

ŠOLA KOT PROSTOR UČENJA URAVNAVANJA ČUSTEV PRI MLADOSTNIKIH

School as Space for Learning Emotional Regulation in Adolescents

IZVLEČEK

Samoregulacija čustev je sposobnost posameznika, da nadzoruje lastno vedenje in čustva ter aktivnosti usmerja k želenemu cilju. Mladostniki z boljšimi sposobnostmi uravnavanja čustev so bolj zadovoljni z življenjem, medosebnimi odnosi, pri njih se redkeje pojavlja mladostniška psihopatologija. Zaradi pomembne vloge uravnavanja čustev pri vzdrževanju duševnega zdravja so pomembne preventivne oblike dela z mladostniki v šolah, s katerimi lahko s pomočjo metod univerzalne preventive zajamemo celotno populacijo otrok. V zadnjih desetletjih so se razvili številni preventivni modeli socialno-emocionalnega učenja v šolah, v tem prispevku pa bomo podrobneje predstavili predvsem metode za razvijanje uravnavanja čustev pri mladostnikih.

Ključne besede: uravnavanje čustev, preventiva, mladostniki

ABSTRACT

Emotional self-regulation is the ability of an individual to control one's behaviour and emotions and to direct activities in pursuit of the desired goal. Adolescents with better emotional regulation skills are more satisfied with life and interpersonal relationships and less likely to develop adolescent psychopathology. Due to the critical role of emotional regulation in maintaining mental health, preventive forms of work with adolescents in schools are imperative, and universal prevention measures can be adopted to reach the entire population of children. Many prevention models of social-emotional learning in schools have developed over the last decades. This paper will focus on methods for developing emotional regulation in adolescents.

Keywords: emotional regulation, prevention, adolescents

SAMOREGULACIJA ČUSTEV

Samoregulacija čustev je sposobnost posameznika, da nadzoruje lastno vedenje in čustva ter lastne aktivnosti usmerja k želenemu cilju (Woltering idr., 2016). Kot takšna je pomemba pri zdravem psihološkem razvoju otroka oz. mladostnika (Southam-Gerow, Kendall, 2002). Proces samoregulacije čustev vključuje spretnosti in strategije za spremljanje, evalvacijo in spreminjanje čustvenih reakcij. Samoregulacija čustev tako ne vključuje le zmanjševanja intenzitete in pogostosti čustev, pač pa tudi sposobnost ustvariti in vzdrževati čustva (Gross, Thompson, 2007).

RAZVOJ URAVNAVANJA ČUSTEV V MLADOSTNIŠTVU

Obdobje mladostništva je z vidika samoregulacije čustev izjemno pomembno, saj gre za obdobje hitrih sprememb na biološkem, kognitivnem, socialnem in čustvenem področju (Theurel, Gentaz, 2018). Na prehodu iz zgodnjega v srednje mladostništvo (med 14. in 16. letom) prihaja tudi do pomembnih sprememb v naravi in pogostosti uporabe

različnih strategij regulacije čustev (Skinner, Zimmer-Gembeck, 2016).

Mladostniki pogosteje kot otroci v poznem otroštvu razumejo, da lahko posamezniki kakovost čustev nadzorujejo glede na osebnostne lastnosti, pri čemer pa je potrebna dolgotrajna miselna angažiranost ali preusmeritev misli in aktivnosti na nekaj drugega. Prav tako pogosteje kot otroci povedo, da ne morejo prekiniti svojih čustev, saj ta niso povsem pod njihovim zavestnim nadzorom (Smrtnik Vitulić, 2007).

Veščine uravnavanja čustev imajo pomembno vlogo pri vzdrževanju duševnega zdravja (McLaughlin idr., 2012). Mladostniki z boljšimi sposobnostmi uravnavanja čustev so bolj zadovoljni z življenjem, manj osamljeni in imajo boljše odnose z vrstniki, hkrati pa kažejo več prosocialnega vedenja kot njihovi vrstniki s slabše razvitimi sposobnostmi uravnavanja čustev (Benita idr., 2017; John, Gross, 2004; Verzeletti idr., 2016). Tako je nesposobnost uravnavanja čustev povezana z razvojem mladostniške psihopatologije (anksioznost, depresija, eksternalizirane motnje) (McLaughlin idr., 2012).

PREVENTIVNO DELO NA PODROČJU URAVNAVANJA ČUSTEV V ŠOLSKEM OKOLJU

Zaradi pomembne vloge, ki jo ima uravnavanje čustev pri vzdrževanju duševnega zdravja, so pomembne in potrebne tudi preventivne oblike dela z mladostniki v osnovnih in srednjih šolah. V zadnjih dveh desetletjih se preventivni programi vse bolj osredotočajo na pomembnost spodbujanja motivacije in socialno-emocionalnih kompetenc pri otrocih z namenom preprečevanja eksternaliziranih in internaliziranih težav (Botvin, Griffin, 2014; Hung idr., 2019). Tudi Svetovna zdravstvena organizacija (World Health Organization, 1999) izpostavlja učenje življenjskih veščin kot način socialnega in čustvenega razvoja in prek tega preprečevanja zdravstvenih in socialnih težav.

Tako je razvitih precej preventivnih programov, ki vključujejo tudi učenje uravnavanja čustev. Med takšne spadajo programi socialnega in čustvenega učenja (t. i. SEL-programi; Social and Emotional Learning), ki se usmerjajo v pridobivanje znanja, veščin in odnos mladih, da razvijejo zdravo identiteto, upravljajo čustva, dosežajo osebne in skupne cilje, čutijo in kažejo empatijo do drugih, vzpostavljajo in vzdržujejo podporne odnose ter se odločajo odgovorno in skrbno (Elias, 1997). Programi kažejo pozitivne učinke na področju socialnih in emocionalnih veščin, odnosa do sebe in drugih, pozitivnih socialnih vedenj, zmanjšanja motečega antisocialnega, agresivnega in delinkventnega vedenja, čustvenega stresa in akademskih dosežkov (Eisenberg idr., 2005; Lösel, Beelman, 2003; Taylor idr., 2017). Med takšne programe spada Botvinov trening življenjskih veščin, ki se osredotoča na preventivo na področju zlorabe drog s pomočjo učenja veščin samouravnavanja (Botvin idr., 1990). Tudi preventivni programi, ki vključujejo kognitivno-vedenjske metode, so se v šolskem okolju pokazali za učinkovite (Lösel, Beelman, 2003).

Raziskave kažejo, da so treningi regulacije čustev učinkovita metoda na področju nadzora jeze, samopoškodbenega vedenja in anksioznosti pri mladostnikih (Bjureberg idr., 2018; De Witte idr., 2017; Hannesdottir, Ollendick, 2007). Izboljšanje pri učencih na področju negativnega čustvovanja, ocen in dni odsotnosti od pouka kažejo delavnice ekspresivnega pisanja v kombinaciji s psihoedukacijo na področju uravnavanja čustev (Horn idr., 2011). Tudi treningi tehnik čuječnosti pri mladostnikih zmanjšajo negativno čustvovanje, povečajo občutke miru, sproščenosti in samosprejemanja (Broderick, Metz, 2009).

Metoda socialnega in emocionalnega učenja RULER (Hoffmann idr., 2020) priporoča tako edukacijo učiteljev kot učencev na področju uravnavanja čustev, pri čemer priporoča različne tehnike, recimo *metatrenutek* (identifikacija, premor, podoba najboljšega sebe, izbira ustrezne strategije), *učenje besedišča s področja čustev* (npr. merilec čustev in umestitev snovi o čustvih v kurikulum). Pri učencih, ki so vključeni v program, je opazno izboljšanje učnega uspeha, delovnih navad in socialnih kompetenc (Brackett idr., 2012; NoVo Foundation, Education First, 2018). Tudi rezultati metode Boost Camp, osredotočene na uravnavanje čustev, kažejo kratkoročne učinke na zmanjšanje simp-

tomov depresije in izboljšanje samospoštovanja (Volkaert idr., 2021).

Zaradi svoje učinkovitosti pri različnih populacijah mladostnikov je smiselno, da se treninge regulacije čustev izvaja tudi na širši populaciji, predvsem v šolah. Poleg tega je zanje pomembno, da so primerni za razvojno obdobje in izhajajo iz tehnik, ki so bile v preteklosti dokazano učinkovite na področju uravnavanja čustev, prav tako pa tudi stroškovno učinkovite (Horn idr., 2011).

STRUKTURA PROGRAMOV UČENJA URAVNAVANJA ČUSTEV

Programi učenja uravnavanja čustev v šolah naj bi zajemali (Macklem, 2011):

- **Poznavanje in razumevanje čustev:**
 - Pozitivna, negativna in mešana čustva
 - Funkcija in sprožilci čustev
 - Približevanje in izogibanje kot čustveni akcijski tendenci
- **Prepoznavanje čustev:**
 - Izražanje čustev pri drugih
 - Povezovanje dogodkov/situacij s čustvi
- **Izražanje čustev:**
 - Izražanje čustev in telesna govorica pri nas samih
 - Pravila izražanja in prikrivanja čustev
 - Verbalno izražanje čustev (čustveno besedišče)
 - Intenzivnost čustev
- **Uravnavanje čustev:**
 - Menjavanje čustev
 - Strategije za pomiritev
 - Uporaba usmerjanja pozornosti v namen uravnavanja čustev
 - Uporaba kognitivnih strategij v namen uravnavanja čustev

STRATEGIJE ZA IZBOLJŠANJE POZNAVANJA IN RAZUMEVANJA ČUSTEV

Pomembno je, da mladostniki poznajo temeljna in kompleksna čustva ter so jih pri sebi sposobni identificirati. Znotraj tega morajo ločiti¹ pozitivna, negativna in tudi mešana čustva. Razumeti morajo tudi, da lahko enaka situacija pri različnih ljudeh sproži različne odzive. Pomembno je, da dijaki zase ugotovijo, katere okoliščine sprožajo določena čustva, ob tem pa se zavedajo, da imajo vsa čustva svojo funkcijo. Izjemno pomembno je namreč razumevanje, da čustva niso inherentno slaba ali dobra, pač pa so funkcionalna v smislu, da nam dajejo informacije o nas in o našem okolju (Bonanno, Burton, 2013; Tamir, 2011). Strategije, ki učencem pomagajo prepoznati osebne sprožilce čustev, vključujejo beleženje sprožilcev, čustev in vedenj v dnevnikih čustev (Macklem, 2011).

1 Nekateri avtorji problematizirajo uporabo pridevnikov pozitivna in negativna čustva in priporočajo raje uporabo parov prijetna – neprijetna, ugodna – neugodna, funkcionalna – nefunkcionalna ipd.

Izhodišče za pogovor o čustvih in njihovem pomenu v naših življenjih lahko nudi med drugim naloga *Hiša čustev*. Pri tej dijaki prejmejo sliko hiše in listke z imeni čustev, ki jih nato razmestijo v prostore hiše. Pogovorimo se o tem, kako bi lahko simboliko hiše povezali s čustvi, njihovim pomenom, ali želimo kaka čustva skriti in pozabiti, katera radi kažemo. Med diskusijo opozarjamo na to, da imajo vsa čustva v naših življenjih svojo funkcijo.

STRATEGIJE ZA IZBOLJŠANJE PREPOZNAVANJA ČUSTEV

Obstaja več aktivnosti, s pomočjo katerih lahko pomagamo mladostnikom, da se naučijo prepoznati izraze čustev pri drugih. Ena izmed možnih metod je *Knjiga čustev*, kjer dijaki za posamezno čustvo zapišejo, kaj bi lahko to čustvo vzbudilo. Pomagamo si lahko tudi z igrami, v katerih učenci posnemajo izraze drugih, ali pa z igrami tipa *pantomima*, kjer en posameznik z mimiko in gibi prikaže besedo, zapisano na listu, drugi pa poskuša čustvo prepoznati (Macklem, 2011; Southam-Gerow, 2016).

S pomočjo različnih metod lahko učencem pomagamo razumeti tudi povezavo med posameznimi čustvi in situacijami, v katerih se le-ta pojavljajo (Macklem, 2011). Tako jim lahko preberemo opise različnih dogodkov, učenci pa nato odgovarjajo, kako bi se v takšni situaciji počutili (oni sami ali drugi). Izvedemo lahko tudi igro, kjer posamezniki ali skupine izmenično naštevajo situacije, ki bi lahko sprožile posamezna čustva, pri čemer izgubi skupina, ki ji prvi zmanjka idej. Ali pa izvedemo kviz v slogu *jeopardy*, kjer udeleženci ugibajo čustva posameznikov na videoposnetkih, pri tem pa so nagrajeni za pravilne odgovore in kaznovani za napačne (Southam-Gerow, 2016).

Z dijaki lahko izvedemo tudi vajo, kjer vsak izžreba listek s trditvijo, ki jo mora dopolniti. Dijaki morajo trditve dopolniti karseda hitro, brez pretiranega razmišljanja. Primeri takšnih izjav so:

- Jezen sem, ko ...
- Razveseli me, če/ko ...
- Če zamudim avtobus, čutim ...
- Ko sem bil otrok, me je bilo najbolj strah ...
- Resnično težko nadzorujem svoja čustva, kadar ...

STRATEGIJE ZA IZBOLJŠANJE IZRAŽANJA ČUSTEV

Posamezniki morajo razumeti tudi, kako in kdaj je čustva primerno izražati. Ker so ta pravila implicitno vgrajena v delovanje družbe in šolskega okolja, potrebujejo nekateri učenci, predvsem tisti z določenimi motnjami, pomoč pri učenju le-teh. Takšna je igra *Sever, jug, vzhod, zahod*, kjer se dijaki na podlagi različnih podanih situacij odločajo, kakšno čustvo bi v dani situaciji čutili in ali bi ga izrazili ali prikrili (Macklem, 2011). Podobne teme lahko usvojimo tudi z igro s papirnatimi krožniki, kjer posameznik za posamezno situacijo na zunanjo stran krožnika nariše čustvo, ki bi ga kazal navzven, na notranjo stran krožnika pa čustvo, ki bi ga čutil, a poskušal prikriti (Southam-Gerow, 2016).

Bistvena sposobnost v okviru čustvenega opismenjevanja je tudi verbalno izražanje čustev, saj imajo posamezniki, ki imajo težave uravnavati čustva, pogosto tudi težave z verbalnim izražanjem le-teh (Eisenberg idr., 2005). **Tako**

lahko že samo govorjenje ali pisanje o negativnih čustvih zmanjša njihovo intenzivnost (Lieberman idr., 2007). Da bi učence naučili čustvenega besedišča, lahko besede, vezane na čustva, vključimo v vsakodnevni pouk, predvsem pri jezikih (Penno idr., 2002).

Zavedanje intenzitete čustev in uravnavanje le-te lahko spodbudimo z različnimi metodami. Takšna je recimo *termometer čustev*, kjer učenci na shemi termometra raziskujejo, kakšno intenzivnost čustev prinesejo določene situacije. Podobno shemo lahko uporabimo tudi v igri *Koliko stopinj?*, kjer se učenci učijo poimenovati različne intenzivnosti enakih čustev. Učenci se lahko izraze za različne intenzitete čustev učijo tudi prek pisanja zgodb, v katerih morajo pisati o enem čustvu, pri tem pa uporabiti različne izraze. Posebej pomembno je učenje različnih izrazov za različno intenzivnost čustev v primeru jeze. Pri tem si lahko pomagamo z *jeznimi muhami* (na listke v obliki muh učenci napišejo situacije, ki jih razjezijo, nato pa jih razvrstijo po intenzivnosti na lestvici od ena do pet. V skupini nato razmislijo tudi, kako bi posamezno stopnjo poimenovali (Southam-Gerow, 2016).

STRATEGIJE ZA IZBOLJŠANJE URAVNAVANJA ČUSTEV

Spreminjanje čustev je lahko za nekatere učence, posebej tiste, ki imajo čustvene motnje ter motnje pozornosti, zelo zahtevna naloga (Bortoli, Brown, 2002). **Kot uspešna metoda zmanjševanja jeze se je izkazala strategija preusmeritve pozornosti** (Morris idr., 2010). Učenci morajo razumeti, da nam preusmeritev pomaga, da v svojem čustvovanju ne ostajamo predolgo zagozdeni na mestu. Preusmeritve jih lahko naučimo na različne načine (Sharoff, 2002). Ko so vznemirjeni, lahko svojo pozornost usmerijo na vidne in slušne dražljaje v okolju in s tem misli odvrnejo od stresnega dogajanja. Lahko si pomagajo tudi z domišljijo, v kateri se živijo v prijetno okolje (npr. predstavljajo si, da so na svojem najljubšem kraju). Prav tako se lahko poskušajo osredotočiti na miselne naloge, recimo odštevanje od 100 (te naloge morajo biti prilagojene starosti, saj morajo biti intelektualno dovolj zahtevne). **Uspešne strategije za pomiritev so tudi različne tehnike sproščanja, recimo nadzorovanje dihanja, progresivno mišično sproščanje, meditacija, čuječnost** (Koole, 2009; Manzoni idr., 2008). Z učenci lahko načrtujemo sheme *če-potem*, s pomočjo katerih načrtujejo ustrezne(jše) strategije uravnavanja čustev v specifičnih situacijah, npr. »Če bom imel občutek, da izgubljam nadzor, bom umiril svoje dihanje.« (Gallo idr., 2009)

Pomembno je, da učence naučimo tudi, da obstajajo različni načini za uravnavanje čustev. Poleg preusmeritve pozornosti lahko poskušajo misliti na čustvo v drugi luči – tukaj gre za prevrednotenje čustva. To so tehnike, ki od njih zahtevajo, da zmorejo razmišljati o alternativah. V *vsakem slabem je nekaj dobrega* je igra, kjer morajo učenci v sicer negativni situaciji najti nekaj pozitivnega. Igra *Dobre in slabe stvari* pa se osredotoča na situacije, ki imajo po navadi izrazito pozitivno ali negativno konotacijo (npr. deževen dan ali rojstnodnevna zabava), nato pa poskušajo v njej najti tudi drugo plat. Smiselno je učencem predstaviti tudi kognitivni trikotnik (čustva, dejanja, misli). Hkrati s tem jim predstavimo tudi različna kognitivna popačenja (npr. mišljenje vse ali nič, katastrofiziranje, pretirana generalizacija, branje misli itd.) (Southam-Gerow, 2016).

USPEŠNOST IZVAJANJA DELAVNIC SAMOREGULACIJE ČUSTEV

Za uspešnost izvedenih preventivnih programov je pomembno, da so integrirani v vsakdanje delovanje šole in izhajajo iz potreb in težav, ki jih opažamo v šolskem okolju (Durlak idr., 2011; Gottfredson, Gottfredson, 2002). Programi SEL tako kažejo večjo učinkovitost, če jih izvajajo učitelji oz. zaposleni v šoli, kot če jih izvajajo zunanji izvajalci (Durlak idr., 2011). Raziskave v ZDA so pokazale, da se pogosto izvedba preventivnih programov med šolami in celo razredi izjemno razlikuje, tako v kakovosti kot tudi

količini vključenih vsebin, učitelji pa poročajo, da nimajo dovolj znanja za izvedbo delavnic in se posledično ne počutijo dovolj kompetentni, hkrati pa preventivne vsebine niso njihova prioriteta (Botvin idr., 1990; Silvia idr., 1997). Tako je za uspešnost preventivnih dejavnosti ključna organizacijska podpora (trening, supervizija, podpora ravnatelja), pa tudi zadostna kadrovska pokritost. Hkrati pa naj bodo aktivnosti pripravljene in izbrane znotraj šole, saj jih tako zaposleni bolje sprejmejo. Pri tem naj se vključujejo v vsakodnevno življenje šole, hkrati pa naj se raje intenzivneje izvaja manjše število vsebin kot pa večje število vsebin v manjšem obsegu (Gottfredson, Gottfredson, 2002).

VIRI IN LITERATURA

- Benita, M., Levkovitz, T., Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50, 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Bjuresberg, J., Sahlin, H., Hedman-Lagerlöf, E., Gratz, K. L., Tull, M. T., Jokinen, J., Hellner, C., Ljótsson, B. (2018). Extending research on Emotion Regulation Individual Therapy for Adolescents (ERITA) with nonsuicidal self-injury disorder: Open pilot trial and mediation analysis of a novel online version. *BMC Psychiatry*, 18(1), 326. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1885-6>
- Bonanno, G. A., Burton, C. L. (2013). Regulatory Flexibility: An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591–612. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>
- Bortoli, A., Brown, M. (2002). *The social attention of children with disabilities during social engagement opportunities*. AARE Annual, Brisbane, Australia. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/bor02050.pdf>
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., Botvin, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(4), 437–446.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W. (2014). Life skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New Directions for Youth Development*, 2014(141), 57–65. <https://doi.org/10.1002/yn.20086>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Broderick, P. C., Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35–46.
- De Witte, N. A. J., Sütterlin, S., Breat, C., Mueller, S. C. (2017). Psychophysiological correlates of emotion regulation training in adolescent anxiety: Evidence from the novel PIER task. *Journal of Affective Disorders*, 214, 89–96.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 109–118.
- Elias, M. J. (Ed.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gallo, I. S., Keil, A., McCulloch, K. C., Rockstroh, B., Gollwitzer, P. M. (2009). Strategic automation of emotion regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 11–31.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3–35.
- Gross, J. J., Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Hannesdottir, D. K., Ollendick, T. H. (2007). The Role of Emotion Regulation in the Treatment of Child Anxiety Disorders. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 10(3), 275–293.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109.
- Horn, A. B., Pössel, P., Hautzinger, M. (2011). Promoting Adaptive Emotion Regulation and Coping in Adolescence: A School-based Programme. *Journal of Health Psychology*, 16(2), 258–273.
- Hung, C.-C., Su, L.-W., Yen, M.-Y., Chuang, P., Yang, H.-J., Lee, T. S.-H. (2019). Effectiveness of a brief information, motivation and behavioral skills program on stage transitions and lapse for individuals who use ketamine. *Drug and Alcohol Dependence*, 204, 107509.
- John, O. P., Gross, J. J. (2004a). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1333.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41.
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., Way, B. M. (2007). Putting Feelings Into Words. *Psychological Science*, 18(5), 421–428.
- Lösel, F., Beelman, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behaviour: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84–110.
- Macklem, G. L. (2011). *Evidence-Based School Mental Health Services: Affect Education, Emotion Regulation Training, and Cognitive Behavioral Therapy*. Springer-Verlag.
- Manzoni, G. M., Pagnini, F., Castelnuovo, G., Molinari, E. (2008). Relaxation training for anxiety: A ten-years systematic review with meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 8(1), 41.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion Dysregulation and Adolescent Psychopathology: A Prospective Study. *Behav Res Ther*, 49(9), 544–554.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Terranova, A. M., Kithakye, M. (2010). Concurrent and Longitudinal Links Between Children's Externalizing Behavior in School and Observed Anger Regulation in the Mother-Child Dyad. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 48–56.
- NoVo Foundation, Education First. (2018). *SEL in Action: The 2017-2018 Social and Emotional Learning Innovation Awards for Teachers*.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23–33.
- Sharoff, K. (2002). *Cognitive coping therapy*. Brunner-Routledge.
- Silvia, E. S., Thorne, J., Tashjian, C. A. (1997). *School-Based Drug Prevention Programs: A Longitudinal Study in Selected School Districts*. U.S. Department of Education Planning and Evaluation Service.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Age Differences and Changes in Ways of Coping across Childhood and Adolescence. In *Development of Coping* (pp. 53–62). Springer.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu. *Psihološka Obzorja*, 16(1), 25–37.
- Southam-Gerow, M. A. (2016). *Emotion Regulation in Children and Adolescents: A Practitioner's Guide*. Guilford Press.
- Southam-Gerow, M. A., Kendall, P. C. (2000). A Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 319–327.
- Southam-Gerow, M. A., Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189–222.
- Tamir, M. (2011). The Maturing Field of Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3(1), 3–7.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., 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.
- Theurel, A., Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PloS One*, 13(6).
- Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C., Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3(1), 1199294.
- Volkaert, B., Wante, L., Loeys, T., Boelens, E., Braet, C. (2021). The Evaluation of Boost Camp: A Universal School-Based Prevention Program Targeting Adolescent Emotion Regulation Skills. *School Mental Health*.
- Woltering, S., Lishak, V., Hodgson, N., Granic, I., Zelazo, D. P. (2016). Executive function in children with externalizing and comorbid internalizing behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 30–38.
- World Health Organization. (1999). *Partners in Life Skills Education, Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*.