., Losoya, S.H., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39, 761-776.
18. Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Maszk, P., Holmgren, R., et al. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
19. Eisenberg, N., Spinrad, T., Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
20. Farmer, A., Bierman, K. , & the Conduct Problems Prevention Group. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 299-311.
21. Fine, S., IZard, C., Trentacosta, C. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool antecedents. *Social Development*, 15, 730-751.
22. Garner, P. W., Estep, K. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12, 29-48.
23. Garner, P.W; & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30 (4), p.330-343. SAGE Publications.
24. Graham, S., Namy, L., Gentner, D., Meagher, K. (2010). The role of comparison in preschoolers' novel object categorization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 280-290.
25. Heckhausen, J., Schulz, R., (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-3-4.
26. Horner, S., Fireman, G., Wang, E. (2010). The relation of student behavior, peer status, race, and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48, 135-161.
27. Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., Shelton, T. (2003). Regulatory contributions to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101-119.
28. Keogh, B. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
29. Knowles, B.S. (1983). Academic success: Tapping the emotions. *Intervention in School and Clinic*. 18, 437-442.
30. Lepper, M., Corpus, J., Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
31. Lieģeniece, D. (1997). *Veseluma pieeja 5-7 gadus veca bērna audzināšanā (habilitācijas darba kopsavilkums)*. Liepāja.
32. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga : RaKa.
33. Mc Evoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure and School Climate: A Critical. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8, 130-141.

34. Miller, A.L., Gouley, K.K., Shields, R., Dickstein, S. Magee, K.D., Fox.C. (2003). Brief functioning screening for the transition difficulties prior to enrollment predicts socio-emotional competence and school adjustment in Head start preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173, 681-698.
35. Michalson, L., Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In Lewis M., Saarni C. (Eds.), *The Socialization of Emotions* (pp. 117-139). New York, NY: Plenum.
36. Munis, P., Greenfield, D., Henderson, H., & George, J. (2007). Development and validation of the Preschool Temperament Classification System for use with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 440-450.
37. Muraven, M.V., Baumeister, R.F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
38. Murphy, B.C., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S., Guthrie, I.K. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 413-444.
39. Nelson, B., Martin, R., Hodge, S., Havill, V., Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687-700.
40. Niesel, R., Grietel, W. (2004). Übergänge sind Chancen für Entwicklung. Gute Begleitung stärkt Resilienz. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, 5, S.9-12.
41. Raviv, T., Kessenich, M., Morrison, F. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528-547.
42. Rouse, H., Fantuzzo, J. (2009). Multiple risks and educational well-being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 1-14.
43. Schultz, D., Izard, C., Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
44. Shaw, D., Keenan, K., Vondra, J. (1994). Developmental precursors of externalizing behavior: Ages 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30, 355-364.
45. Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Gusti, L., Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12, 73-96.
46. Tangney, J.P., Baumeister, R.F., Boone, , A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
47. Trentacosta, C., Izard, C., Mostow, A., & Fine, S. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21, 148-170.
48. Washington, J., Craig, H. (1999). Performance of at-risk, African American preschoolers on the Peabody Picture Vocabulary Test-III. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 75-82
49. Zelazo, P. D., Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York: Guilford.

Daina Lieģeniece	Liepājas Universitāte Epasts: Daina.liegeniece@liepu.lv Tel.: +371 29937748
-------------------------	--