

Naslov članka/Article:

RAZVOJNOPODPORNİ ODNOSI V ŠOLSKEM KONTEKSTU: VLOGA NAVEZANOSTI

Attachment and Developmental Relationships in School Context

Avtor/Author:

Dr. Urška Žugelj

DOI:

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/6-9>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje št. 3/2024, letnik 55

ISSN 0350 -5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2024

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

RAZVOJNOPODPORNİ ODNOSI V ŠOLSKEM KONTEKSTU: VLOGA NAVEZANOSTI

Attachment and Developmental Relationships in School Context

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/6-9>

IZVLEČEK

Namen pričujoče razprave je preučiti vlogo in značilnosti razvojnopodpornih odnosov med otroki in odraslimi skozi perspektivo Neufeldovega, na navezanosti osnovanega razvojnega pristopa (Neufeld, 2014). Vse večja zaskrbljenost zaradi visoke prevalence vedenjskih, čustvenih in učnih težav učencev pogojuje vse večje zanimanje stroke za spodbujanje socialno-emocionalnih veščin učencev. Kljub potrebnosti tovrstnih veščin želim opozoriti na pogosto prezrti potencial razvojnopodpornih odnosov v razvoju, blagostanju in optimalnem delovanju učencev. Upoštevajoč procese navezanosti, lahko natančneje opredelimo značilnosti razvojnopodpornih odnosov in postopke, ki so nam v pomoč pri razvijanju teh odnosov v šoli.

Ključne besede: razvojnopodporni odnosi, navezanost, razvoj otroka, vzgoja in izobraževanje

ABSTRACT

The paper explores the role and characteristics of developmental relationships between children and adults through Neufeld's attachment-based developmental model (Neufeld, 2014). Growing concern about the high prevalence of behavioural, emotional and learning difficulties among students has conditioned the profession's growing interest in fostering students' social-emotional skills. Despite the need for such skills, the author wishes to draw attention to the often overlooked potential of developmental relationships in the learner's evolution, well-being and optimal functioning. By taking attachment processes into account, we can more precisely define the characteristics of developmentally supportive relationships and the processes that help us to develop these relationships in school.

Keywords: developmental relationships, attachment, child development, education



»Učencem gre najbolje, ko jim je všeč njihov učitelj in verjamejo, da so tudi oni všeč učitelju.«

Gordon Neufeld

UVOD

Porast težav pri učenju, vedenju ter v mentalnem zdravju otrok in mladostnikov je spodbudil zanimanje za socialno-emocionalno učenje v šolah in vključevanje teh vsebin v izobraževanje in vzgojo otrok že od predšolske stopnje dalje. Hkrati je vse bolj prisotno razumevanje, da je učinkovitost programov, praks in politik, usmerjenih na spodbujanje razvoja otrok, v veliki meri odvisna od tega, v kolikšni meri krepijo oz. slabijo razvojnopodporne odnose (Li in Julian, 2012). **Medosebni odnosi so prepoznani kot ključni za razvoj samoregulativnih zmožnosti, psihične odpornosti, spoprijemanja s stresom ter učne uspešnosti pri otrocih** (Page in Elfer, 2013; American Psychological Association, 2015; National Association for the Education of Young Children, 2009). Študije nadalje kažejo, da je **za optimalen razvoj otroka nujen vsaj en konsistenten od-**

nos z negujočo odraslo osebo (Center on the Developing Child, 2016). Poleg staršev lahko to vlogo prevzamejo tudi drugi odrasli, na primer učitelji (Cantor idr., 2019).

Pričujoča razprava v prvem delu preučuje **vlogo razvojnopodpornih odnosov** s poudarkom na zmožnosti teh odnosov, da soustvarjajo raven stresa pri otrocih, ter predstavlja izsledke študij, ki natančneje opredeljujejo značilnosti takšnih odnosov. V drugem delu pa se osredotoča na **vlogo navezanosti** pri vzpostavljanju razvojnopodpornih odnosov.

Kot razvojnopodporne odnose za namen pričujočega članka označujem odnose, ki jih otrok vzpostavi s pomembnimi odraslimi v svojem neposrednem okolju in ki ugodno vplivajo na njegov psihofizični razvoj in delovanje. Takšni odnosi vzbujajo občutek varnosti in zmanjšujejo verjetnost stresnih odzivov pri otrocih ter posledično odpirajo pot optimalnemu razvoju otroka ter večji učljivosti v šolskem kontekstu (Beach in Strijack Neufeld, 2020; Neufeld, 2014).

Pomembnost primarnih odnosov je bila v sodobni psihološki znanosti prvič prepoznana v delu Johna Bowlbyja in Mary Ainsworth, začetnikov teorije navezanosti (Bowlby, 1969; Cassidy idr., 2013). **Koncept navezanosti danes velja za**

osrednje načelo zgodnjega razvoja: navezanost razume-mo kot otrokovo temeljno potrebo (Bowlby, 1969; Cantor idr., 2019; DiPietro, 2000; Narvaez idr., 2021; Neufeld, 2014; Osher idr., 2020). To pomeni, da so otroci notranje motivirani za vzdrževanje bližine s skrbniki. Gre za evolucijsko prilago-ditev, saj otrok v zgodnjem obdobju za preživetje potrebuje nego staršev oz. nadomestnih skrbnikov (Porges, 2022). Raziskave psiho-biološkega delovanja odkrivajo, da se ta, na videz vedenjski fenomen iskanja bližine, odraža na naši fiziologiji (Porges, 2022) ter vpliva na razvoj, arhitekturo in uravnavanje telesnih sistemov, ki so odgovorni za odzivanje na stres in lahko dolgoročno vplivajo na psihično in telesno zdravje (DiPietro, 2000; Kuhar idr., 2020).

Raziskave, ki izhajajo predvsem iz teorije navezanosti, ka-žejo, da je občutek varnosti pri otrocih vezan na kakovost izkušnje primarnih odnosov in manj na objektivne okoli-ščine (Neufeld, 2014; Porges, 2022). To pomeni, da se otroci tudi v pogojih objektivne varnosti lahko počutijo ogrože-no, če niso vpeti v ustrezne odnose. Porges (2022) meni, da ljudje nenehno, nehotno in nezavedno preverjamo lastno stopnjo ogroženosti. Ko posamezniku znaki varnosti niso na voljo, se vključijo obrambni stresni odzivi. Stresni od-zivi v primeru trajnega stresa ovirajo razvoj in optimalno delovanje ter jih opazimo kot vedenjske, čustvene, učne ali zdravstvene težave (DiPietro, 2000). Za razvijajočega se otroka je torej nujno stalno vzdrževanje občutka varnosti.

Namen članka je predstaviti značilnosti odnosov, ki so raz-vojnospodbudni, in vlogo, ki jo pri tem ima navezanost. V ta namen se opiram na teoretični okvir, ki ga nudi Neu-feldov na navezanosti osnovani razvojni pristop (Neufeld, 2007, 2014). Predpostavljam, da upoštevanje procesov navezanosti pomembno prispeva k oblikovanju in negovanju razvojnopodpornih odnosov in prek tega k večjemu občutku varnosti pri otrocih. V zaključku razprave bom poskusila iz-peljati možne implikacije teh spoznanj v šolskem kontekstu.

RAZPRAVA

Značilnosti razvojnopodpornih odnosov

Kdaj lahko rečemo, da je odnos med otrokom in odraslim razvoju prijazen ter ga podpira? Rasmussen in sodelavci (2019) menijo, da ima odnos varovalni učinek, kadar gre za kontinuiran in stabilen odnos določene kakovosti. V svoji pregledni študiji Li and Julian (2012), ki izhajata iz Brofebrennerjevega koncepta „razvojnih diad“, uvedeta pojem „razvojni odnosi“, da bi poleg diadnih odnosov vključila tudi odnose v skupinah. **Izpostavljata štiri zna-čilnosti odnosov: navezanost, recipročnost, napredu-joča kompleksnost skupnih aktivnosti ter ravnovesje moči (otrok z napredujočo zrelostjo prevzame več odgovornosti).** Osher in sodelavci (2020) nadalje navajajo naslednje značilnosti razvojnopodpornih odnosov: uglašenost, socialna sinhronost, sočutna komunikacija, souravnavanje, opora, modeliranje, konsistentnost, zaupanje, kognitivna stimulacija ter skrbnikova zmožnost točnega zaznavanja in odzivanja na otrokova stanja.

Osher in sodelavci (2020) tudi ugotavljajo, da lahko otroci razvojnopodporne odnose vzpostavljajo ne le s starši, tem-več tudi z drugimi odraslimi, na primer z učitelji. Nadalje menijo, da dimenzija zaznane opore določa psihološko blagostanje otroka v večji meri kot preostale dimenzije opore. **Zaznana opora je produkt otrokovega doživlja-**

nja in procesiranja odnosa ter spominjanja nanj. To pomeni, da so skrbnikova dejanja razvojnopodporna, kadar otrok doživlja, da skrbnik konsistentno skrbi zanj, je občutljiv za njegove potrebe, ga razume in dela v njegovo dobro.

Vloga navezanosti pri oblikovanju in delovanju razvojnopodpornih odnosov

Celovito razumevanje razvojnopodpornih odnosov in njihovega učinka na blagostanje otrok lahko podpremo z razumevanjem navezanosti. V literaturi je navezanost po navadi predstavljena in raziskovana v okviru teorije nave-zanosti (Bowlby, 1969). Tradicija raziskovanja navezanosti se praviloma osredotoča na medosebne razlike v slogih navezanosti ter poskuša na tej podlagi napovedovati ve-denje posameznika in značilnosti njegovih odnosov z dru-gimi. Kljub mnogim pomembnim implikacijam takšnega razumevanja navezanosti je moč napovedovanja vedenja posameznika na podlagi sloga navezanosti v posameznih situacijah omejena (Chopik idr., 2024; Fleson, 2001). Neufeld (2022) podobno opozarja, da osredotočanje na tipologijo slogov navezanosti pokaže samo delno sliko, ki običajno ne upošteva razvojnih dejavnikov in procesov.

Neufeldov na navezanosti utemeljen razvojni pristop

V nadaljevanju povzemam značilnosti navezanosti, kot je opredeljena v Neufeldovem na navezanosti utemeljenem razvojnem pristopu (Neufeld, 2007, 2014, 2022). Neufeld svoj razvojni pristop gradi kot sintezo teoretičnih dognanj ter empiričnih podatkov sodobnih raziskav s področja razvoja, navezanosti, znanosti o odnosih, čustvene nevro-znanosti, evolucijske psihologije, pedagogike ter sorodnih ved. Pristop poskuša organizirati dosedanja dognanja s področja razvoja in navezanosti ter ponuditi okvir za ra-zumevanje vse večjega nabora empiričnih dognanj, ki so razdrobljena znotraj posameznih disciplin znanosti.

Navezanost je v Neufeldovem pristopu opredeljena kot temeljna potreba posameznika in kot taka nujna za preživetje ter optimalni razvoj otroka. Potreba po navezanosti žene otroka k vzpostavljanju bližine (sprva predvsem fizične, ka-sneje tudi psihične) s skrbnikom. Skrbnik je namreč tisti, ki omogoča preživetje in lahko poskrbi za zadovoljitev otroko-vih potreb. Hkrati mora skrbnik otroka pripraviti na zahteve okolja tako, da ga vodi in vzgaja. Navezanost otroka odpre za sprejemanje nege in vodstva s strani skrbnika. Skrbnika pa po drugi strani naredi dovzetnega za signale in potrebe otro-ka ter v njem vzbuja instinkt za skrb in negovanje. Skrbnik je tako orientacijska točka in vir občutka varnosti za otroka.

Neufeld ugotavlja, da se način, prek katerega bo otrok dovzet za odnos s skrbnikom, z razvojem spreminja. V dovolj dobrih pogojih sledi razvoju šestih zaporednih in vedno bolj kompleksnih stopenj. Več stopenj kot otrok doseže, več načinov povezovanja s skrbnikom ima na vo-ljo. Ti načini so (v razvojnem vrstnem redu): **prek čutov** (otroku je potrebna fizična bližina), **prek enakosti** (otrok imitira, saj želi biti podoben), **prek pripadnosti in zve-stobi** (otrok želi slediti in biti zvest), **prek pomembnosti** (otrok želi biti pomeben za skrbnika), **prek čustvene inti-mnosti** (otrok želi pridobiti skrbnikovo naklonjenost) ter **prek psihične intimnosti** (otrok želi biti poznan s strani skrbnika; za podrobnejši opis glej Žugelj, 2019).

Otroci poleg primarne navezanosti s skrbnikom tvorijo navezanosti na druge odrasle osebe v svojem okolju ter tudi na vrstnike, rutine, predmete, kraje, imaginarne junake. Bolj nezrel kot je otrok, teže sočasno deluje znotraj različnih navezanosti. To pomeni, da bo trenutno aktivna navezanost tista, ki določa otrokovo vedenje. Otroci, ki se močno zanašajo na povezanost z vrstniki, bodo nedostopni za odnos z odraslim. Slednje postane problematično, saj odrasli izgubijo vzvod za vzgojo in vodenje, ki jim je na voljo, kadar so primarna delujoča navezanost.

Če je navezanost s primarno osebo za otroka nedostopna, nezadovoljujoča ali celo ogrožujoča, pravimo, da otrok doživlja separacijo. Separacija je posledica doživete (skrbnik je fizično odsoten; učitelj je čustveno nedostopen, roditelj aktivno odklanja bližino z otrokom) ali pričakovane vrzeli v navezanosti (otrok se zave, da njegovi starši lahko umrejo; ob ločitvi staršev otrok misli, da ga starša več nimata rada; boji se da bo učitelj razočaran). Doživeta ali pričakovana separacija predstavlja stres in je na nivoju avtonomnega živčnega sistema zaznana kot nevarnost.

Navezanost sledi razvoju šestih zaporednih in vedno bolj kompleksnih stopenj. Več stopenj kot otrok doseže, globlje je povezan s skrbnikom, manj odvisen od njegove fizične bližine ter hkrati bolj ranljiv v odnosu (za opis glej Žugelj, 2019).

Kadar je separacija za otroka preplavaljujoča oz. presega njegove kapacitete spoprijemanja z močnimi čustvi, ki jih izzove, se vključijo obrambe, ki otroka ščitijo pred čustveno prizadetostjo in mu omogočajo delovanje v zanj sicer ogrožujočih okoliščinah. Med možnimi obrambami so najpogostejše: **obrambna odvezanost** (angl. *defensive detachment*; otrok začne zavračati bližino s primarno osebo in daje vtis, da mu ni mar); **obrambna prenavazanost** (angl. *defensive reattachment*; potrebo po navezanosti otrok zadovoljuje pri drugih: drugi odrasli, vrstniki, objekti ali celo odvisnosti); **obramba pred čustveno občutljivostjo** (angl. *defended against vulnerability*; otrok ne čuti več svojih primarnih čustev in lahko deluje neustrašen, neprizet, nezainteresan, neskrben, z dolgočasen); **obrambno alfa vedenje** (angl. *defensive alpha behaviour*; otrok, ki svojih potreb ne more zadovoljiti prek navezanosti s skrbnikom, vzame zadovoljevanje potreb v svoje roke tako, da na videz deluje neodvisno, starejše za svoja leta ali pa zač-

ne določati vedenje odraslih okoli sebe); **protivolja** (angl. *counterwill*; otrok se bo instinktivno upiral volji drugih, na katere ni navezan ali pa v danem trenutku zaradi obramb ali tekmujočih navezanosti povezanosti z njimi ne občuti).

Odnos med učiteljem in učencem, navezanosti, ustvarja podporni kontekst vzgojno-izobraževalnega procesa

Simões Diaz (2019) poroča, da predšolske ustanove nudijo pozitivne dnevne interakcije, ki podpirajo pomembne čustvene izkušnje za otrokovo blagostanje in razvoj. Temeljno vlogo odnosov med učenci in učitelji v motivaciji učencev v šolskem kontekstu na temelju empiričnih ugotovitev izpostavljajo številni avtorji (npr. Scales s sod., 2020). Kako torej šriše, razvojno razumevanje navezanosti osvetli učinke razvojnopodpornih odnosov? Iz značilnosti procesov navezanosti sledi, da poleg zmožnosti razvojnopodpornih odnosov, da nudijo oporo v spoprijemanju z različnimi stresorji, stopnja dostopnosti odnosa sama po sebi določa občutek varnosti oz. raven stresa pri otrocih. Bolj kot od objektivnih okoliščin je občutek varnosti pri otrocih odvisen od dostopnosti in kakovosti primarnih odnosov (Neufeld, 2014; Porges, 2022). Gre za koregulacijski učinek odnosov, ki spodbuja delovanje parasimpatične veje avtonomnega živčnega sistema, natančneje ventralne veje vagusnega živca, kar se kaže kot fiziološko ravnovesje in odprtost za socialne izmenjave (Porges, 2022). Zaradi zmožnosti odnosov, da uravnavajo ravni stresa pri otrocih, jih nekateri avtorji imenujejo tudi »skriti regulatorji« (DiPietro, 2000; Simões Dias, 2019). Kadar je dostopnost odnosa okrnjena, otroci doživljajo separacijo, ki se na fiziološkem nivoju odraža kot aktivnost obrambnih stresnih odzivov simpatičnega (boj/beg) in/ali dorsalnega parasimpatičnega (zamrznitev) dela avtonomnega živčnega sistema. Šele, ko so slednji odzivi deaktivirani, je otrokom dostopno bolj integrirano vedenje ter odprtost za vodenje in učenje (Beach in Neufeld Strijack, 2020; Neufeld, 2014). Neufeld (2014; glej tudi Žugelj, 2019) s svojim sekvenčnim modelom razvoja navezanosti pokaže na različne izvore občutka separacije v odnosu, ki so lahko bolj subtilni kot samo fizična odsotnost skrbnika.

Učitelj lahko v razredu zagotovi dovoljšnjo stopnjo občutka varnosti prek vzpostavljanja razvojnopodpornih odnosov. Beach in Strijack Neufeld (2020) naštevata naslednje pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da se učenci v razredu počutijo varne, in sledijo zakonitostim navezanosti:

- izgradnja odnosov z učenci, kjer je učitelj negujoči vodja;
- prioritiziranje odnosa, tudi, kadar so učenci težavni;
- odzivanje na vedenjske težave na način, ki podpira čustveno blagostanje učencev;
- opora učencem, da prek odnosa izgradijo pozitivno podobo sebe. **Učenci bodo ob učitelju, ki je čustveno dostopen in nudi varen odnos, doživljali manj separacije in bodo posledično bolj odprti za poučevanje in vodenje.**

Avtorji ugotavljajo, da sodobno razumevanje vloge odnosov pogosto ni implementirano v disciplinske politike šol in razumevanje discipline s strani učiteljev (Bailey idr., 2020; Jeznik idr., 2020). Jeznik in sodelavci (2020) so v nedavni raziskavi ugotovili, da se slovenski učitelji večinoma opredeljujejo za retributivni pristop k disciplini. Ravno retributivne disciplinske politike pa so tiste, ki ogrožajo

Neufeld (2014) izpostavlja tri ključne in pogosto spregledane lastnosti odnosov, ki podpirajo razvoj:

- pomembnost odnosov med otroki in odraslimi. Neufeld opozarja, da vrstniški odnosi niso dovolj, saj samo odrasli lahko nudi brezpogojno sprejemanje otroka in zadovoljuje njegove potrebe. Gotovost v konsistentnost skrbi s strani skrbnika, ki ni pogojena z lastnostmi, vedenjem ali dosežki otroka, skrbnika postavi v vlogo varnega izhodišča in zatočišča za otroka. To otroku omogoča, da zgradi dovoljšen občutek varnosti, ki lahko zadovolji potrebo po navezanosti in omogoči preusmeritev energije v druge razvojne naloge;
- toplina oz. eksplicitno verbalno ali neverbalno izražanje privrženosti in naklonjenosti ter
- hierarhična urejenost odnosa, kjer odrasli nudi skrb in nego, otrok pa ju prejema. To vključuje tudi prevzemanje odgovornosti za otroka.

odnose med učenci in učitelji (Bailey idr., 2019; Jeznik idr., 2020). Učence prikrajšajo za tople, skrbne in recipročne odnose, ki so ključni za učenje in razvoj, učitelje pa za pomemben vzvod za vodenje in podporo razvoja in učenja učencev. Uvidi, ki nam jih nudi znanost o navezanosti, namreč nakazujejo, da so vedenjske težave pogosto posledica težav v odnosu. Po drugi strani so samoregulacija in socialno sprejemljiva vedenja pričakovani v razvojnopodpornih odnosih.

SKLEP

V pričujoči razpravi sem poskusila povezave med razvojnopodpornimi in različnimi razvojnimi izidi pri otrocih razložiti s procesi navezanosti, kot so opredeljeni v razvojnem pristopu kanadskega avtorja Gordona Neufelda. Proces navezanosti so namreč tisti, ki otroka bodisi pripravijo za odnos s skrbnikom bodisi opremijo z obrambnimi odzivi, ko odnos ni zadovoljujoč ali je celo ogrožujoč. Poleg tega **zagotovljena raven varne navezanosti odpre pot spontanemu razvoju v smeri večje socialne in emocionalne zrelosti** (Neufeld, 2014). Varovalni učinek odnosov se ohrani tudi pri otrocih z obremenjujočimi življenjskimi izkušnjami (Center on the Developing Child, 2016; Kuhar in Zager Kocjan, 2022).

Čeprav so razvojnopodporni odnosi prepoznani kot nujna komponenta učnih programov, pogosto ni jasno, kako dosežemo tovrstne odnose ter kaj so vzrodi za tovrstno moč

odnosov. Razlog je morda tudi v precejšnji razdrobljenosti raziskovalnih ugotovitev, ki niso vedno teoretično osmišljene (Cantor idr., 2019). Možna rešitev je upoštevanje procesov navezanosti. Med drugim se tovrsten pristop bolj kot na spreminjanje vedenja učencev osredotoča na spreminjanje značilnosti odnosov z učenci ter učiteljem omogoča bolj proaktivno in neposredno spodbujanje blagostanja otrok.

Predpostavimo lahko, da bodo otroci, ki niso vpeti v razvojnopodporne odnose, doživljali višje ravni stresa tako zaradi separacije, ki jo odsotnost odnosa sproža, kot tudi zaradi umanjkanja opore v spoprijemanju s stresorji. Učenci so tako lahko ujeti v kronična stanja stresnih odzivov, ki se odražajo na čustvenem vedenjskem in učnem področju.

Pričujoča razprava je pokazala, da s procesi navezanosti lahko razlagamo delovanje razvojnopodpornih odnosov na razvoj, psihično blagostanje in učenje otrok. Pokazala je tudi, da so poleg staršev nosilci teh odnosov lahko tudi učitelji. Seznanjenost s tovrstnimi procesi bi učitelje opolnomočila pri oblikovanju in negovanju razvojnopodpornih odnosov ter izbiri disciplinskih postopkov. Dalje bi upoštevanje procesov navezanosti v raziskovanju učinkov odnosov v šolskem kontekstu lahko postreglo z bolj natančnim razumevanjem teh povezav in ponudilo smernice za celostno oblikovanje praks, ki podpirajo oblikovanje razvojnopodpornih odnosov za optimalni razvoj in učenje v šolskem kontekstu.

VIRI IN LITERATURA

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

Bailey, R., Meland, E. A., Brion-Meisels, G., in Jones, S. M. (2019). Getting developmental science back into schools: Can what we know about self-regulation help change how we think about "no excuses"? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01885>

Beach, H., in Strijack Neufeld, T. (2020). Reclaiming our students: *Why children are more anxious, aggressive, and shut down than ever - and what we can do about it*. Page Two Books.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Cassidy, J., Jones, J. D., in Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology*, 25 (4 Pt 2), 1415-1434. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000692>

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., in Rose, R. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337. DOI: 10.1080/10888691.2017.1398649

Center on the Developing Child. (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Harvard University, Center on the Developing Child. <https://developingchild.harvard.edu/resources/from-best-practices-to-breakthroughimpacts/>

Chopik, W. J., Weidmann, R., in Oh, J. (2024). Attachment security and how to get it. *Social and Personality Psychology Compass*, e12808. <https://doi.org/10.1111/spc3.12808>

DiPietro, J. A. (2000). Baby and the brain: advances in child development. *Annual Review of Public Health*, 21, 455-471.

Fleeson, W. (2001). Toward a structure- and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 1011-1027.

Jeznik, K., Kroflič, R., in Kuhar, M. (2020). Between retributive and restorative compulsory school teachers' discipline activities. *CEPS Journal*, 10(2), 101-121. <https://doi.org/10.26529/cepsj.483>

Kuhar, M., Jeriček Klanšček, H., Zager Kocjan, G., Hočvar, A., Drglin, Z., in Mešl, N. (2020). *Obremenjujoče izkušnje v otroštvu in posledice v odraslosti*. Univerza v Ljubljani in Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kuhar, M., in Zager Kocjan, G. (2022). Povezanost med obremenjujočimi in pozitivnimi izkušnjami v otroštvu ter šolskim uspehom pri mladih v Sloveniji [The connection between stressful and positive experiences in childhood and school success among young people in Slovenia]. *Teorija in praksa [Theory and Practice]*, 59(1), 95-114.

Li, J., in Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: a unifying working hypothesis of "what works" across intervention settings. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157-166. doi:10.1111/j.1939-0025.2012.01151.x

Narvaez, D., Gleason, T., Tarsha, M., Woodbury, R., Cheng, Y., in Wang, L. (2021). Sociomoral temperament: A mediator between wellbeing and social outcomes in young children. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742199>

National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate Practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

Neufeld, G. (2007). *The teachability factor*. https://campus.neufeldinstitute.org/file.php/37/Recording_handouts/TF_PC_handout.pdf

Neufeld, G. (2014). Keys to well-being in children and youth. *Improving the Quality of Childhood in Europe*, 5, 36-57.

Neufeld (2022). *Reflections on typology*. Osebna komunikacija, 17. april 2022.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., in Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36. DOI: 10.1080/10888691.2017.1398650

Page, J., in Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553-567. DOI: 10.1080/1350293X.2013.766032

Porges, S. W. (2022). Polyvagal theory: A science of safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 16. <https://doi.org/10.3389/fnint.2022.871227>

Rasmussen, P. D., Storebø, O. J., Løkkeholt, T., Voss, L. G., Shmueli-Goetz, Y., Bojesen, A. B., Simonsen, E., in Bilenberg, N. (2019). Attachment as a core feature of resilience: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Reports*, 122(4), 1259-1296. doi: 10.1177/0033294118785577

Scales, P. C., Van Boekel, M., Pekel, K., Syvertsen, A. K., in Roehlkepartain, E. C. (2020). Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance. *Psychology in the Schools*, 57(4), 646-677. <https://doi.org/nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1002/pits.22350>

Simões Dias, I. (2019). Socio-constructivist pedagogies: The interaction as the foundation of the child's development and learning. V M. Licardo in I. Simões Dias (ur.), *Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules* (str. 5-16). University of Maribor Press.

Žugelj, U. (2019). Building child-teacher relationships in preschool: Introducing Neufeld model of attachment development with possible implications for practice. V M. Licardo in I. Simões Dias (ur.), *Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules* (str. 5-16). University of Maribor Press.