

*Muhamedu, Asifi, Mustafi, Suhejli, s ljubavlju...*

**Naslov:**  
**ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU**

**Autor:**  
Prof. dr Amela Muratović

**Recenzenti:**  
Prof. dr Emina Kopas- Vukašinović  
Doc. dr Mina Mavrić

**Izdavač:**  
Univerzitet u Novom Pazaru  
Dimitrija Tucovića 65

**Za izdavača:**  
Prof. dr Suad Bećirović, rektor

**Lektor:**  
Prof. dr Kimeta Hamidović

**Dizajn korica, prelom teksta i tehnička obrada:**

Silma Šaćirović Alić

**Štampa:**  
Štampa 3D+, Beograd

**Tiraž:**  
150

**ISBN:**  
**978-86-83074-09-9**



**Prof. dr Amela Muratović**

**ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU**

# SADRŽAJ

|                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>PREDGOVOR.....</b>                                                               | <b>7</b>  |
| <b>1.SPREMNOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU:</b>                                         |           |
| <b>ZRELOST I GOTOVOST .....</b>                                                     | <b>9</b>  |
| 1.1. Određenje pojma zrelost i gotovost .....                                       | 11        |
| 1.2. Širi teorijski i empirijski kontekst koncepta zrelosti za polazak u školu .... | 14        |
| 1.3. Rano iskustvo i rano učenje.....                                               | 15        |
| <b>2. ŠKOLA I ŠKOLSKE OBAVEZE.....</b>                                              | <b>20</b> |
| <b>3. FIZIČKA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU.....</b>                              | <b>23</b> |
| 3.1. Telesne proporcije.....                                                        | 25        |
| 3.2. Fizička aktivnost .....                                                        | 26        |
| 3.3. Fizičko zdravlje i fizička zrelost.....                                        | 29        |
| <b>4. EMOCIONALNA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU.....</b>                          | <b>31</b> |
| 4.1. Emocionalna stabilnost deteta .....                                            | 33        |
| 4.2. Razumevanje i izražavanje emocija.....                                         | 34        |
| 4.3. Samoregulacija vlastitih emocija.....                                          | 36        |
| <b>5. SOCIJALNA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU.....</b>                            | <b>42</b> |
| 5.1. Razvijanje socijalnih veština .....                                            | 44        |
| 5.2. Razvijanje kulturnih, radnih i higijenskih navika.....                         | 46        |
| <b>6. INTELEKTUALNA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU.</b>                            | <b>50</b> |

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 6.1. Razvijanje intelektualnih funkcija.....                                              | 56        |
| 6.1.1. Pažnja.....                                                                        | 56        |
| 6.1.2. Mišljenje .....                                                                    | 57        |
| 6.1.3. Govor.....                                                                         | 58        |
| 6.1.4. Pamćenje.....                                                                      | 60        |
| 6.1.5. Koncentracija.....                                                                 | 61        |
| 6.1.6. Motivacija.....                                                                    | 62        |
| 6.1.7. Radoznalost.....                                                                   | 64        |
| 6.1.8. Interesovanje.....                                                                 | 65        |
| 6.2. Dečije logičko mišljenje kao pretpostavka njihove zrelosti za polazak u školu ....   | 66        |
| <b>7. RAZVOJ GRAFOMOTORIČKIH SPOSOBNOSTI.....</b>                                         | <b>68</b> |
| 7.1. Pripremna funkcija deteta za početno pisanje slova i brojeva.....                    | 69        |
| 7.2. Pravilno držanje olovke i položaj tela .....                                         | 71        |
| 7.3. Kordinacija oko- ruka ( oko- šaka) .....                                             | 71        |
| <b>8. IGRA I PRIPREMA DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU.....</b>                                    | <b>73</b> |
| 8.1. Pokretne igre.....                                                                   | 78        |
| 8.2. Igre mašte ili igre uloga.....                                                       | 79        |
| 8.3. Didaktičke igre.....                                                                 | 80        |
| 8.4. Konstruktorske igre.....                                                             | 81        |
| <b>9. PRIPREMNA FUNKCIJA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA I ULOGE VASPITAČA.....</b> | <b>86</b> |
| 9.1. Uloge vaspitača u celovitom razvoju dečijih potencijala.....                         | 87        |
| 9.2. Razvijanje radnih navika kod dece .....                                              | 89        |
| 9.3. Saradnja vaspitača sa roditeljima.....                                               | 90        |

|                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9.4. Zajedničke aktivnosti vaspitača i roditelja .....                                                                     | 92         |
| 9.5. Strategije vaspitača u razvijanju programa.....                                                                       | 93         |
| 9.5.1. Princip usmerenosti na odnos.....                                                                                   | 94         |
| 9.5.2. Princip životnosti .....                                                                                            | 96         |
| 9.5.3. Princip integrisanosti .....                                                                                        | 97         |
| 9.5.4. Princip autentičnosti.....                                                                                          | 98         |
| 9.5.5. Princip angažovanosti .....                                                                                         | 99         |
| 9.5.6. Princip partnerstva .....                                                                                           | 99         |
| <b>10. ULOGA PORODICE U PRIPREMI DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU ..</b>                                                            | <b>101</b> |
| <b>11. PRIPREMNA FUNKCIJA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I<br/>OBRAZOVANJA U ODNOSU NA DECU SA POTEŠKOĆAMA U<br/>RAZVOJU.....</b> | <b>106</b> |
| <b>LITERATURA.....</b>                                                                                                     | <b>115</b> |
| <b>Reči recenzenata.....</b>                                                                                               | <b>135</b> |
| <b>O autoru.....</b>                                                                                                       | <b>139</b> |

## PREDGOVOR

Polazak u školu predstavlja jednu od najvažnijih razvojnih prekretnica u životu deteta. To je period kada se od dece predškolskog uzrasta očekuje veći nivo samostalnosti, odgovornosti i prilagođavanja novim izazovima i životnim situacijama. Međutim, svako dete je jedinstveno, sa vlastitim karakteristikama i specifičnostima, razvija se svojim tempom, pa je važno razumeti šta znači zrelost za polazak u školu.

Pripremna funkcija za školu dece predškolskog uzrasta ne predstavlja samo usvajanje osnovnih znanja i veština, već i razvoj samopouzdanja, sposobnosti komunikacije, analize, kritičkog razmišljanja, koncentracije, istraživanja i rešavanja problema. Dete koje je emocionalno i socijalno pripremljeno lakše će se prilagoditi školskom okruženju, razviti pozitivan odnos prema učenju i uspostaviti dobre odnose s vršnjacima i učiteljima. Ovaj udžbenik naglašava važnost postupne pripreme funkcije kroz igru, interakciju i razvoj samostalnosti, kako bi dete što lakše i uspešnije nastavilo sledeću životnu etapu.

Reč je o tranziciji koja zahteva određene elemente postignuća u fizičkom, emocionalnom, socijalnom, kognitivnom smislu, koja obezbeđuje deci predškolskog uzrasta da se uspešno prilagode školskom ambijentu i novim društvenim očekivanjima. Na osnovu savremenih pedagoških, psiholoških, socioloških istraživanja, pripremna funkcija dece predškolskog uzrasta podrazumeva sposobnosti, veštine i osobine koje pružaju deci mogućnost da uspešno odgovore na zahteve sledećeg nivoa obrazovanja i vaspitanja, a te sposobnosti uključuju kognitivnu spremnost, dakle razvijene misaone procese, pažnju, pamćenje i sposobnost rešavanja problema, ali i emocionalnu stabilnost, socijalne veštine i motivaciju za učenje. Osim toga, fizička zrelost, koja podrazumeva razvoj fine i grube motorike, igra važnu ulogu u savladavanju školskih aktivnosti. Deca predškolskog uzrasta su osposobljena za organizaciju vremena, poštovanje pravila i njihova adaptacija zavisi od stečenog iskustva u svom okruženju.

Ovaj udžbenik pod nazivom *Zrelost dece za polazak u školu* nastoji odgovoriti na ključna pitanja vezana za fizičku, emocionalnu, socijalnu i kognitivnu zrelost dece za školu, kao i faktore koji utiču na dečiju zrelost.

Osim teorijskih osnova, udžbenik nudi i praktične smernice, metode procene zrelosti deteta te strategije koje vaspitači i roditelji mogu koristiti kako bi podržali dete u ovoj važnoj prelaznoj životnoj etapi.

Posebna pažnja posvećena je individualnim razlikama među decom predškolskog uzrasta, jer je jasno da ne postoji univerzalni model u pristupu rada sa decom predškolskog uzrasta. Udžbenik pruža multidisciplinarni pristup koji integriše pedagoške, psihološke i razvojne aspekte dečije zrelosti.

U udžbeniku se naglašava i saradnja roditelja, vaspitača i učitelja u procesu pripremne funkcije za polazak u školu. Kroz primere iz prakse, strategije i konkretne predloge aktivnosti, nastojali smo ponuditi koristan instrument svima koji imaju ključnu ulogu u ovom procesu.

Nadamo se da će ovaj udžbenik predstavljati dragocen resurs svima koji su neposredno uključeni u proces ranog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta od roditelja i vaspitača, preko učitelja, pa sve do stručnjaka iz oblasti pedagogije, psihologije i obrazovnih nauka. Njegova svrha nije samo da pruži teorijska znanja, već i da ponudi praktične smernice koje mogu olakšati svakodnevni rad sa decom predškolskog uzrasta. U njemu su objedinjeni savremeni pristupi i iskustva iz prakse, sa ciljem da se omogući dublje razumevanje potreba, potencijala i razvojnih faza deteta.

Verujemo da kvalitetno vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu treba da se bazira na međusobnoj saradnji svih koji su uključeni u dečiji razvoj, kao i na pažljivom osluškivanju i poštovanju dečjih individualnosti. Pružajući detetu sigurnost, podršku i priliku za izražavanje, razvijamo temelje za celovit razvoj njegove ličnosti.

Upravo zato, nadamo se da će ovaj udžbenik doprineti oblikovanju stručne prakse usmerene ka detetu i pomoći da svako dete, uz razumevanje i podsticaj, s radošću, samopouzdanjem i uspehom zakorači u novo životno poglavlje – kako u obrazovnom, tako i u ličnom razvoju.

Svoju zahvalnost dugujem recenzentkinjama knjige, prof. dr Emini Kopas-Vukašinović i doc. dr Mini Mavrić, koje su svojim izdvojenim vremenom, posvećenošću i temeljnim stručnim recenzijama značajno doprinele kvalitetu i sadržajnoj utemeljenosti ovog udžbenika.

U Novom Pazaru, maja 2025.

*Autorka*  
Amela Muratović

## 1. SPREMNOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU: ZRELOST I GOTOVOST

Polazak dece u školu je važan trenutak kako za njih tako i za njihove roditelje i ostale članove porodice. Samim polaskom u školu dete postaje deo planirane i organizovane sredine, uči se sistemu vrednovanja, takmičenja, susreće sa školskim obavezama i zadacima, koji su drugačiji i zahtevniji od obaveza u predškolskoj ustanovi, te je i osećaj odgovornosti za njihovu realizaciju veći. Prvi školski dani za decu treba da budu radosni, ispunjeni srećom, zadovoljstvom i bez briga.

Prema *Osnovama predškolskog programa vaspitanja i obrazovanja*, zrelost dece za polazak u školu odnosi se na skup fizičkih, emocionalnih, socijalnih i kognitivnih sposobnosti koje omogućuju detetu da se uspešno prilagodi školskom okruženju, zahtevima nastave i novim socijalnim odnosima.

### Aspekti zrelosti za polazak u školu:

1. **Fizička zrelost** – uključuje opšte zdravstveno stanje, motoričke sposobnosti (gruba i fina motorika), koordinaciju pokreta i izdržljivost koja je potrebna za sedenje, pisanje i praćenje nastave u školi.
2. **Emocionalna zrelost** – odnosi se na stabilnost detetovih emocija, sposobnost kontrole- samoregulacije vlastitih emocija, razvijenu samostalnost i sposobnost suočavanja s novim situacijama i izazovima.
3. **Socijalna zrelost** – podrazumeva sposobnost deteta da se uključi u grupu, komunicira s vršnjacima i odraslima, sarađuje, deli, poštuje pravila i izražava svoje potrebe na adekvatan način.
4. **Kognitivna zrelost** – uključuje sposobnost koncentracije, pamćenja, logičkog zaključivanja, interesovanje za učenje, radoznalost i sposobnost rešavanja problema.
5. **Govorno-jezička zrelost** – obuhvata razvijenost govora, bogatstvo rečnika, jasno izražavanje misli, razumevanje instrukcija i sposobnost vođenja smislenog razgovora.

- 6. Radne navike i motivacija** – podrazumevaju sposobnost deteta da se fokusira na zadatak, završi započetu aktivnost, sledi upute, prihvati odgovornost za svoje postupke i pokaže interes za školske obaveze i aktivnosti.

Polazak u školu nije samo prelaz iz jednog okruženja u drugo, već predstavlja važan trenutak u životu svakog deteta, kada se od njega očekuje da savlada čitav niz veština koje obuhvataju kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj. Ove veštine omogućavaju detetu da se snađe u novoj školskoj sredini, da usvaja nove informacije, stiče akademske veštine i razvija socijalne veštine koje su nužne za pravilno funkcionisanje u grupi. U tom procesu, govorna zrelost zauzima posebno mesto, jer je direktno povezana sa sposobnošću deteta da razume, komunicira, izražava svoje misli i uči.

Zrelost za školu se odnosi na emocionalnu i psihološku spremnost deteta da se suoči sa izazovima koji dolaze sa školom. Zrelo dete je sposobno da se koncentriše na zadatke, da prati učiteljeve instrukcije, uklopi se u grupu i poštuje školska pravila. Zrelo dete se takođe lakše nosi sa promenama i novim situacijama, kao što su boravak u novoj okolini, odvajanje od roditelja i suočavanje sa školskim zadacima. Jovanović (2015) naglašava da je emocionalna zrelost ključna za uspešan početak školovanja, jer omogućava detetu da se nosi sa stresom koji donosi polazak u školu. Emocionalna stabilnost pomaže detetu da se fokusira na zadatke i da se nosi sa izazovima koji se javljaju u novom okruženju.

Glavna razlika između pripreme za školu i zrelosti za školu leži u tome što priprema podrazumeva aktivno učenje veština kroz igre i aktivnosti, dok zrelost podrazumeva unutrašnju sposobnost deteta da se nosi sa emocijama i psihološkim izazovima koje škola donosi. Prema Milivojević (2018), uspešan početak školovanja zahteva sinergiju fizičke, socijalne, emocionalne i intelektualne spremnosti deteta. U suštini, pripremna funkcija pomaže detetu da stekne osnovne veštine koje će mu omogućiti da bude fizički i intelektualno spreman za školu, dok zrelost obuhvata emocionalnu spremnost deteta da se snalazi u novoj sredini i nosi sa novim izazovima.

## 1.1. Određenje pojma zrelost i gotovost

Pitanje zrelosti dece za školu je pitanje koje ima svoju istoriju dugu gotovo kao i sama škola. Ovim pitanjem su se bavili mislioci poput Komenskog. I danas je ovo pitanje jako važno u celom svetu i svuda se govori o pripremnoj funkciji deteta za školu, podsticanju veština koje će detetu biti neophodne za dobar školski početak. U tom kontekstu se razvijaju i različiti predškolski programi od kojih neki počivaju na modernim pravcima u pedagogiji, a neki su produkt istraživanja o podsticanju veština i znanja potrebnih jednom školarcu.

Škola kao institucija ima određene zahteve za dete, a hoće li se ono snaći i prilagoditi zavisi od stepena njegove zrelosti. S obzirom da se deca ne razvijaju jednakom brzinom ni telesno ni psihički, propisana hronološka dob deteta nije jedini i pouzdan način merenja zrelosti. Stoga se koristi i drugi kriterijum – spremnost deteta za polazak u školu, a određuje se kao minimum razvojnog stupnja koji detetu omogućuje da primereno reaguje na zahteve škole (Lemelin et al., 2007).

Definicija pojma zrelost vrlo je kompleksna, zapravo ista predstavlja nužnu razvijenost određenih elemenata fizičkih i psihičkih kompetencija koje za svrhu imaju omogućavanje detetu uspešno savladavanje propisanih nastavnih planova i programa. Naime, zrelost će umnogome zavisi od nivoa biološkog razvoja, ali i od činjenice kojom se definiše uticaj okoline na mogućnosti deteta za ovladavanjem potrebnim iskustvima, veštinama i znanjem te podsticanjem motivacije za učenjem (Hitrec, 1991). Detetova zrelost zavisi od više faktora, među kojima je biološki razvoj jedan od ključnih elemenata. Međutim, podjednako je važan i uticaj okoline, koja pruža prilike za sticanje novih iskustava, razvijanje veština i usvajanje znanja. Kada dete ima podsticajno okruženje, lakše se suočava i savladava izazove i razvija sposobnosti potrebne za dalji napredak. Pored toga, motivacija za učenjem igra značajnu ulogu, jer ona omogućava detetu da sa interesovanjem pristupa učenju i istraživanju sveta oko sebe. Nedovoljni elementi pripreme dece za školu može proisteci iz različitih uzroka, uključujući slabije razvijena saznavna interesovanja, ograničenu sposobnost istrajnog angažovanja, kašnjenje u kognitivnom i socijalnom razvoju, emocionalne poteškoće i nedostatak komunikativnosti.

Ovi elementi ukazuju na potrebu za individualizovanim pristupom i pravovremenim sprovođenjem kompenzacionih mera kod dece kod koje se uoče znaci nepripremljenosti tokom predškolskog perioda. Tokom svog odrastanja, kod dece dolazi do promena prema široj društvenoj stvarnosti, kao i prema vlastitom socijalnom iskustvu. Znatno više je usmeren na socijalne odnose među ljudima, na njihov rad, kao i na društvene motive koji su usmereni na proširivanje iskustva dece. Ima shvatanja da “socio-emocionalni razvoj može da obezbedi mnogo veći domet obrazovanja nego učenje specifičnih veština i ponašanja, ili čak intelektualnih operacija”, što znači da “ako su deca radoznala, snalažljiva, samopouzdana, sposobna da razmenjuju mišljenje sa drugom decom i odraslima - ona će biti spremna da nastave da uče i izvan učionice i tokom kasnijeg života”.

Kao komponente socijalnog razvoja i razvoja ličnosti, koje ulaze u sastav gotovosti za polazak u školu, navode se:

- aktivna težnja deteta da pođe u školu, da izmeni dotadašnji način življenja i stekne imidž “dobrog učenika”, želja da od odraslih nauči nešto novo, zanimljivo, da stekne nove, bolje veštine i načine postupanja itd.;
- određena svesnost u ponašanju i delovanju: umenje deteta da usmeri svoju aktivnost u skladu sa zahtevom ili pravilom koje postavi odrasli (u vezi sa ponašanjem, sa delovanjem ili učenjem); umenje da samostalno primenjuje određene norme i pravila u svakodnevnom životu prilikom zajedničkih ili individualnih aktivnosti (socijalno-normativna usmerenost);
- emocionalna osetljivost deteta, sposobnost da oseti osećanja drugih ljudi, razume raspoloženje druge dece i odraslih izraženo putem mimike, gestova, intonacije glasa i sl. kao i umenje da reaguje na adekvatan način na raspoloženje ljudi oko sebe, da ispoljava saučešće i želju da pomogne (emocionalno-socijalna usmerenost);
- razvijenost elementarne samosvesti, poznavanje sopstvenih mogućnosti, sposobnost za elementarno samoocenjivanje, za samokontrolu svog ponašanja i delovanja, ispoljavanje samopoštovanja, težnja za samousavršavanje, težnja da se uzdrži od nepravilnog ponašanja - onoga koje ne odobravaju odrasli ili koji izazivaju otpor kod ljudi iz okoline; svesna težnja za prijateljsko i sadržajno komuniciranje sa ljudima (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2006).

Emocionalna gotovost dece za polazak u školu podrazumeva stabilnost emocionalnih reakcija, sposobnost deteta da izrazi i prepozna emocije, uspostavi emocionalnu vezu sa vršnjacima i odraslima, kao i da se uspešno nosi sa novim, školskim situacijama. To znači da dete pokazuje određeni stepen samopouzdanja, emocionalne kontrole i sposobnosti da se prilagodi novim pravilima i zahtevima koji ga očekuju u školi.

Doprinos emocionalnoj gotovosti dece za polazak u školu daju svi postupci kojima se neguje njihova emocionalna kultura i prerađuju emocije. U njih spada:

- podsticanje dece da razmišljaju o sebi, svojim emocijama, iskustvima, reakcijama i dr. uz poređenje sa drugima, što treba da im omogući da bolje razumeju i interpretiraju svoja raspoloženja, postanu svesna šta osećaju, otkriju uzroke određenih osećanja i upoznaju načine njihovog ispoljavanja, koji pogoduju njima i osobama oko njih;
- buđenje pozitivnih emocija, radosnog raspoloženja, optimizma, poleta i vedrine. Učenje i uvežbavanje tehnika modifikacije ponašanja i kontrole načina ispoljavanja emocija, oslobađanja od napetosti, opuštanja i koncentracije, uz uklanjanje emocionalnih blokada (stida, straha od neuspeha, od nepoznatih lica i situacija);
- pomoć deci da razviju strategije za prevladavanje (a ne potiskivanje) neprijatnih psihičkih stanja, deleći ih sa drugima i prerađujući ih tako da ih ne guše i opterećuju. U sklopu toga - pojačavanje tolerancije prilikom frustracije, uz spremnost da se deluje racionalno i konstruktivno;
- osposobljavanje dece da se snađu u neočekivanim, za njih bolnim i zastrašujućim iskustvima (odlazak u bolnicu, smrt drage osobe, razvod roditelja i dr.);
- pružanje prilika deci da eksternalizacijom onoga što su doživela i osetila, putem pričanja o tome, likovnog predstavljanja, odigravanjem scene i sl. dođu do njegovog realnijeg sagledavanja i ovladavanja situacijom koja uzrokuje neki problem. Eksternalizacijom se emocije prenose na racionalni plan, što pomaže deci da postanu svesna emocionalnih aspekata odnosa među ljudima;
- osposobljavanje dece da ulaze u emocionalne odnose sa drugima uz negovanje i produbljivanje pozitivnih emocija (nežnosti, saosećanja, saučešća i dr.).

Posebno - razvijanje empatije i razumevanja šta osećaju drugi ljudi u neposrednom dodiru sa njima i stavljanjem na njihovo mesto kako bi se shvatili njihovi motivi, stavovi, uglovi gledanja i dr;

- upoznavanje načina na koje umetnici izražavaju i prenose emocije, uz razlikovanje stvarnih od predstavljenih emocija i raspoznavanje prikrivenih emocija;

- paralelno sa upoznavanjem dece sa kriterijumima šta je dobro, a šta ne, potrebnim za moralno rasuđivanje, razvijanje odgovarajućih osećanja, odnosno, radosti i ponosa kada se uradi nešto ispravno, što će postepeno postati glavni motiv za vršenje takvih postupaka (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2006).

## 1.2. Širi teorijski i empirijski kontekst koncepta zrelosti za polazak u školu

Opštiji pojam pod koji se podvodi zrelost za školu jeste kritični ili senzitivni period. Zrelost dece za polazak u školu određuje se kao specifični vid spremnosti za učenje u kome je dete spremno za sticanje i usvajanje veština i znanja.

Kritični period je period u kojem je organizam najspremniji za učenje, odnosno, usvajanje određenih vrsta znanja, veština, aktivnosti. Zrelost za polazak u školu određuje se kao specifični vid spremnosti za učenje u kojem je dete spremno za sticanje i usvajanje veština i znanja predviđenih programima za školske početnike.

Koncept zrelosti za polazak u školu obuhvata niz faktora koji određuju spremnost deteta za suočavanje s izazovima formalnog obrazovanja. Ova spremnost ne podrazumeva samo biološku i hronološku dob, već i emocionalnu, socijalnu, intelektualnu i fizičku spremnost deteta. Teorijski pristupi i empirijska istraživanja doprinose definisanju i razumevanju ovog koncepta kroz različite perspektive.

## 1.3. Rano iskustvo i rano učenje

Rano detinjstvo je najvažnija razvojna dimenzija u životu svakog pojedinca. Veliki broj autora i istraživača se slaže da je rano detinjstvo period intenzivnog razvoja i rasta. Uzrast dece do njihove treće godine ima ključnu važnost za razvoj i funkcionisanje mozga, iz tog razloga za decu ovog uzrasta je važna bogata, raznovrsna, pravilna ishrana, zdravstvena nega, kao i emocionalna veza sa majkom i ostalim članovima porodice i drugima. Kada govorimo o deci od treće do šeste godine trebaju biti spremna za pripremnu funkciju škole i školskih zadataka, kao i razvoj predčitalačkih i prednumeričkih veština, da se adaptiraju i uključe u zajedničke aktivnosti, da jačaju vlastiti identitet, da istražuju, analiziraju, upoređuju, zaključuju i rešavaju određene zadatke i probleme.

Učenje je, dakle, isto toliko i socijalni koliko individualno konstruisani čin (Rogoff & Gardner, 1984; Tharpe & Gallimore, 1988; Tudge & Winterhoff, 1993; Glassman, 2001; Hansman, 2001; Hatano & Wertsch, 2001; Cole & Wertsch, 2002; Herrington & Herrington, 2006). Učenje je proces koji se ne dešava samo kroz interakciju s drugima, već i kroz lično iskustvo i dečije napore. Na jednoj strani proces učenja zavisi od uticaja okoline, na drugoj strani je individualno, jer se temelji na vlastitim iskustvima i razumevanju dece predškolskog uzrasta. Učenje zahteva elemente i spoljašnjih i unutrašnjih faktora, gde se kombinacijom kreira osnova za razvoj saznanja i znanja. Proučavanje veština i strategija učenja zasniva se na urođenim mentalnim sposobnostima, predškolskom i školskom iskustvu, veštinama i strategijama mišljenja, učenja i pamćenja, i može se unaprediti sistematskim uvežbavanjem ukoliko postoji motivisanost (Weinstein & Mayer, prema Mavrić, 2023).

Prema sociokulturnoj teoriji, učenje je proces transformacije učešća u zajednici prakse. Korišćenje kulturnih oruđa i produkata (kao što su govor, simboli, predmeti, običaji) kao i različitih strategija u građenju značenja, deca uče kroz svakodnevno učešće u zajednici prakse u koju su uključena (porodici, vrtiću, neposrednom okruženju).



Program je usmeren na operacionalizaciju mogućnosti za različite načine učešća dece u raznim situacijama i odnosima (Rogoff, B., Goodman Turkans, C., Bartlett, L. (Eds) (2001), prema Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja). Namera je da se deca uključe u različite društveno životne forme čime se doprinosi njihovom celokupnom razvoju.

Kada govorimo o procesu učenja kao ličnog angažovanja i učešća u životnim situacijama govorimo o iskustvenom učenju. Iskustveno učenje podrazumeva aktivno uključivanje deteta u proces sticanja znanja i veština kroz praktično iskustvo deteta u procesu sticanja znanja i veština kroz praktično iskustvo. Umesto da pasivno prima informacije, dete uči kroz vlastito angažovanje i interakciju sa okolinom. Ovakav način učenja posebno je značajan za razvoj celokupnih sposobnosti deteta jer omogućuje povezivanje teorijskih znanja sa realnim situacijama iz svakodnevnog života.

Za razliku od klasičnog obrazovanja, gde je naglasak na rezultatima, iskustveno se učenje fokusira na sam proces. Cilj nije samo usvajanje gotovih znanja, već podsticanje kritičkog razmišljanja, kreativnosti i emocionalne inteligencije. Tokom ovog procesa dete koristi različite psihofizičke funkcije, uključujući motoriku (pokrete), čula (dodir, vid, sluh), emocije, sećanja, intuiciju i intelekt.

Jedna od ključnih prednosti iskustvenog učenja jeste ta što povezuje razumevanje sveta s razumevanjem sebe i drugih. Na taj način dete ne samo da uči o spoljašnjem svetu, već razvija i društvenu svest, moralne vrednosti i empatiju. „Sticanje iskustva kao aktivan oblik učenja kroz životnu praksu uvek podrazumeva lično učešće i angažovanje, zbog čega je značajno za razvitak, odnosno proces sticanja znanja i veština, kao i za razvoj sposobnosti“ (Kamenov, 1999: 23).

Budući da se radi o aktivnom obliku učenja, deca su stalno angažovana – bilo kroz razmišljanje, rešavanje problema, eksperimentisanje, crtanje, pisanje ili fizičke aktivnosti. Na taj način znanje se ne usvaja samo pamćenjem, već kroz lično iskustvo, što ga čini dugotrajnijim i dubljim.

Pijaže (1936) je tvorac teorije kognitivnog razvoja, opisujući prirodu i razvojni proces inteligencije svakog pojedinca.

Prema Pijažeu, čovekovo rano detinjstvo igra značajnu ulogu u njegovom razvoju. Verovao je da se kognitivni razvoj odvija prvenstveno kao rezultat bioloških sazrevanja kao i faktora sredine (McLeod, 2015). U njegovoj teoriji, koja se još naziva teorijom razvojne faze, Pijaže objašnjava kako ljudi stižu, konstruišu i koriste znanje u jednom procesu, korak po korak. Pijaže je predložio četiri različite faze kognitivnog procesa razvoja kod ljudi:

- senzomotorni,
- predoperativni,
- konkretni operativni i
- formalni operativni period.

On definiše prvu fazu kao senzomotorni stadijum koji se proteže od rođenja do dve godine, kada dete usvaja jezik. U ovoj fazi dete se kreće od jednostavnih refleksa do internalizacije šema.

Sledeću fazu predstavlja na način da deca razvijaju simboličko mišljenje (mogu koristiti reči i slike da predstavljaju objekte), da su egocentrična, često ne razumeju uzročno-posledične veze, i u ovoj fazi zastupljena je igra pretvaranja.

Konkretna, operativna faza je usmerena na decu koja razvijaju sposobnost logičkog razmišljanja, ali sam o konkretnim situacijama, počinju da koriste klasifikaciju i serijaciju i razvijaju sposobnost posmatranja i analiziranja iz druge perspektive.

U četvrtoj fazi, u kojoj se razvija apstraktno i hipotetičko mišljenje, deca rešavaju složene probleme, sposobna su da razumeju apstraktne pojmove, poput pravde, morala i razmišljaju o budućnosti (McLeod, 2015).

Ako primenimo Pijažeeve razvojne teorije kod dece predškolskog uzrasta, ona bi bila usmerena u drugoj fazi to je predoperativna faza. Pijaže sugerise da u ovoj fazi deca u svojoj misaonoj aktivnosti koriste simbole i predstave. Deca ovog uzrasta ne razumeju konkretnu logiku niti su u stanju da shvate gledišta drugih ljudi (Atherton, 2016), ali je Pijažev poseban interes bio u ulozi sazrevanja (odrastanja) i sposobnosti dece da razumeju svet.

Dakle, deca ne mogu obavljati određene zadatke i aktivnosti ukoliko nisu psihološki dovoljno zreli za to. Postavlja se pitanje da li bi rano izlaganje dece predškolskog uzrasta pismenosti i računanju zaista doprinelo njihovom akademskom i razvojnom napretku u kasnijim godinama. Kako misaoni procesi sazrevaju, deca postaju sposobna da logički razmišljaju i adekvatno koriste stečena znanja. Ova faza je između sedam do jedanaest godina. Dakle, svaka faza ima svoj razvoj, potrebe i očekivani ishodi (McLeod, 2015).

Pored Pijažea, Vygotski (L. Vygotsky) je imao svoju teoriju o učenju, kao pripadnik uticajne Moskovske psihološke škole. Učenje kao konstrukcija znanja, kao rezultat socijalnih interakcija deteta sa svojim okruženjem glavne su postavke predstavnika Moskovske psihološke škole. Učenje i mišljenje su, prema ovom gledištu, više deo socijalnog konteksta, nego individualnog uma.

Kroz diskusije sa drugima, razmenjujući ideje, argumentujući različite pozicije, vagajući i proveravajući ih, osvajaju se novi nivoi konceptualnog razumevanja. Znanje nije mapa ili ogledalo stvarnosti već proizvod konstruisanja koji je u velikoj meri određen socijalnim miljeom, kulturom i istorijom društva u kome nastaje. Dakle, učenje se odvija na interpersonalnoj ravni onako kako pojedinci učestvuju u aktivnostima (Rogoff, 1990). Znanje o stvarnosti i njeno poimanje i razumevanje nastaju kao posledica čovekovih aktivnosti i postignuća. Sticanje znanja je istorijski proces interakcije između čoveka i stvarnosti. Aistorijska percepcija nije moguća, jer naša slika sveta zavisi od kulture i društva u kome živimo i od prethodnog znanja koje smo stekli tokom svoje lične istorije (Sanders & Rappard, prema Ristić, 1995).

Prirodna radoznalost malog deteta, u odnosu na svet koji ga okružuje, je jedan od najvažnijih motiva njegovog učenja i razvoja. Ovaj motiv se izražava kroz njegovo interesovanje za aktuelne događaje i stvari i želju da otkriva svet oko sebe, sklonosti za raznovrsne aktivnosti i težnji za usavršavanje svih svojih veština i sposobnosti, kao i potrebi za različitim oblicima izražavanja, posebno igrom (Kamenov, 1999).

„Radoznalost, shvaćena kao potencijal, ali i kompetencija koja čuva mentalno zdravlje, povećava izražavanje kreativnih potencijala, zadovoljstvo životom i predstavlja potencijal za nova otkrića usmerena opštoj dobrobiti. Dobro usmerena radoznalost tokom formativnih godina u razvoju mladog čoveka usmerava ga ka daljem samorazvoju“ (Marinković, 2023).

Stručnjaci veruju da je za kognitivni razvoj deteta vreme provedeno u igri, na igralištu važnije od vremena provedenog u učionici. Prema Pelisu (2007), igra menja nervne veze u mozgu koje zauzvrat pomažu da se poveže izvršna vlast sa kontrolnim centrom mozga. Izvršni kontrolni centar odgovoran je za kreiranje planova, regulisanje emocija i rešavanje problema. Dakle, **igra priprema malo dete za život**, ljubav i školski rad (Pelis & Pelis, 2007).

Zrelost deteta za polazak u školu uključuje telesnu, intelektualnu, socijalnu, emocionalnu i motivacionu komponentu.

### Predlozi za istraživanje

1. Na koji način se određuje zrelost dece za polazak u školu.
2. Predstavite glavnu razliku između pripreme za školu i zrelosti za školu.
3. Prema *Osnovama predškolskog programa odgoja i obrazovanja* zrelost dece za polazak u školu odnosi se na skup kojih sposobnosti dece?
4. Analizirajte efekte ranog iskustva i efekte ranog učenja- rane stimulacije

## 2. ŠKOLA I ŠKOLSKE OBAVEZE

Nagli prelazak iz igrovnih u nastavne aktivnosti, zasnovanih na realizaciji zadataka po striktno utvrđenim pravilima, teško da može odgovarati trenutnim razvojnim mogućnostima i potrebama dece. Iz tog razloga dolazi do različitih problema u radu sa prvacima. Teško je privući pažnju đaka prvaka: brzo gubi koncentraciju, teško mu je da radi domaće zadatke, brzo mu dosade aktivnosti na času i slično, to su samo neki od problema sa kojima se susreću mnogi đaci, a samim tim i njihovi roditelji.

Psihološke studije (Erikson, Goleman) pokazuju da škola igra ključnu ulogu u formiranju emocionalne inteligencije i identiteta deteta.

- *Erik Erikson* u svojoj teoriji psihosocijalnog razvoja opisuje da dete u školskom uzrastu prolazi kroz fazu „marljivosti naspram inferiornosti“, gde uspeh u školskim obavezama jača samopouzdanje i motivaciju.
- *Daniel Goleman* ističe da emocionalna inteligencija, razvijena kroz školu, utiče na akademski i životni uspeh deteta.

Na samom početku školovanja jedan deo nastavnih aktivnosti trebalo bi organizovati kroz igru, kako bi se prevazišao “otpor” prema školi. Taj otpor nije usmeren na nastavne sadržaje, već na način njihovog prezentovanja. Imajući u vidu uzrasne osobine jednog sedmogodišnjaka (radoznalost, potreba za samostalnošću), kao i prirodu svakog deteta, da su stalno u pokretu, ispituju, istražuju, “gospodare” situacijama itd., od velikog je značaja razmotriti mogućnost uključivanja igre u nastavne metode u periodu adaptacije na školske obaveze i učenje.

Savremeni pedagoški modeli fokusiraju se na inkluzivno i diferencirano učenje, prilagođavanje nastavnih metoda potrebama deteta i primenu aktivnih metoda poučavanja.

- *Montesori pedagogija* zagovara samostalnost deteta u učenju kroz iskustvo i praktičan rad.
- *Waldorfska pedagogija* naglašava kreativnost i individualni razvoj kroz umetničke i praktične aktivnosti.
- *Tradicionalni školski modeli* baziraju se na frontalnoj nastavi i formalnim metodama ocenjivanja.

Primena igara u nastavi zaista je moguća na svim nivoima obrazovanja, podjednako uspešno u radu sa srednjoškolcima, kao i sa učenicima mlađeg školskog uzrasta. Igra se može primeniti u realizaciji sadržaja svih nastavnih predmeta kroz individualni rad, rad u manjoj ili većoj grupi, kroz vannastavne aktivnosti, kao i prilikom utvrđivanja gradiva. Uspeh u primeni igara u nastavi u najvećoj meri zavisi od nastavnika. Njihova uloga u pripremi i vođenju igara je veoma značajna i nije nimalo jednostavna. Oni trebaju da omoguće da se učenje kroz igru odvija nesmetano i spontano. U toku igre pohvalama i podsticajima nastavnici jačaju interesovanje učenika za postizanje što boljih rezultata.

Škola je ključna institucija formalnog obrazovanja koja, pored akademskih znanja, omogućuje razvoj socijalnih, emocionalnih i kognitivnih kompetencija kod dece. Naučna istraživanja iz oblasti pedagogije, psihologije i drugih disciplina ukazuju na značaj školskog okruženja, nastavnih metoda i individualnih karakteristika deteta u procesu obrazovanja.

Teorije razvoja deteta, poput Pijažecove kognitivne teorije i sociokulturalne teorije Vigotskog, naglašavaju da škola pruža kontekst u kojem se intelektualne i socijalne sposobnosti deteta oblikuju i unapređuju.

- *Jean Piaget (1896–1980)* ističe da dete u školskoj dobi prelazi iz preoperacijske faze u fazu konkretnih operacija, gde razvija logičko mišljenje i sposobnost razumevanja apstraktnih pojmova.
- *Lav Vygotsky (1896–1934)* naglašava značaj socijalne interakcije u učenju, ističući da dete uči kroz interakciju s učiteljima i vršnjacima unutar „zone proksimalnog razvoja“.

Da bi se igrom ostvarili postavljeni ciljevi i zadaci časa veoma je važno da se izvrši pravilan izbor igre i da se ona realizuje na odgovarajući način, jer je znanje stečeno na takav način dugoročnije, ostaje u sećanju čak i kada formalno obrazovanje izbledi.

Različite pedagoške studije potvrđuju da usvajanje školskih obveza doprinosi razvoju discipline, organizacije i samoregulacije kod dece.

- *Bibevioristički pristup učenju* (Skinner, Watson) naglašava važnost nagrade i kazni u oblikovanju školskih navika, dok
- *Konstruktivistički pristup* (Bruner, Piaget) sugerise da dete treba aktivno sudelovati u učenju kroz iskustvo i istraživanje.

Škola kao institucija ne predstavlja samo mesto učenja već ključni faktor u razvoju ličnosti deteta. Integracija kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja kroz školske obaveze osigurava optimalne uslove za uspešno odrastanje i pripremu za buduće životne izazove.

#### Predlozi za istraživanje

1. Ispitati šta škola i školske obaveze predstavljaju za decu a šta za njihove roditelje.
2. Predstaviti savremene pedagoške modele koji se fokusiraju na inkluzivno i diferencirano učenje, prilagođavanje nastavnih metoda potrebama deteta i primenu aktivnih metoda poučavanja.
3. Analizirati realnu primenu igara u nastavi.

## 3. FIZIČKA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

### Fizički razvoj i fizička zrelost

U periodu ranog detinjstva postavljaju se temelji i adekvatna osnova za razvoj fizičkih sposobnosti i navika. U današnjem, modernom vremenu kada razvoj i ekspanzija tehnike i tehnologije značajno smanjuje kretanje kod pojedinaca, gde se glavna aktivnost za uspešan i kvalitetan razvoj dece zanemaruje. Kretanje ima izuzetno važnu ulogu u razvoju osobe jer je kretanje, pored kisonika, vode, energije (hrane), odmora i sično, jedna od temeljnih fizioloških potreba čoveka, kojima se održava u životu (Marinšek & Rajtmajer, 2017). Deca različitog uzrasta sve više vremena provode ispred televizijskih ekrana, koristeći mobilne telefone, video igrice, i to u zatvorenom prostoru koji ne pruža dovoljan kapacitet za dečije aktivnosti i pokrete. U ovakvim uslovima kod dece se ne može uspešno uticati na pravilan rast i razvoj.

Zbog individualnih razlika, razvojne faze pojavljuju se u različitim uzrastima i to treba uzeti u obzir u analizi faza motoričkog razvoja (Škof, 2016). Da bismo što manje imali negativnih i nepoželjnih posledica kod dece neophodno je da pored bogate i pravilne ishrane deca imaju potrebu za fizičkim aktivnostima. Stoga, kao gradivni elementi ljudske mobilnosti, razvoj grube i fine motorike takođe sledi tipičan redosled. Vremenom, tj. po principu centrifugalnog razvoja, mala deca mogu da kontrolišu mišiće trupa koji kontrolišu ramena, ruke i podlaktice brže od mišića udova koji kontrolišu zglobove, dlanove i prste.

Ovaj proces objašnjava razvoj grubih motoričkih veština pre finih motoričkih veština (Douret & Auzias, 1993; Gallahue, 1996; Rigal, 2009). Osnovni elementi dečijeg razvoja su rast, sazrevanje i razvoj. Na koji način dete raste, dobijajući na telesnoj masi i visini, na taj se način i njegovi organi razvijaju i rastu.

Dakle, dečiji razvoj se temelji na tri ključna elementa: rast, sazrevanje i razvoj.

Rast označava fizičke promene tela, dok sazrevanje obuhvata biološke procese koji omogućavaju normalno funkcionisanje dečijeg tela. Razvoj, s druge strane, uključuje napredak u emocionalnim, kognitivnim i socijalnim aspektima, što omogućava deci da stiču nove sposobnosti, navike i veštine.

Nedostatak fizičke aktivnosti ili pogrešno, preterano ponavljanje određenih pokreta dovodi do nepravilnog fizičkog razvoja, a pritom usporava motorički, intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj deteta (Zurc, 2011). Ako deca predškolskog uzrasta nemaju dovoljno fizičke aktivnosti ili ako previše ponavljaju iste pokrete, to može negativno uticati na njihov fizički razvoj. Takođe, ovo može usporiti razvoj drugih važnih veština, uključujući motoričke, intelektualne, socijalne i emocionalne aspekte, što može otežati detetu da se pravilno razvija i funkcioniše u društvenim interakcijama.

U stvari, osnovne motoričke veštine (kao što su trčanje, skakanje, šutiranje, bacanje, hvatanje, itd.) su gradivni elementi za razvoj deteta i izvođenje naprednijih oblika motoričke veštine (Gallahue, 2011). Ovaj stav obrazlažu činjenicom da razvijanjem osnovnih veština (trčanje, poskakivanje, bacanje, itd.) kod dece formira se osnova za razvijanje njihove fine motorike koja će im omogućiti korišćenje školskog pribora kao što su makaze, markeri, hemijske olovke, drvene i druge bojice, likovne tehnike i pribor. Deca se razvijaju kroz nekoliko osnovnih oblasti, uključujući kognitivnu, emocionalnu, socijalnu, moralnu i motoričku oblast. Kognitivni razvoj odnosi se na sposobnost razumevanja, mišljenja i rešavanja problema, dok emocionalni razvoj podrazumeva sposobnost prepoznavanja, izražavanja i samoregulacije vlastitih emocija. Socijalni razvoj uključuje učenje o međuljudskim odnosima, dok moralni razvoj obuhvata sposobnost razlikovanja ispravnog od pogrešnog. Motorički razvoj se tiče sposobnosti deteta da pravilno koordinira pokrete i stiče fizičke veštine potrebne za svakodnevne aktivnosti. Svi ovi aspekti su međusobno povezani i utiču jedni na druge, čineći razvoj deteta sveobuhvatnim procesom.

Motoričke veštine igraju ključnu ulogu u obuci i pripremaju teren za druge važne stvari za učenje, kao što su obrazovanje i socijalne veštine (Rahmani, 2005).

Razvijajući ove veštine, deca predškolskog uzrasta stiču osnovne fizičke sposobnosti koje im omogućavaju da savladaju mnoge zadatke i izazove, što kasnije doprinosi lakšoj integraciji u obrazovni sistem.

Pored toga, razvijanje motoričkih sposobnosti utiče na emocionalnu stabilnost deteta i njegovo samopouzdanje, jer uspeh u fizičkim aktivnostima vrlo često povećava motivaciju za dalji rad i socijalnu interakciju sa vršnjacima.

### 3.1. Telesne proporcije

Kada je reč o procesu sazrevanja dece predškolskog uzrasta, njega je zahtevnije definisati. Suštinski zadatak u procesu sazrevanja jeste zrelost. Sazrevanje nervnog i endokrinog sistema je osnovna dimenzija celovitog sazrevanja pojedinca. Proces sazrevanja kod dečaka se razlikuje od procesa sazrevanja kod devojčica. Dete se razvija na kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, moralnom i motoričkom području (Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004).

Motorički razvoj je rezultat sazrevanja i procesa učenja dece predškolskog uzrasta. Rajtmajer (1997) tvrdi da su individualne razlike u rezultatima dece jednakog biološkog uzrasta razvojna zakonitost, a ne izuzetak. Ova tvrdnja sugerise da su individualne razlike u razvojnim rezultatima kod dece predškolskog uzrasta, koja su istog biološkog uzrasta, prirodan deo razvoja, a ne nešto što bi trebalo smatrati izuzetkom. Drugim rečima, iako deca mogu imati isti biološki uzrast, njihov razvojni napredak može biti različit zbog različitih faktora kao što su genetika, okruženje, iskustva i interakcije. Ove razlike pokazuju proces individualnog razvoja, jer svako dete razvija svoje sposobnosti i veštine u skladu sa vlastitim tempom i okolnostima.

Deca predškolskog uzrasta trebaju dostići određeni stepen fizičke zrelosti kako bi mogli da ispune školske obaveze i zadatke, kao što je svakodnevno nošenje školskog ranca, pravilan položaj tela, leđa i aktivno praćenje nastave tokom školskog časa koji je u vremenskom intervalu od četrdeset i pet minuta, aktivnosti i zadatke tokom nastave fizičkog vaspitanja.

Neki od stavova po pitanju fizičke zrelosti dece koja su u pripremnoj fazi za polazak u školu su da su to deca koja su zdrava i koja svojim vlastitim karakteristikama ispunjavaju uslove koji se tiču visine, telesne težine i telesnih proporcija. Nadalje, fizička zrelost se utvrđuje pregledom školskog lekara pre samog upisa u osnovnu školu (Burke Walsh, 2004).

Zrelost za polazak u školu predstavlja određenu telesnu masu i visinu kako za dečake tako i za devojčice, razvijene čulni organi, kao i proveru stalnih zuba kod dece predškolskog uzrasta. Fizički zrelo dete dostiže visinu oko 120 cm za dečaka i 117 cm za devojčice i težinu oko 20 kilograma, s napomenom da im proporcije više nalikuju onima kod odraslih osoba, zapravo glave se smanjuju u odnosu na telo, a noge se izdužuju. Jedna specifičnost u ovom uzrastu razvoja je i da se organi kao što je mozak i kičmena moždina, te organi vida razvijaju ubrzano od opšteg razvoja ostalih organa detetovog tela.

### 3.2. Fizička aktivnost

Dečija fizička aktivnost, dečije igre, doprinose razvijanju kod dece predškolskog uzrasta snalažljivosti, upornosti, poštovanja pravila, discipline i sticanju zdravih navika. Vodeća aktivnost dece predškolskog uzrasta usmerena je na razvoj prirodnih oblika dečijeg kretanja. Samo dobro izabrano i dozirano fizičko vežbanje, što podrazumeva izbor adekvatnih vežbi, njihov intenzitet i trajanje, može pozitivno da deluje na svestrani razvoj mladog organizma (Nikolić, 2019). Pravilno odabrane i uravnotežene fizičke vežbe, koje uključuju adekvatan izbor, intenzitet i trajanje, mogu značajno doprineti celokupnom razvoju dece predškolskog uzrasta. Ove aktivnosti omogućavaju svestrani razvoj mladog organizma, poboljšavajući fizičke sposobnosti, koordinaciju, snagu i fleksibilnost, što pozitivno utiče na ukupni razvoj dece.

Vrlo je značajno da tokom boravka u predškolskim ustanovama deca ovog uzrasta zadovolje potrebu za pokretima, za aktivnostima koje će unaprediti njihov razvoj, razvijaju svoje veštine i sposobnosti i pružanje podrške svih subjekata koji su direktno ili indirektno uključeni u vaspitno-obrazovni rad sa decom.

Prirodna potreba deteta za kretanjem mora neprestano da se posmatra i jača (Videmšek & Visinski, 2001). Pored toga što je kretanje osnovna fizička aktivnost, ono predstavlja i način na koji deca istražuju svet oko sebe, razvijaju svoje motoričke veštine i socijalne sposobnosti. Ojačavanje ove potrebe kroz odgovarajuće fizičke aktivnosti i dečije igre pomaže u razvoju koordinacije, ravnoteže i snage, kao i u socijalizaciji i emocionalnom izražavanju deteta.

Pokretne igre predstavljaju oblik fizičke aktivnosti koji podstiče sveobuhvatan razvoj dece predškolskog uzrasta, jer se zasnivaju na prirodnim oblicima kretanja kao što su hodanje, trčanje, skakanje, puzanje, penjanje, bacanje i hvatanje. Kroz ove aktivnosti deca razvijaju snagu, izdržljivost, koordinaciju, ravnotežu i druge motoričke veštine koje su osnova za fizičku zrelost. Istovremeno, uče da prate pravila, razvijaju samopouzdanje, samokontrolu, sposobnost saradnje i rešavanja problema, što doprinosi njihovoj emocionalnoj i socijalnoj zrelosti. Pokretne igre treba prilagoditi uzrastu, sposobnostima i interesovanjima dece, kao i uslovima u kojima se sprovode (prostoru, vremenskim prilikama i dostupnoj opremi). One mogu uključivati igrolike vežbe, tematske i takmičarske igre, kao i jednostavne sportske aktivnosti, a često se izvode uz pomoć rekvizita kao što su lopte, obruči, palice, lulaške i tobogani, što dodatno podstiče dečju motivaciju i angažovanje.

Nacionalna asocijacija za sport i fizičko vaspitanje (NASPE) objavila je specifične smernice za fizičku aktivnost predškolcima kojima preporučuju najmanje šezdeset minuta fizičke aktivnosti i do nekoliko sati nestrukturirane igre dnevno (Nacionalno udruženje za sport i fizičko vaspitanje, 2002). Smernicu je kreirala komisija za aktivni početak, koja se sastoji od stručnjaka za razvoj motoričkih sposobnosti i veština, specijalista za pokrete, fiziologa za vežbanje i medicinskih stručnjaka. Ova preporuka za fizičku aktivnost je kvalitetna dostupna smernica sa kojom se upoređuje fizička aktivnost predškolaca na nivou dečijih aktivnosti.

Motoričke sposobnosti i veštine koje se steknu u ranom uzrastu u vezi su sa kognitivnim veštinama i mogu da utiču na kognitivni razvoj deteta i u kasnijim godinama. Dete može da zaostane u motoričkom razvoju ako nema mogućnosti za izvođenje motoričkih aktivnosti (Videmšek & Visinski, 2001).

Ako dete nema dovoljno prilike za realizaciju aktivnosti gde razvija motoričke sposobnosti i veštine, može doći do usporavanja ili zaostajanja u motoričkom razvoju. Motoričke veštine, kao što su koordinacija, snaga, ravnoteža i fleksibilnost, razvijaju se kroz redovne fizičke aktivnosti i kroz mnogobrojne dečije igre. Nedostatak ovih aktivnosti može ometati normalan razvoj dece predškolskog uzrasta, što može negativno uticati na njihovu sposobnost da obavljaju svakodnevne životne obaveze, ali i interakciju sa vršnjacima. Redovne fizičke aktivnosti i igra predstavljaju osnovu za zdrav dečiji razvoj, jer osim fizičkog, podstiču i emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj.

Dečija dostignuća u velikoj meri su usmerena na motoričke sposobnosti ali i njihovog odsustva, kao i čulnih doživljaja (Rigal, 2009). Fizičke aktivnosti dece predškolskog uzrasta podstiču koordinaciju, ravnotežu i snagu, što omogućava deci da postignu važne razvojne ciljeve. Međutim, nedostatak ovih sposobnosti može imati negativan uticaj na ukupni razvoj deteta, jer motoričke sposobnosti nisu samo osnova za fizičku aktivnost, već utiču i na kognitivne, emocionalne i socijalne veštine. Takođe, čulni doživljaji, poput vida, sluha i dodira, igraju ključnu ulogu u dečijem učenju i iskustvima. Kada dete nije u mogućnosti da razvija i koristi svoje motoričke i čulne sposobnosti, može doći do usporavanja u razvoju, što može uticati na njegovo snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama kao i u komunikaciji sa ostalima. Razvoj motorike može delovati kao kontrolni faktor za budući razvoj deteta jer motoričke veštine dece mogu biti preduslov za druge razvojne funkcije (Bushnell & Boudreau, 1993). Motoričke veštine često deluju kao osnovni element za usvajanje drugih razvojnih funkcija. Kroz fizičke aktivnosti, deca ne samo da razvijaju svoje mišiće i koordinaciju, već i veštine rešavanja problema, snalaženja u prostoru, razvijaju samopouzdanje, samouverenost. Takođe, motorički razvoj često doprinosi i razvoju jezičkih veština i sposobnosti za učenje, jer deca kroz igru i fizičke aktivnosti poboljšavaju pažnju, koncentraciju i memoriju. U tom smislu, motoričke veštine mogu biti indikator za praćenje drugih aspekata razvoja, kao što su emocionalna stabilnost i sposobnost za saradnju i komunikaciju kako s vršnjacima tako i sa odraslim osobama.

### 3.3. Fizičko zdravlje i fizička zrelost

Važno je da deca predškolskog uzrasta koja su u pripremnoj fazi za polazak u školu budu dobrog zdravlja. U svrhu izbegavanja i sprečavanja dodatnih problema unutar osetljivog perioda detetovog života smatra se da je preporučljivo rešiti i potencijalne hirurške bolesti (Jurić Pejnović, 2015). U periodu ranog razvoja dece kada je i fizički i emocionalni razvoj i dalje osetljiv, neophodno je voditi računa i o zdravlju i fizičkom stanju deteta. Kako bi se sprečili problemi u budućnosti, preporučljivo je rešiti sve potencijalne hirurške ili medicinske probleme što je pre moguće, jer neadekvatno rešavanje zdravstvenih poteškoća može dovesti do dugoročnih negativnih posledica po dečiji razvoj. U ovom uzrastu, bilo koji problem sa zdravljem, bilo da je u pitanju fizička bolest ili hirurška intervencija, može ozbiljno uticati na emocionalno i socijalno ponašanje deteta, te ometati razvoj njegovih motoričkih, kognitivnih i socijalnih veština.

Tokom pregleda dece predškolskog uzrasta potrebno je posebnu pažnju posvetiti dečijem vidu i sluhu, zato što dečiji dobar vid i sluh umnogome utiču na dalje aktivnosti i ostvarivanje školskih zadataka i snalaženje u školskom ambijentu. Poteškoće u vidu kod dece predškolskog uzrasta mogu se u većini slučajevi primetiti ukoliko deca često trepću, žmire, vrlo često trljaju oči, a nedostaci sluha su manje vidljivi. Upravo je iz tog razloga vrlo važno smanjiti potencijalne poteškoće koje dete može imati prilikom učenja i ponašanja prvenstveno detaljnim utvrđivanjem stanja vida i sluha (Hitrec, 1991).

Bitne karakteristike koje je moguće prepoznati prilikom analize detetove fizičke zrelosti, a pre samog polaska u prvi razred osnovne škole (Starc et al., 2004) su:

- Dete se smatra vrlo spretnim te uživa u kretanjima i pokretu;
- Dete raspolaže dobrim koordinacijskim veštinama u pokreti u prilikom vežbanja;
- Dete povezuje aktivnosti hodanja i trčanja te trčanja i bacanja;
- Dete je u mogućnosti skočiti uvis više od 40 cm te skočiti u dalj i skočiti sunožno;

- Dete se spretno penje na drveće, u mogućnosti je povezati aktivnost trčanja te penjanja preko prepreka;
- Dete je u mogućnosti bacati loptu korišćenjem samo jedne ruke i pogoditi cilj, te bacati loptu i hvatati je;
- Dete uživa u aktivnostima crtanja, pisanja i izrezivanja;
- Dete se samostalno koristi priborom za jelo;
- Dete je u mogućnosti pravilno držati olovku te sigurno baratati istom;
- Dete je u mogućnosti samostalno izvesti pokret kolut unapred;
- Detetova mimika i gestikulacija lica ukazuju na to da može namigivati, oponašati druge izraze poput straha, veselja, ljutnje, besa ili žalosti.

Osim toga, upozorava se kako se sve motoričke sposobnosti razvijaju vrlo prepoznatljivo, pa je moguće da svaka individualna razlika između dece na kraju ostane i trajna (Starc et al., 2004).

#### **Predlozi za istraživanje**

1. Ispitati uticaj redovne fizičke aktivnosti dece predškolskog uzrasta na telesne proporcije.
2. Uporediti fizičko zdravlje i telesne proporcije dece predškolskog uzrasta koja imaju različite nivoe fizičke aktivnosti
3. povezanost između nivoa fizičke aktivnosti i razvoja osnovnih fizioloških pokazatelja zdravlja kod predškolske dece.
4. Predstaviti obrasce fizičke aktivnosti kod dece predškolskog uzrasta i njihovu povezanost sa osnovnim zdravstvenim parametrima i telesnim proporcijama.
5. Predstaviti bitne karakteristike koje je moguće prepoznati prilikom analize detetove fizičke zrelosti, a pre samog polaska u prvi razred osnovne škole.

## 4. EMOCIONALNA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

### **Emocionalni razvoj i emocionalna zrelost**

Emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta se smatra jednim od najbitnijih segmenata razvoja deteta i njegove doborbiti. Emocionalni razvoj dece olakšava aktivno i zajedničko učešće deteta u društvenoj interakciji. Istovremeno ostvareni društveni angažman ima pozitivan uticaj na emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta. Prve emocije od strane dece usmerene su prema majci, vrlo brzo dete svoje interesovanje i pažnju usmerava i na ostale članove svoje porodice, a ambijent u kojem deca odrastaju, ukoliko je motivišući, obezbeđuje deci zdrav emocionalni razvoj. Najoptimalnije doba za poboljšanje sposobnosti povezanih sa socijalnim i emocionalnim razvojem je predškolski uzrast (Kariuki et al., 2007). Deca u ovom periodu kroz igru razvijaju svoje emocionalne sposobnosti kao što su društvenost, empatija, solidarnost, saradnja, odgovornost, saosećajnost, samostalnost, pozitivan odnos prema vršnjacima i odraslima, komunikativnost, humanost, samokontrola kao i samoregulacija.

Emocionalne regije u mozgu kod dece se među prvima razvijaju. Od drugog meseca, sa prvim iskustvom, situacijom, srećnim događajem, zadovoljstva ili nezadovoljstva, kod beba se razvijaju složena osećanja kao što su radost, sreća, tuga, saosećajnost, briga. Tokom odrastanja deca uče o vlastitim emocijama, stiču iskustva o prihvatljivim i pozitivnim oblicima ponašanja, na koji način da sarađuju sa vršnjacima, prihvataju i uče pravila. U tom uzrastu obezbeđuje im se ambijent u kojem deca ovladavaju sposobnostima, veštinama i navikama na emocionalnom polju, i ukoliko ne pokažu zadovoljavajuće elemente navedenih aktivnosti mogu vrlo često biti odbačena od strane druge dece, svojih vršnjaka, što itekako može imati negativne posledice i na njihov mentalni i psihički razvoj.



Od najranijih dana odnos roditelja prema detetu utiče na razvoj samopouzdanja, samopoštovanja, samoljubivosti, a ova osećanja imaju uticaj na uspešnost u kasnijem školovanju ali i u životu. Deca koja su samopouzdana pristupaju zadatku sa očekivanjem uspeha i motivisana su za rad na zadatku, otvorenija i spremnija na saradnju (Šindić, 2010), za razliku od nesigurne dece koja se osećaju zane-mareno i nedovoljno zaštićeno pri čemu se boje pogreške, samim tim u velikom broju situacija ni ne pokušavaju da odrade određeni zadatak ili obavezu.

Za kvalitetnu adaptaciju, prilagođavanje i snalaženje u školskom ambijentu potrebna je emocionalna i socijalna zrelost dece predškolskog uzrasta. Pored toga što se deca razvijaju u fizičkom smislu, razvijaju finu i grubu motoriku, u tom procesu deca uspostavljaju i razvijaju odnose prema sebi- svojoj ličnosti i osobama iz svog okruženja. Prvi odnos koji deca razvijaju jeste emocionalni odnos koji se razvija naslednim elementima reakcije u svojoj neposrednoj okolini. U predškolskim institucijama deca predškolskog uzrasta stiču i usvajaju veštine vršnjačke interakcije i kako imati svoje mišljenje ali i slagati se sa mišljenjem svojih drugara. Istraživanja na ovu temu ukazuje na činjenicu da deca koja odrastaju i žive u rizičnim sredinama, kao i deca sa poteškoćama razvoju, imaju veću verovatnoću ispoljavanja problema u ponašanju (Baker, Blacher & Olsson, 2003).

Pokazivanje vlastitih emocija omogućava deci predškolskog uzrasta da šalju određene signale svojoj okolini, vlastita interesovanja, potrebe, i stupanje u odnos s okolinom. Kroz izražavanje svojih emocija, deca mogu uspostaviti kontakt sa ljudima iz svog okruženja, kao što su roditelji, vršnjaci i vaspitači, i time učiti kako da se povežu sa osobama oko sebe. Ovaj proces je ključan za razvoj socijalnih veština, jer pomaže deci predškolskog uzrasta da razumeju emocije drugih ali i izražavaju vlastite emocije, što je osnov za izgradnju zdravih međuljudskih odnosa. Postupno dete uči ne samo izražavati svoje emocije nego i razumeti emocije drugih ljudi (Starc et al, 2004).

Russ je opisala procese koji su se najčešće istraživali tokom opservacije dečje igre:

### **Emocionalni procesi**

- Ekspresija emocija – mogućnost za izražavanje ugodnih i neugodnih emocija u igri pretvaranja.
- Ekspresija emocionalnih sadržaja (strah od zubara) – u igri pretvaranja dete izražava emocije koje se događaju u stvarnim situacijama.
- Uživanje u igri.
- Regulacija emocija – upravljanje ugodnim i neugodnim emocijama. U regulaciju emocija uključeni su i kognitivni i emocionalni procesi.
- Integracija emocija u kognitivni kontekst – na primer dopuštena grubost u nekim sportovima (Russ, 2004).

## **4.1. Emocionalna stabilnost deteta**

Pod emocionalnim razvojem dece predškolskog uzrasta smatra se sposobnost upravljanja i regulacije vlastitih emocija, prepoznavanja sopstvenih emocija ali i emocija drugih. Takođe podrazumeva sposobnost da se na odgovarajući način izraze sopstveni osećaji, kao i sposobnost usklađivanja sa svakodnevnim životnim situacijama i izazovima (Ashiabi, 2007). Deca u ovom uzrastu počinju da prepoznaju emocije drugih, što im pomaže da razvijaju empatičnost i usklađuju svoje ponašanje u društvenim interakcijama, kao i prihvatanje društvenih normi. Razumevanje i kontrola emocija postepeno omogućavaju deci da se lakše nose sa stresnim situacijama, konfliktima i izazovima, čime se postavljaju temelji za emocionalnu stabilnost i zdravu socijalnu dinamiku.

Emocionalna (samo)svest uključuje sposobnost prepoznavanja i razumevanja sopstvenih i tuđih osećanja i akcija pobuđenih emocijama, kao i svesnost o tome kako vlastita osećanja i akcije utiču na nas ali i na druge. Ovi elementi sposobnosti obuhvataju i razumevanje kako emocije utiču na vlastito ponašanje kao i na ponašanje drugih, na odluke, kako kod nas samih, tako i kod drugih.

Kroz emocionalnu (samo)svest, deca uče da prepoznaju uzroke svojih osećanja i emocionalnih stanja, što im pomaže da razvijaju emocionalnu samoregulaciju, postanu empatična prema drugima, kao i da poboljšaju međuljudske odnose. Ovaj proces je ključan za izgradnju emocionalne inteligencije, koja doprinosi socijalnoj i emocionalnoj stabilnosti tokom odrastanja. Nužno i značajno jeste sagledavanje socijalnih i emocionalnih ciljeva iz razvojne perspektive (Petrović, 2006).

Kod dece predškolskog uzrasta, u zavisnosti od uzrasnih karakteristika, pojavljuje se i sposobnost izražavanja emocija, kako pozitivnih tako i onih emocija koje kod dece izazivaju tugu, strah, ljutnju, bes, nezadovoljstvo, i na taj način kod sebe razvijaju emocionalnu stabilnost. Prepoznavanje emocija kao što su ljubav, zadovoljstvo, sreća, ljutnja, nezadovoljstvo, vrlo je jasno kod šestogodišnjaka. Igra kao primarna aktivnost dece predškolskog uzrasta osposobljava decu da vlastite emocije na vrlo prikladan i prihvatljiv način pokazuju, da su vešta da rešavaju određene situacije sa elementima konflikta, kao i da vrlo često lične potrebe usklađuju sa potrebama svojih drugara, vršnjaka ili odraslih. Na taj način deca predškolskog uzrasta razvijaju i pokazuju emocionalnu stabilnost kroz mnogobrojne i različite uloge koje ih adekvatno pripremaju za aktivno učešće u društvenoj zajednici. Emocionalno blagostanje ima veliki uticaj na društveni razvoj (Caselman & Self, 2008).

## 4.2. Razumevanje i izražavanje emocija

Pod razumevanjem emocija u razvojnoj psihologiji se misli na složenu pojavu, koja obuhvata nekoliko posebnih vidova: prepoznavanje emocionalnih izraza, razumevanje izraza emocija, razumevanje uzroka i posledica emocija, razumevanje vlastitih osećanja, razumevanje mešanih osećanja itd. Emocije su nezaobilazan deo ljudske svakodnevnice jer podrazumevaju povezanost pojedinca sa njegovom okolinom ili događajem (Starc et al., 2004; Takšić, 2001), neposredno utiču na njegovo celokupno funkcionisanje te preuzimaju vodeću ulogu u interpersonalnom životu ljudi (Brajša-Žganec, 2003; Oatley & Jenkins, 2007).

One odražavaju unutrašnje stanje osobe i predstavljaju način na koji se pojedinac suočava sa različitim životnim okolnostima i situacijama. Emocije pomažu u formiranju međuljudskih odnosa, jer omogućavaju empatiju, razumevanje, kompromis, solidarnost i uzajamnu komunikaciju. Kroz emocionalne reakcije, ljudi mogu bolje shvatiti svoje želje, potrebe, ambicije i granice, kao i potrebe drugih, što doprinosi socijalnoj koheziji i harmoničnom životu u zajednici.

Razumevanje emocija ima ogroman značaj u odnosima među ljudima; ono je, takođe, veoma važno i za pojedinca, budući da razumevanje emocija igra krupnu ulogu u njihovoj regulaciji (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). Razumevanje vlastitih emocija omogućava deci predškolskog uzrasta da ih uspešno regulišu, što je važno za mentalno zdravlje i njihovu emocionalnu stabilnost. Kroz ovu sposobnost, deca razvijaju emocionalno samopouzdanje, što utiče na njihov ukupni psihološki razvoj.

Za razvojne psihologe posebno je važno pitanje kako deca razumeju uzroke emocija, odnosno, još preciznije, kako deca razumeju mentalna stanja (želje, verovanja) kao uzroke emocija. Kada je reč o dečjim emocijama važno je naglasiti da novorođenče već ima razvijene facijalne mišiće koji su potrebni kako bi izrazilo skoro svaku emociju koju izražavaju odrasli (Vasta et al., 2005). Ovi mišići omogućavaju bebama da prenesu emocije kao što su sreća, tuga, ljutnja ili iznenađenje, što je od suštinskog značaja za uspostavljanje veze s okolinom. Iako su ti izrazi inicijalno refleksivni, s vremenom se razvijaju u složeniju emocionalnu komunikaciju koja pomaže bebi u interakciji s roditeljima i drugim osobama, što je osnov za dalji emocionalni razvoj.

Praćenje spontanog govora dece otkriva da već dvogodišnjaci sistematski govore o osećanjima (Wellman et al., 1995). Deca predškolskog uzrasta u stalnom procesu pokušavaju da razumeju vezu između ponašanja i emocija; iz tog razloga odrasli imaju vrlo važnu ulogu kada govorimo o definisanju emocija koja deca poseduju ili osećaju.

Zahvaljujući tome deca će vrlo rano moći identifikovati vlastite, ali i tuđe emocije te procenjivati koja su ponašanja prihvatljiva, a koja ne (Brajša-Žganec & Slunjski, 2007; Brezinščak et al., 2023; Denham & Brown, 2010; Denham et al., 2013; Ivon & Sindik, 2007; MunjasSamarin & Takšić, 2009). Ova sposobnost je ključna za razvoj emocionalne inteligencije, jer im omogućava da razlikuju različite emocionalne reakcije i shvate njihove uzroke. Uz to, deca počinju da procenjuju koja ponašanja su društveno prihvatljiva, a koja nisu, čime se postavljaju temelji za pravilno oblikovanje socijalnih veza i odgovornog ponašanja u društvu.

Igre uloga i igre mašte su ključne za razvoj emocija, govora i socijalnih veština kod dece predškolskog uzrasta. Kroz igru „kao da sam lekar, učitelj, majstor, kuhar, roditelj...“, dete oponaša svet odraslih i obrađuje iskustva koja su mu značajna. Maštovite situacije koje deca predškolskog uzrasta sama osmišljavaju pomažu im da prepoznaju, izraze, razumeju i obrade svoja osećanja – tugu, radost, strah, bes – i da razvijaju empatiju. Istovremeno, ovakve igre podstiču saradnju, dogovor, simboličko mišljenje i pripremaju dete za složenije kognitivne zadatke. Vaspitač ili učitelj može podržati ove igre obezbeđivanjem prostora, rekvizita (lutke, kostimi, simbolički predmeti) i pažljivim posmatranjem bez direktnog uplitanja, kako bi igra ostala slobodna i stvaralačka. Ove igre razvijaju emocionalnu stabilnost kod dece predškolskog uzrasta, jer deca kroz uloge drugih uče o emocijama, empatiji i socijalnim veštinama, čime jačaju svoju sposobnost da se nose sa stvarnim životnim situacijama.

### 4.3. Samoregulacija vlastitih emocija

Emocionalna zrelost pretpostavlja da su deca predškolskog uzrasta osposobljena za samoregulaciju vlastitih emocija, i da su njihove emocije stabilne. Regulacija emocija postaje složenija i razrađenija nakon treće godine (Vasta et al., 2005) jer dete počinje internalizovati kontrolu nad svojim ponašanjem, ali kako Starc i saradnici (2004) navode samousmerujući govor dete od tri godine može navesti isključivo da započne neku aktivnost, ali ne i da je završi ili prekine.

Deca ovog uzrasta postepeno ovladavaju mogućnostima da definišu svoja osećanja, da ih razlikuju i na koji način da ih ispolje. Samoregulacija predstavlja sposobnost izražavanja misli, osećanja i ponašanja na društveno odgovarajući način, gde samokontrola predstavlja jednu od osnova samoregulacije (Jones et al., 2015). Ona uključuje kontrolisanje i prilagođavanje vlastitih reakcija u skladu sa spoljnim zahtevima i normama. Samokontrola je ključni element samoregulacije jer omogućava deci predškolskog uzrasta da nauče kako da upravljaju svojim emocijama i ponašanjima, što im pomaže da se adekvatno ponašaju u različitim situacijama i grade zdrave međuljudske odnose.

U procesu pripremne funkcije dece predškolskog uzrasta za polazak u školu deca se usmeravaju na prihvatljive i pozitivne oblike ponašanja. Ovaj proces ne uključuje samo emocionalne reakcije, već i spoznaju, što znači da deca predškolskog uzrasta ne reaguju samo na osnovu svojih trenutnih osećanja, već i na osnovu razumevanja situacije i okolnosti. Na taj način, deca razvijaju sposobnost da kontrolišu svoje emocije i ponašanja, što im omogućava da se lakše prilagode školskoj sredini i da efikasnije komuniciraju i sarađuju kako s vršnjacima tako i sa odraslim osobama. Ona deci omogućuje da reaguju na načine koji nisu samo proizvod osećaja, već i njihovih spoznaja (Curby et al., 2015); isto tako i da njihove reakcije iz različitih situacija budu prihvatljive i na taj način stiču određenu emocionalnu kontrolu, da su u mogućnosti da kontrolišu, nekada i prikriju svoje emocije pogotovo kada govorimo o situacijama kada su deca predškolskog uzrasta ljuta i besna. Kada je reč o regulaciji emocija, važno je naglasiti da emocije predstavljaju izvor informacija pomoću kojih uspostavljamo i bolje razumemo socijalne odnose (Brajša-Žganec & Slunjski, 2007; Jurčević-Lozančić, 2011). Na osnovu vlastitih emocija deca predškolskog uzrasta pokazuju svoja osećanja, potrebe i svoje reakcije na određene situacije. Sposobnost prepoznavanja i samoregulacije emocija doprinosi izgradnji zdravih međuljudskih odnosa i boljoj socijalnoj interakciji.

Regulacija emocija počinje se razvijati vrlo rano tokom detinjstva (Brajša-Žganec, 2003), a rezultat je međudnosa detetovih urođenih osobina, poput temperamenta, te porodičnih uticaja (Jurčević-Lozančić, 2016). Reč je o sposobnost deteta da prepozna, razume i upravlja svojim emocijama na način koji je društveno prihvatljiv. Rani faktori, kao što su roditeljski stil i emocionalna podrška u porodici, igraju ključnu ulogu u formiranju ove sposobnosti i mogu značajno uticati na sposobnost deteta da reguliše svoje emocije tokom života.

Ključni termin koji je povezan sa emocionalnim razvojem i emocionalnom zrelošću dece predškolskog uzrasta je samoregulacija. Samoregulacija se odnosi na sposobnost deteta da prepozna, kontroliše i upravlja svojim emocijama i ponašanjem u skladu sa socijalnim normama i situacijama. Ovaj proces uključuje i razvoj samosvesti, gde dete postepeno postaje svesno svojih emocija, kao i sposobnost da se uzdrži od trenutnih emocionalnih stanja. Samoregulacija je važna za socijalnu interakciju, učenje i rešavanje problema, te ima ključnu ulogu u emocionalnoj i socijalnoj zrelosti deteta. Počeci interesa za samoregulaciju dolaze iz ranijih teorija dečje igre koje sugerišu da je igra platforma za uspostavljanje homeostaze, trošeći višak energije i obnavljajući nedostatak energije (Patrick, 1916., prema Rubin, Bukowski & Laursen, 2009).

Deca koja imaju teškoće sa održavanjem i usmeravanjem pažnje, ili sa kontrolom negativnih osećanja (ljutnje ili nelagode) imaju i lošije školsko postignuće (Raver, 2003). Problemi sa pažnjom i emocionalnom regulacijom mogu takođe uticati na samopouzdanje deteta, što može dodatno smanjiti njegovu motivaciju za učenjem i napredovanjem u školi.

Ključni element koji pozitivno utiče na razvijanje emocija kod dece predškolskog uzrasta jeste okruženje u kojem dete odrasta. Ukoliko je okruženje stimulativno kod dece će se razvijati emocionalne kompetencije, i veština kontrole vlastitih emocija.

Pozitivna i stimulativna okolina omogućava detetu da prepozna, razume i reguliše svoje emocije, čime se doprinosi njegovoj emocionalnoj stabilnosti i socijalnoj adaptaciji. Takvo okruženje podstiče socijalnu interakciju, učenje emocionalnih granica i vrednosti, kao i sposobnost suočavanja sa izazovima. Nadalje, razvoj emocionalne inteligencije u ovakvom okruženju omogućava detetu da postigne emocionalnu zrelost i bolje funkcioniše u društvenim kontekstima.

Sposobnost da na prosocijalan način regulišu emocije omogućava im da sa vršnjacima i nastavnicima grade bolje odnose i da ih oni bolje prihvate, pa se posredno odražavaju i na uspeh u školi (Shores & Wehby, 1999). Na ovaj način kod dece predškolskog uzrasta se smanjuju konflikti i pomaže im se da se lakše uključe u zajedničke aktivnosti. Emocionalna regulacija pozitivno utiče na dečiju motivaciju za učenjem, povećava njihovu socijalnu integraciju i pomaže u izgradnji pozitivnog odnosa prema školi.

Učešće dece predškolskog uzrasta u različitim aktivnostima obezbeđuje deci razvoj emocionalnog razumevanja, kao i kontroli vlastitih emocija. Samoregulacija je važna veština nužna u razvoju vršnjačkih interakcija (Thompson, 1994). Kroz igru, deca predškolskog uzrasta uče kako da prepoznaju i odgovore na emocionalne signale, što im pomaže u izgradnji zdravih međuljudskih odnosa. Samoregulacija, kao sposobnost kontrole emocija i ponašanja, postaje važna veština koja je nužna za uspešno funkcionisanje u vršnjačkim interakcijama i za razvijanje socijalnih veza. Ova veština takođe doprinosi njihovom emocionalnom i socijalnom razvoju, što je osnova za budući uspeh u obrazovnim i životnim situacijama. Zdrav emocionalni razvoj pruža kvalitetnu osnovu i za socijalni razvoj.

Istraživanja pokazuju da nedostatak emocionalnih kompetencija, ili, preciznije, nedostatak emocionalne regulacije i uočavanja emocija, u detinjstvu često izaziva agresivno ponašanje ili eksternalizovane teškoće uopšte, kao što su poremećaj ponašanja i antisocijalno ponašanje (Denham et al., 2003).

Deca koja nisu u mogućnosti da prepoznaju i pravilno regulišu svoje emocije često pokazuju poremećaje u ponašanju, uključujući antisocijalno ponašanje. Ova teškoća u emocionalnoj samoregulaciji može se manifestovati kroz nesposobnost da se kontrolišu emocije, frustracije, razočaranje ili ljutnja, što može otežati njihov socijalni i emocionalni razvoj. Ova istraživanja ukazuju na značaj razvijanja emocionalnih kompetencija od najranijeg uzrasta, kako bi se sprečili budući problemi u ponašanju i socijalnim interakcijama.

Uz samoregulaciju i emocionalnu ekspresiju kroz igru dete uči emocionalno razumevanje (Ashiabi, 2007). Igra pruža mogućnost deci predškolskog uzrasta da dožive različite socijalne situacije, da prepoznaju vlastite emocije ali i da razumeju tuđe emocije i da nauče na koji način da reaguju u tim situacijama. Životne praktične situacije predstavljaju za decu predškolskog uzrasta realne situacije kako emocije utiču na ponašanje, kako se regulišu i kako se izražavaju. Ovaj proces pomaže im da razviju emocionalnu inteligenciju i sposobnost da se nose s različitim emocionalnim izazovima.

Kroz igru i svakodnevne interakcije, deca predškolskog uzrasta uče zašto se određene emocije pojavljuju u sličnim situacijama, prepoznaju uzročne veze između svojih reakcija i okoline (Denham, 1998). Vrlo često mogu shvatiti da se u situacijama koje se dešavaju prvi put pojavljuje strah kod njih, a sreća i zadovoljstvo na osnovu pozitivnih iskustava. Deca počinju da prepoznaju da druga deca mogu reagovati na iste situacije na različite načine, što im pomaže da razvijaju empatiju i razumevanje individualnih razlika u emocionalnoj ekspresiji. Ovaj proces jača njihov socijalni razvoj, jer uče kako da se prilagode različitim emocionalnim reakcijama drugih ljudi i pravilno reaguju u socijalnim interakcijama.

Emocionalni razvoj uglavnom se smatra prekretnicom i važnim aspektom spremnosti za školu (Schmitt, Flay & Lewis, 2014).

Deca koja razvijaju emocionalnu zrelost, kao što su sposobnost regulacije emocija, samokontrole i empatije, lakše se snalaze u socijalnim situacijama, grade pozitivne odnose s vršnjacima i odraslima, te pokazuju veću motivaciju za učenjem. Emocionalni razvoj, dakle, ne samo da doprinosi stabilnom psihološkom funkcionisanju, već i kreira temelje za budući dečiji uspeh, jer detetu omogućava da bude spremno za nove izazove, uči iz svojih iskustava i razvija socijalne veštine.

### **Predlozi za istraživanje**

1. Ispitati kako emocionalna stabilnost utiče na socijalnu interakciju i međuljudske odnose kod dece predškolskog uzrasta.
2. Utvrditi na koji način deca predškolskog uzrasta prepoznaju i izražavaju osnovne emocije, te kako to oblikuje njihov emocionalni razvoj.
3. Uporedite sposobnost samoregulacije emocija među decom različitih uzrasta unutar predškolskog perioda.
4. Analizirati povezanost između emocionalne stabilnosti i sposobnosti deteta da upravlja stresom u socijalnim interakcijama.
5. Ispitati efikasnost različitih metoda za razvoj samoregulacije emocija u predškolskom uzrastu, uključujući igre i interaktivne aktivnosti.

## 5. SOCIJALNA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

### Socijalni razvoj i zrelost

U prvim godinama dečijeg života mozak se intenzivno razvija, a deca se osposobljavaju da govore, uče, razmišljaju, da se snalaze. Socijalni razvoj dece predškolskog uzrasta pruža deci priliku da usvajaju određene elemente ponašanja od svojih vaspitača, starijih, da ostvaruju komunikaciju i stiču prijateljstvo, da vrlo vešto pokazuju svoje emocije, i da se uspešno nose sa izazovima. Dete od rođenja pripada određenoj zajednici te ona za njega predstavlja prvu socijalizaciju (Katz & McClellan, 2005; Kirk & MacCallum, 2017; Kranželić & Bašić, 2008), a to podrazumeva poznavanje i razumevanje normi, pravila i vrednosti te zajednice (Brajša Žganec, 2003; Katz & McClellan, 2005). Posедуjući ove veštine, kod dece se utiče na kognitivna dostignuća, na njihovu sposobnost za uspešno delovanje onih obaveza i aktivnosti koje ih očekuju.

Na važnost uspostavljanja kontakata sa vršnjacima insistirala je Marija Montessori, koja je smatrala da mala deca jedino u zajednici sa drugima mogu da razviju svoj potencijal (Polk-Lillard, 2012). Deca predškolskog uzrasta što više ostvaruju komunikacije sa svojim vršnjacima, odraslima, više će razvijati i osećaj za saradnju i druženje. Igra sa svojim vršnjacima za decu predškolskog uzrasta ima veliki značaj. Dete kroz igru lakše uspostavlja kontakt sa drugom decom, ostvaruje komunikaciju na taj način i sa odraslima, usvaja prihvatljive oblike ponašanja, uči da poštuje druge, njihove potrebe, interesovanja, i uči kada treba ono da se uključi u igru i da odreaguje. Mnogi autori naglašavaju važnost ranog detinjstva kao kritičnog razdoblja za podsticanje detetovog socijalnog razvoja (Katz & McClellan, 2005; Kirk & MacCallum, 2017; Modrić, 2013; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014; Župančić i Hasikić, 2020).

Kod dece predškolskog uzrasta intenzivno se razvijaju socijalni kapaciteti koji predstavljaju osnovu za dečije samopouzdanje, samouverenost, da budu empatični, da pokazuju interesovanje i radoznalost, da su sposobni da ovladaju jezikom i komunikacijama. Dakle, pod socijalnom kompetencijom dece predškolskog uzrasta najčešće se podrazumevaju različite socijalne, emocionalne i kognitivne veštine koje su potrebne za uspešnu socijalnu adaptaciju, u čijem je središtu efikasnost socijalnih interakcija (Dodge, 1985; Petrović, 2006; Rubin & Rose-Krasnor, 1992, prema Marić-Jurišin, 2015).

Za decu predškolskog uzrasta među najomiljenijim igrama je igra uloga. Dete u ovakvoj igri uzima ulogu određene osobe (vrlo često je dete majka, otac, stariji ili mlađi brat, sestra, lekar, majstor, automehaničar) i čini napor da sagleda njena specifična ponašanja sa ciljem da shvati zašto se neko ponaša na određeni način (Kovačević, 2017). Dete u ovim igrama preuzima uloge različitih osoba iz svog okruženja, poput roditelja, braće, sestara ili profesionalaca poput lekara i majstora. Kroz ovu vrstu igre, deca predškolskog uzrasta pokušavaju da oponašaju njihova ponašanja i da razumeju njihove postupke. Na taj način dete istražuje različite društvene uloge, razvija empatiju i uči kako ljudi funkcionišu u određenim situacijama. Ova igra mu pomaže da sagleda motive i razloge koji stoje iza nečijeg ponašanja, što doprinosi njegovom socijalnom i kognitivnom razvoju.

Vigotski je naglašavao da u ovakvim igrama dete plaće kao pacijent i radije se kao igrač i da se svakog trenutka odriče svojih trenutnih želja u korist uloge koju je prihvatilo (Elkonjin, 1990). Iz ovoga se vidi da igre uloga značajno utiču ne samo na socijalni već i na emocionalni i moralni razvoj predškolskog deteta. Igre uloga imaju važnu ulogu u razvoju deteta, jer mu omogućavaju da razume različite društvene uloge i način na koji se ljudi ponašaju u određenim situacijama. Kroz ovakvu igru, dete ne samo da razvija socijalne veštine već i uči da prepozna i izrazi sopstvene emocije, što doprinosi njegovom emocionalnom razvoju. Takođe, igrajući različite životne i druge uloge, dete dolazi u situacije koje mu pomažu da razume moralne vrednosti, razvija empatiju i uči da donosi odluke na osnovu pravila i društvenih normi.



Važno je decu podsticati da se igraju ovih igara jer uz pomoć njih deca predškolskog uzrasta uče nova ponašanja ali i izgrađuju saznanja o samom sebi kao ličnosti koja je drugačija od drugih (Ivić, 1994). Igrajući se ovih igara deca predškolskog uzrasta istražuju različite društvene uloge što kod dece razvija bolje sagledavanje i razumevanje međuljudskih odnosa i načina komunikacije. Kroz ove igre deca razvijaju vlastiti identitet i izgrađuju samopouzdanje kroz prizmu sopstvenih osobina i razlika u odnosu na ostale.

### 5.1. Razvijanje socijalnih veština

Jasno je da vrlo važnu ulogu u procesu socijalizacije dece imaju odrasli (Brajsa-Žganec, 2003; Mlinarević & Tomas, 2010), odnosno interakcija između deteta i njegovih roditelja koja predstavlja temelj za razvoj socijalnih veština (Jurčević-Lozančić, 2016; Kranželić i Bašić, 2008; Ljubešić, 2005; Ljubetić et al., 2019; Markuš, 2010; Takšić, 2001; Župančić i Hasikić, 2020).

Živeći u zajednici, od deteta se očekuje da razvije skup sposobnosti koje će mu pomoći u razumevanju međuljudskih odnosa (Takšić, 2001). Razvijanje socijalnih veština dece predškolskog uzrasta uspostavlja se u odnosu na njegove aktivnosti i aktivnosti druge dece, što znači da je potrebno određena pravila ponašanja poštovati i pridržavati ih se. U skladu sa tim, cilj socijalizacije je socijalno kompetentno biće koje ima razvijene socijalne veštine i koristi ih u interakciji s drugima (Družinec & Velan, 2017).

Razvoj socijalnih odnosa u predškolskom razvojnem razdoblju je vrlo usko povezan s kognitivnim razvojem, razvojem govora, razvojem socijalnih veština i socijalne kognicije (Coplan & Arbeau, 2011). Deci predškolskog uzrasta osnova sticanja socijalnih veština jeste mogućnost da provode vreme sa drugom decom, da sarađuju, da uspostavljaju komunikaciju, da uče, da imaju različite pristupe delovanja, da usklade svoje ponašanje sa ostalima, da se prilagođavaju.

Za decu starije predškolske dobi karakteristično je da znatno više vremena provode u komunikaciji sa vršnjacima ali i odraslim osobama.

Više je komunikacije koja je direktna i verbalna (Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Suprotno tome što je u predškolskoj dobi sve manje promatračke aktivnosti i nesaradnje, Coplan, Rubin i Findlay (2006) smatraju da ovakva ponašanja ne nestaju. Štaviše, takvo povučeno ponašanje i dalje je prisutno, ali se interpretira kao sramežljivost i socijalni strah. Sramežljivost i socijalna anksioznost u predškolskoj dobi mogli bi biti povezani s anksioznošću, usamljenošću, socijalnom nekompetencijom, niskim samopoštovanjem i drugim internalizovanim problemima u kasnijoj dobi (Coplan & Armer, 2007).

Formiranje ličnosti, smatra Ćatić (2005) je “složen proces kultiviranja, proces razvoja nekih temeljnih čovjekovih sposobnosti koji nastaje prenošenjem temeljnog kulturnog naslijeđa na ličnost (dijete) od početnog učenja i interakcije sa okruženjem (članovima porodice), do „osposobljavanja za samodjelatnost i participaciju u stvaralačkom procesu razvoja kulture“;

- a) socijalizaciju kao proces kojim se dijete uvodi u pravila društvenog života i ponašanja svoga društva;
- b) individualizaciju kao proces pomoću kojeg se razvija unutrašnji sistem motivacije u skladu sa personalnim svojstvima ličnosti“ (Ćatić, 2005).

Procesi koji su se najčešće istraživali tokom opservacije dečje igre:

#### Interpersonalni procesi

- Empatija – briga za druge.
- Interpersonalne sheme/stvaranje reprezentacije odnosa ja – odrasli – razlikovanje ja – drugi, razvoj poverenja u druge.
- Komunikacija – sposobnost komunikacije, izražavanje ideja i emocija prema drugima.

### **Rešavanje problema i konfliktnih situacija**

- Istraživanje problema i konflikata – nastojanje da se problem reši (Russ, 2004).

Svaki pojedinac ne može u potpunosti da održi svoje potencijale bez pomoći drugih, a odnosi sa vršnjacima posmatraju se u kontekstu olakšavanja učenja kroz iskustva posredovana od strane drugih ljudi (Soleša-Grijak, 2011). Zato je vrlo važno da se deci što je moguće kvalitetnije obezbedi podsticajna sredina i okruženje u kojem će moći da ostvaruju komunikaciju, razvijaju drugarstvo, da dele svoja iskustva sa drugarima i na taj način razvijaju vlastite socijalne kompetencije. U ovim situacijama uloga odraslih je od velikog značaja. Ambijent u kojem svakodnevno borave deca predškolskog uzrasta treba da unapredi i pospeši socijalnu interakciju, da okruženje poziva na saradnju i zajedničke aktivnosti dece i odraslih. Kada se socijalne veštine koriste na prikladan način i kada su postignuti ključni ciljevi, rezultat je socijalna kompetentnost (Gresham & Elliot, 1987). Igre mašte i igre uloga značajno doprinose socijalnom razvoju dece predškolskog uzrasta jer ih uče kako da sarađuju, komuniciraju i razumeju druge. Kroz igru „kao da“ dete preuzima različite uloge, razvijajući empatiju i sposobnost da sagleda stvari iz tuđe perspektive. U zajedničkoj igri deca vežbaju deljenje, dogovaranje i rešavanje nesuglasica, što direktno jača njihove socijalne veštine.

## **5.2. Razvijanje kulturnih, radnih i higijenskih navika**

Cilj rada sa decom predškolskog uzrasta je postizanje razvoja ključnih kompetencija, pri čemu se njihov napredak podstiče i prati, uz napomenu da svako dete može doseći različit nivo postignuća. Specifična znanja, veštine i navike koje dete stekne treba sagledavati „kao sredstva kojima se podržava i podupire razvoj bazičnih kompetencija, a ne kao kratkoročno postignuće kome se teži“ (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018).

U konceptu Osnova programa se takođe ističe i to da se kompetencije i veštine ne stiču kroz izdvojeno podučavanje posebno oblikovanim metodičkim postupcima, već metodama vaspitno-obrazovnog rada: istraživački metod, metod rešavanja problema, eksperimentalni metod, praktični metod.

Poželjno je da se svakodnevno sa decom komunicira i da se mnoge prilike iskoriste na temu rada poznatih ljudi, koji su vlastitim radom postigli velike rezultate. Pričajući o ovome kod dece se razvija pozitivan stav prema radu. Priču treba početi pozitivnim stavovima i poštovanjem rada poznatih (Ilić, Nikolić i Jovanović, 2012). Takođe, kada se priča o radu potrebno je koristiti smeh, humor i optimizam kako bi roditelji razvili volju za rad kod dece.

Temeljni elementi i procedure održavanja higijene i čistoće kod dece koje im roditelji trebaju usaditi u predškolskoj dobi te na koje trebaju posebno paziti i učiniti ih svakodnevnom rutinom uključuju (Mrčela, 2015):

- Tuširanje - dok su deca mala tuširaju ih roditelji, ali ih polako trebaju učiti na samostalno tuširanje. Većoj deci se preporučuje, nakon tuširanja toplom kratko tuširanje hladnom vodom. To je u početku malo neugodno, ali s vremenom se privikne. Preporučuje se da se veća deca počinju tuširati hladnom vodom, i to leti, kad je toplije, zatim i zimi u zagrejanom prostoru. Nakon tuširanja telo dobro istrljati peškirom jer to pospešuje cirkulaciju krvi i zagrejava telo. Tako će dečji organizam očvrstnuti i biti manje osetljiv na nagle promene temperature i prehlade.
- Nega noktiju - ispod dugih noktiju sakuplja se nečistoća u kojoj se mogu naći uzročnici zaraznih i crevnih parazita. Potrebno je rezati nokte svakih 8-10 dana tako da im se daje oblik luka. Nokte treba redovno trljati četkicom, a moguće zanoktice pažljivo odrezati.



- Nega kose - iz higijenskih razloga preporučuje se kraća kosa koja se lakše neguje, kosa se pere čim se zamasti i zaprlja, pa ju je potrebno prati svakih 5-6 dana.
- Svako dete treba imati svoju četku i svoj češalj.
- Čistoća rublja i odeće - uzalud je negovati telo ako rublje i odeća nisu čisti. Manje dete treba presvlačiti i nekoliko puta na dan. Većoj deci treba donje rublje menjati svaki dan. Čarape takođe svaki dan menjati. Rublje koje se nosi po danu ne valja oblačiti i noću. Gornja odeća se takođe treba često prati, četkati i iznositi na vazduh i sunce.

Razvoju radnih navika deteta treba prići sa dovoljno strpljenja, doslednosti i istrajnosti (Mitrović, 2013). Od porodične atmosfere zavisi razvoj radnih navika kod dece predškolskog uzrasta. Roditelji koji ne poštuju rad, koji nisu dosledni, u čijim postupcima nema sistematičnosti i postupnosti i koji ne podstiču na rad nisu u mogućnosti da razviju radne navike svoje dece. Najefikasniji način za razvijanje i usvajanje radnih navika kod dece predškolskog uzrasta je pomoću igre. Dete pre škole treba da nauči da uredno drži svoje lične stvari kao i stvari u svojoj sobi. Dobar i savestan odnos prema vlastitim stvarima mogu pomoći različite dečije igre koje prema pravilu zahtevaju od dece da razvijaju radne navike kod sebe. Takve igre mogu biti pod nazivom „Svaka stvar na svom mestu“, gde deca imaju zadatak da napuste svoju sobu, a u međuvremenu u njihovu sobu dolaze roditelji koji imaju zadatak da premeste dečije stvari, a određene stvari i da sakriju. Nakon toga dete se poziva da ustanovi da li nešto nedostaje i da sve vrati na svoje mesto (Kamenov, 1997b). Učestvujući u ovakvim vrstama dečijih igara, deca predškolskog uzrasta će razvijati pozitivan odnos prema vlastitim radnim obavezama. Ove igre mogu se organizovati i realizovati svakodnevno ukoliko poseduju elemente zadovoljstva i sreće kod dece predškolskog uzrasta.

### **Predlozi za istraživanje**

1. Ispitati kako razvijanje socijalnih veština utiče na međuljudske odnose i socijalnu integraciju dece predškolskog uzrasta.
2. Utvrditi ključne faktore koji oblikuju razvoj socijalnih veština u predškolskom uzrastu.
3. Uporediti socijalnu zrelost i sposobnost saradnje kod dece koja učestvuju u grupnim aktivnostima u odnosu na decu koja se igraju individualno.
4. Analizirati uticaj razvijanja kulturnih, radnih i higijenskih navika na socijalnu zrelost i adaptaciju dece u zajednicu.

## 6. INTELEKTUALNA ZRELOST DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

### Intelektualni razvoj i zrelost

Intelektualna zrelost odnosi se na razvoj sposobnosti dece za razumevanje, razmišljanje, rešavanje problema i snalaženje u različitim situacijama, što uključuje sposobnosti kao što su pažnja, pamćenje, apstraktno mišljenje i jezične veštine. Ove su sposobnosti ključne za uspešan prelaz deteta u školu i za dalji obrazovni razvoj. Kognitivna zrelost je širok pojam koji obuhvata sve aspekte mentalnog razvoja i učenja.

U ovoj fazi života, deca proživljavaju značajan napredak u razvoju mentalnih sposobnosti, koji im omogućava da bolje razumeju svet oko sebe, razvijaju jezičke i matematičke veštine, kao i da razvijaju sposobnost za rešavanje problema i donošenje odluka.

### Uticaji na intelektualni razvoj i intelektualnu zrelost:

- *Porodični uticaji:* Podrška i stimulacija kod kuće imaju ključnu ulogu u razvoju kognitivnih sposobnosti. Roditelji koji angažuju decu u razgovoru, čitanju i dečijim igrama omogućuju im da razvijaju mentalne sposobnosti.
- *Obrazovni nivo:* Kvalitet predškolskog vaspitanja, u kojem se koriste igre i aktivnosti koje podstiču razmišljanje i rešavanje problema, može značajno doprineti razvoju kognitivnih sposobnosti.
- *Socijalna interakcija:* Igra i interakcija sa vršnjacima pomažu razvijanje sposobnosti za rešavanje problema, razumevanje socijalnih normi i razvijanje veštine komunikacije.

### Osnovni aspekti intelektualnog razvoja u predškolskom uzrastu:

- *Razvoj pažnje i koncentracije:* Deca predškolskog uzrasta počinju da razvijaju sposobnost da se fokusiraju na zadatke i aktivnosti na duži vremenski period. To je osnovni preduslov za uspešan rad u školi. Iako je pažnja u ovom uzrastu još uvek relativno kratkotrajna, ona se postupno poboljšava.
- *Pamćenje i učenje:* Deca počinju da usvajaju nove informacije, kao što su brojevi, slova i osnovni koncepti, i da ih pamte na duže vreme. U ovoj fazi razvijaju sposobnost da pamte jednostavne informacije, iako njihovo pamćenje još nije tako organizovano kao kod starije dece.
- *Razumevanje uzročno-posledičnih odnosa:* Deca u ovom uzrastu počinju da shvataju osnovne uzročno-posledične veze. Na primer, mogu da shvate da ako nešto urade, to dovede do određenih rezultata (ako ne obuju čizme, neće moći hodati po kiši).
- *Razvoj jezika i komunikacije:* Jezičke veštine brzo napreduju. Deca počinju da koriste složenije rečenice, proširuju vokabular i poboljšavaju sposobnost za verbalnu interakciju. Ove veštine su od suštinskog značaja za daljnji akademski uspeh i socijalnu interakciju.
- *Razvoj apstraktnog mišljenja:* U ovom uzrastu, deca se oslanjaju uglavnom na konkretno mišljenje (npr. razumevanje stvari koje se mogu videti ili dodirnuti), ali sa godinama prelaze na apstraktno razmišljanje. Na primer, mogu početi shvatati osnovne matematičke pojmove kao što su dodavanje i oduzimanje, ali bez potpune apstrakcije.

### Intelektualni razvoj i dečija igra

Igra je od ključnog značaja za kognitivni razvoj dece predškolskog uzrasta. Igra omogućuje deci da istražuju svet oko sebe, razvijaju kreativnost, rešavaju probleme i uče kako da komuniciraju s drugima. Tokom detinjstva deca predškolskog uzrasta najviše stiču iskustva, saznanja i znanja igrajući se. Kreativnost, sloboda, spontanost, mašta, samopouzdanje, poverenje, dobre su osnove za proces učenja.

Igra je jedinstven čin u kojem se aktiviraju svi potencijali deteta (Nove Osnove predškolskog programa vaspitanja i obrazovanja, 2018). Tokom igre kognitivni procesi koji se dešavaju identični su kao i kognitivni procesi koji su zastupljeni u procesu učenja. U ranom uzrastu deca uočavaju razliku između značenja i onoga što u realnosti vide, zapravo ono što u realnosti vide nije povezano sa značenjem. Russ (2004) razlikuje sledeće kognitivne procese koji se pojavljuju tokom igre:

- *Organizacija* – kroz igru dete uči pričati priče s logičnim redosledom, definisanjem uzroka i posledica.
- *Divergentno mišljenje* – kroz igru dete uči generisati brojne različite ideje.
- *Simbolizam* – kroz igru dete uči transformisati objekte, preoblikovati i redefinisati predmete i igračke koji ga okružuju.

-*Fantazije* – kroz igru dete zamišlja, pravi se da je u različitom vremenu i prostoru, razvija maštu i imaginaciju.

Vrlo često se dešava da jedan komad drveta može da predstavlja dečiji automobil, kolica ili slično. Igra, prema L.S. Vigotskom, je tranzicija između

razdvajanja misli (značenje reči) od objekta. Deca predškolskog uzrasta tokom igre određenim stvarima, predmetima daju smisao, rečima se definišu objekti. Za razvijanje i unapređivanje logičkih aktivnosti kod dece predškolskog uzrasta vaspitač može imati različite pristupe. Podrška odraslih tokom dečije igre je dragocena jer podstiče intelektualno uzbuđenje, promovise koncentraciju, fokusira se na cilj, razvija sposobnost rešavanja problema samostalno (Medouz & Kešdan, 2000). Za određene situacije pred decu se postavljaju izazovi u smislu na koji način će konstatovati šta je problem, koje informacije se trebaju imati, koji način je najuspešniji za rešavanje problema ili zadatka, da bi na kraju bili sigurni da je problem rešen i da je zadatak ispunjen.

Russ (2004) je opisala procese koji su se najčešće istraživali tokom opservacije dečije igre:

### Kognitivni procesi

- Organizacija – sposobnost prepričavanja priče s logičkim vremenskim sledom i uzrocima. Prepričavanje detalja i kompleksnosti.
- Divergentno mišljenje – sposobnost generisanja velikog broja različitih ideja, tema i simbola.
- Simbolizam – sposobnost transformacije objekta u mentalne reprezentacije i druge objekte.
- Fantazije/praviti se da... – omogućuje biti u drugom vremenu i na drugom mestu.

Kognitivni razvoj i intelektualni razvoj se usko povezuju jer kognitivne sposobnosti čine temelj za intelektualne sposobnosti. I dok je kognitivni razvoj osnovni preduslov za intelektualni, intelektualni razvoj se širi i omogućuje veću primenu i fleksibilnost u svakodnevnim situacijama.

Istraživanja inteligencije ukazuju na značaj prvih godina života za intelektualni razvoj. „Intelektualni ili kognitivni razvoj se odnosi na razvoj intelektualnih funkcija opažanja, pamćenja i mišljenja” (Stojaković, 2012: 53). Pre polaska u školu neophodno je razviti sposobnost pravilnog govora, opažanja, mašte, pamćenja, uviđanja odnosa između uzroka i posledica, ali i sposobnost donošenja zaključaka. Ovo je period dečijeg zapitkivanja kada njihova pitanja imaju saznajni karakter. Dečija pitanja su pratilac dečijeg kognitivnog razvoja (Šindić, 2010). Da bi roditelji podstakli kognitivni razvoj dece potrebno je da na njihova pitanja odgovaraju na način koji oni razumeju.

Razvoju mišljenja najviše može da doprinese igra. Mnogi psiholozi koji su se bavili razvojnim pojavama ranog detinjstva utvrdili su povezanost između igre i razvoja mišljenja. Jedan od njih je Žan Pijaže (Jean Piaget). Igru shvata kao „asimilaciju dečijeg iskustva u njegovu sopstvenu shemu sveta, kao pripremu za kasniju akomodaciju na njega” (Elkonjin, 1990: 65).

Roditelji uz pomoć određenih igara mogu doprineti razvoju sposobnosti pažljivog slušanja, pamćenja što doprinosi razvoju predčitalačkih sposobnosti. Jedna od igara koju roditelji mogu primeniti nosi naziv „Iskoristi svaki trenutak“. U ovakvoj igri detetu se daje pola minute da razgleda sliku, a zatim je brzo pokriva papirom pri čemu se od deteta traži da detaljno ispriča ono što je videlo na slici (Kamenov, 1997b). Takođe, ovom igrom roditelji mogu doprineti i razvoju pamćenja i pažnje dece.

Elementi intelektualne zrelosti od trenutka kada se realizuje proces inkluzivnog obrazovanja ne predstavlja centralni nivo za definisanje zrelosti dece za polazak u školu, i dalje je važan segment u proceni mogućnosti da deca adekvatno prate dinamiku i školski ritam i usvajaju školski programski sadržaj. Deca između šest i sedam godina nalaze se u stadijumu konkretnih operacija, a zbog razlika u iskustvima koja su stekli u svojoj okolini mogu se međusobno razlikovati u brzini prelaska iz predoperacionalne u operacionalnu fazu (Starc, 2004). Intelektualne kompetencije mogu se odnositi na analiziranje dece predškolskog uzrasta, na procenu, rasuđivanje, upoređivanje informacija koje deca imaju na raspolaganju i koje koriste.

### **Osnovni zadatak intelektualnog vaspitanja je:**

- „Razvijanje saznanjih i izražajnih sposobnosti dece predškolskog uzrasta: opažanja, pažnje, pamćenja, mišljenja, govora.
- Podsticanje prirodne radoznalosti i razvijanje motivacije za intelektualni rad i učenje.
- Stvaranje uslova za sticanje elementarnih predstava o prirodi i uvođenju predškolske dece u matematičko-logičke odnose, koji omogućavaju sticanje osnovnih pojmova o broju, veličini, prostoru“ (Mitrović, 1981).

Obrazovni elementi igraju ključnu ulogu u povezivanju kognitivnog i intelektualnog razvoja:

- *Programi usmereni na razvoj kognitivnih sposobnosti:* Na primer, nastavni planovi koji se temelje na aktivnostima poput rešavanja matematičkih zadataka, naučnih eksperimenata i razvijanja jezičkih veština pomažu u razvijanju osnovnih kognitivnih sposobnosti.

- *Podsticanje intelektualnog rasta:* Kroz nastavu, deca razvijaju sposobnosti za kritičko razmišljanje, rešavanje složenih problema i kreativnu primenu naučenih veština.

Veza između kognitivnog i intelektualnog razvoja ključna je za celoviti razvoj deteta. Kognitivni razvoj daje temelje na kojima se gradi intelektualni razvoj, jer deca koja uspešno razvijaju osnovne kognitivne veštine postaju sposobna rešavati složenije intelektualne zadatke i primenjivati naučene veštine u različitim životnim situacijama. Razumevanje ove veze ključno je za pedagoške strategije koje podržavaju celokupni razvoj deteta.

Roditelji dece predškolskog uzrasta kao i vaspitači treba da pozitivno utiču na celoviti razvoj deteta i njegove ličnosti i da iskoriste rani uzrast dece kada su najintenzivniji spoljašnji uticaji. Iskustva koja deca predškolskog uzrasta svakodnevno usvajaju, zajedničke aktivnosti, istraživanja, analize, utiču na oblikovanje dečijeg mozga. „Programski koncept predškolskog vaspitanja i obrazovanja zasniva se na ideji da dete uči kroz igru, uči da se igra i tako prerasta u aktivno i stvaralačko biće, jer je igra stvaralački čin (Kopas-Vukašinović, 2006: 175). Polaskom u školu deca razvijaju logičko pamćenje i apstraktnu misao, deca definišu određene predmete, objekte bez njihovog prisustva. U igri deca transformišu ideje, materijale, resurse, medije, akcije i ponašanje iz jedne stvari u nešto drugo, stvarajući tako nova značenja, interpretacije i kombinacije (Wood, 2009).

Kako bi se podstakao intelektualni razvoj kroz dečiju igru, potrebno je ambijent opremiti materijalima koji imaju za cilj da provociraju decu na posmatranje, istraživanje, logičko mišljenje, upoređivanje, zaključivanje, analiziranje. Veliki broj igara koje podstiču intelektualni razvoj deteta realizuju se u korelaciji sa ostalim oblastima vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću. Svoja iskustva, saznanja i znanja deca predškolskog uzrasta stiču i usvajaju na integrisani način, i na taj način saznanja i znanja su trajnija. Igra doprinosi i razvoju verbalizacije, razumevanju jezika, pažnje, koncentracije, radoznalosti, mašte, kontrole impulsa, strategija za rešavanje problema i podstiče učešće i saradnju u grupi (Miller & Almon, 2009).

Kroz ovakve igre, deca uče da prepoznaju redosled i logiku, razvijaju sposobnost da rešavaju probleme i pamte gde su stvari postavljene, čime se aktivira radna memorija i kreativno razmišljanje. Takođe, ove igre pomažu u razvoju samostalnosti i odgovornosti, što su važni aspekti intelektualnog razvoja dece predškolskog uzrasta. Slično tome, didaktičke igre koje uključuju slaganje, poređivanje i grupisanje, kao što su igre sa brojevima, oblicima ili bojama, takođe podstiču decu na razmišljanje, upoređivanje, analizu. Ove igre ne samo da razvijaju pažnju i koncentraciju, već omogućavaju deci predškolskog uzrasta da razvijaju kognitivne veštine, što predstavlja osnovu za kasniji razvoj intelektualnih sposobnost.

## 6.1. Razvijanje intelektualnih funkcija

Predškolski period dece je period najintenzivnijeg razvoja svakog deteta. Govoreći o dečijem razvoju, misli se na psihički i fizički razvoj deteta. Psihički razvoj obuhvata kognitivni razvoj- pamćenje, mišljenje, maštu, razvoj osećaja i opažaja, socio-emocionalni razvoj. Psihofizički razvoj dece predškolskog uzrasta u velikoj meri je usmeren na dečije igre, jer ona predstavlja pokretač i neizostavni element fizičkog i psihičkog razvoja dece predškolskog uzrasta. Igra ima dvostruko dejstvo na razvoj psihičkih funkcija i struktura deteta: postojeće strukture čini fleksibilnijim, a istovremeno podstiče stvaranje novih i na taj način doprinosi opštem napretku deteta (Marjanović, 1987).

Psihički razvoj dece predškolskog uzrasta je usko povezan sa fizičkim razvojem. Celokupan razvoj deteta i njegove ličnosti predstavlja jedan složen proces. Dete se razvija kao celina u pravcu i psihičke i fizičke sfere.

### 6.1.1. Pažnja

U svakodnevnom životno-praktičnim situacijama, deca, razvijajući govorne sposobnosti i usmeravajući se u zavisnosti od svog interesovanja na određene aktivnosti, počinje formirati pažnju koja je za decu predškolskog uzrasta vrlo važna.

Kognicija uključuje mentalne procese i produkte koji dovode do spoznaje, a podrazumeva sve mentalne aktivnosti poput pažnje, pamćenja, simbolizovanja, kategorizovanja, planiranja, rešavanja problema, stvaranja i mašte (Berk, 2015).

Pažnja i pamćenje mogu se razviti i uz pomoć drugih vežbi. Jedan od načina kojim se može postići razvoj pažnje i pamćenja je čitajući detetu kraće priče, a zatim tražeći da ih prepriča, da odgovori na pitanja u vezi sa pričom ili zadajući mu da nacrtava crtež u vezi sa sadržajem priče (Mitrović, 2013). Važno je da ove priče budu zanimljive i privlačne, jer će u suprotnom dete postati dekoncentrisano.

### 6.1.2. Mišljenje

Mišljenje se ne može zamisliti bez simboličkih sistema koji su oblikovani kroz istoriju kulture. Znanje nije direktna kopija realnosti već unikatna lična kreacija individue (zavisi od njenog ličnog iskustva, socijalnog, kulturnog i istorijskog konteksta u kome saznanje, prethodnih znanja i umenja i oblikovano je kroz socijalne interakcije sa drugima) na koju utiču norme i vrednosti sredine (Pešikan, 2010). Mišljenje dece predškolskog uzrasta ključni je aspekt kognitivnog razvoja. U ovoj fazi, deca se nalaze na prelazu između konkretnih, jednostavnih mišljenja koja su bila prisutna u ranijem uzrastu i sposobnosti za apstraktno, logičko razmišljanje koje se razvija kasnije.

Igra ima ključnu ulogu u razvoju mišljenja dece predškolskog uzrasta. Prema Pijažeovoj teoriji, igra je osnovna aktivnost kroz koju deca razvijaju različite kognitivne veštine. Kroz igru, deca predškolskog uzrasta istražuju svet oko sebe, razvijaju apstraktno mišljenje i povećavaju svoju sposobnost za rešavanje problema. Igra imitacije (pretvaranje) takođe je važna jer omogućuje deci da razvijaju simboličko mišljenje.

Berk (2015) detaljno razmatra kako deca u predškolskom uzrastu razvijaju sposobnosti za razmišljanje, uključujući:

1. *Simboličko mišljenje* - kako deca koriste simboličke predstave (kao što su igre s ulogama, jezikom, maštovitim igrama) da bi obradila i interpretirala svet oko sebe.
2. *Razumevanje uzročno-posledičnih odnosa* - deca počinju da prepoznaju osnovne uzročne veze između događaja i svojih akcija.
3. *Razvoj govora i jezika* - Berk ukazuje na to kako je razvoj jezika ključan za kognitivni razvoj, jer jezik omogućuje organizovanje misli i komuniciranje sopstvenog iskustva.
4. *Kognitivna kontrola i pažnja* - kako deca u ovom uzrastu uče usmeriti pažnju i koristiti strategije za rešavanje problema.
5. *Uticaj socijalnih interakcija* - Berk razmatra kako socijalna interakcija sa vršnjacima, roditeljima i učiteljima doprinosi razvoju mišljenja.

Mišljenje dece predškolskog uzrasta je u fazi intenzivnog razvoja, karakterišu ga konkretne misli i egocentričnost, a tek se postupno usmerava ka apstraktnijim oblicima razmišljanja. Igra i socijalna interakcija s odraslima i vršnjacima igraju ključnu ulogu u ovom procesu, jer deca kroz te interakcije usvajaju nove pojmove i razvijaju sposobnost za rešavanje problema. Upravo zato, vaspitači i roditelji imaju vrlo važnu ulogu u usmeravanju i podsticanju razvoja dečjeg mišljenja u ovom uzrastu.

### 6.1.3. Govor

Najintenzivniji razvoj govora i jezičkih kompetencija obuhvata prve tri godine života deteta. Prva faza kod dece je faza od rođenja do devetog meseca života. Nakon nje u periodu od devetog do petnaestog meseca sledi govorna faza, koju karakteriše pojava prve reči sa značenjem. Faza pojave prvih rečenica je od osamnaestog meseca do kraja druge godine života. Nakon toga počinje period naglog bogaćenja fonda dečijeg rečnika i usvajanja pravila gramatike koji traje do kraja treće godine života.

Detetu je potrebno obezbediti govornu stimulaciju (čitanje, pričanje, pevanje, slušanje muzike...) koja je neophodna za razvoj kasnijih čitalačkih veština i razvoj jezika. Generalno, deca starosti osamnaest meseci spajaju po dve reči u smislene iskaze iako ima dece koja ne progovore ni jednu reč do kraja druge godine (Mihić & Oršić, 2010). Za decu predškolskog uzrasta, govor predstavlja neophodan element za život, jer govorom deca izražavaju želje i potrebe, namere, misli, osećanja ili jednostavno prenose određene informacije okoline. Deca su prirodno radoznala i od najranijeg uzrasta istražuju svet oko sebe, primećujući ljude, predmete i pojave u svojoj okolini. Vremenom postaje svesno da svaki predmet i svaka osoba ima naziv i određene osobine.

Kako roditelji provode najviše vremena sa decom, oni značajno doprinose razvoju njihovih jezičkih sposobnosti kroz svakodnevne razgovore, igru i interakciju. Podsticanjem govorne komunikacije, imitacijom i ponavljanjem, deca postupno uče povezivati reči u smislene rečenice i razvijati svoj rečnik. Sastavni deo intelektualne pripreme je razvoj govora koji se može najefikasnije ostvariti kroz razgovor roditelja sa detetom. Govorna sredina ima veliki značaj na stvaranje novih reči kod deteta (Čukovski, 1970), pa je važno da roditelji govore gramatički ispravno objašnjavajući značenje svake reči koja je nepoznata detetu. Okruženje u kojem odrastaju, način na koji im se obraćaju roditelji i učestalost verbalne interakcije igraju presudnu ulogu u brzini i kvaliteti njihovog govornog razvoja.

Za razliku od odraslih, deca predškolskog uzrasta nemaju dovoljno razvijene senzorne funkcije koje će prenositi i obrađivati primljene informacije. Način, tempo i smer u kome će se ovaj proces razvijati zavisi isključivo od detetovog okruženja (Miljak, 1984). Razvoj govora se odnosi na razumevanje značenja određene reči ili pojma i sposobnosti povezivanja reči i kreiranja rečenica. Svako dete je jedinstveno i razvija se vlastitim tempom, što znači da proces usvajanja govora nije isti za svu decu.

U tom razvoju, roditelji imaju ključnu ulogu, jer su od prvih dana života deteta njegovi najbliži i najvažniji uzori.

Zbog toga je važno da roditelji aktivno sudeluju u komunikaciji s decom, koja odgovaraju na njihova pitanja, čitaju im knjige i podstiču ih na izražavanje misli, čime se omogućuje optimalan razvoj govora. Roditelj treba da posveti svakodnevno dovoljno vremena za razgovor sa svojim detetom. Neophodno je dete podsticati da pita, priča i opisuje svoje doživljaje i utiske. Od deteta treba tražiti da priča kako je provelo dan, šta je videlo, sa kim se družilo. Kao dominantna aktivnost na predškolskom uzrastu „igra ima značajnu funkciju u razvoju kognitivnih sposobnosti” (Kamenov, 1997c: 53).

#### 6.1.4. Pamćenje

Pamćenje, odabir određenih informacija koje je potrebno pamtit, jedan je od bitnih elemenata kognitivnih kompetencija. Pamćenje predstavlja psihički proces zadržavanja stečenih iskustava, sadržaja, predstava.

Kod dece sa šest i sedam godina povećava se verbalno-logičko pamćenje. Kroz iskustvo, istraživanje, opservaciju, analiziranje, upoređivanje, deca ovog uzrasta uspostavljaju logičke veze među određenim predmetima, pojavama, elementima, jasno i sistemski se služe rečima prilikom analize zapamćenog sadržaja.

Faktori koji utiču na razvoj pamćenja kod dece predškolskog uzrasta:

- *Jezik i komunikacija:* Deca koja imaju bogatiji jezik lakše pamte informacije jer jezik pomaže u organizaciji i objašnjenju sećanja. Takođe, verbalizacija iskustava s roditeljima ili vaspitačima pomaže u dečijem procesu pamćenja.
- *Emocionalno stanje:* Deca će verovatnije pamtit informacije koje su emotivno značajne za njih na osnovu iskustva koje je bilo uzbudljivo za dete predškolskog uzrasta. Emocionalna povezanost s događajem može značajno povećati sposobnost pamćenja.

- *Slikovni i auditivni poticaji:* Upotreba slika, aplikacija, pesama, igara pomaže u jačanju pamćenja, jer deca bolje pamte informacije kada su povezane s vizuelnim ili zvučnim stimulansima.
- *Rutine i ponavljanje:* Ponovljeni podsticaji i rutina pomažu deci da bolje pamte. Ako se određene aktivnosti ponavljaju, dete će ih lakše upamtiti i povezati s drugim sličnim iskustvima.

Pamćenje predstavlja važan element za kognitivni razvoj dece predškolskog uzrasta, jer omogućuje organizaciju informacija, povezivanje iskustava i razvijanje osnove za dalji razvoj učenja.

Razumevanje procesa pamćenja u ovom uzrastu može pomoći vaspitačima i roditeljima da kreiraju okruženje koje podržava razvoj pamćenja i drugih kognitivnih sposobnosti koje su potrebne za budući uspeh dece predškolskog uzrasta i njihov emocionalni razvoj.

#### 6.1.5. Koncentracija

Koncentracija dece predškolskog uzrasta predstavlja važan aspekt za razvoj njihovih kognitivnih i emocionalnih sposobnosti, jer omogućava odlučivanje da se fokusiraju na određene zadatke i aktivnosti. Koncentracija, u kontekstu dece predškolskog uzrasta, obuhvata sposobnost deteta da održava pažnju na nečemu duže vreme. Deca predškolskog uzrasta, obično između treće i šeste godine, doživljavaju intenzivan razvoj mozga. Tada se razvijaju važne kognitivne funkcije, uključujući sposobnost za koncentraciju i pažnju. Prema istraživanjima, deca predškolskog uzrasta imaju ograničenu sposobnost koncentracije u odnosu sa decom starije dobi ili odraslima, ali svakodnevnim aktivnostima i izlaganjem različitim stimulansima, ta sposobnost postupno raste.

Fizičke igre i aktivnosti kao što su trčanje, skakanje, plesanje mogu pomoći u poboljšanju koncentracije jer aktiviraju mozak i omogućuju bolju povezanost između kognitivnih i fizičkih sposobnosti.

Deca u predškolskom uzrastu počinju da pokazuju poboljšanja u sposobnosti



da selektivno usmere pažnju na relevantne informacije, dok ignorišu nespretne smetnje u okolini (Berk, 2013).

Koncentracija dece predškolskog uzrasta predstavlja važnu dimenziju za njihov razvoj u učenju i obavljanju zadataka, a mnogi faktori igraju ulogu u ovom procesu, uključujući razvoj mozga, okruženje, vrste aktivnosti i fizičku aktivnost.

### 6.1.6. Motivacija

Na početku ćemo govoriti o unutrašnjoj motivaciji. Radi se o aktivnosti za koju ne treba nikakva druga nagrada osim bavljenja tom aktivnošću. Istraživanje je pokazalo da unutrašnje motivisane aktivnosti prati zadovoljstvo, prijetnost, opuštenost i satisfakcija proizašla iz bavljenja tom aktivnošću (Deci & Ryan, 1985). Svako dete od samog rođenja poseduje unutrašnju motivaciju. To se najbolje ogleda u tome da dete od rođenja aktivno uči, stiče nova znanja, veštine i sposobnosti i na to ga pokreće unutrašnja motivacija. Kada ga nešto zanima, dete zna tu aktivnost ponoviti mnogo puta bez osećaja dosade.

Tri su osnova unutrašnje motivacije u prvom planu:

- unutrašnji sazajni motiv – uključenost u aktivnost da bi se iskusi zadovoljstvo i osetila radost saznanja pri učenju i istraživanju kao i u razumevanju nečeg novog,
- unutrašnji motiv kompletiranja zadatka ili izvršenja - uključenost u aktivnost radi uspeha i zadovoljstva koje donosi vlastito usavršavanje kao i kreiranje nečeg novog,
- unutrašnji motiv osećaja pobuđenosti - uključenost u aktivnosti zbog ugodnih osećanja, zabave, uzbudenosti i estetskog uživanja (Pelletier et al., 2001).

Deca predškolskog uzrasta imaju prirodnu radoznalost i želju da istražuju svet oko sebe, što čini osnovu njihove motivacije za proširivanje iskustava, saznanja, znanja i razvijanje veština i sposobnosti.

„Motivacija je teoretski konstrukt koji se koristi da objasni iniciranje, usmerenost, intenzitet, postojanost i kvalitet ponašanja, posebno ponašanja usmerenog ka određenom cilju“ (Maehr & Meyer, 1997: 373).

Iako se u ovom uzrastu ne može govoriti o motivaciji u istom smislu kao kod starije dece ili odraslih, postoji nekoliko ključnih aspekata motivacije koji se razvijaju u ovom periodu:

- *Intrinzična motivacija* se odnosi na unutrašnju želju deteta da se bavi nečim jer u tome uživa i to je zanimljivo samo po sebi. Intrinzična motivacija je osnova za dugoročno učenje jer se deca uče uživati u procesu istraživanja i otkrivanja novih stvari.
- *Ekstrinzična motivacija* je motivacija koja dolazi od spoljnog uticaja, kao što su nagrade ili pohvale. U predškolskom uzrastu, ekstrinzična motivacija često je vezana za pohvale od strane odraslih (roditelja, vaspitača) ili nagrade.

Za razliku od unutrašnje, spoljašnja motivacija se može direktno podstaći. Unutrašnju motivaciju možemo podstaći nizom aktivnosti, dok direktno podsticanje ne daje rezultate. Ovo je naročito važno kod procesa učenja, jer je njegov glavni pokretač unutrašnja motivacija. Igra je ključni element u razvoju motivacije kod dece predškolskog uzrasta. Igra omogućuje odlučivanju da istražuju svet oko sebe, da upoznaju sebe kao i druge, da razvijaju kreativnost, da analiziraju, upoređuju i postavljaju sebi ciljeve. Učenje kroz igru pruža deci predškolskog uzrasta mogućnost da uživaju u procesu, a ne samo u rezultatu. Dečije igre mogu povećati motivaciju za dečije uključivanje i učiti decu važnosti postizanja ciljeva.

### 6.1.7. Radoznalost

Učenje se zasniva na ljudskoj osobini koja je, osim aktivnosti i potreba za prilagođavanjem okoline, specifična za čoveka, a to je radoznalost. Ova želja za saznanjem javlja se čak i kada su sve druge potrebe ispunjene, izražavajući se



kroz težnju da se istražuje, razume i upozna svet oko sebe. „Radoznanost, koja je urođena kod deteta, je unutrašnja želja za učenjem koja čeka realni svet da je probudi. Radoznanost je u svojoj suštini posledica zasnovana na realnosti, na većem stepenu od učenja“ (L'Ecuyer, 2014).

Deca predškolskog uzrasta imaju potrebu da se izražavaju na različite načine, a igra predstavlja jedan od najvažnijih oblika tog izražavanja, omogućujući im da kroz nju uče i istražuju svet. „Radoznanost vodi ka potrazi za znanjem, bilo specifičnim odgovorom na relevantno pitanje, ili uopšteno, da zadovolji nečiji nagon za istraživanjem i generisanjem informacija, i može se manifestovati na različite načine koje je moguće izmeriti korišćenjem bihejvioralnih, fizioloških i neuronskih merenja“ (Schinkel, 2020).

Prirodna radoznanost dece u predškolskom uzrastu predstavlja jedan od najvažnijih faktora njihova učenja i razvoja. Ona se ogleda u njihovom interesovanju za ono što se događa u okolini, u želji da otkriju nova saznanja, isprobavaju različite aktivnosti i unapređuju svoje veštine i sposobnosti. „Radoznanost, shvaćena kao potencijal, ali i kompetencija koja čuva mentalno zdravlje, povećava izražavanje kreativnih potencijala, zadovoljstvo životom i predstavlja potencijal za nova otkrića usmerena opštoj dobrobiti. Dobro usmerena radoznanost tokom formativnih godina u razvoju mladog čoveka usmerava ga ka daljem samorazvoju“ (Marinković, 2023).

### 6.1.8. Interesovanje

Deca predškolskog uzrasta su prirodno radoznala. Njihova potreba da istražuju svet oko sebe pruža priliku da postavljaju pitanja, da rešavaju, da upoređuju i da donose zaključke. U ovom uzrastu, deca su motivisana da istražuju svet kroz igru, da eksperimentišu, da manipulišu različitim predmetima i učestvuju u različitim aktivnostima. Interesovanje dece u predškolskom uzrastu često je povezano sa njihovim emocijama. Deca su motivisana da istražuju i učestvuju u aktivnostima koje izazivaju pozitivne emocije i koje su za njih prijatne.

Aktivnosti koje uključuju igru, koje poseduju elemente radosti, veselja, sreće i fizičku aktivnost, mogu kod dece izazvati veliko interesovanje.

Dečije interesovanje se razvija u velikoj meri kroz komunikaciju s odraslima. Vaspitači i roditelji imaju važnu ulogu u usmeravanju i podržavanju interesa dece predškolskog uzrasta. Dobar vaspitač zna kako kreirati okruženje koje podstiče radoznanost i aktivnosti koje izazivaju interesovanje kod njih. Takođe, važna je i pohvala i podrška kada deca pokažu interes za određene aktivnosti, što podstiče dalje istraživanje.

Igra je jedan od najvažnijih segmenata kroz koju deca izražavaju i razvijaju svoje interese. Igra dopušta deci da eksperimentišu, razvijaju kreativnost i učestvuju u aktivnostima koje ih animiraju. Kroz igru, deca mogu istraživati različite uloge, pravila, i doživljavati realni svet, čime se razvijaju njihova interesovanja. Hughes (2011) smatra kako odrasli mogu podržati razvoj interesa i radoznalosti kod dece, kroz vođene aktivnosti i upotrebu stimulativnih materijala. On ističe važnost angažovanja i motivacije dece predškolskog uzrasta u aktivnostima.

Iako su sva deca radoznala i zainteresovana za učenje, njihova interesovanja mogu biti različita, što zavisi od njihovog karaktera, potreba, temperamenta, stečenih iskustava i socijalnog okruženja.

Neka deca mogu biti posebno zainteresovana za umetnost, dok druga mogu biti više zainteresovana za prirodu, matematiku ili muziku. Razumevanje i uvažavanje ovih razlika od strane vaspitača i roditelja omogućava bolje prilagođavanje pedagoških pristupa u radu sa decom predškolskog uzrasta.

## 6.2. Dečije logičko mišljenje kao pretpostavka njihove zrelosti za polazak u školu

Ima dece koja najbolje uče sama, u aktivnostima koje izvode sopstvenim tempom, druga se najbolje osećaju kada se povezuju sa vršnjacima i sarađuju.

Nekima su za učenje bitni dodir i pokret, druga se više oslanjaju na vizuelizaciju, neka se služe govorom i jezikom kao primarnim sredstvom učenja. Ima dece koja su vešta u otkrivanju veza i odnosa među predmetima i događajima, a neka deca su posebno sklona posmatranju.

Bez obzira na to koji način preovladava u njihovom pristupu učenju, deca će biti uspešna, kada im se stvore takvi uslovi koji odgovaraju načinu učenja kome su najviše sklona. Najlakši način da se deci osigura uspešnost je kombinovanje različitih strategija, metoda, oblika i sredstava, kao i stvaranje prilika za alternativna iskustva u učenju, prilagođavanje programa rada i često menjanje aktivnosti kako bi se prilagodili potrebama sve dece (Lazor, Marković & Nikolić, 2008).

Kako bi se deci predškolskog uzrasta obezbedio uspešan i pravilan intelektualni razvoj, potrebno je da se velika pažnja posveti ranom učenju kod dece, kako bi se na adekvatan način formirale pravilne navike intelektualnog učenja i pozitivnog odnosa prema knjizi.

### Predlozi za istraživanje

1. Ispitati kako razvoj mišljenja utiče na intelektualnu zrelost kod dece predškolskog uzrasta.
2. Utvrditi povezanost između govora i intelektualne zrelosti, posebno u kontekstu verbalnih sposobnosti i sposobnosti apstraktnog mišljenja.
3. Uporediti intelektualnu zrelost kod dece predškolskog uzrasta koja redovno učestvuju u intelektualnim i kreativnim aktivnostima (npr. igre rečima, slagalice) u odnosu na decu koja provode više vremena u pasivnim aktivnostima.
4. Analizirati kako motivacija i radoznalost utiču na razvoj intelektualne zrelosti kod dece predškolskog uzrasta.
5. Ispitati kako koncentracija i pamćenje doprinose razvoju intelektualne zrelosti kod dece predškolskog uzrasta.

## 7. RAZVOJ GRAFOMOTORIČKIH SPOSOBNOSTI

Grafomotorika se odnosi na veštinu pisanja i sposobnost upravljanja olovkom. Dobar i oštar dečiji vid, dobar sluh su neophodni elementi za usvajanje čitanja i pisanja. Grafomotorika se odnosi na veštinu pisanja i sposobnost pravilnog držanja i upravljanja olovkom. Kako bi početno pisanje bilo uspešno dete mora savladati četiri faze razvoja finih motoričkih veština - pokrete cele ruke, pokrete cele šake, hvatanje i koordinaciju hvatanja (Carvell, 2006).

Kada govorimo o razvoju fine motorike početni proces je jačanje i učvršćivanje mišića cele ruke i šake. Deca predškolskog uzrasta vrlo često koriste celu ruku prilikom pokreta, u igri. Korišćenje cele ruke pri pokretu prethodi razvoju mišića šake (Huffman & Fortenberry, 2011). Svakodnevne aktivnosti dece predškolskog uzrasta predstavljaju dobru osnovu za razvijanje mišića cele šake i ruke. Učvršćivanje muskulature šake dovodi do unapređivanja koordinacije pokreta prstiju. „Deca razvijaju pokrete hvatanja tako da pritišću palac i kažiprst zajedno. Aktivnosti poput pričvršćivanja štipaljki na plastičnu čašu, nizanjanja perlica ili trganja papira podržavaju taj razvoj“ (Huffman & Fortenberry, 2011: 103). Kontrola koju deca poseduju prilikom hvatanja je završna faza procesa razvoja motoričkih veština i sposobnosti dece predškolskog uzrasta. Ta koordinacija omogućuje palcu, kažiprstu i srednjem prstu da deluju kao tronožac, podržavajući pisaljku i omogućujući sitne, visoko usklađene pokrete prstiju (Huffman & Fortenberry, 2011).

Kod dece predškolskog uzrasta razvoj grafomotorike je složen i zahtevan proces jer je povezan sa ostalim segmentima sposobnosti i veština dece. Prema Maquera i sar. (2021), sticanje i ovladavanje pisanim jezikom ključna je stavka zrelog razvoja svakog deteta i jedan od najvećih izazova za školski sastav.

Da bi dete u određenoj fazi svoga razvoja ovladalo grafomotorikom, ono mora proći kroz celokupan motorički razvoj koji započinje razvojem grube motorike, a nastavlja se razvojem fine motorike (Ćalasan et al., 2015). Ključnu ulogu u podsticanju i razvoju grafomotorike imaju roditelji i vaspitači dece predškolskog uzrasta. Kako bi roditelji na uspešan način pružili podršku u razvijanju veština čitanja i pisanja, potrebno je da deca ovog uzrasta stalno ostvaruju komunikaciju kako sa svojim vršnjacima tako i sa odraslim osobama. Vrlo je važno da deca predškolskog uzrasta proširuju i bogate svoj rečnik, i da budu u prilici što je moguće više da slušaju raznovrstan i zanimljiv govor iz drugačijih okruženja. Nije određena dob kad bi dete trebalo naučiti veštine pisanja, stoga je važno ne postavljati ograničenja u tom smislu (Lawrence, 2003).

U radu sa decom predškolskog uzrasta, vaspitači imaju veliku ulogu jer vrlo često budu posrednik između dece i njihovih iskustava, saznanja i učenja predstavljajući vezu koja deci pruža mogućnosti za dodatna istraživanja, otkrivanje novih saznanja i novih iskustava. U predškolskom i ranom školskom razdoblju, vaspitači imaju važnu ulogu u podsticanju i unapređivanju kognitivnih elemenata dečijeg razvoja, socijalnih kompetencija i jezičkih sposobnosti. Vaspitači kreiraju okruženje u kojem se deca izlažu različitim informacijama i aktivnostima te potiču njihovu znatiželju i istraživački duh (Berk, 2005).

### 7.1. Pripremna funkcija deteta za početno pisanje slova i brojeva

Za usvajanje veštine pisanja – koja predstavlja veoma složenu psiholingvističku i neurolingvističku sposobnost – neophodna je integracija senzornih procesa (auditivnog, vizuelnog i motornog) budući da je svaki od njih značajan za sam proces pisanja. Pisani jezik zahteva viši i znatno kompleksniji nivo senzornog funkcionisanja (Golubović, 2006). Prema autoru Emilu Kamenovu (2006), priprema za pisanje podrazumeva sistemsko vežbanje deteta i u predškolskoj ustanovi i u školi, pri čemu je zadatak predškolske ustanove da valjano pripremi decu za pisanje, a škole da ih opismeni.

Tokom svakodnevnih aktivnosti deca predškolskog uzrasta razvijaju muskulaturu šake, ruke, prstiju i to predstavlja dobru osnovu za buduće školske zadatke i obaveze. Dovoljno vežbi i primene različitih vrsta aktivnosti i igara kod dece ovog uzrasta treba da bude u dovoljnoj meri zastupljeni.

Navedeno se može postići isključivo uz dovoljnu vežbu i primenu različitih vrsta aktivnosti i igara, posebno iz razloga što je priprema ruke za procese pisanja znatno bitnija od forsiranja deteta da savlada aktivnosti pisanja i čitanja (Hittrec, 1991). Za izvođenje pokreta pisanja važan je i pritisak šake i olovke na papir, pomoću koga se ostavlja vidljiv trag na papiru koji je uslovljen uključenim mišićnim tonusom. Dobar mišićni tonus predstavlja neophodan element za optimalan pritisak olovke na papir prilikom izvođenja čina pisanja. Dakle, da bi uspešno ovladala veštinom pisanja u školi, u periodu do polaska u školu, deca bi trebalo da budu „izložena specifičnim konkretnim iskustvima (Dryden & Vos, 2004), koja im omogućavaju da razviju motoričke i druge sposobnosti” (prema Kopas-Vukašinić, 2014). Takođe, neophodno je pripremiti sredinu, koja će biti dobar motivacioni faktor za unapređivanje dečijih potencijala za ovladavanje sposobnostima i veštinom pisanja i koja će doprineti uspešno opismenjavanju.

Proces pripreme dece predškolskog uzrasta za pisanje podrazumeva postepeno osamostaljivanje male dece koje se, kao specifična sposobnost deteta, postepeno razvija u podsticajnoj sredini, u kojoj dete deluje i sarađuje sa vršnjacima i odraslim osobama (Kopas- Vukašinić, 2014). Pokazatelj njihove sklonosti da određene aktivnosti realizuju bez pomoći drugih i odraslih osoba jeste razvoj dečije samostalnosti. Kvalitetan i motivišući ambijent za decu predškolskog uzrasta predstavlja istraživački segment kako bi deca predškolskog uzrasta zadovoljila prirodnu radoznalost.

Za početni proces pisanja vrlo je važna koordinacija, preciznost i odmerenost vlastitih pokreta dece predškolskog uzrasta. Fina koordinacija pokreta šake zahteva produženu fiksaciju zglobova uz određeno statičko opterećenje koje je uslovljeno mirnim držanjem ruku i drugih delova tela (Ćordić & Bojanin, 1992).

Pripremna funkcija dece predškolskog uzrasta za početno pisanje je kompleksan i zahtevan proces, u odnosu na karakteristike svakog deteta.

Značajno mesto zauzima i funkcija prstiju izražena kroz mogućnost izvođenja fine motorne koordinacije, odsustva pridruženih pokreta, nespretnosti i sl. (Van Galen, 1991) i pravilnog položaja olovke u ruci. Da bi dete u određenoj fazi svoga razvoja ovladalo grafomotorikom, ono mora proći kroz celokupan motorički razvoj koji započinje razvojem grube motorike, a nastavlja se razvojem fine motorike (Ćalasan et al., 2015).

## 7.2. Pravilno držanje olovke i položaj tela

Za decu predškolskog uzrasta vrlo su važne aktivnosti u kojima razvijaju mišiće šake, ruke i prstiju; na taj način se podržava pravilan razvoj grafomotoričkih veština. Deca koja se upoznaju s rukovanjem olovkom u ranom dobu imaju više prilika za usvajanje pravilnih veština pisanja (Leopold, 2023).

Pravilan razvoj grafomotoričkih sposobnosti nije usmeren samo na razvijanje sposobnosti shvatanja i korišćenja jezičkih znakova i simbola, već je usmeren na celokupni razvoj veština i sposobnosti motorike, sposobnost korišćenja ruke, šake i prstiju za svakodnevne obaveze i aktivnosti u životu dece predškolskog uzrasta. Razvijanje rane motorike predstavlja osnovu opšteg razvoja motoričkih veština dece predškolskog uzrasta. To je važno jer može olakšati razumevanje i prepoznavanje slova i brojeva, što je ključno za uspešno učenje čitanja i pisanja u školi (Maquera-Maquera et al. 2021). Međutim, mnogo je važnije da dete dostigne odgovarajući nivo psihičke i fizičke zrelosti, a onda će lakše naučiti da čita i piše. Svakodnevnim aktivnostima u koje je dete uključeno dolazi do spontane, neplanirane pripreme za školu.

## 7.3. Kordinacija oko- ruka ( oko - šaka)

Aktivnosti dece predškolskog uzrasta koje uključuju koordinaciju oka i ruke pomaže deci za unapređivanje veština koje su potrebne za školske obaveze i njihove buduće zadatke. Prema Brack (2009), veština koordinacije oko-ruka igra ključnu ulogu u pripremi dece za školske zadatke.

Budući da njihovi određeni školski zadaci i obaveze zahtevaju pisanje, potrebno je da deca predškolskog uzrasta poseduju temelje za viziomotornu koordinaciju.

### **Predlozi za istraživanje**

1. Analizirati kako razvoj grafomotoričkih sposobnosti utiče na sposobnost dece predškolskog uzrasta da savladaju početno pisanje slova i brojeva.
2. Utvrditi značaj pravilnog držanja olovke i položaja tela za razvoj grafo-motorike i kako to utiče na kasniji proces učenja pisanja.
3. Uporediti sposobnost koordinacije oko-ruka kod dece koja redovno vežbaju grafomotoriku kroz igre u odnosu na decu koja to ne rade.
4. Analizirati kako koordinacija oko-ruka, (oko šaka) doprinosi razvoju fine motorike i preciznosti u pisanju kod predškolskog uzrasta.

## **8. IGRA I PRIPREMA DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU**

Još jedan važan faktor u kognitivnom razvoju dece jeste igra. Stručnjaci veruju da je igra temelj za budući akademski uspeh (Lockhart, 2010). Dakle, čini se logičnim da deca pre započinjanja formalnog školovanja moraju da provode više vremena u igri. Ipak, kritičari kasnijeg početka škole tvrde da su igrovne aktivnosti ugrađene u rane školske časove u detinjstvu i one su korisne za dečiji kognitivni razvoj. Rano detinjstvo (ECD) i Montessori model školovanja dece su primeri igrovnog učenja. Igra je dečja praksa, slobodno delovanje koje je izvan običnog realnog života (Rajić & Petrović-Sočo, 2015).

Programi vaspitno-obrazovnog rada predstavljaju osnovni radni dokument vaspitno-obrazovne ustanove, kojim ona reguliše svoj rad u celini i svakog programskog i organizacionog tela. Takođe, oni treba da budu jasno uputstvo za planiranje, programiranje i vrednovanje rada, u skladu sa karakterom ustanove, potrebama dece, njihovih roditelja, kao i društvene zajednice u celini (Kopas-Vukašinović, 2010).

Igra je za dete stvaralačka prerada stvarnosti i čin zamišljanja iskustva, istovremeno i mašta u akciji i forma istraživanja. Kapacitet fleksibilnosti u igri omogućava detetu da zamisli i izgradi okruženje mogućeg i da gradi identitet i odnose: dogovara se i usklađuje se sa drugima; pregovara; doprinosi očuvanju igrovnog plana; preispituje i razvija etičke vrednosti; istražuje višestruke identitete; vidi sebe kao moćno i delotvorno; samostalno odlučuje i pravi izbore. Igra je aktivnost koja najpotpunije ostvaruje psihofizički razvoj deteta, koja se po svojim karakteristikama razlikuje od svih ostalih aktivnosti i proizilazi iz unutrašnje potrebe deteta – odlikuje je spontana, slobodna i originalna aktivnost deteta (Jovanović & Ružičić, 2016).

Zbog kapaciteta fleksibilnosti kao glavne odrednice, osnovnu karakteristiku igre ne čini aktivnost ili sadržaj igre, nego specifičnost pristupa. Igra je uvek više od aktivnosti, ona je način na koji dete pristupa aktivnosti. Igra je jedinstven čin u kojem se aktiviraju svi potencijali deteta. Ona je uvek dobrovoljna, dogovorena između učesnika igre, određena je igrovim planom i pravilima i sama sebi je cilj (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018).

Međutim, stručnjaci definišu igru kao igru koju inicira i usmerava dete. Ouellette (2007) opisuje igru kao „aktivnost koja je neopterećena po smeru odraslih i ne zavisi od proizvedenih predmeta ili pravila koja je nametnuo neko drugi osim same dece” (str. 13). Škole koje nude igrovne aktivnosti takođe podučavaju pismenost i računanje. Istraživanja sugerišu da kada su deca opterećena časovima pismenosti i matematike u nežnom uzrastu gube ljubav za učenjem, stoga većina zemalja u svetu favorizuje početak škole sa šest godina (Bertram, 2002).

Igre predškolske dece imaju svoje karakteristike po kojima se razlikuju od igara odraslih. To su:

1. Igra je simulativno ponašanje sa sledećim odlikama:

- divergentnost (organizacija ponašanja na neki novi način),
- nekompletnost (sažeto ponašanje, bez dostizanja nekog cilja),
- neadekvatnost (ponašanje se suprotstavi datom situacijom).

2. Igra je autotelična aktivnost, iz čega sledi:

- da poseduje vlastite izvore motivacije,
- da je proces igre važniji od ishoda akcije,
- dominacija sredstava nad ciljevima,
- odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka.

3. Igra ispunjava privatne funkcije igrača:

- oslobađa od napetosti, rešava konflikte,
- pozitivno reguliše fizički, psihički i socio-emocionalni razvoj.

4. Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa:

- igra se razvija u odsutnosti prisile i pretnji,
- igra je u stanju umerene psihičke tenzije (Stevanović, 2003).

Kada je reč o dečijim aktivnostima tokom igre, deca ovog uzrasta razvijaju svoje telesne veštine, unapređuju kognitivne sposobnosti, prihvataju dinamiku vlastitog života kao i na koji način da žive sa drugima, na taj način uče o drugima, na kraju kroz igru kao spontanu i slobodnu aktivnost razvijaju sliku o sebi. „Dete s igrama raste, a igre rastu s njim. One su jedinstven i delotvoran način prirodnog učenja“ (Rajić & Petrović-Sočo, 2015: 605).

Kako je govorio Gray (2011), postoji nekoliko studija koje pokazuju štetne efekte formalnog školovanja u ranom detinjstvu na mentalno i emocionalno blagostanje dece. Strukturisani procesi učenja mogu kod dece predškolskog uzrasta da izazovu negativna iskustva i na taj način može doći do smanjenja prirodne radoznalosti kod dece i motivacije. Takođe, ograničavanje slobodne igre i kreativnih aktivnosti može uticati na emocionalni razvoj, socijalne veštine i sposobnost regulacije emocija. Ove studije sugerišu da sve veći stres, mentalni i emocionalni zdravstveni problemi kod dece u direktnoj su vezi sa gubitkom aktivnosti igre i povećanim akademskim pritiscima u ranom detinjstvu.

Tamis-LeMonda i Bornstein (2002: 221) kažu da je „igra dečji posao“. Kroz igru deca istražuju svet oko sebe, upoznaju sebe, stiču nove veštine i razvijaju socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti. Ona nije samo zabava, već i ključni način na koji deca usvajaju znanja i pripremaju se za buduće životne izazove. Kroz različite oblike igre, deca grade temelje za kasnije društveno-životne aktivnosti i obaveze.

Igra kao primarna aktivnost dece predškolskog uzrasta istovremeno je zabavna i slobodna dečija aktivnost, kroz koju deca upoznaju sebe, istražuju svoju okolinu i uočavaju smisao ambijenta koji ih okružuje. Igra se može definisati kao svaka aktivnost koju dete bira samo, a posledica je uživanje i satisfakcija (Lindon, 2001). Suština dečije igre je u tome da donosi zadovoljstvo i podstiče radoznalost kod dece predškolskog uzrasta. Ovakav način aktivnosti omogućava im da izraze svoje emocije, rešavaju probleme i stiču nova znanja na prirodan, spontan i zabavan način.

Igra angažuje dete više nego realni život, u njoj se dete ponaša savršeno, deluje linijom najvećeg otpora i prevazilazi svoj stadijum razvoja. Igra je moćna dok razvija dečiju maštu, emocionalne veze, podstiče telesnu aktivnost, razvija samopouzdanje, kretajnost i maštu deteta (Nikolić & Miletić, 2021). Igra deci omogućava da razvijaju emocionalne veze s drugima, da jačaju samopouzdanje i istražuju svet oko sebe. Kroz igru deca postaju fizički aktivna, uče kako da izraze svoje misli i osećanja i razvijaju ključne socijalne veštine. Sve ove sposobnosti doprinose njihovom celokupnom razvoju i pripremaju ih za buduće životne izazove.

Istraživanja sugerišu da igra koju iniciraju deca, za razliku od aktivnosti koje se realizuju u školskom ambijentu ili igri u režiji odraslih, poboljšava jezik i pismenost, razvoj veština kod dece predškolskog uzrasta zbog mnogih mogućnosti da vežbaju jezik u igri. Takva igra koja unapređuje jezičke veštine i kompetencije dece predškolskog uzrasta, pojačava razvoj viših mentalnih funkcija (Bodrova, 2007).

Prema razvojnim funkcijama, identifikovana su četiri tipa igre koju pokreće dete:

- dramska igra (pretvaranje situacije, igra uloga),
- konstruktivna igra (izrada stvari),
- istraživačka igra (otkrivanje raznih svojstava stvari) i
- igra sa pravilima u koja se starija deca uključuju (Lockhart, 2010).

Kada deca učestvuju u dramskim igrama, razvijaju se njihove kognitivne veštine, izvršne funkcije koje uključuju prisećanje, kontrolu emocija i internalizovanje jezika (Lockhart, 2010). Konstruktivna igra razvija veštine istraživanja i izgradnju koncepta kod dece (Drev et al., 2008). Isto tako, istraživačka igra pomaže u kognitivnom razvoju, posebno u kreativnosti, u rešavanju problema i razvoju osnovnih matematičkih i tehnoloških veština (White, 2013). Kroz igru dete manifestuje svoj unutrašnji svet, na slobodan način izražava svoje želje, strahove, napetost, usvaja emocionalne i socijalne veštine (Ashiabi, 2007).

Kada su deca uključena u igru, uključena su u razvoj novih veština i korišćenje tih novostečenih veština, vežbanje jezika, saradujući i sklapajući prijateljstva. Takođe uče da regulišu svoje emocije i ponašanje kako situacija zahteva. Dakle, jeste veoma važno da mala deca provode značajan deo svog dana u igri (Coppie & Bredekamp, 2009). Else (2014) ističe važnost procesa igre i njenog razumevanja u svrhu podsticanja razvoja igre. Procesi o kojima autor govori mogli bi se nazvati i ciklusom kroz koji igra prolazi.

- Igra kao impuls – postoji prirodni impuls za igranje. Impuls za igrom povezan je s detetovim osećajem identiteta, snagom, vrednostima, verovanjima, sposobnostima.
- Igra kao signal – dete odašilje signale da se želi igrati. Ti signali mogu biti u obliku kontakta očima, telesni signal ili jednostavno dete uzima neki materijal s kojim se želi igrati.
- Okvir za igru – okvir su granice koje mogu biti fizičke ili tematske. Granice održavaju igru netaknutom.
- Tok igre – tok igre obeležen je granicama i detetovim potpunim prepuštanjem igri.
- Odgovor – reakcija na igru – odgovor je detetovo iskustvo igre u vezi s rezultatom te igre. Odgovor je iskustvo koje dete doživi nakon signala za igru.

- Završetak igre – može biti jednostavno završetak ili destrukcija onoga što se događalo tokom igre (rušenje modela koje je dete konstruiralo).

Dete u igri *istražuje i (re)konstruiše značenje*: prerađuje događaje, situacije, upotrebu predmeta na stvaralački način i istražuje šta sve oni mogu biti; posmatra i imitira druge u igri; stvara nove reči i koristi poznate reči na drugačiji način; razvija nove strategije rešavanja problema; *stvara simbole*: otkriva različite načine simbolizovanja iskustva (prerušavanje, pretvaranje, crtanje, pravljenje modela, kreativni pokret, govor); simbolima povezuje realne radnje, predmete, postupke sa zamišljenim konceptom u igri; uključuje i kombinuje simbole različitih kultura; *uživa i radije se*: oseća se moćno, aktivno, ostvareno i uključeno; uživa u nepredvidljivosti igre; razvija osećaj zajedništva sa saigračima; posvećeno je igri; uvežbava posebna umenja; gradi otvorenost za nova iskustva; uživa u otkrivanju novih sopstvenih potencijala (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018).

## 8.1. Pokretne igre

Fizičke aktivnosti dece predškolskog uzrasta su aktivnosti kojima se deca konstantno vraćaju, a pozitivno deluju i utiču na fizički rast i razvoj. Od najranijeg dečijeg doba, prvih željenih pokreta – usvajanje osnovnih i potrebnih pokreta, preko veština i sposobnosti pokreta – trčanja, skakanja, bacanja, provlačenja, upoznavanja vlastitog tela i njegovih mogućnosti, do sportskih aktivnosti putem kojih se deca predškolskog uzrasta osećaju zadovoljna. Tokom ovih aktivnosti kod dece se razvijaju i socijalne kompetencije gde se kreira ambijent za pokretne igre.

Pokretne igre nude deci zadovoljavanje osnovnih potreba za pokretom, koji je vrlo važan za njihov pravilan rast i razvoj. Dakle, vrlo je važno da pokretne igre kod dece predškolskog uzrasta deluju stimulatивно, da se uslovljavaju da zadate pokrete ponavljaju, vežbaju, i da se preko pokretnih igara mogu organizovati i druge vrste dečijih igara koje pozitivno deluju na njihov razvoj.

Implementacijom pokretnih igara učvršćuje se zdravlje dece predškolskog uzrasta, fizičke veštine – snaga, energija, brzina, vlastita orijentacija dece, ali se i deca oslobađaju stresa, brige, napetosti, negativnih očekivanja, nelagodnih osećaja, nepoželjnih i negativnih iskustava.

### Vrste pokretnih igara:

1. Pokretne igrolike vežbe
2. Tematske pokretne igre
3. Takmičarske pokretne igre
4. Sportske igre (Kamenov, 2009: 96).

## 8.2. Igre mašte ili igre uloga

Igre mašte ili igre uloga se zasnivaju na igri imitacije i zamišljanja, odnosno, korišćenja nekih predmeta da bi se predstavili drugi predmeti. Uz pomoć ovih aktivnosti se ostvaruje jedan od najvažnijih intelektualnih ciljeva – unapređivanje sposobnosti mentalnog predstavljanja onog što nije prisutno u čulima na simboličkom nivou, bitnih i za osmišljavanje govora. Primeri imitacije su kad dete drži zamišljenu slušalicu, pali vatru koju stalno gasi vetar, mačuje se bez rekvizita itd. Primeri zamišljanja i igrovinih postupaka, u kojima predmeti menjaju svoje uobičajeno značenje i stiču novo, mogu se zapaziti kroz njihovu upotrebu i naziv.

Igre mašte ili igre uloga su među najomiljenijim među decom. U ovim igrama se deca prenose u zamišljenu situaciju što znači da se radnje odvijaju na imaginarnom planu, često uz pomoć igračaka koje zamenjuju realne predmete. One se igraju bez unapred datih pravila što im omogućava veću slobodu u postupcima. Ova sloboda i odsustvo unapred određenih pravila ne znače da ipak nema nikakvih pravila. Nju karakterišu uloge, a dete se ponaša u skladu sa pravilima određenim ulogom koju imaju u igri. Iako je dobrovoljno prihvatilo ulogu, dete se oseća obaveznim da sve što čini bude karakteristično za nju i ulaže veliki voljni napor, često veći nego u stvarnom životu.



U ovim igrama se stvaralački preuređuju utisci koje je dete steklo, gradi se jedna nova čulna stvarnost, usklađena sa detetovim sklonostima i sposobnostima.

Igra mašte ili igra uloga se često povezuje sa drugim aktivnostima koje dete ima u vrtiću. Ovo se posebno odnosi na pokretne i konstruktorske igre. Vrste igara mašte ili uloga su:

- Igre na teme iz svakodnevnog života, posebno života deteta,
- Teme koje se odnose na pojedine profesije,
- Romantičarsko-herojske teme (Kamenov, 2009: 97-99)

### 8.3. Didaktičke igre

Pod didaktičkim igrama podrazumevamo one igre koje, pored opštih karakteristika dečije igre, poseduju i na poseban način prilagođena pravila radi unapređivanja intelektualnog funkcionisanja deteta. Didaktičke igre predstavljaju one igre uz pomoć kojih deca prikupljaju nova iskustva krećući se na lestvici kognitivnog razvoja ka njegovim višim i savršenijim formama. Kroz njih je dete motivisano da na sebi svojstven, stvaralački način deluje na svet oko sebe, usavršavajući svoje mentalne sposobnosti, čime se ujedinjuje pozitivno delovanje vaspitanja i sazrevanja.

Uloga vaspitača u organizaciji didaktičkih igara ogleda se u organizaciji vaspitne grupe, materijala, prostora, vremena, zatim, izvršiti pripremu dece i uvesti ih u sadržaj rada, te obezbediti stvaralački odnos samog vaspitanja (Bulatović, 2016). Igra ima didaktičku vrednost ako odgovara nekoj od suštinskih potreba deteta i sugeriše mu, svojom strukturom, pravilima i sadržajima, vršenje intelektualnih operacija, kao što su poređenje, uviđanje, klasifikovanje, uopštavanje, analiza, sinteza, elementarno suđenje, pamćenje i slično. U igri su pomenuti procesi snažno motivisani, što dovodi do značajnih vaspitno-obrazovnih rezultata, pod uslovom da su obezbeđeni odgovarajući sadržaji i operacije u skladu sa dečijim potrebama, željama i mogućnostima.

Didaktička igra predstavlja situaciju u kojoj postoje problemi koje dete ne može, ili bar ne može u potpunosti da reši.

Napor koji ono ulaže je osnovna poluga razvoja opažanja, mišljenja i govora, kao i korišćenje prethodnih znanja i iskustava u rešavanju problema. Iako se igra ne pojavljuje samo kao posledica razvoja, već i kao faktor njegovog unapređivanja, funkcija didaktičkih igara nije ubrzavanje intelektualnog razvoja preko prirodnih mogućnosti. Njihova uloga je pojačavanje aktuelnih kapaciteta i potencijalnih snaga kao i priprema za sledeći razvojni period.

Didaktičke igre spadaju u igre sa unapred datim pravilima. Osim pravila postoji eksplicitno ili implicitno postavljen zadatak koji predstavlja izazov za igrača da ga završe što bolje, brže, tačnije, domišljatije i to na stvaralački način, budući da se radi o problemu čije rešenje tek treba da se pronađe.

U didaktičkim igrama se javljaju elementi svih aktivnosti predviđene Opštim osnovama predškolskog programa, što znači da doprinose i ostvarivanju njegovih vaspitno-obrazovnih ciljeva. Pravila u ovim igrama zahtevaju i voljni napor, sposobnost komuniciranja sa drugom decom, sposobnost samosavlđavanja, koja je naročito važna kada se u igri gubi. To ne predstavlja problem, budući da se u igri povećava samopouzdanje i gradi pozitivna slika o sebi, što je odlučujuće (Kamenov, 2009: 118-119).

### 8.4. Konstruktorske igre

Konstruktorske igre obuhvataju aktivnosti u kojima dete oblikuje materijal, slaže, gradi ili raspoređuje kako bi postiglo određeni cilj (Kamenov, 2009). Ovaj vid igara razvija dečiju percepciju, finu motoriku, utiče na razvoj mašte, kreativnosti, razmišljanja i logičnog zaključivanja. Kroz ove igre dete razvija svoju kreativnost, logičko razmišljanje i motoričke veštine. Uči kako da planira, kombinuje različite elemente i rešava probleme. Ove aktivnosti su važne jer podstiču strpljenje, koncentraciju i sposobnost prilagođavanja tokom igre.

Takođe, kao jedna od važnih komponenti konstruktivnih igara, jeste ta što se kroz njih razvija i prostorna dimenzija, koja je značajna za razumevanje sopstvene telesne proporcije. Ovaj vid igara najčešće se razvija od druge godine i kako se dete razvija, igra se usložnjava (Vlašić, 2019). Ove igre pomažu detetu da bolje shvati odnose između objekata u prostoru i vremenu. Na taj način dete stiče veštine koje su važne za orijentaciju, koordinaciju pokreta i preciznost u svakodnevnim životnim aktivnostima, i na taj način se razvija i prostorna svest.

Često je konstruktorska aktivnost predškolske dece od početka prilagođena potrebama igre, i to igrama mašte ili igrama uloge. U ovom slučaju se ono što se gradi usklađuje sa sadržajima igre, predstavljajući utilitarnu konstrukciju srodnu proizvodima konstruktorsko-tehničke aktivnosti odraslih osoba.

Konstruktorske aktivnosti predškolske dece sadrže dve zapravo protivrečne težnje: jedna je da se nešto predstavi slično kao što je u stvarnosti, a druga da se u nju unesu izmene, po meri, ukusu i stvaralačkoj zamisli deteta. Pored povezanosti konstruktorskih igara sa likovnim i radnim, treba ukazati i na njihovu vezu sa otkrivačkim aktivnostima. Konstruisanje ima i smisao eksplorativne igre. Igrajući se deca upoznaju mnoge fizičke zakonitosti. Do toga deca dolaze intuitivno i nisu sposobna da verbalno obrazlažu svoja otkrića, međutim mogu ih sa priličnom sigurnošću primenjivati u praksi (Kamenov, 2009: 143-144).

Roditelji, ali isto tako i vaspitači, mogu podsticati decu da se uključe i učestvuju u igri sa dozom zadovoljstva, sreće i ispunjenja. U onim situacijama kada deca traže pomoć, kada odrasli uvide da im je potrebna podrška, savet, da ih saslušaju, odrasli im mogu mnogo pomoći.

#### **Odrasli mogu podsticati igru (Else, 2014):**

- pokazivanjem zanimanja za dečju igru, davanjem odobrenja za igru, pokazivanjem entuzijazma;
- osiguravanjem fizičke i psihološke sigurnosti;
- osiguravanjem raznovrsnosti;

- pomnim praćenjem igre, reagovanjem na zahteve, prepoznavanjem potreba;
- autentičnim, podržavajućim odgovaranjem na potrebe deteta;
- poznavanjem zakonitosti razvoja;
- spremnošću za preuzimanje rizika, kreativnošću;
- razumevanjem vrednosti i benefita dečje igre;
- razumevanjem igre koja ne može biti odgođena;
- razumevanjem da spoljašnje vrednovanje može izostati, zadovoljstvo dolazi od deteta;
- posedovanjem smisla za humor.

Tokom igre njen fokus je u pravcu konkretnog procesa, a ne na tome kakvi će ishodi biti; pokazuju se doživljaji, događaji, interesovanje, potrebe, mogućnosti kao i vlastiti identitet. Ovakvi oblici ponašanja ne predstavljaju rezultat spoljašnjeg uticaja, već toga da igra sama po sebi predstavlja mnogobrojne ciljeve sa različitim aktivnostima. U igri je izražena raznovrsnost ponašanja. Ona potiče od potrebe deteta da isprobava svoje mogućnosti i različite oblike ponašanja, ali je i odraz njegove potrebe za ispitivanjem svojstava predmeta i mogućnosti koje se kriju u njima (Pejović, 2008).

Kada govorimo o dečjoj igri, igri koja se dešava vani, u savremenom vremenu postoje i rizici i izazovi. Brown i Patte (2013) govore o *kulturi straha* koja je zastupljena u poslednjim godinama, a reč je o preterano zaštitničkom stavu roditelja prema svojoj deci. Takvim odnosom i pristupom prema deci smanjena je mogućnost da deca sama vrše odabir aktivnosti u kojima žele da učestvuju, da se slobodno kreću i da se spontano igraju.

Navode se sledeće posledice ograničavanja dečje slobode i spontanosti:

- Nedostatak socijalne kompetencije – deprivacija mogućnosti za igru izvan kuće ograničava dete u socijalnim interakcijama smanjujući mogućnost za socijalno- emocionalno učenje, učenje komunikacijskih veština, usvajanje sposobnosti samokontrole.
- Učestalost poremećaja pažnje – zbog sve većeg naglaska na uspeh u školi, deca se „treniraju“ sedeti veći deo vremena.
- Ranjivost deteta – dolazi od pritiska roditelja za uspehom. Kod deteta se javlja ranjivost i osetljivost.
- Gojaznost – igra izvan kuće zasigurno zahteva veće korišćenje telesne aktivnosti u odnosu na igru i aktivnosti u zatvorenom prostoru. Zbog toga je, pored ostalog, u poslednje vreme sve veći broj gojazne dece i mladih.
- Anksioznost i depresivnost – kada je dete deprimirano igrom i kada mu je onemogućena prirodna potreba za njom, javlja se anksioznost i depresivnost.
- Smanjene kreativnosti i imaginacije – nedostatak igre smanjuje mogućnost manifestacije i razvijanja kreativnosti i imaginacije. Istraživanja pokazuju da je igra stimulativna za razvoj kreativnosti.
- Nefleksibilnost – kroz igru dete uči prilagođavati svoje ponašanje, uči poštovati potrebu drugoga. Ako su mogućnosti za učenje i vežbanje fleksibilnosti smanjene, smanjena je i mogućnost prilagođavanja.
- Izbegavanje rizika – istraživanja pokazuju da deca koja su prezaštićena od roditelja nisu spremna testirati svoje granice – ne upuštaju se u rizik. Posledica je nemogućnost adaptacije ponašanja na promenjive uslove okoline (Brown & Patte, 2013).

Simbolička igra ima izuzetno važnu ulogu u psihičkom razvoju deteta. Nekoliko je razvojnih promena koje obeležavaju simboličku igru (Berk, 2007):

- vremenom se igra sve više udaljava od stvarnih životnih iskustava s kojima dete dolazi u dodir.
- vremenom igra postaje manje usmerena na samoga sebe.

Igra postupno obuhvata složenije kombinacije shema. Kombinovanje shema u sve složenije celine u igri s vršnjacima rezultira sociodramskom igrom.

Sociodramska igra javlja se u uzrastu od dve i po godine i vremenom postaje sve češća. Takođe, vremenom sociodramska igra sadrži vrlo složene odnose među različitim ulogama.

Igra predstavlja prirodnu potrebu svakog deteta, njome zadovoljava svoje potrebe, interesovanja, radoznalost, potrebu da izrazi svoja osećanja. Dečija igra ima vrlo važnu ulogu na svim nivoima dečijeg razvoja, kao i pripremne funkcije za svet odraslih i za aktivno učešće u društvenoj zajednici.

### **Predlozi za istraživanje**

1. Ispitati kako različite vrste igara, kao što su pokretne, igre mašte i didaktičke igre, utiču na pripremu deteta za školu.
2. Utvrditi značaj igre uloga u razvijanju socijalnih, emocionalnih i kognitivnih veština koje su ključne za uspešan početak školovanja.
3. Uporediti efekte pokretnih igara u odnosu na didaktičke igre u razvoju motoričkih i intelektualnih sposobnosti predškolaca.
4. Analizirati kako konstruktorske igre doprinose razvoju logičkog mišljenja, kreativnosti i prostornih veština kod dece predškolskog uzrasta.
5. Predstaviti mesto i ulogu simboličkih igara u psihičkom razvoju dece predškolskog uzrasta.

## 9. PRIPREMNA FUNKCIJA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA I ULOGE VASPITAČA

Pristup i vaspitno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama je organizovan na aktivnostima po slobodnom izboru dece predškolskog uzrasta, gde ona u skladu sa svojim potrebama, mogućnostima, željama, učestvuju u zajedničkim ili samostalnim aktivnostima. U istraživanju Colić, Velišek Braško i Colić (2021: 145) zaključuje se da je vaspitače, u okviru obrazovanja i permanentnog obrazovanja, neophodno osposobljavati za postupke i oblike rada koji su u „većoj meri usklađeni sa savremenim ciljevima vaspitanja, kao što su: podrška dobrobiti deteta, kroz aktivnost, samostalnost, inicijativu i autonomiju deteta... osposobiti ih za vrednovanje i samovrednovanje svog rada.“ Ovi rezultati su u skladu sa utvrđenim činjenicama koje govore u prilog značaju vaspitača i dostignutih nivoa njihovih kompetencija za neposredan vaspitno-obrazovni rad. Dakle, naglašava se važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja vaspitača, kako bi njihova praksa bila usklađena sa savremenim ciljevima vaspitanja. Fokus je na osposobljavanju vaspitača za rad koji podržava dobrobit deteta, pri čemu se posebno ističu dečja aktivnost, samostalnost, inicijativa i autonomija.

Takođe, značajan aspekt jeste osposobljavanje za vrednovanje i samovrednovanje rada, što sugerise potrebu za refleksivnim pristupom u svakodnevnoj praksi. Vaspitači ne treba samo da primenjuju kurikulum, već i da kritički promišljaju sopstvene metode rada, prilagođavajući ih potrebama dece i savremenim pedagoškim standardima.

Ključna uloga praktične implementacije u procesu razvoja savremenog kurikuluma i optimalnog institucionalnog konteksta nije usmerena na realizaciju teorijskih modela već na znanju, spremnosti, volji i otvorenosti za promene kod onih koji su direktno uključeni u praksu – vaspitača, stručnih saradnika i drugih aktera u predškolskim ustanovama.

Vaspitači dece predškolskog uzrasta, kroz akcijska istraživanja, ne samo da primenjuju kurikulum, već ga i aktivno oblikuju, prilagođavajući ga specifičnim potrebama dece i zajednice. Proces sukonstruiranja prakse podrazumeva dinamičan dijalog između teorije i stvarnih izazova u vaspitno-obrazovnom radu, što znači da uspešnost zavisi od kompetentnosti vaspitača više nego od unapred definisanih modela. Petrović-Sočo (2012: 70) skreće pažnju: „U kojoj mjeri i kojim tempom će se izvornost savremenog kurikuluma i izgrađivanja optimalnog institucijskog konteksta u praksi realizirati i dalje razvijati, ne ovisi o teorijskom modelu kurikuluma i institucijskog konteksta, već, prije svega, o znanju, spremnosti, htijenju i otvorenosti za promjene, putem akcijskih istraživanja onih koji ih u svakom lokalnom vrtiću sukonstruiranjem „prevode“ u praksu“.

### 9.1. Uloge vaspitača u celovitom razvoju dečijih potencijala

Osnovna funkcija predškolskih ustanova ogleda se u zadovoljavanju razvojnih potreba dece ranog uzrasta, a koje se ostvaruju programskim sadržajima vaspitno-obrazovnog karaktera (Minić, 2019). Predškolska ustanova u prvim danima za decu predškolskog uzrasta predstavlja nepoznatu sredinu i od uspešne i kvalitetne komunikacije i odnosa sa vaspitačima zavisi njihova adaptacija. Osnovni cilj u radu sa decom predškolskog uzrasta je holistički razvoj dece prateći njegove mogućnosti i potrebe uz integraciju intelektualnog, emocionalnog, socijalnog, fizičkog razvoja, kao i razvijanje jezičkih i govornih kompetencija. Deca koja ostvare stabilnu i jaku vezu sa roditeljima, kasnije će pokazati samouverenost, sigurnost, stabilnost, kreativnost, kao i spremnost da se prilagode svojoj društvenoj sredini (Muratović, Muratović & Bakić, 2022). Vaspitač dece predškolskog uzrasta predstavlja model, uzor, on je moderator, partner, aktivan posmatrač, inovator, kreator.

Vaspitač je posrednik između sredine i deteta, zato ni najbolji materijali i sadržaji ne mogu zameniti ulogu vaspitača (Kamenov, 2006).

On nije neko ko prenosi informacije, već ključna figura u dečjem razvoju – posrednik između sredine i deteta. Bez obzira na kvalitet materijala i sadržaja, njihova stvarna vrednost zavisi od načina na koji ih vaspitač koristi u radu sa decom. Kvalitetan vaspitač ne samo da omogućava pristup znanju i iskustvima, već i prilagođava sadržaje, podstiče interakciju, pruža emocionalnu podršku i gradi podsticajno okruženje. Njegova uloga je da prepozna individualne potrebe svakog deteta, motiviše ga da istražuje, razvija radoznalost i samostalno uči kroz igru i svakodnevne situacije.

Od vaspitača dece predškolskog uzrasta se očekuje da utiču na razvijanje i sticanje određenih oblika ponašanja kod dece predškolskog uzrasta koji su neophodni za ostvarivanje i održavanje društvenih veza. Emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta je karakterističan period jer je na znatno manjem nivou zavisnost od odraslih, a mnogo je veća potreba da učestvuje u socijalnim i emocionalnim vezama i interakciji sa svojim drugarima i vršnjacima. Važno je da su odrasli spremni da slušaju decu, da zajedno sa njima traže rešenja.

„Od početka deca pokazuju da imaju glas, da umeju da slušaju i žele da ih drugi slušaju“ (Rinaldi, 2001: 3), što ukazuje da je dete biće koje ima potrebu da bude uvaženo, saslušano i ima potrebu da čuje i uvaži druga mišljenja.

Od kreativnosti i inovacije vaspitača dece predškolskog uzrasta zavisi da li će odnosi na relaciji vaspitač- dete biti uspešno ostvareni. Kontinuirano vođenje računa o kreiranju bogate sredine u kojoj se ostvaruju programske aktivnosti, a deci pružaju mogućnosti za rano učenje i napredovanje jedna je od uloga vaspitača u XXI veku (Travar, 2017).

Uloga vaspitača je mnogostruka, vaspitač je onaj koji organizuje i realizuje, koji motiviše, koji pruža pomoć i podršku, koji istražuje i prati, koji inicira i provocira decu za aktivno učešće, koji usmerava, koji prati savremene trendove u procesu vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta.

Oni će uticati na razvijanje dečije samostalnosti i dečije inicijative, poverenja, samopuzdanja i osećaja pripadnosti, kao i razvijanja emocionalne sigurnosti i stabilnosti.

Vaspitači su prvi učitelji koji moraju interdisciplinarno poznavati struku, znati razvojne karakteristike dece, imati veštinu poučavanja i razumeti društveno-kulturni kontekst obrazovanja i ustanove, koji svakako podrazumeva i stalno stručno usavršavanje (Mojić, 2014). Deca predškolskog uzrasta uz pomoć i podršku vaspitača postepeno usvaja sposobnosti, veštine i navike kako i na koji način da iskaže ali i da kontroliše vlastite emocije.

## 9.2. Razvijanje radnih navika kod dece

Ključna uloga u razvijanju sposobnosti, veština i navika kod dece predškolskog uzrasta je uloga vaspitača. Vaspitač je taj koji priprema i organizuje prostor i potrebne materijale, kreira ambijent koji je adekvatan i motivišući za dečija istraživanja, analize i učenje, prateći dečije interesovanje i potrebe i realizujući aktivnosti u skladu sa njihovim interesovanjima. Pitanje kako obrazovanje da pruži pojedincima ključne kompetencije i kako da ih pripremi za izmenjene uslove rada i života postaje jedno od strateških pitanja daljeg razvoja obrazovanja u Srbiji (Maksimovic, 2012). Neophodne veštine, sposobnosti zapravo čine osnovu društvene zajednice koja je usmerena na znanja koja predstavljaju osiguravajući faktor napredovanja kako pojedinca tako i društva. Razvijanje radnih navika kod dece predškolskog uzrasta predstavlja formu uspešnosti u procesu vaspitanja, obrazovanja, iskustva kao i sticanja znanja.

Proces vaspitanja i obrazovanja je sticanje iskustava, saznanja, znanja, sposobnosti, navika, veština, koje su neophodne za život i rad svakog pojedinca. Jedan od elemenata gde se kod dece može uvideti manji napredak, nizak nivo istraživanja tokom aktivnosti, neuključivanje u zajedničkim aktivnostima sa svojim vršnjacima jeste i nedovoljna razvijena radna navika kod dece predškolskog uzrasta.

Za uspešnu adaptaciju, za aktivno učešće u aktivnostima, za kontinuiranu komunikaciju i uspostavljanje odnosa neophodna je radna kultura.

Radnu kulturu možemo razvijati tokom igre kao npr. igre uloga, gde su deca predškolskog uzrasta u poziciji da imitiraju odrasle.

Na taj način će se deca uključiti i realizovati one poslove za koje možda u datom trenutku nisu sposobna odraditi ih do kraja ali istovremeno taj posao jeste izazovan za njih i ne treba ih sputavati ili usporavati već ispuniti njihovu želju, kako bi deca iz mnogo pokušaja na kraju i završila određeni zadatak ili posao.

### 9.3. Saradnja vaspitača sa roditeljima

Aktivnosti dece predškolskog uzrasta koje se realizuju u porodici kao primarnoj zajednici potrebno je ostvarivati i u predškolskim ustanovama, jer i porodica i vrtići trebaju imati pozitivan uticaj na celoviti dečiji razvoj. Uticaj porodice i predškolske ustanove treba da bude jedinstven i da unapređuje proces vaspitanja i obrazovanja kod dece predškolskog uzrasta. Interakcije na relaciji vaspitač-roditelj-dete daju priliku i odraslom da uči, da se razvija i menja, spoznajući kroz njih dete, sebe i prirodu vaspitanja i smisao vlastitog delovanja (Pavlović Breneselović, 2012).

Dakle, partnerski odnosi između vrtića i porodice grade se kroz: uzajamno poverenje i poštovanje, empatiju, osetljivost i uvažavanje perspektive druge strane, stalnu otvorenu komunikaciju, prepoznavanje i uvažavanje jedinstvenog doprinosa i snage partnera, zajedničko donošenje odluka i spremnost na kompromise i promene (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2017). Tokom predškolskog uzrasta, povezivanje porodičnog i institucionalnog konteksta ima za cilj pospešivanje različitih aspekata razvoja (npr. kognitivnog, socijalnog) kod dece i njihove spremnosti za učenje u školskom okruženju.

Uspostavljanje kvalitetnih partnerskih odnosa tokom ovog perioda je značajno jer se uključene strane uče međusobnom poštovanju i podeli odgovornosti za svoju decu i ujedno se postavljaju temelji obrazaca i odnosa pomoću kojih će se roditelji ohrabriti za dalju komunikaciju sa učiteljima u kasnijim godinama školovanja dece.

Pored toga, potrebno je da praksa uključivanja porodica tokom ovog perioda bude usaglašena sa uzrastom, razredom i stepenom zrelosti deteta, ali i određenim fazama kroz koje porodica prolazi, te različitim školama i razredima (Epstein, 1992).

Kroz učešće u aktivnostima u vrtiću roditelji stiču znanja i praktične veštine o tome kako da razvijaju sposobnosti deteta (Powell et al., 2010), imaju priliku da upoznaju svoje dete kao člana grupe, njegovo ponašanje, odnos prema drugoj deci, odnos prema učenju (Krnjaja & Miškeljin, 2006).

Učešće roditelja u zajedničkim aktivnostima sa svojom decom tokom boravka u vrtićima nije samo prilika za povezivanje sa decom, već i način da steknu znanja i praktične veštine koje im pomažu da kod kuće nastave sa podsticanjem razvoja svog deteta. Kada roditelji aktivno učestvuju u životu vrtića – kroz radionice, zajedničke projekte, otvorene dane ili razgovore sa vaspitačima – oni bolje razumeju razvojne potrebe deteta, metode vaspitno-obrazovnog rada i način na koji mogu da pruže podršku kod kuće. Na taj način se stvara partnerstvo između roditelja i vaspitača, što doprinosi doslednom i harmoničnom razvoju deteta u oba okruženja.

#### **Partnerstvo sa porodicom se gradi kroz:**

- Uzajamno poverenje i poštovanje,
- Poznavanje, empatiju, osetljivost i uvažavanje perspektive druge strane,
- Stalnu otvorenu komunikaciju i dijalog,
- Uzajamno prepoznavanje i uvažavanje jedinstvenog doprinosa i snagu svake strane,
- Zajedničko donošenje odluka i spremnost na kompromise i promene (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018).

Ono što je važno naglasiti jeste da vaspitači kada je potrebno pružaju stručnu podršku i pomoć roditeljima u smislu da oni razumeju značaj ranog razvoja i proces vaspitanja i obrazovanja kako bi imali adekvatan pristup u procesu dečijeg podsticanja.

Da bi to bilo moguće, odnosi između vaspitača i roditelja treba da budu ravnopravni i zasnovani na međusobnom poverenju i poštovanju (Adams & Christenson, 2000; Marcon, 1999).

Na osnovu poznavanja porodičnih prilika i karakteristika roditelja, vaspitač može planirati odgovarajuće oblike i sadržaje saradnje, odnosno prilagoditi ih specifičnostima roditelja (Churchill, 2003; Larocque et al., 2011). Kvalitetna saradnja na relaciji vaspitač i roditelj ne može biti univerzalna – ona zavisi od poznavanja porodičnih prilika i karakteristika roditelja.

Vaspitač, kao ključna figura u ovom procesu, može na osnovu individualnih potreba, mogućnosti i interesa roditelja planirati odgovarajuće oblike saradnje i prilagoditi ih specifičnostima svake porodice.

Neki roditelji možda preferiraju radionice i zajedničke aktivnosti, dok će drugi bolje reagovati na individualne konsultacije, digitalne oblike komunikacije ili kućne zadatke koje mogu realizovati sa decom. Fleksibilnost u pristupu omogućava da se svaki roditelj oseća uključenim, što doprinosi jačanju međusobnog poverenja i podrške u dečjem razvoju. Uključenost roditelja podrazumeva istinsko bavljenje detetom i učešće u aktivnostima sa decom, koje se manifestuje kroz osetljivost na detetove potrebe i kapacitete, podešenost detetu i refleksivnost (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2017). Kada su roditelji uključeni u zajedničke aktivnosti, deca se više osećaju sigurnim, samopouzdanija su i na taj način se gradi harmoničan odnos između predškolske ustanove i porodice.

## 9.4. Zajedničke aktivnosti vaspitača i roditelja

Kontinuirana i uspešna komunikacija vaspitača i roditelja, kao i zajedničke aktivnosti trebaju biti usmerene na ostvarivanje programskih ciljeva, kao i da se utvrde konkretni planovi delovanja nakon što se prepoznaju zajednički ciljevi. Od dobrog partnerstva, zajedničkih aktivnosti, imaju pozitivne efekte svi – roditelji i vaspitači, a posebno deca predškolskog uzrasta.

Ako vaspitač dobro poznaje cilj vaspitanja u predškolskoj ustanovi, ako dobro poznaje dete i njegove probleme, ostvaruje zadovoljavajuće rezultate u svom radu, „moći će da za svoje ideje pridobija druge, vezuje ih za sebe, tj. za vaspitno-obrazovni rad, i pridobija za saradnju koja će biti rezultat uvjerenja roditelja da se sa vaspitačem mora ostvariti čvrsta veza“ (Ilić, Nikolić & Jovanović, 2006).

Zajedničke aktivnosti mogu biti organizovanje kulturnih programa i javnih događaja i manifestacija, zajedničkih izleta, ekskurzija, radionice sa roditeljima različitih uzrasta u vrtićima, posete porodicama.

Smisao zajedničkih aktivnosti jeste da se iznesu i usaglasе mišljenja, stavovi, ideje, predlozi zajedničkih delovanja kao i preduzimanje mera s ciljem unapređivanja dečijih postignuća. Informativna veza na relaciji vaspitač – roditelj je posebno važna, a ponajviše zbog jedinstva vaspitnog delovanja. U normativnom pogledu, partnerstvo vaspitača i roditelja kao faktor uspešnije socijalizacije dece predškolskog uzrasta, realizuje se individualnim i kolektivnim informisanjem; individualnim razgovorima i roditeljskim sastancima, predavanjima za roditelje, aktivnostima u kojima učestvuju vaspitači, roditelji i deca (Muratović, Muratović & Bakić, 2022).

Vaspitači i roditelji se brinu da dete zavoli vrtić, da s radošću dolazi u njega (Ilić, Nikolić & Jovanović, 2006) i pratiće dečiji razvoj, ukazivati na propuste, podsticati efikasne tokove dečijeg razvoja, otkrivati teškoće i tražiti puteve njihovog rešavanja. Značaj saradnje roditelja i vaspitača ogleda se u tome da posedujemo informaciju kako se dete ponaša, kada mu je potrebna pomoć, a kada podrška, i dokle dosežu njegova dostignuća, i usmerenost na kvalitetniju realizaciju zacrtanih programskih sadržaja i ciljeva, a nakon toga utvrđivanje konkretnog plana delovanja.

## 9.5. Strategije vaspitača u razvijanju programa

U razvijanju programa usmerenog na podršku dobrobiti deteta, vaspitač se rukovodi principima koji proističu iz koncepcije *Osnova programa* i iz iznetih postavki o odnosima, delovanju i kontekstu vrtića.

### **Principi razvijanja realnog programa**

### 9.5.1. Princip usmerenosti na odnos

U razvijanju programa, fokus vaspitača je na stvaranju podržavajućeg socijalnog i fizičkog okruženja kojim se obezbeđuje sigurnost, kontinuitet, učešće dece i uključenost vaspitača i kojim se neguju odnosi uvažavanja, saradnje, odgovornosti i zajedništva.

Ovaj princip, koji se odnosi na stvaranje podržavajućeg socijalnog i fizičkog okruženja, podrazumeva niz strateških i praktičnih koraka koje vaspitač preduzima da bi deci omogućio optimalan razvoj u vrtiću. Na prvom mestu govorimo o sigurnosti koja je osnovna potreba svakog deteta, i to ne samo fizička, već i emocionalna. Da bi se deca razvijala u stabilnom okruženju, potrebno je stvoriti atmosferu gde se osećaju prihvaćeno i zaštićeno. Ovo uključuje:

- Fizičku sigurnost: Prostori u vrtiću moraju biti sigurno uređeni, bez opasnosti, sa adekvatnom opremom koja je prilagođena uzrastu dece.
- Emocionalnu sigurnost: Vaspitači treba da usmere pažnju na emocionalne potrebe deteta, obezbeđujući mu sigurno okruženje za izražavanje osećanja, kao i za rešavanje konflikata. Deca treba da osećaju da mogu grešiti, a da neće biti osramoćena ili kažnjena zbog toga.

Sigurnost stvara temelje za samopouzdanje i otvorenost za učenje, jer deca znaju da su zaštićena i podržana u svom procesu rasta i istraživanja.

Sledeći element koji vaspitač preuzima da bi deci omogućio optimalni razvoj u vrtiću je kontinuitet, koji u obrazovnim praksama i odnosima znači da vaspitači kreiraju stabilne rutine i odnose koji pomažu deci da se osećaju sigurno i udobno u svom okruženju. Kontinuitet omogućava deci da razvijaju emocionalnu stabilnost i veći osećaj poverenja prema okolini.

#### **Kontinuitet se postiže kroz:**

- Stalne aktivnosti i rutine koje deca prepoznaju i na koje mogu da se oslone.

- Stabilne veze sa vaspitačem. Ako vaspitači kontinuirano prate napredak deteta, prepoznaju njegove potrebe i emocionalne reakcije, to stvara poverenje, a dete se oseća važnim i uvažavanim.
- Saradnja sa roditeljima takođe pruža kontinuitet, jer se očekuje da se pedagogija i vrednosti koje se primenjuju u vrtiću integrišu i u kućno okruženje, što pomaže detetu da ne doživljava raskol između dva sveta.

Sledći potez jeste aktivno učešće dece u vaspitno-obrazovnom procesu koji je ključni aspekt savremenog pristupa vaspitanja i obrazovanja. To ne znači samo pasivno prihvatanje aktivnosti, već da deca imaju mogućnost da učestvuju u donošenju odluka i aktivno oblikuju svoje iskustvo u učenju. Na primer:

- Deca biraju aktivnosti u okviru određenih opcija koje vaspitači postave, kao i način na koji žele da ih realizuju (na primer, igra uloga, crtanje, igranje sa materijalima). Ovo im omogućava da razvijaju samosvest i autonomiju.
- Diskusija i refleksija – deca mogu učestvovati u razgovorima o tome šta im se sviđa, šta žele da probaju, šta su naučili. Ovo podstiče kritičko razmišljanje i daje im osećaj vrednosti i kontrole nad sopstvenim učenjem.
- Rad u grupama takođe omogućava deci da sarađuju, donose zajedničke odluke i rešavaju probleme zajedno.

Ovo podstiče razvoj socijalnih veština, kao što su komunikacija, rešavanje konflikata i saradnja.

Pored aktivnog učešća dece neophodna je i uključenost vaspitača koji igraju ključnu ulogu u oblikovanju društvenog okruženja i ambijenta.

Njihova uključenost ne podrazumeva samo vođenje aktivnosti, već i izgradnju odnosa poverenja, emocionalnu podršku, kao i podsticanje razvoja socijalnih veština kod dece. To se postiže:

- kreiranjem odnosa uvažavanja i poštovanja. Vaspitači trebaju da budu uzor deci i da pokazuju kako se poštuju različitosti, izražavaju osećanja, kako se komunicira bez agresije, kako se rešavaju nesuglasice uz pomoć razgovora.



- podsticanjem zajedništva među decom, kroz zajedničke igre, grupne projekte i aktivnosti koje omogućavaju deci da se međusobno upoznaju, pomažu i grade međusobne odnose.
- ohrabrivanjem odgovornosti – vaspitači mogu omogućiti deci da preuzmu odgovornost za određene zadatke, kao što su čišćenje prostora, vođenje dnevnog reda ili briga o biljkama. Ovo im pomaže da razvijaju osećaj odgovornosti i poštovanja prema zajednici.

Kroz ovu uključenost, vaspitači postavljaju temelje za razvoj međusobnih odnosa među decom, kao i za njihovo razvijanje odgovornosti i solidarnosti. Princip stvaranja podržavajućeg socijalnog i fizičkog okruženja je ključan za celokupni razvoj deteta. On se ne odnosi samo na to da se obezbede materijali i prostori, već i na dinamičnu interakciju između vaspitača, dece i roditelja, gde se kontinuirano neguje sigurnost, kontinuitet, aktivno učešće i međusobno poštovanje. Za uspešnu implementaciju ovog principa, vaspitači treba da budu svesni potreba svakog deteta, da koriste reflektivni pristup u svom radu i da kontinuirano traže načine da unaprede dinamiku u grupi, tako da svako dete može da napreduje u skladu sa svojim mogućnostima.

### 9.5.2. Princip životnosti

U razvijanju programa, fokus vaspitača je na razvijanju zajedništva dece i odraslih, vršnjačke zajednice i povezivanju sa porodicom i lokalnom zajednicom, stvaranjem prilika za zajedničko učenje. Zajedničko učenje se ostvaruje kroz aktivnosti koje su smislene jer proističu iz iskustava, autentičnih interesovanja i odnosa, potreba i inicijativa, problema i pitanja, događaja i zbivanja u grupi i zajednici.

U ovom kontekstu, vaspitači ne samo da vode aktivnosti, već postaju partneri u procesu učenju sa decom. Ovaj odnos omogućava deci da se osećaju sigurno i poštovano, a u isto vreme razvijaju međusobno poverenje i saradnju.

Kroz interaktivne aktivnosti, kao što su grupni projekti, igre uloga, ili zajedničke radionice, deca i odrasli mogu razmenjivati ideje, iskustva i učiti jedni od drugih.

Ovaj proces učvršćuje socijalnu povezanost i podstiče prihvatljive oblike ponašanja među decom.

Kroz aktivnosti u grupi, deca uče kako da sarađuju, rešavaju konflikte, prepoznaju i poštuju različitosti, kao i kako da se međusobno podržavaju. Vaspitač može da postavlja izazove koji omogućavaju deci da razvijaju liderstvo, odgovornost i solidarnost unutar grupe. Zajedničke aktivnosti se ne svode samo na aktivnosti u vrtiću, već se šire i na porodične i lokalne zajednice. Uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovni proces kroz radionice, otvorene dane, ili projekte koji se tiču lokalnih pitanja omogućava deci da razvijaju svest o zajedništvu i važnosti međusobne podrške. Takođe, uključivanje lokalne zajednice (npr. posete muzeju, razgovori sa stručnjacima, lokalne inicijative) pomaže deci da shvate veze između učionice i stvarnog sveta, kao i važnost aktivnog učešća u društvenim procesima.

### 9.5.3. Princip integrisanosti

U razvijanju programa, fokus vaspitača je na stvaranju prilika za učenje kao integrisanog iskustva deteta kroz ono što čini (delanje) i doživljava (odnosi), a ne prema unapred isplaniranim pojedinačnim aktivnostima na osnovu aspekta razvoja ili obrazovnih oblasti i izdvojenim sadržajima podučavanja.

Ovaj princip koji naglašava integrisano iskustvo učenja temelji se na ideji da je proces vaspitanja i obrazovanja mnogo više od jednostavne realizacije aktivnosti. Prema unapred definisanim obrazovnim oblastima i ciljevima, proces učenja se posmatra kao celina, u kojoj se sve aktivnosti i interakcije (kako one koje uključuju fizičke elemente, tako i emocionalne i socijalne aspekte) međusobno prožimaju. Na primer, tokom igre, dete može istovremeno razvijati kreativnost, jezičke veštine, matematičko razmišljanje i socijalne veštine, jer u procesu igre, deca često kombinuju različite veštine, donose odluke, komuniciraju, i rešavaju probleme.

Ovaj pristup omogućava detetu da vidi vezu između svojih postupaka i njihovih efekata na okolinu i druge ljude, što doprinosi razvoju njihove socijalne odgovornosti i samosvesti. Autentična iskustva, kao što su odlazak u prirodu, posete određenih institucija, ili čak jednostavno zajedničko rešavanje praktičnih problema, omogućavaju deci da se povežu sa realnim svetom, razvijaju sopstvena saznanja i iskustva i razvijaju kritičko razmišljanje.

Ovaj pristup zasnovan na integrisanom procesu učenju omogućava deci da razvijaju različite veštine kroz autentična iskustva i društvene interakcije. Učenje postaje dinamično, povezano i usmereno na realni svet, omogućavajući deci da se razvijaju u sveobuhvatne, svesne, odgovorne i angažovane osobe.

Takav pristup osigurava da deca razvijaju socijalne veštine, emocionalnu inteligenciju i kritičko mišljenje, što su ključne komponente za njihov budući život.

#### 9.5.4. Princip autentičnosti

U razvijanju programa, fokus vaspitača je na prepoznavanju i uvažavanju integriteta, različitosti i posebnosti svakog deteta, razvojnih, kulturnih, socijalnih i drugih specifičnosti dece i njihovih porodica, kao i jakim stranama i potencijalima svakog deteta, posebno uzimajući u obzir potrebe za podrškom deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i deci iz drugih osetljivih društvenih grupa. Princip autentičnosti podrazumeva individualizovani pristup svakom detetu uz istovremenu podršku uključivanju svakog deteta u vršnjačku zajednicu i zajedničke aktivnosti. Osnovni element ovog principa je da se svaki pojedinac u grupi, bez obzira na svoje specifičnosti, oseća prihvaćeno.

Vaspitači treba da registruju oblasti u kojima deca pokazuju vlastita interesovanja i da realizuju aktivnosti koje će omogućiti deci predškolskog uzrasta da se izraze i ostvare dobre rezultate.

#### 9.5.5. Princip angažovanosti

U razvijanju programa, fokus vaspitača je na situacijama i aktivnostima kojima se podržava: učenje deteta kroz vlastitu aktivnost; angažovanost deteta; inicijativa i izbor dece; različiti načini bavljenja pojedinim pitanjima, problemima i sadržajima; stvaralačka prerada iskustva i kreativno izražavanje vlastitih ideja, doživljaja, mišljenja i saznanja. Princip angažovanosti podrazumeva uključenost vaspitača i zajedničko učešće sa decom, a ne direktno podučavanje. Važan sistem delovanja u ovom principu je da deca preuzimaju inicijativu kroz različite aktivnosti, na taj način razvijaju odgovornost, samostalnost, divergentno mišljenje.

U ovom principu je naglasak na kreativnom izražavanju dece predškolskog uzrasta, gde se deca podstiču da izraze svoje mišljenje, ideje, predloge na različite načine. Kontinuirano i aktivno učešće vaspitača tokom aktivnosti dece je takođe važan element ovog principa.

Vaspitači ne koriste prilike da podučavaju već postaju partneri koji pružaju podršku u procesu samostalnih dečijih aktivnosti i istraživanja.

#### 9.5.6. Princip partnerstva

U razvijanju programa, fokus je na uvažavanju perspektive dece i porodice (njihovih mišljenja, ideja, inicijative, odluka) i na različitim načinima uključivanja porodice i povezivanja sa lokalnom zajednicom (Osnove programa predškolskog ..., 2018). Ovaj princip podrazumeva uključivanje porodice u vaspitno-obrazovni proces gde se njihove teme, predlozi, inicijative i ideje uključuju u vaspitno-obrazovni program. Na ovaj način roditelji aktivno učestvuju i postaju partneri u procesu vaspitanja i obrazovanja svog deteta. Saradnja sa lokalnom zajednicom ima veliku korist za porodicu ali i obrazovni sistem. Kroz saradnju sa različitim organizacijama, institucijama i lokalnim grupama, deca stiču nova iskustva, uspostavljaju komunikaciju sa odraslima i upoznaju se sa različitim kulturološkim segmentima. Razvijanje međusobnog poverenja na realiciji vaspitač – roditelji i zajednica je element koji je zastupljen u ovom principu.

Stalna komunikacija, uvažavanje mišljenja, ideja i zajedničko planiranje su kvalitetna osnova za saradnju i zajednički rad.

Navedeni princip ukazuje na značaj integracije porodice i lokalne zajednice u obrazovni sistem, što doprinosi pružanju podrške i pomoći detetu.

#### **Predlozi za istraživanje**

1. Ispitati kako vaspitači utiču na celoviti razvoj dečijih potencijala.
2. Utvrditi kako razvijanje radnih navika kod dece predškolskog uzrasta doprinosi njihovoj organizaciji i efikasnosti u učenju nakon početka školovanja.
3. Uporediti različite pristupe saradnje vaspitača sa roditeljima u pripremi deteta za školu i njihov uticaj na razvoj deteta.
4. Analizirati kako zajedničke aktivnosti vaspitača i roditelja utiču na socijalnu i emocionalnu stabilnost deteta pred polazak u školu.
5. Predstaviti kako primena principa kao što su usmerenost na odnos, životnost, integrisanost i angažovanost u vaspitnom programu može doprineti uspešnoj pripremi deteta za školu.

## 10. ULOGA PORODICE U PRIPREMI DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

Prelomni period u životu deteta predstavlja prelazak iz predškolskog u školu, te se u relevantnoj literaturi (Johansson, 2003), pored isticanja značaja uspešnog prvog kontakta deteta sa novim školskim okruženjem, predškolsko prepoznaje kao značajna sredina koja priprema i dete i roditelje za školu. Tokom pripreme za školu, iskustva koja deca dobiju u različitim oblicima institucija za predškolsko vaspitanje roditelji ističu kao ključna, pokazali su rezultati sprovedene studije u Irskoj (McGettigan & Gray, 2012).

Jedan od načina pomoću kojeg je roditeljima pružena prilika da saznaju o detetovom napredovanju jesu svakodnevni razgovori roditelja sa vaspitačem (Neuman, 2003). Naime, roditeljima je omogućeno da se informišu o dobrobiti svog deteta ostvarujući redovnu komunikaciju sa vaspitačem o učenju deteta, njegovom ponašanju, napredovanju, snalaženju u igri i interakcijama koje ostvaruje sa drugima. Pozitivna i uspešna komunikacija roditelja sa vaspitačima doprinosi da i roditelji i vaspitači održavaju stalnu komunikaciju. Takođe, ovaj vid komunikacije ostavlja prostora i vaspitačima da bolje razumeju detetovo funkcionisanje u vrtiću (Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015).

Dakle, građenje partnerstva između porodice i ustanova tokom detetovog odrastanja podstiče razvoj korisnih i konstruktivnih odnosa kako sa decom, tako i sa praktičarima, te dovodi do kreiranja klime u kojoj se roditelji osećaju cenjeno jer se njihova roditeljska uloga u detetovom razvoju i učenju prepoznaje i podržava (Sheridan et al., 2016). Tokom predškolskog uzrasta, povezivanje porodičnog i institucionalnog konteksta ima za cilj pospešivanje različitih aspekata razvoja (npr. kognitivnog, socijalnog) kod dece i njihove spremnosti za učenje u školskom okruženju.

Uspostavljanje kvalitetnih partnerskih odnosa tokom ovog perioda je značajno jer se uključene strane uče međusobnom poštovanju i podeli odgovornosti za svoju decu i ujedno se postavljaju temelji obrazaca i odnosa pomoću kojih će se roditelji ohrabriti za dalju komunikaciju sa učiteljima u kasnijim godinama školovanja dece. Pored toga, potrebno je da praksa uključivanja porodica tokom ovog perioda bude usaglašena sa uzrastom, razredom i stepenom zrelosti deteta, ali i određenim fazama kroz koje porodica prolazi, te različitim školama i razredima (Epstein, 1992).

Naime, ovakav partnerski pristup uključivanju porodice (Christenson, 1999, prema: Niesel & Griebel, 2007) prepoznaje podeljenu odgovornost i legitimne uloge obe strane, dakle, ne sa fokusom na uloge koje porodice moraju ostvariti za školu, već na odnose koji vode zajedničkom delovanju roditelja i profesionalaca s ciljem promovisanja različitih aspekata razvoja dece.

Pre polaska u školu mnogo je važno da roditelji kreiraju situacije koje će doprineti razvoju elementarnih motornih navika dece, kao što su pravilno sedenje i pravilan položaj leđa, stajanje, dizanje i držanje određenih predmeta. Roditelji mogu doprineti razvoju ovih pokreta tako što će dete uključivati u aktivnosti poput trčanja, skakanja, puzanja, kotrljanja, kolutanja, bacanja, hvatanja i udaranja lopti (Kamenov, 1997b).

Detetu je potrebno ne samo da šeta već i da trči, skače, da se provlači ispod klupa, da juri za loptom (Mitrović, 2013). Mnogo je bitno zadovoljiti potrebe dečije jer se tim putem i jača dečiji organizam. Deca predškolskog uzrasta tokom fizičkih aktivnosti razvijaju motoričku spretnost, a motorički spretno dete ima kvalitetnu opservaciju u prostoru, snalažljivo je, samostalno i aktivno dete.

Pripremna funkcija dece za polazak u školu obavlja se tokom kompletnog odrastanja dece. U uslovima u kojim deca žive, od odnosa svojih roditelja i porodičnog ambijenta, umnogome zavisi razvoj ličnosti deteta i prihvatanja školskih obaveza i školskog ambijenta.

Odgajanje deteta tokom različitih razvojnih faza zahteva prilagođavanje od strane roditelja, koje se očitava u njihovoj sposobnosti da neprestano uče i prilagode se promenljivim potrebama dece i zahtevima karakterističnim za fazu u kojoj se dete nalazi.

To znači da je roditeljstvo kontekstualno i situaciono uslovljeno, te da prilagodljivost roditelja podrazumeva tri faktora – perceptivnost, saosećanje, fleksibilnost (Benveniste, 2013). Ukoliko roditelj na vešt i kreativan način kombinuje znanja koja poseduje, doživljena iskustva, oprobane metode i otvoren je za učenje, uspeće da kompetentno odgovori na predložene promene i izazove.

U procesu prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, paralelno sa novim ulogama i izazovima sa kojima se suočava dete, neminovno se sa ovim situacijama suočavaju i njihove porodice:

- Na individualnoj osnovi – „postajanje učenikom“ zahteva od deteta nošenje sa snažnim emocijama i sticanje novih veština za učenje što važi i za roditelje, koji se moraju suočiti sa izmenjenim oblikom svog autoriteta, budući da imaju manju kontrolu nad vaspitanjem i obrazovanjem svoje dece;
- Na nivou međusobnih odnosa – izgrađivanje novih odnosa s nastavnim i vannastavnim osobljem u školi;
- Nošenje s promenama ili gubitak postojećih veza i odnosa – šta se od njih očekuje i kako mogu da pomognu svojoj deci i aktivno učestvuju u zajednici;
- Na nivou okruženja za život – usklađivanje dva životna prostora ili više kurikuluma;

U određenim okolnostima i dodatne promene u porodici (poput zapošljavanja roditelja, prinove u porodici i sl.) za koje je potrebna adekvatna adaptacija porodičnog sistema istovremeno sa polaskom u školu (Griebel & Niesel, 2012, prema Zuković i Milošević, 2019, p. 55).

Neizmerna ljubav, podrška, pažnja, posvećenost, razumevanje, strpljenje, doslednost, podsticaj predstavljaju dobru osnovu deci za polazak u školu i za buduće obaveze. Važno je da roditelji dece shvate da predškolski period predstavlja značajan period za dečiji celokupni razvoj i napredovanje, te da od saznanja, stečenih iskustava, aktivnosti i učenja u tom periodu zavisi uspešnost učenja i razvoja na kasnijem uzrastu.

Takođe, kompetentni roditelj nastoji da kritički promišlja o svom roditeljstvu, spreman je da unapređuje postojeća znanja kako o detetu, tako i o roditeljskom delovanju, u stanju je da osvesti svoje iskustvo i napravi transfer pozitivnih iskustava u nove vaspitne situacije (Ljubetić, 2012).

Nalazi nedavno rađenog istraživanja na nacionalnom uzorku u Srbiji (Hughson, 2018) govore da među ispitanim roditeljima postoji zajedničko obavljanje različitih aktivnosti vezanih za decu, ali i da veliki deo aktivnosti žena obavlja sama ili pretežno sama.

Podsticanje da se očevi uključe u proces i praćenje dečijeg odrastanja, naročito u prvim godinama detetovog života utiče na kognitivni razvoj deteta, pozitivno deluju na socijalni i emocionalni razvoj njegove ličnosti, te uspešnije detetovo funkcionisanje u kasnijim godinama detetovog života (Čudina-Obradović i Obradović, 2006, prema: Pećnik, 2013).

Kada se govori o uključivanju oca, u relevantnoj literaturi (Kwok & Li, 2014) nalazimo da je reč o višedimenzionalnom konstrukt koji povezuje afektivne, kognitivne, bihejvioralne i etičke komponente i indirektno oblike uključivanja oca, odnosno podrazumeva delovanje oca u aktivnostima sa decom na različite načine poput disciplinovanja, poučavanja, podsticanja, razgovora, davanja pohvala, pokazivanja ljubavi, razvijanja talenata, čitanja, pružanja pomoći u izradi domaćih zadataka i obezbeđivanja zadovoljenja osnovnih potreba. Zajedničke aktivnosti oca sa vlastitom decom doprinosi boljoj i kvalitetnoj komunikaciji i otvorenosti kod dece, kao i pokazivanje želje od strane dece da zajedničke aktivnosti sa očevima budu u kontinuitetu i svakodnevno realizovane.

Lamb i saradnici, (1987, prema: Simões, Leal & Maroco, 2010) su razvili jedan od najpoznatijih modela koji, pak, ističe tri komponentne očinskog uključivanja:

- prva komponenta podrazumeva direktnu interakciju, odnosno vreme koje otac posveti nezi ili interakciji sa detetom,
- pristupačnost je ključna odrednica druge komponente i znači očevu dostupnost u određenim aktivnostima koje ne zahtevaju intenzivan nivo interakcije sa detetom,

- treća komponenta uključuje odgovornost koju otac izražava u zadacima važnim za dobrobit, brigu i sigurnost deteta.

Takođe su Lamb i saradnici (prema: Schoppe-Sullivan et al., 2013) predložili četiri kategorije koje utiču na uključivanje očeva: motivacija (npr. očeva želja za uključivanjem), veština i samopouzdanje (npr. samoeфикаsnost roditeljstva), socijalna podrška i stresovi (npr. bračni odnosi), institucionalni faktori (npr. politika radnog mesta).

### **Predlozi za istraživanje**

1. Utvrditi na koji način roditeljski stilovi vaspitanja (autoritativni, permisivni, autoritarni) utiču na emocionalnu pripremu deteta za školu.
2. Uporediti ulogu porodice i vaspitača u razvoju socijalnih veština koje su ključne za uspešan polazak deteta u školu.
3. Analizirati kako porodična dinamika i međusobna podrška roditelja utiču na samopouzdanje i emocionalnu stabilnost deteta pre polaska u školu.
4. Predstaviti strategije koje porodica može primeniti kako bi olakšala detetu prelaz iz predškolskog uzrasta u školu.

## 11. PRIPREMNA FUNKCIJA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U ODNOSU NA DECU SA POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prema Konvenciji UN o pravima deteta, sva deca treba da imaju pristup obrazovanju (članovi 2 i 24), a prema UN CRPD (2006), podrška deci sa smetnjama u razvoju treba da bude efikasna i individualizovana, treba da maksimizira akademski i društveni razvoj, dosledan sa ciljem potpunog uključivanja.

Kada se govori o pripremi dece za školu, spominju se dve osnovne vrste priprema:

- opšta
- i posebna priprema.

Prema Kamenovu (2006) opšta priprema se odnosi na pripremanje dece za život i rad i ona treba da doprinese celokupnom razvoju deteta: fizičkom, moralnom, intelektualnom, emocionalnom, estetskom. Za razliku od opšte, posebna ili specijalna priprema ima u vidu nastavne sadržaje koji predstavljaju osnovu nastavnog programa u prvom razredu osnovne škole. U ovu pripremu spadaju: da se kod dece razvijaju klasifikacija boja, oblika, veličine predmeta, razvijanje grube i fine motorike- muskulatura šake, ruke, prstiju, kordinacija oko i ruke, i ostale aktivnosti koje su usmerene prema školskim obavezama i zadacima. Svakako, u radu sa predškolskom decom ne treba primenjivati školske načine rada, obrađivati školski program, niti se ponašati kao učitelj (Kamenov, 2006).

Oslanjajući se na posebnu pripremu dece za polazak u školu, razvijaju se modeli direktnog pripremanja dece za školu, istovremeno sa prvim modelom pripremne funkcije organizuje se i model zasnovan na posrednom poučavanju dece igrom, razgovorom, posetama, putovanjima, što doprinosi širenju detetovog iskustva (Klemenović, 2014).

Dete sa smetnjama u razvoju je dete koje „ima teškoće u razvoju i nije u mogućnosti da postigne ili održi zadovoljavajući nivo zdravlja i razvoja, ili čije zdravlje i razvoj mogu znatno da se pogoršaju bez dodatne podrške ili posebnih usluga u oblasti zdravstvene zaštite, rehabilitacije, obrazovanja, socijalne zaštite ili drugih oblika podrške“ (World Health Organization (1997) ICIDH 2 – International Clasification of Impairments, Geneva, prema Matijević i sar., 2010: 19). Deca sa smetnjama u razvoju imaju znatna oštećenja organskih sistema, ili znatno smanjenje kapaciteta pojedinih funkcija, zbog čega im je otežano izvođenje određenih aktivnosti. Kada govorimo o zajedničkom učešću na nivou dete-društvo, očekivani za uzrast deteta i kulturu kojoj pripada, zbog ograničenja, ove aktivnosti mogu biti znatno smanjene. Smetnje mogu biti urođene ili stečene, delimične ili potpune, prolazne ili trajne (Matijević et al., 2010).

Tražeci odgovore kroz literaturu na pitanje zašto procenjujemo sposobnosti predškolaca, razloge za njihovo ispitivanje možemo opisati na sledeći način:

- prepoznavanje dece kod kojih su mogući problemi u razvoju i učenju na osnovu normativnog poređenja sa vršnjacima;
- dijagnostikovanje zastoja ili deficita u nekoj od oblasti, pri čemu se mogu koristiti neke kriterijumske mere na osnovu utvrđenih standarda u izvođenju (na primer veština čitanja);
- ispitivanje može biti od koristi u praćenju napretka podsticanog nekom intervencijom ili interventnim programom;
- generalno, ispitivanje može biti shvaćeno kao pomoćno sredstvo za potvrđivanje ili odbacivanje hipoteze o postojanju problema kod pojedinca;

- na bazi rezultata ispitivanja identifikuju se snage i slabosti deteta, a te informacije su korisne za osmišljavanje plana intervencija u cilju podsticanja njegovog razvoja.

Programi kojima se individualizuje rad sa decom, pogodniji su za integraciju dece sa razvojnim teškoćama, jer se ionako suština rada u grupi svodi na pažljivu adaptaciju programa osobenostima dece, a ne na uklapanje dece u postojeći program. U grupama i u vaspitno-obrazovnim programima kojima se individualizuje rad sa decom, može se uočiti da:

- svako dete ima mesto za svoje lične stvari i radove. Od svih radova vaspitač pravi zbirku (portfolio/dosije) koju povremeno razgleda s decom i roditeljima, te zajedno određuju na šta treba obratiti pažnju u dečijem učenju i razvoju, što bi detetu najviše trebalo u nastupajućem periodu i šta samo dete želi da svojim boravkom u ustanovi ostvari;
- na nivou grupe može se videti veliki broj zajedničkih radova na određenu temu;
- grupe se razlikuju međusobno i svaka grupa ima svoj osobeni plan, drugačije uređenu sobu i autentičan karakter aktivnosti;
- u planovima se tačno vidi šta je bio izbor dece, a šta izbor vaspitača i roditelja;
- u dnevnim planovima često se planiraju sadržaji i aktivnosti koji su specifično namenjeni određenom detetu ili grupi dece;
- neki od ovakvih programa podrazumevaju i pravljenje individualnog plana učenja, individualnog rasporeda aktivnosti, budući da svakom detetu treba nešto drugo;
- radi postizanja raznovrsnosti i alternativnosti, planovi obično imaju veliki broj sadržaja;

- već sasvim mala deca od tri godine naučena su da rade u malim grupama, znaju da izaberu aktivnost koju žele i da će u toku dana moći da se igraju i u drugim grupama, da se bave novim sadržajima i materijalima;
- bar u jednom delu dana deca i vaspitač zajedno se dogovaraju šta će sutradan raditi i zajednički prate proces napretka;
- dnevni ritam ustanove prilagođen je grupi dece koja u njoj borave (npr. ako deca dolaze sasvim rano, za njih se sprema laki obrok i čaj; ručak pomera u skladu s odlaskom i potrebama dece i roditelja; hrana i krevetići dostupni su svakom detetu u slučaju da žele nešto prezagajiti ili odspavati i sl.);
- generalno postoje uslovi za samostalno zadovoljavanje fizičkih i fizioloških potreba dece (*Pravilnik o opštim osnovama...*, 2006).

Uz IOP, deca predškolskog uzrasta imaju prava na dodatnu podršku (Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku i odraslom, 2018), a koja se obezbeđuje bez diskriminacije po bilo kom osnovu svakom detetu, odnosno učeniku iz društveno osetljivih grupa, kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju, zdravstvu ili socijalnoj zaštiti.

### **Principi za rad sa decom sa poteškoćama su:**

- princip individualizacije;
- princip aktivnosti;
- princip celovitosti;
- princip strukturiranja cilja;
- princip praćenja aktivnosti govorom;
- princip socijalnog učenja;

- princip razvoja svesti o vlastitoj vrednosti. Sledeće kompetencije bi trebao da ima vaspitač (Nazifović, 2006):

- a) da može da radi kao član grupe;
- b) da je osposobljen za individualnu i grupnu primenu dijagnostičkih testova;
- c) da može primenjivati različite programske intervencije i dodatne postupke za postignuće specifičnih ciljeva.

Stanković-Đorđević (2002), oslanjajući se na Smiljanić (1992), u svojoj knjizi *Deca sa posebnim potrebama*, na osnovu nalaza Komisije za kategorizaciju, izlaže sledeće kategorije dece koja nisu zrela za polazak u školu, a koja spadaju u decu sa posebnim potrebama:

- deca koja nisu zrela za polazak u školu zato što još nisu dostigla stepen duševnog i telesnog razvoja, što je osnovni uslov za uspeh u školi. Preporuka je da se ovoj deci odloži upis za godinu dana;
- deca koja su razvojno zaostala, koja imaju smetnje u govoru, koja su neposredno pred polazak u školu ozbiljnije bolovala, deca iz depriviranih sredina. Ovoj kategoriji se odlaže upis u školu sa predlogom za pohađanjem predškolske ustanove, radi bolje pripreme za polazak u školu;
- deca sa ozbiljnijim teškoćama u razvoju – niskom inteligencijom, konstitucionalno uslovljenim smetnjama (prepsihoze, ozbiljne hronične bolesti – cerebralna paraliza, ozbiljnija oštećena vida, sluha itd.). Ovoj deci se ne odlaže upis u školu već sa njima treba početi što ranije sa edukacijom, ali po posebnim, njima prilagođenim programima (Stanković-Đorđević, 2002: 114).

Kada je reč o ambijentu i sredini u kojoj će dete boraviti i u kojem će imati komunikaciju i druženje kako sa svojim vršnjacima tako i sa odraslima, potrebno je da sredina bude struktuirana tako da se dete kreće tako da ona bude pogodno okruženje za željeni razvoj sposobnosti samostalnog rešavanja problema i da tako unapređuje njegov intelektualni razvoj (Medouz & Kešdan, 2000).

Za uspešan i kvalitetan inkluzivni rad u predškolskoj ustanovi, od izuzetnog je značaja kompetentnost vaspitača, njegov stav prema inkluziji, kao i njegova priprema za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Pored znanja o tipičnom razvoju deteta, treba da poseduje i znanje o oblicima smetnji u razvoju i razvojnim teškoćama i poremećajima, kao i metodama rada sa decom različitih oblika smetnji. Takođe, treba da strpljivo pruža podršku i da razvija strategije sopstvenog prilagođavanja na ovaj oblik rada, da se permanentno edukuje i da u radu koristi savremene informacije, kao i da ispolji veštine u zajedničkom angažovanju i saradnji dece sa i bez smetnji u razvoju (Sakač i Marić, 2016).

Prema Klajvu Beku (Beck, 1990, prema Jablan i Hanak, 2007), škole treba da budu opšte, neselektivne, tj. da deca iz različitih socio-ekonomskih sredina i različitih nivoa stečenog znanja budu obrazovani u istoj školi. Detetu sa teškoćama u razvoju koje se priprema za školu, ali i za buduće životne aktivnosti, neophodno je u svakom trenutku pružiti pomoć i podršku. Podrška se obezbeđuje bez diskriminacije po bilo kom osnovu, svakom detetu, odnosno učeniku iz društveno osetljivih grupa, kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, telesnih nedostataka, teškoća u procesu učenju i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju, zdravlju ili socijalnoj zaštiti. Dodatna podrška odnosi se na prava i usluge koje detetu obezbeđuju prevazilaženje fizičkih i socijalnih prepreka ka nesmetanom obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti od značaja za uključivanje u obrazovni proces, život u zajednici i uspešno napredovanje.

Plan tranzicije može se odnositi i na plan adaptacije deteta na novu sredinu. On podrazumeva postepeno i plansko uvođenje promena tempom koji je prilagođen detetu i porodici, uz stalno praćenje uspostavljanja odnosa deteta sa vršnjacima i vaspitačem, oslanjanje deteta na podršku roditelja pri istraživanju novog prostora i novih odnosa, kao i na podršku koju roditelji pružaju detetu za uspostavljanje odnosa i uključivanje u rutine i aktivnosti grupe (Miškeljin et al., 2021: 22). Postepeno uvođenje promena, prilagođeno individualnim potrebama svakog deteta i porodice, omogućava lakše uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i vaspitačem.



Škola kao i predškolska ustanova učestvuju u koordinaciji ovog procesa kroz planiranje, saradnju sa roditeljima i kontinuirano praćenje detetovog napretka. Kroz fleksibilne pristupe i kontinuiranu komunikaciju, može se osigurati stabilan prelazak deteta iz vrtića u školu.

Zrelost za školu nije vezana isključivo za uzrast, već za nivo razvoja detetovih sposobnosti i osobina ličnosti. Svako se dete razvija individualno, pa je važno kroz predškolski program osigurati podsticajno okruženje i ambijent koje će mu omogućiti optimalan razvoj u svim ovim aspektima i olakšati prelazak na sledeći nivo njegovog razvoja i obrazovanja.

Kroz interakcije u zajedničkim aktivnostima, deca (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018):

- istražuju svoje teorije o svetu, izgrađuju svest o postojanju drugih perspektiva;
- razvijaju diskusije i dijalog, uče da razumeju i uvažavaju tuđe stanovište, da koriste argumentaciju i pregovaraju;
- uče da postavljaju hipoteze i pitanja i da razvijaju zajedničke ideje, da prevazilaze datosti i generišu nova pitanja, artikulišu ideje, mišljenja i stanovišta, planiraju i osmišljavaju svrhovitu komunikaciju i drugo.

Deca kroz ovakav proces razvijaju razumevanje različitih perspektiva, sposobnost kritičkog mišljenja i argumentacije, kao i veštine postavljanja pitanja i formulisanja ideja, razvijaju sposobnost osmišljene komunikacije i saradnje, što je ključno za njihov socijalni i emocionalni razvoj.

Dečiji odnosi prema vršnjacima predstavljaju pozitivan kontekst za razvoj socijalnih veština i u tom smislu i razvijanje socijalnih kompetencija. Međutim, dešavaju se situacije da deca budu odbačena, što se vrlo negativno odražava na njihov optimalni razvoj, a posledice mogu da budu dugoročnog karaktera.

Razvijanje programa podrške i stimulacije socijalnih interakcija i priprema ostalih vršnjaka za inkluziju mogu da dovedu do kvalitetnijih socijalnih interakcija (Đević i Vujačić, 2013:563). Vaspitači, roditelji i odrasli treba da razmotre strategije gde bi se preventivno delovalo, i da bi podsticali pozitivnu komunikaciju među vršnjacima koja je od posebnog značaja za razvoj deteta.

Loši vršnjački odnosi u detinjstvu u kasnijem životnom dobu mogu biti prediktor stresa.

Kvalitetne socijalne interakcije u detinjstvu doprinose razvijanju veština za rešavanje konflikata i emocionalnoj regulaciji (Bukowski & Sandberg, 1999).

Profesionalni razvoj vaspitača je složen proces koji zahteva znanja i iskustva o vaspitno-obrazovnom radu predškolske dece i podršci njihovim porodicama (Sheridan et al., 2009). Vaspitači omogućavaju primenu savremenih pedagoških metoda i bolje razumevanje potrebe deteta predškolskog uzrasta i porodica. Kontinuirano usavršavanje i sticanje novih kompetencija omogućavaju vaspitačima da odgovore na izazove u radu, prilagode se promenama i pruže adekvatnu podršku deci u njihovom razvoju. Takođe, razvoj profesionalnih veština doprinosi izgradnji kvalitetnih odnosa sa roditeljima, što je važno za stvaranje podsticajnog i sigurnog okruženja za dete.

Pored toga, neposredno iskustvo u radu sa decom i učešće u izradi IOP-a doprinose da kvalitet pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu bude na višem nivou (Cvetičanin i Anđić, 2017; Daniels & Stafford, 2001; Milivojević i Sretenović, 2014; Tzvetkova-Arsova, 2011). Učešće vaspitača u izradi Individualnog obrazovnog plana (IOP) omogućava bolje razumevanje specifičnih potreba deteta i prilagođavanje obrazovnih metoda. Iskustvo iz neposrednog rada s decom doprinosi kvalitetnijem planiranju i implementaciji podrške, dok saradnja sa porodicom i školom osigurava kontinuitet u obrazovanju i lakšu adaptaciju deteta na novo okruženje. Sve ovo doprinosi njihovom uspešnijem uključivanju u obrazovni sistem i društvenu zajednicu.

Vaspitači će u okviru predškolskog kurikuluma stil podučavanja prilagođavati mogućnostima učenja svakog deteta (Cvijetić, 2015; Daniels & Stafford, 2001; Krnjaja i Miškeljin, 2006).

Saradnja i partnerstvo vaspitača i roditelja predstavljaju apriori jedan od važnih faktora inkluzije, pa u tom kontekstu i postupka pripreme dece sa smetnjama u razvoju za polazak u školu. Porodica ima važnu ulogu, jer pruža informacije o sposobnostima, potrebama i interesovanjima dece (Bernheimer et al, 1990; Daniels & Stafford, 2001; Jelić et al., 2018; Klemenović, 2009; Stojković et al., 2018; Klemenović, 2009). Ova zajednička saradnja omogućava kontinuiranu podršku detetu, čime se olakšava njegov prelazak u školu i omogućava mu uspešan razvoj u inkluzivnom obrazovnom okruženju.

### **Predlozi za istraživanje**

1. Ispitati kako specifične strategije vaspitno-obrazovnih institucija utiču na pripremu dece sa poteškoćama u razvoju za polazak u školu.
2. Utvrditi na koji način emocionalna i socijalna priprema dece sa poteškoćama u razvoju doprinosi njihovoj adaptaciji na školu.
3. Analizirati kako saradnja između stručnjaka, roditelja i vaspitača može poboljšati pripremu deteta sa poteškoćama u razvoju za školu.
4. Predstaviti izazove i strategije u pripremi dece sa poteškoćama u razvoju za školu, sa naglaskom na prilagođavanje nastavnih metoda i resursa.

## LITERATURA

- Adams, K. S., Christenson, S. L. (2000). Trust and the family– school relationship: Examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38, 477-497.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199 –207.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blancher, J., Crnic, K. A., Edelbrock, C., Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 47(4/5), 217-230.
- Benveniste, J. (2013). *A Practice Guide for Working with Families from Pre-Birth to Eight Years: Engaging Families in the Early Childhood Development Story*. Australia: Education Services Australia Ltd, SCSEEC.
- Berk, L. E. (2005). *Child Development*. Boston: Pearson Education.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R., Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the Individual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention*, 14 (3), 219-233. <http://dx.doi.org/10.1177/105381519001400304>
- Bertram, T., Pascal, C. (2002). *Early years education: An international perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

- Bodrova, E. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood development*. New Jersey: Pearson Prentice.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16(3 (89)), 477-496. <https://hrcak.srce.hr/19080>
- Brezinščak, T., Selak Bagarić, E., Prijatelj, K., Pepeonik, M. (2023). *Emocionalna pismenost*. Zagreb.
- Brown, F i Patte, M. (2013). *Rethinking Children's Play*. London: Bloomsbury.
- Bulatović A. (2016). *Od igre do stvaralaštva*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: Stvaranje razreda usmjerenog na dijete*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Bushnell, E. W., Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child Development*, 64, 1005- 1021.
- Carvell, N.R. (2006). *Language Enrichment Activities Program (LEAP), vol. 1*. Dallas, TX: Southern Methodist University.
- Caselman, T. D., Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools*, 30(2), 103–115.

- Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 31, 113-118. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000005310.82353.bf
- Cole, M., Wetrich, J.V. (2002). Beyond Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Prometheus Research Group*, 1–7 <http://www.des.emory.edu/mfp/VygColeWer.pdf>
- Colić, V., Velišek-Braško, O., Colić, U. (2021). Uverenja vaspitača i budućih vaspitača o osnovnim postulatima osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. *Pedagoška stvarnost*, 67(2), 132–146. <https://doi.org/10.19090/ps.2021.2.132-146>
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A. (2011). Peer Interactions and Play in Early Childhood. U K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen, (Ur.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (143-161). London: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., Armer, M. (2007). A 'multitude' of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 26-32.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Findlay, L. C. (2006). Social and Non-social Play. U D. P. Fromberg i D. Bergen (Ur.), *Play from birth to twelve: Context, perspectives, and meaning*. (75-86). New York: Garland Press.
- Copple, C., Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8*. Washington: NAEYC Publications.
- Curby, T., Brown, C., Bassett, H., Denham, S. A. (2015). Associations Between Preschoolers' Social-Emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child Development*, 24, 549–570. <https://doi.org/10.1002/icd.1899>.

- Cvijetić, M. (2015). Profesionalne uloge i saradnja vaspitača i defektologa u inkluzivnom sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: T. Grujić (Ur.), *Tematski zbornik: Kompetencije vaspitača za društvo znanja* (str. 179-186). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Cvjetićanin, S., Anđić, B. (2017). Teacher's Opinion about the Implementation of Inclusive education in Teaching Integrated Natural Sciences. *Teme*, *XLI* (4), 999-1016. DOI: 10.22190/TEME1704999C
- Čalasan, S., Vuković, M., Pavlović, A., Vuković, B., Zečević, I. (2015). Povezanost grafomotornih sposobnosti i lateralizovanosti kod djece predškolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, *21*(2): 25–37.
- Čatić, R. (2005). *Osnovi porodične pedagogije*. Zenica: Pedagoški fakultet.
- Čordić, A., Bojanin, S. (1992). *Opšta defektološka dijagnostika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Daniels, E. R., Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York. NY: Guilford.
- Denham, S. A., Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, *21*, 652- 680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>

- Denham, S. A., Zoller, D., Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, *30*, 928-936.
- Douret, L., Auzias, M. (1993). Le développement de l'organisation motrice et temporo-spaciale de l'écriture chez l'enfant. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, *5*, 29-35.
- Feder, K.P., Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *49*(4), 312-317.
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M., Nell, M. L., Chalufour, I. (2008). A value-added strategy for meeting early learning standards. *YC Young Children*, *63*(4), 38-48
- Družinec, V., Velan, D. (2017). Strategije odgojiteljice u facilitiranju socijalnih interakcija djece u vrtiću. *Studia Polensia*, *6*(1), 4-26. <https://doi.org/10.32728/studpol/2017.06.01.01>
- Đević, R., Vujačić, M. (2013). Efekti inkluzivne obrazovne prakse na socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka. *Pedagogija*, *68*(4), 563-573.
- Else, P. (2014). *Making Sense of Play*. New York: McGraw-Hill.
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*. Report No. 6. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning. Johns Hopkins University.
- **Erikson, E.H. (1950).** *Childhood and Society*. New York: Norton & Company.
- Gallahue, D., Ozmun, J., Goodway, J. (2011). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

- **Goleman, D. (1995).** *Emocionalna inteligencija: zašto Emocionalna inteligencija: Zašto može biti važnija od IQ-a*. New York: Bantam Books.
- Golubović, S. (2006). *Disgrafija*. Beograd: Savez defektologa zajednica Srbija i Crna Gora, Merkur.
- Gray, P. (2011). The special value of children's age-mixed play. *American Journal of Play*, 3(4), 500-522
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181
- Hansman, C.A. (2001). *Context-Based Adult Learning, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 89, Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.
- Hatano, G., Wertsch, J. V. (2001). Socio-cultural Approaches to Cognitive Development: The Constitutions of Culture in Mind. *Human Development*, 44, (2-3), 77-83.
- Herrington, A., Herrington, J. (2006). *What is an Authentic Learning Environment?* Idea Group Inc.
- Hitrec, G. (1991). *Kako pripremiti dijete za školu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Huffman, J. M., Fortenberry, C. (2011). Helping Preschoolers Prepare for Writing: Developing Fine Motor Skills. *YC Young Children*, 66(5), 100-103.
- Ilić, M., Nikolić, R., Jovanović, B. (2006). *Školska pedagogija – udžbenik za studente učiteljskih fakulteta*. Užice: Učiteljski fakultet
- Ivić, I. (1994). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Ivon, H., Sindik, J. (2007). Povezanost empatije i mašte odgojitelja s nekim karakteristikama ponašanja i igre predškolskog djeteta. *Magistra Iadertina*, 3(1), 21- 38. <https://doi.org/10.15291/magistra.868>
- Jablan, B., Hanak, N. (2007). *Servisna funkcija specijalne škole u redovnom sistemu obrazovanja dece oštećenog vida. Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji (773-788)*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i reabilitaciju, CID.
- Jelić, M., Markov, Z. (2018). Stavovi roditelja dece sa smetnjama u razvoju obuhvaćene pripremnim programom za polazak u školu prema saradnji sa vaspitačima. In: M. Cvijetić (Ed.), I Stručno-naučna konferencija Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju, Knjiga rezimea, 2. i 3.novembar (str. 42-43). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju "6.oktobar".
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What Can it Mean for Children in the Early School Years? In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Ed.), *Informing Transitions in the Early Years Research, Policy and Practice* (pp. 33-44). England: Open University Press, McGrawHill Education.
- Jones, E. D., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jovanović, I., Ružičić, N. (2016). Uloga vaspitača u igrama mašte kod djece predškolskog uzrasta. *Bijeljinski metodički časopis*, 3, 45-53.
- Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.

- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 271-279. <https://hrcak.srce.hr/116661>
- Jurić Pejnović, A. (2015). *Zrelost za školu*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija*. Knjiga prva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u pripremnoj grupi dečjeg vrtića, teorija i praksa*. Novi Sad: Dragon.
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kariuki, M. W., Chepcheng, M. C., Mbugua, S. N., Ngumi, O. N. (2007). Effectiveness of Early Childhood Education Programme in Preparing Pre-School Children in Their Social-Emotional Competencies at the Entry to Primary One. *Educational Research and Reviews*, 2(2), 26– 31.
- Katz, L. G., MacClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica*. Zagreb: Educa, Nakladno društvo.
- Kirk, G., MacCallum, J. (2017). Strategies that support kindergarten children's social and emotional development: One teacher's approach. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 85-93. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.10>
- Klemenović, J. (2009). Saradnja predškolske ustanove i porodice u pripremi dece za polazak u školu. *Pedagoška stvarnost*, 55 (3–4), 398–411.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 174–189.
- Kopas-Vukašinović, E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet Univerziteta u Kragujevcu.
- Kopas-Vukašinović, E. (2014). *Priprema dece za nastavu početnog pisanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
- Kovačević, V. (2017). Uloga roditelja u pripremi djeteta za polazak u školu. *Naša škola*, 1-2, 129–146.
- Kranželić, V., Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivskim programima- razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16(2), 1-14. <https://hrcak.srce.hr/99118>
- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Laćarak, AM Graphic.
- Kwok, S. Y. C. L., Li, B. K. K. (2014). A Mediation Model of Father Involvement with Preschool Children in Hong Kong. *Social Indicators Research. An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 122(3), 905–923. DOI 10.1007/s11205-014-0708-5
- L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 764.
- LaRocque, M., Kleiman, I., Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. doi:10.1080/10459880903472876



- Lawrence, L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje: Kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati – Priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: Hena co.m
- Lazor, M., Marković, S., Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Lemelin JP, Boivin M, Forget-Dubois N, Dionne G, Seguin JR. i sar. (2007). The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement. *Child Development*, 8, 1856-62.
- Leopold, A. (2023). Razvoj grafomotorike nekad i danas. *Varaždinski učitelj*, 6 (12), 27-33.
- Lindon, J. (2001). *Understanding Children's Play*. UK: Nelson Thornes.
- Lockhart, S. (2010). Play: An important tool for cognitive development. *Extensions Curriculum Newsletter from High Scope*, 24(3), 1-8.
- Ljubešić, M. (2005). Stimulacija emocionalnog razvoja djece. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 1(2).<https://hrcak.srce.hr/298076>
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?! Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb: Profil International.
- Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I., Draganja, A. (2019). Razlike između odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi u procjeni dječjih socio-emocionalnih kompetencija. *Odgojno-obrazovne teme*, 2(3-4), 185-204. <https://hrcak.srce.hr/232095>
- Maehr M. L., H. A. Meyer (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.

- Maksimović, I. (2012). Celoživotno učenje: ključne kompetencije. *Nasleđe*, 21, 231-245.
- Malina, R. M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation and physical activity*. United States of America: Human Kinetics.
- Mampane, R., Omidire, M., Ayob S., Sefotho. M. (2018). Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers. *South African Journal of Childhood Education*, 8 (1), 1-10.
- Maquera-Maquera, Y.A., Bermejo-Parades, S., Olivera-Condori, E. (2021), Family-classroom intervention for the development of graphomotor skills. *Alteridad*, 16(1), 91-102.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city pre-schoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Marić-Jurišin, S. (2015). Implikacije ekoloških programa na socioemocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice – disertacija odbranjena (24.04.2015.) na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu
- Marinković, L. (2023). Radoznalost u obrazovanju – važnija od znanja. *Krugovi detinjstva* 11(2), 49-58.
- Marinšek, M., Rajtmajer, D. (2017). *Šport v funkciji doživljajske vzgoje*. Ljubljana: Amalietti & Amalietti.
- Marjanović, A. (1987). Igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 17 (1-4), 85-101.
- Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151(3-4), 432-444. <https://hrcak.srce.hr/82719>

- Matijević i sar. (2010). *Deci je mesto u porodici. Priručnik za rad u zajednici sa porodicama dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Gradski zavod za javno zdravlje.
- Mavrić, M. (2023). *Integrirani kurikulum kao ishod savremenih metodičkih strategija učenja i poučavanja vaspitača i učitelja prvog razreda osnovne škole u procesu formiranja početnih matematičkih pojmova – doktorska disertacija*. Novi Pazar : Internacionalni univerzitet u Novom Pazaru.
- McGettigan, I. L., Gray, C. (2012). Perspectives on School Readiness in Rural Ireland: the Experiences of Parents and Children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2012.664465>
- McLeod, S. A. (2015). Jean Piaget. Retrieved from [www.simplypsychology.org/piaget.html](http://www.simplypsychology.org/piaget.html)
- Medouz, S., Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milivojević, M., Sretenović, I. (2014). Individualizovan način rada s učenicima sa smetnjama u učenju. *Nastava i vaspitanje*, 63 (2), 275-286.
- Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood (NJ3a).
- Minić, V. (2019). Vaspitač i predškolska ustanova u kontekstu dečijeg razvoja. U: Vaspitač u 21. veku. (74–79). Aleksinac: Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija.
- Miškeljin, L., Vranješević, J., Jovanović, O., Lazarević, M., Tomašević, T. (2021). *Vodič za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Mlinarević, V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja - čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(5), 143-158. [http://bib.irb.hr/datoteka/510126.Microsoft\\_Word\\_Partnersvo\\_roditelja\\_i\\_odgojitelj\\_a.pdf](http://bib.irb.hr/datoteka/510126.Microsoft_Word_Partnersvo_roditelja_i_odgojitelj_a.pdf)
- Modrić, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama. *Napredak*, 154(3), 427-450. <https://hrcak.srce.hr/138810>
- Mojić, D. (2014). Koja su očekivanja predškolske ustanove u obrazovanju „vaspitača budućnosti“. *Nova škola*, 9 (1), 136–145.
- Mrčela, D. (2015). Kako naučiti dijete da se samo brine za osobnu higijenu. Preuzeto sa Zdravi kutak: <http://www.zdravikutak.com/kako-naučiti-dijete-da-sesamo-brine-za-osobnu-higijenu/> 14.04.2017
- MunjasSamarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-370. <https://hrcak.srce.hr/82959>
- Muratović A., Muratović A., Bakić A., (2022), Podrška roditelja i vaspitača u razvoju socio-emocionalnih vještina kod djece. *Univerzitetska misao*, 21, 176-188.
- National Association for Sport and Physical Education. (2002). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to 5 years*. Oxon Hill, MD: AAHPERD Publications.
- Nazifović, F. (2006). Integracija učenika s posebnim potrebama u obrazovanja nastavnika za inkluzivnu nastavu; *Pedagogija*, 3, 33-47.
- Niesel, R., Griebel, W. (2007). Enhancing the Competence of Transition Systems Through CoConstruction. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Ed.), *Informing Transitions in the Early Years Research, Policy and Practice* (pp. 21-32). England: Open University Press, McGraw-Hill Education.



- Nikolić D.I. (2019). Uticaj sporta i fizičkog vaspitanja na rast, razvoj i zdravlje dece školskog uzrasta. *Poslovna ekonomija*, XIII(1), 47-62.
- Nikolić, J. i Miletić, M. (2021). Moć igre i njen uticaj na učenje u ranom detinjstvu. Zbornik radova Međunarodne konferencije *Savremeni izazovi u didaktici i obrazovanju*, (52-57). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače Mihailo Palov – Vršac.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2007). *Razumijevanje emocija*. Naklada Slap.
- *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta*. (2018). Beograd: „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br.16.
- Ouellette, J. (2007). The death and life of American imagination. The Rake. Retrieved from <http://rakemag.com>
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima, u A. Baucal (Ur.) Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji (str. 133-149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pećnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pejović, M. (2008). *Bez ispadanja. Priručnik za korišćenje nekompetativnih igara u radu sa heterogenim grupama*. Beograd: Grupa „Hajde da...“
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Briere, N. (2001). Associations among perceived autonomy support. Forms of self-regulation and persistence: A prospective study. *Motivation and emotion*, 4(25), 279-306.

- Pellis, S. M., Pellis, V. C. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current directions in psychological science*, 16(2), 95-98
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: sociokonstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. Psihološka istraživanja, XIII(2), 157–184.
- Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija - karakteristike i međusobni odnosi (magistarski rad)*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Petrović, J., Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija*, 40 (3), 431-445.
- Petrović-Sočo, B. (2012). Rekonceptualizacija hrvatskog kurikulumu ranoga odgoja i obrazovanja. In I. Pehlić, E. Vejo, & A. Hasanagić (Eds.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: Znanstvena monografija* (pp. 57–74). Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Powell, D. R., Son, H., File, N., San Juan, R. R. (2010). Parentschool relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292. doi:10.1016/j.jsp.2010.03.002
- *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom*. „Sl. glasnik RS“, br. 80/2018. <http://www.pravno-informacionisistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/80/4/reg>
- *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Beograd: Prosvetni pregled.

- *Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, „Službeni glasnik RS – „Prosvetni glasnik“, broj 16/2018.
- Rahmani, Nia, F. (2005). Principles and application of motor learning, First Edition, Bamdad Publications
- Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Rasprave i članci*, 603-619.
- Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, 16(3), 3-19.
- Rigal, R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early education: the international Reggio exchange*, 8, (4) Fall
- Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rogoff, B. (1990). *Naukovanje u razmišljanju: Kognitivni razvoj u društvenom kontekstu*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95–116), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., Bartlett, L. (Eds) (2001). *Learning Together – Children and Adults in the School Community*. Oxford: Oxford University Press

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Laursen, B. (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. (1998). Peer interaction, relationships and groups. U N. Eisenberg (Ur.), *The handbook of child psychology* (571-645). New York: Wiley
- Russ, S. W. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sakač, M., Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. Beograd: *Beogradska defektološka škola – Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, 22(2), 93-109.
- Schinkel, A. (2020). *Wonder, education, and human flourishing*. Amsterdam: VU University Press.
- Schmitt, S. A., Flay, B. R., Lewis, K. (2014). A Pilot Evaluation of the “Positive Action” Prekindergarten Lessons. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1978–1991.
- Schoppe-Sullivan, S. J., Kotila, L., Jia, R., Lang, S. N., Bower, D. J. (2013). Comparisons of Levels and Predictors of Mothers' and Fathers' Engagement with Their Preschool Aged Children. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 498–514.
- Sheridan, S. M., Holmes, S. R., Smith, T. E., Moen, A. L. (2016). Complexities in Field-Based Partnership Research: Exemplars, Challenges, and an Agenda for the Field. In S. Sheridan & E. Moorman Kim (Ed.), *Family-School Partnerships in Context - Research on Family-School Partnerships Vol. 3* (pp. 1-24). Switzerland: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-19228-4\_1

- Sheridan, S.M., Edwaeds Pope, C., Marvin, C.A., Knoche, L.L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. doi: 10.1080/10409280802582795
- Shores, RE, Wehby JH. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emot and Behavioral Disorders*, 7(4):194-9.
- Simões, R., Leal, I. & Maroco, J. (2010). Parental Involvement in a Group of Fathers of Elementary School Children. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11(2), 339-356.
- Stanković-Đorđević, M. (2002). *Deca sa posebnim potrebama – predškolski uzrast*. Piroć: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Tehnička knjiga.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- Stojković, I. (2018). Interakcija između dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama u razvoju i razvojne promene u toj interakciji. U: M. Cvijetić (Ur.), *Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju: Knjiga rezimea* (str. 15-16). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju “6.oktobar”.
- Šindić, A. (2010). *Roditeljski stilovi vaspitanja i dječije kompetencije na predškolskom uzrastu*. Banja Luka: XBS.
- Škof, B. (2016). Gibanje in gibalni razvoj. In Škof, B. in Bratina, N. (Eds.), *Šport po meri otrok in mladostnikov – 2. dopolnjena izdaja*. (str. 304-343). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za sport.

- Takšić, V. (2001). Teorijsko ishodište i modeli emocionalne inteligencije. *Glasje*, 6 (11/12).
- Tamis-LeMonda, C. S., Užgiris, I. Č., Bornstein, M.H. (2002). Play in Parent-Child Interactions. U M.H. Bornstein (Ur.), *Handbook of parenting – Volume 5, Practical Issues in parenting*, (221-241), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socioemocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 102-117. <https://hrcak.srce.hr/1311964>
- Thompson, R.A. (1949). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, 240), 25-52.
- Travar, M. (2017). Uloga vaspitača u kreiranju podsticajne sredine za rano učenje u vrtiću. *Nova škola*, 12 (2), 56-66. <https://doi.org/10.7251/NS1702056T>
- Tzvetkova-Arsova, M. (2011). Development of an individualized educational plan (IEP) for visually impaired multiplu disabled students in Bulgaria and the basic areas covered in it. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10 (1), 51-75.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.
- Videmšek, M., Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za sport.
- Videmšek, M., Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za sport.

- Vlašić, M. (2019). Uloga igre u odgoju dece. (završni rad). Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117–149
- White, D. R. (2013). *The power of play*. Minnesota: Minnesota Children's Museum.
- Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play. *Early childhood education: Society and culture*, 27–38.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS, br. 88/2017 i 27/2018; član 18.
- Zuković, S. N., Milošević, T. M. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 32 (1), 53- 63. doi:10.5937/inovacije1901053Z
- Zurc, J. (2011). Gibalna aktivnost slovenskih otrok. *Šport: Revija za teoretičnu in praktična vprašanja športa*, 59, 126-131.
- Župančić, M., Hasikić, A. (2020). Socijalna kompetentnost u ranoj i predškolskoj dobi. *Metodički obzori*, 15(1(28)), 111-122. <https://doi.org/10.32728/mo.15.1.2020.06>
- Митровић, М. (2013). Мама и тата полазе у школу. Београд: Креативни центар.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања. (2018). Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 16. <http://www.pravno-informacionisistem.rs/ahslgl/numberOverview/pgarh/22043#>

## Reči recenzenata

Naslov udžbenika je jasan, precizan, u potpunosti ukazuje na sadržaj rukopisa i prati nastavni plan za predmet Priprema deteta za polazak u školu. Ovaj udžbenik je napisan primenom adekvatnog metodološkog okvira u odnosu na primenjen teorijski pristup u pripremi rukopisa i razmatranje sadržaja predstavljenih teorijskih saznanja o datoj temi. Sadržaji su jasno i dobro sistematizovani i svako naredno poglavlje podrazumeva s jedne strane produblјivanje teme, a sa druge strane njihovu sadržajnu komplementarnost.

Može se konstatovati da ovaj udžbenik predstavlja uspešan pokušaj autora da se pitanjima zrelosti dece predškolskog uzrasta za polazak u školu bavi na jedinstven način, sagledavajući značaj ove teme, potrebe i mogućnosti dece, predškolske ustanove, škole i roditelja. Takođe, sadržaj rukopisa ukazuje na znalački odabir teorijskih sadržaja, koji su naučno zasnovani i aktuelni u oblasti pre svega predškolske pedagogije, zatim i metodike vaspitno-obrazovnog rada, kao i posebnih metodika za rad sa decom ranih uzrasta. Značaj ovog udžbenika je moguće sagledati u činjenici da su u njemu objedinjeni i znalački povezani suštinski teorijski sadržaji, koji koreliraju kako sa naučno potvrđenim teorijskim saznanjima, tako i sa zahtevima savremenih predškolskih programa/kurikuluma, kao i zahtevima za unapređivanje pedagoške prakse. U tom smislu, evidentna je aktuelnost ovog rukopisa, koji može biti od koristi ne samo studentima koji pohađaju nastavu iz predmeta Priprema deteta za polazak u školu, nego i vaspitačima u predškolskim ustanovama, učiteljima u osnovnim školama, kao i roditeljima čija deca su u periodu prelaska iz predškolske ustanove u školu.

Takođe, ovaj udžbenik može biti značajno i dobro polazište za razvoj profesionalnih kompetencija i stručno usavršavanje vaspitača u predškolskim ustanovama i učitelja u osnovnim školama, kao i za pedagoško usavršavanje roditelja dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, u kontekstu dečijih uzrasnih mogućnosti i potreba, kao i u kontekstu ostvarivanja funkcija predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja, pre svega pripremne i kompenzatorske funkcije.

Poseban značaj ovog udžbenika ogleda se u dobrim pokušajima autora da zrelost dece za polazak u školu sagleda i predstavi kao mogućnost prevazilaženja još uvek evidentnog diskontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog obrazovanaj i vaspitanja.

Na osnovu iznetih konstatacija o kvalitetu i aktuelnosti rukopisa, kvalitetu primenjene metodologije u teorijskom sagledavanju i predstavljanju sadržaja ovog udžbenika, određenju njegovog naslova, kao i na osnovu obima i strukture ovog rukopisa, a imajući u vidu naveden značaj teme kojom se autor bavi (za ostvarivanje funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja, prevazilaženje pomenutog diskontinuiteta, za profesionalni razvoj vaspitača i učitelja i pedagoško usavršavanje roditelja), predlažem da se udžbenik *Zrelost dece za polazak u školu* objavi u predloženoj formi, bez izmena.

Prof. dr Emina Kopas-Vukašinović

Redovni profesor ( u penziji)

Jagodina, 05. 05. 2025.

Knjiga “Zrelost dece za polazak u školu” prof.dr Amele Muratović predstavlja sveobuhvatno štivo koje analizira sve aspekte pripremljenosti dece za polazak u školu. Kroz multidisciplinarni pristup, autorka integriše pedagoške, psihološke i razvojne aspekte, naglašavajući važnost fizičke, emocionalne, socijalne i kognitivne pripreme deteta za polazak u školu. Kroz detaljan pregled teorijskih i empirijskih istraživanja, ovaj udžbenik pruža korisne smernice za vaspitače, roditelje i učitelje koji se bave pripremom predškolaca za školu.

Udžbenik je pažljivo strukturiran i pokriva sve ključne aspekte dečije zrelosti, počevši od osnovnih teorijskih definicija zrelosti, preko fizičkih, emocionalnih, socijalnih i kognitivnih faktora koji utiču na spremnost deteta za polazak u školu. Posebna pažnja posvećena je različitim vrstama zrelosti koje su neophodne za uspešno suočavanje s izazovima školskog života. Autorka jasno razdvaja fizičku, emocionalnu, socijalnu i kognitivnu zrelost, ukazujući na međusobnu povezanost ovih aspekata u procesu adaptacije deteta na školski sistem.

Kroz odeljak koji se bavi ranom edukacijom, autorka ističe važnost učenja kroz igru i rane interakcije s okolinom. Ovaj segment daje naglasak na značaj kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja tokom predškolskog uzrasta, što je ključno za kasniji uspešan akademski razvoj i život uopšte.

Autorka ističe značaj razvoja motoričkih veština, poput pravilnog držanja olovke i koordinacije šaka-oko, kao i njihove primene u školskoj svakodnevnici, predstavlja korisnu praktičnu smernicu za vaspitače i roditelje. Naglašena je uloga vaspitača u pripremi deteta, ali i važnost saradnje između vaspitača, roditelja i učitelja. Strategije za razvijanje socijalnih veština, samopouzdanja i radnih navika su korisne i dobro implementirane, što čini ovaj udžbenik korisnim resursom za obrazovanje budućih vaspitača.

Posebna pažnja posvećena je različitim vrstama igara (pokretne igre, igre mašte, didaktičke igre) kao ključnom alatu za razvoj kognitivnih i socijalnih vještina, što je u skladu s modernim pedagoškim pristupima. Udžbenik je temeljno uko-renjen u savremenoj pedagogiji, psihologiji i sociologiji, s posebnim naglaskom na interdisciplinarni pristup. Autorka se oslanja na relevantnu literaturu i teorijske osnove, citirajući radove istaknutih autora kao što su Kopas Vukašinović, Marić Jurišin, Ilić, Nikolić, Ivić, Jovanović, Milivojević, Mitrović, Klemenović, Krnjaja i mnogi drugi (impozantan broj bibliografskih jedinica, oko 190) što doprinosi kredibilitetu udžbenika.

Iako se bazira na teoriji, tekst je praktičan i koristi konkretne primere iz prakse, što čini sadržaj razumljivim i primjenljivim za stručnjake koji rade s decom predškolskog uzrasta.

Pred nama je koristan alat koji doprinosi boljem razumevanju procesa pripreme deteta za školu i ima veliki potencijal u obrazovnoj praksi. Knjiga kroz jasan stil, bogat teorijski okvir i praktične smernice pruža sveobuhvatan vodič za sve koji učestvuju u procesu pripreme dece za školu, od roditelja i vaspitača do učitelja i stručnih saradnika, kao i adekvatnu pripremu studenata, budućih vaspitača.

Preporučujem ovaj udžbenik svima koji se bave obrazovanjem i vaspitanjem predškolaca, jer nudi bogatstvo informacija, smernica i praktičnih strategija za podršku deci u najvažnijoj i najkritičnijoj fazi njihovog razvoja.

Doc. dr Mina Mavrić

Univerzitet u Novom Pazaru

Novi Pazar, 08.05.2025.



## O autorki

Dr Amela Muratović je objavila dosta radova koji se bave kako predškolskom pedagogijom tako i porodičnom, školskom i drugim pedagoškim disciplinama. Učestvovala je na brojnim međunarodnim naučnim skupovima.

Od 2022. godine na listi je recenzenata Nacionalnog tela za akreditaciju i obezbeđenje kvaliteta u visokom obrazovanju. Mentor brojnih diplomskih i master radova, kao i član komisije u odbranama diplomskih i master radova, uključujući i jednu doktorsku disertaciju.

## Radno iskustvo

Od 2001. do 2018. godine radila je kao vaspitač u predškolskoj ustanovi „Reuda“, a od 2011. do 2018. godine kao asistent na Univerzitetu u Novom Pazaru, naučna oblast Pedagogija. 2019. godine dobija zvanje docenta, uža naučna oblast Pedagogija, i počinje da radi na Univerzitetu u Novom Pazaru, gde od oktobra 2021. godine do 2024. godine obavlja funkciju Rukovodioca Departmana za pedagoške i psihološke nauke. Udata je i majka četvoro djece.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

373.29(075.8)  
373.2.022(075.8)

МУРАТОВИЋ, Амела, 1981-  
Zrelost dece za polazak u školu / Amela Muratović.  
- Novi Pazar : Univerzitet, 2025 (Beograd : 3D+). -  
140 str. : autorkina slika ; 24 cm

Tiraž 150. - Str. 135-138: Reči recenzenata / Emina Kopas-Vukašinović,  
Mina Mavrić. - O autorki: str. 139. - Bibliografija: str. 115-134.

ISBN 978-86-83074-09-9

а) Полазак у школу б) Предшколско васпитање

COBISS.SR-ID 169251849