

ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА - СИРМИЈУМ

**ДЕЧИЈА ИГРА КАО ФАКТОР ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА
ДЕТЕТА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ**

Мастер рад

Професор:

др Тања Панић

Студент:

Сања Миленковић, 40/2023-М

ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА - СИРМИЈУМ

**ДЕЧИЈА ИГРА КАО ФАКТОР ЕМОЦИОНАЛНОГ
РАЗВОЈА ДЕТЕТА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ**
(Мастер рад)

Професор:
др Тања Панић

Студент:
Сања Миленковић, 40/2023-М

Садржај

1. Увод	1
2. Дечја игра	4
2.1. Теорија игре.....	5
2.2. Одлике игре	7
2.3. Облици игре.....	8
3. Развој емоција.....	11
3.1. Психолошке теорије развоја емоција.....	12
3.2. Физиолошке теорије емоција.....	15
3.3. Ток развоја и фактори развоја емоција	18
3.4. Карактеристике дечјих емоција.....	21
3.5. Врсте емоција.....	22
3.5.1. <i>Примарне емоције</i>	22
3.5.2. <i>Сложене емоције</i>	24
3.6. Педагошке импликације сазнања о емоционалном развоју	26
4. Организација дечије игре.....	29
4.1. Институционални оквир и принципи организације игре у вртићу	29
4.2. Улога васпитача у планирању и вођењу игре	30
4.3. Простор, време и материјална средина као фактори организације игре	31
5. Значај игре за емоционални развој предшколског детета.....	32
5.1. Организовано учење кроз игру.....	32
5.2. Подстицање развоја кроз игру	34
5.3. Улога дечије игре у емоционалном развоју.....	35
6. Методолошки приступ истраживања	37
6.1. Предмет истраживања	37
6.2. Циљ истраживања	37
6.3. Задаци истраживања	37
6.4. Хипотезе истраживања.....	38
6.5. Методе, технике и инструменти истраживања	38
6.6. Узорак и популација	39
7. Резултати истраживања	40
8. Дискусија резултата	50
9. Предлози за унапређење праксе засновани на налазима.....	53
10. Закључак	56
11. Литература	57
10. Прилози.....	59

Апстракт

Рад истражује дечију игру као кључни фактор емоционалног развоја у предшколском узрасту и улогу васпитача у планирању, вођењу и вредновању игровних активности које подстичу саморегулацију, емпатију, социјалну компетентност и стабилизацију афекта. Теоријски део систематизује сазнања о типовима игре и развоју емоција, док емпиријски део примењује дескриптивни дизајн на узорку од 50 васпитача из три вртића („Облачак“, „Дуга“, „Чигра“), при чему су подаци прикупљени анкетним упитником и обрађени поступцима дескриптивне статистике уз графичку презентацију резултата. Налази показују висок ниво свести васпитача о значају игре за развој емоционалних компетенција, уз наглашену улогу организованих и спонтаних активности у подстицању емпатије, самопоуздања и саморегулације. Уочено је да структуриран приступ игри, јасно постављена правила, улоге и кратка рефлексција, доприноси уређивању емоција и квалитету вршњачких односа, док партнерство са породицом појачава емоционалне исходе кроз конзистентне социјалне сигнале у вртићу и дому. Импликације за праксу односе се на курикуларно интегрисање различитих облика игре (симболичке, конструктивне, игре с правилима) у дневно планирање, на систематичну педагошку рефлексiju након активности и на оснаживање сарадње са породицом. Истраживање доприноси разумевању начина на који игра посредује развој емоционалних вештина у предшколском контексту и предлаже да будућа истраживања лонгитудинално прате емоционалне исходе и експериментално проверавају ефекте различитих врста и облика игре на специфичне домене емоционалне писмености.

Кључне речи: дечја игра, емоционални развој, предшколско образовање, саморегулација, емпатија.

Abstract

The paper explores children's play as a key factor in emotional development in preschool age and the role of educators in planning, leading and evaluating play activities that encourage self-regulation, empathy, social competence and stabilization of affect. The theoretical part systematizes knowledge about types of play and the development of emotions, while the empirical part applies a descriptive design on a sample of 50 educators from three kindergartens ("Cloud", "Rainbow", "Thrive"), with data collected using a questionnaire and processed using descriptive statistics with graphical presentation of the results. The findings show a high level of awareness among educators about the importance of play for the development of emotional competences, with an emphasis on the role of organized and spontaneous activities in encouraging empathy, self-confidence and self-regulation. It was observed that a structured approach to play, clearly defined rules, roles and brief reflection, contributes to the regulation of emotions and the quality of peer relationships, while partnership with the family enhances emotional outcomes through consistent social signals in kindergarten and home. Implications for practice relate to the curricular integration of different forms of play (symbolic, constructive, games with rules) into daily planning, to systematic pedagogical reflection after activities and to strengthening cooperation with the family. The research contributes to the understanding of how play mediates the development of emotional skills in the preschool context and suggests that future research should longitudinally monitor emotional outcomes and experimentally test the effects of different “dosages” and genres of play on specific domains of emotional literacy.

Keywords: children's play, emotional development, preschool education, self-regulation, empathy.

1. Увод

У предшколском и раном школском узрасту веома је важно омогућити прибављање богатих перцептивних искустава, јер стицање ових искустава и њихова мисаона прерада, уз упознавање вербалних ознака за појмове на којима ће се градити, одвојени су процеси, које треба ставити у међусобну функцију. Између развоја чулног опажања и општег развоја детета постоји повратна спрега. Она се огледа у чињеници да се путем опажања стиче чулно искуство, али и да на опажање утиче искуство које је дете прикупило и уобличио у систем представа и појмова о предметима, појавама и процесима у свету око себе. „То значи да ће смисао, који ће дете придавати опаженом, у највећој мери зависити од већ изграђених когнитивних структура од којих се састоји његово искуство, односно, да је опажање посредовано мишљењем, формулативним појмовима којима се иде у сусрет стварности“ (Каменов, 1989:36)

Иако наука тек треба да одговори на питања у вези са тумачењем односа између перцептивног и општег развоја детета, подаци указују да се преко чула и те како може деловати на развој целовите личности детета, односно, да сметње у овом развоју могу успорити општи развој. Потврда о значају неговања чулне перцепције код предшколаца долазе из млађих разреда основне школе, нарочито првог, у коме искуснији учитељи много пажње поклањају управо перцепцији, као основи на којој се могу градити способности и стицати знања школског типа. Има индиција да богато и разноврсно коришћење чула на разним узрастима, нарочито у играма брижљиво дидактички структурираним материјалима може значајно потпомоћи и интелектуални развој деце. Богата и разноврсна чулна искуства су незаменљива, нарочито у предшколском и раном школском периоду, када још нису развијени савршенији системи прибављања и прераде информација, иако задржавају своје место у когницији током читавог живота.

Перцепција је функција која се учи, што значи да се у њеном развоју може постићи више захваљујући васпитно-образовном процесу. Ако се све остави спонтаном развоју, његови домети биће далеко испод дечјих могућности, али и потреба које намеће живот у свременом свету у коме чулна осетљивост није изгубила ништа од свог значаја. Психолошка истраживања су показала да без одговарајућих вежбања опажање код деце остаје дуго површно и парцијално и не обезбеђује неопходну основу за општи умни

развој, као и за успешно обављање разних делатности, односно, лакше и брже усвајање знања и вештина у почетним разредима основне школе.

У предшколском и раном школском узрасту, игра представља специфичан начин учења деце. Латентно искуство којим она располажу у игри се уобличава и претвара у сазнање. Међутим, за овај процес је још значајније то што игра омогућава да се обрасци понашања, као носиоци психичких потенцијала, трансформишу, па чак и да се јављају нови, чиме она учествује у развијању ових потенцијала. Ове трансформације омогућавају стално реструктурирање искуства и стварање нових комбинација и облика понашања, који се могу прилагођавати приликама. „Због тога игра представља и специфичну вежбу способности комбинаторике, чији је резултат комбинаторичка флексибилност, коју сматрам за највећу добробит игре” (Брунер, 1976:51). Према томе, игра садржи изванредне формативне могућности. Способности које се кроз њу стичу у раном детињству уграђују се у сложеније способности, које ће се развити у старијим узрастима, и представљају предуслове за њихово јављање. Да би се обезбедио овај континуитет између разних садржаја и облика игре и развојних карактеристика деце, што је услов васпитавања игара, потребно је да се у њима огледа одређен систем.

Као врста игре са правилима јавља се дидактичка игра, чија се специфичност огледа у њеној педагошкој усмерености. Поред тога што поседује сва општа својства игара, конституисана је тако да садржи интелектуалне активности ради потпомагања интелектуалног развоја. Систем дидактичких игара представљају игре, пробране, обрађене и структуриране у флексибилан систем, који задовољава психопедагошке захтеве за њихово оптимално деловање на развој виших менталних функција.

Полазећи од претпоставки да је могуће усмерено делујући на начин и садржај деце игре изазвати напредак у развоју перцепције код деце, ствара се потреба да се научно утемеље и емпиријски провере услови тог развојног деловања. Зато, васпитни систем треба да садржи један редослед операција и садржаја за акцелерацију и амплификацију развоја. Истовремено, његова главна одлика треба да буде еластичност, прилагодљивост и отвореност у односу на деце потребе, интересовања и могућности. С обзиром на то да је у читавом менталном развоју, као и стицању одговарајућег когнитивног искуства, најважнија акција самог детета, треба створити такве услове који би подстицали активност на што вишем нивоу, уз неговање самосталности, оригиналности, поверења у сопствене снаге и изграђивање позитивне слике о себи.

Значајан услов за одвијање активности детета претпоставља постојање структуриране образовне средине у којој ће дете наћи подстицаје за свој оптимални развој.

О активном учењу, које подразумева игру у којој је дете активно, говоре многи аутори. „Активно учење зависи од употребе-коришћења предмета из свакодневног живота, играчака, опреме и оруђа. Активно учење код деце почиње манипулацијом предмета, коришћењем свог тела и чула у сазнавању света. Манипулишући предметима дете стиче реалну слику о свету и разговара о томе са другим људима. Кроз ове типове конкретних искустава са материјалима и људима дете почиње да изграђује апстрактне појмове“ (Hohmann, 1995:114)

„Други аутори сматрају да су теорије о томе како деца уче повезане са одговором на питање какво треба да буде васпитање и образовање. Овакво схватање васпитања и образовања отвара велике могућности за деловање на развој перцепције која представља важну когнитивну функцију и има велику улогу у процесу сазнавања, под условом да се уважавају потребе детета и његове развојне карактеристике“ (Медоуз, 2000:68)

Већина психолога посматра игру у развојној линији са мишљењем и учењем, наглашавајући њену когнитивну функцију. „Међу њима посебно место заузима Пијаже, који игру схвата као асимилацију искуства детета у његову сопствену шему света, која је припрема за каснију акомодацију на овај свет. За њега је карактеристично да преко промена у начинама играња идентификује стадијуме дечјег интелектуалног развоја“ (Пијаже, 1990:49). На околност да у игри детета први пут долази до разилажења смисаоног и оптичког поља, као и на значај тог чина за развој апстрактног мишљења, указује Виготски: „У игри се дете учи да делује у спознатљивој, тј. мисаоној, а не очигледној ситуацији... независно од онога што види“ одређујући своје понашање смислом ситуације, полазећи од значења ствари“ (Виготски, 1971:36).

Игри се даје предност у односу на друге образовне поступке и друге врсте наставних активности пре свега зато што подразумева акцију у којој дете комбинује операције, манипулише и експериментирше како на физичким објектима, тако и на симболичком материјалу.

2. Дечја игра

Игра је активност која најпотпуније остварује психофизички развој детета. Игра се по својим особеностима разликује од свих осталих активности. Она произилази из унутрашње потребе детета - одликује је спонтана, слободна и оригинална активност детета. Карактеристике, смисао, вредности и суштина игровне активности садржане су у одређењима игре аутора који су је изучавали.

"Игра представља зону наредног развојка детета. У игри је дете увек више од свог просечног узраста, за главу више од самог себе. Игра у кондизованом виду садржи у себи, као у фокусу лупе, све тенденције развоја" (Виготски, 1971:68)

"Игра се може дефинисати као добровољна и често спонтана активност најразвијенијих животињских организама и човека, којој није сврха подмиривање животних потреба, већ рекреација, учење, трошење вишка енергије" (Фурлан, 1981:71)

"Игра је вољна активност која се врши без крајњег циља и, у целини, са уживањем или очекивањем уживања. (У извесним елементима у игри може да се не ужива)" (Huizinga, 1938: 59).

Развојни психолози посвећују већу пажњу игри тек од тридесетих година двадесетог века. Игра је привукла пажњу не само зато што је она доминантна активност детета, већ зато што је повезана са физичким развојем, развојем интелекта, мотива, процењивањем вредности, емоционалним развојем и развојем личних особина. Игра доприноси томе да у процесу социјализације детета буду равномерно заступљене активности понављања образаца одраслих и њихово мењање, јер би у супротном понашање било стереотипно или хаотично. Учећи наметнуте обрасце понашања дете овладава поступцима које ће понављати, међутим, уводећи у њих одређене промене дете развија сопствени однос према реалности и уобличава своју индивидуалност. У игри дете подражава одрасле али на свој сопствени начин у коме стандардне обрасце понашања "игра" на начин који произилази из његовог бића и како му обично није допуштено у односима са одраслима. Отуда и значај игре за дечји стваралачки однос према животној средини.

2.1. Теорија игре

Ране теорије приказују игру као разоноду, рекреацију, активност у којој се троши "вишак" енергије. Међутим, овакво одређење игровне активности више се односи на игру одраслих. Стенли Хол је покушао да на игру примени принцип да је "онтогенеза рекапитулација филогенезе". Међутим, анализа игре улога показује да у њој деца "проигравају" активности и улоге особа из своје околине, а не, за савремени живот, "некорисне делатности предака" (Hall, 1904: 47).

По теорији К. Гроса игра, пре свега, представља прву припрему за озбиљан живот. Грос сматра да има исто толико игара колико има и нагона (нпр. лов, борба, љубав и др.). Грос и његови следбеници у теорију уносе допуну: да дете у игри усавршава и фиксира новостечене функције. Полазећи од ове најопштије карактеристике Грос је назива теоријом тренинга или самоваспитања (Groos, 1901:43).

По схватању Клапареда игра је активност у којој дете испољава тежње за свеобухватним развојем. Најбитнију одлику игре Клапаред види у фикцији. Активности које нису могуће у стварном животу дете скреће у фикцију која му "пружа могућност да за тренутак остане при ономе што га најживље интересује и онда када то не може постићи ако се ода озбиљној делатности (Bodrova, Leong, 2007:59)

- а) Према Пијажеовом схватању "суштина игре је асимилација или примат асимилације над акомодацијом". Пијаже сматра да је детету за његову афективну и интелектуалну равнотежу неопходно да "располаже делом активности чија се мотивација не састоји у прилагођавању стварности, већ напротив, у асимиловању те стварности у себе, без принуда и казни". Пијаже, дакле, игру изучава као развојни феномен у склопу општег, а посебно когнитивног развоја. Он разликује четири категорије игре, то су: функционална игра или "игра вежбе" која је првобитни облик игре који се јавља на сензомоторном нивоу;(Пијаже, 1990:112-113)
- б) симболичка игра која достиже свој врхунац између 2-3 и 5-6 године и она је један облик репрезентације у преоперационом мишљењу;
- с) игра са правилима замењује симболичку игру и она напредује у складу са социјализацијом детета;

- d) „упоредо са симболичком игром развијају се конструкционе игре, које су на почетку развоја прожете лудичким симболизмом али касније теже да представљају праве адаптације или решења проблема и зато их тада и означавају као стваралачке игре” (Пијаже, 1990:114-115)

Теорија игре руских психолога повезана је са учењем Виготског, културно-историјском теоријом развоја. Разрадили су је Леонтијев, Запорожец, Елкоњин и бројни други аутори. Ово схватање се може илустровати следећим тезама:

- ✓ игра је у својим основним облицима историјска појава; настала је са изменом положаја детета у систему друштвених односа;
- ✓ игра се може повезати са аломорфним развојем: дете је од почетка живота окружено предметима које је створио човек; ти предмети и помагала имају разрађен начин употребе и овладавања и то дете учи у заједничким активностима са одраслима а затим у играма улога које су социјална појава по својој природи, пореклу и садржају;
- ✓ игра је повезана са основним процесом развоја у предшколском узрасту: мотивационим, стављањем у позицију суиграча, развија (само)контролу понашања;
- ✓ Виготски сматра да се игра улога креће ка игри с правилима и развоју унутрашњих психичких процеса.

Према Елкоњину развијени облик игре улога садржи:

- a) садржај и сиже;
- b) улогу с правилима;
- c) игровну активност која има условни, уопштен и сажет карактер;
- d) игровне предмете који условно замењују реалне предмете;
- e) развијен систем реалних односа међу учесницима и играчкама. (Елкоњин, 1971: 104)

Психоанализа не придаје посебан значај игри. Фројд игру користи за откривање унутрашњих конфликта - јер полази од своје основне тезе да је свако понашање одређено импулсима ида и ега. Игра се користи и као терапеутско средство.

По психоаналитичкој теорији дете прибегава игри јер у њој влада "принцип задовољства" а у стварности "принцип реалности" па ид пре може да испуни жеље у

игри. Дете у игри може да понавља и непријатне доживљаје са тежњом да редукује тензију активним овладавањем конфликтном ситуацијом, односно анксиозношћу. Игра има креативну функцију у настојању детета да створи свој сопствени свет у коме су објекти распоређени на нов начин. У игри се активира организам и сама та игровна активност детету причињава задовољство. Према психоаналитичарима у дечјој симболичкој игри веза између знака и означеног за дете остаје скривена, у дубљим несвесним слојевима. Необихејвиориста Берлајн игру повезује са радозналошћу, манипулацијом и експлорацијом - а тада су мотивационе компоненте унутрашње (интризичне) и нису изведене из хомеостазичких и социјалних потреба, већ "понашања и активности манипулације и експлорације саме себе и поткрепљују" али истовремено развијају искуство и способности за адаптивно понашање (Berlyne, 1960: 62). Етолошки приступ је усмерен да одреди биолошки значај игре у филогенези и онтогенези.

За етологе је игра само на први поглед "несврсисходна". Чињеница да се она јавља код младунчади која не наслеђују готове обрасце понашања може бити доведена у везу са потребом да се ти обрасци уче: истражују, испробавају и конструишу у нова сложенија понашања - у најмање ризичној ситуацији каква је игра. И етолози повезују игру са потребом задовољења радозналости, манипулације и експлорације - али и социјалном организацијом живота (Lorenz, 1950: 32).

2.2. Одлике игре

Шта је игра? Издвојићемо шест основних обележја игре: (Брковић, 2011: 54)

- „активност која се испољава у видљивом практичном понашању које се може објективно посматрати;
- самосталност - за разлику од осталих практичних активности у игри одрасли дају детету пуну самосталност;
- аутотеличност - игра поседује властите изворе мотивације, игра се изводи сама ради себе, дете је више усмерено на процес игре него на резултат игровне активности (мотив детета које слаже коцке је више да гради кулу него да направи кулу);
- дивергентност - својство које указује да се игровна активност може развијати у различитим смеровима - дете може испробавати играчке и игровну ситуацију, а може у игри пробати комбинације у којима долазе до изражаја његове различите

могућности; ово својство чини игру флексибилним и креативним понашањем; у игри с правилима може бити више решења али она се деле на правилна и неправилна;

- експресивност - је својство које указује да у игри дете изражава унутрашње потребе; игра показује оно што дете доживљава у том тренутку, јер игра ангажује целокупну децу личност;
- фикција - имагинативност, стварање илузорног плана, што је обележје симболичке игре.

2.3. Облици игре

У педагошкој и психолошкој литератури, игра се дефинише као сложена и вишеслојна активност која обухвата различите аспекте развоја детета. „Игра представља једну од основних активности деце која игра кључну улогу у њиховом когнитивном, социјалном и емоционалном развоју“ (Крњевић, 2010:82). Од најранијих дана, игра је средство кроз које деца истражују свет око себе, развијају моторичке вештине и стичу основне социјалне компетенције. Игра омогућава детету да кроз активно ангажовање са средином изграђује своје способности, али и да изрази своју креативност и машту. Она није само спонтана активност која се дешава без циља, већ је дубоко повезана са процесом учења и развоја личности.

Игра има разноврсне облике и на различите начине утиче на развој детета, у зависности од узраста и околности у којима се дешава. Кроз игру дете не само да развија когнитивне функције као што су размишљање, планирање и решавање проблема, већ и учи како да контролише емоције и комуницира са другима (Милошевић, 2017). Социјална интеракција која се дешава током игре помаже у развоју емпатије, сарадње и размене улога, што је важно за развој осећаја заједништва и међуљудских односа. Поред тога, игра пружа деци могућност да тестирају и обликују своје идеје, користећи игру као сигурну платформу за експериментисање са разним сценаријима и улогама. Ово омогућава детету да са више самопоуздања приступа стварним животним ситуацијама. Игра такође представља важан извор радости и задовољства, што је суштинско за формирање позитивног односа према учењу и откривању нових искустава.

Кроз различите типове игара, деца постепено уче како да примењују правила, решавају проблеме и управљају својим понашањем у контексту активности. Од

неструктурисаних, слободних игара, које су карактеристичне за рано детињство, до сложенијих игара са правилима које се појављују у каснијим развојним фазама, игра остаје кључни аспект укупног развоја детета (Lieberman, 2017: 90).

Са развојним узрастом се мењају развојни облици игре. У првој години, у функционалној игри, преовлађују активности дејских функција а не карактеристике материјала или изражајност играчака. „Одлике функционалне игре су:

- до 6 м покрети тела;
- од 6 м до краја прве године функционална игра рукама;
- на почетку друге године, посебно кад прохода дете "истражује" околину, вежба хватање и бацање предмета;
- у периоду 1;6 године до 2;0 године дете показује интересовање за играчке и другу децу; јавља се рецепцијска игра и игра маште и драматизације
- игре улога (3;0 г);
- у 4 године почиње стваралачка игра и игра у групи од 2-3 деце;
- у 5 години дете привлачи грађење и обликовање и игра ван куће;
- у периоду 6 - 8 године преовлађују стваралачке игре и игре с правилима, спортске игре, рецептивне и извођачке игре.” (Брковић, 2011: 54)

Са узрастом се смањује број игара и укупно време проведено у игри. На то утичу развојне карактеристике али и расположиво време, јер почиње школско доба. Међутим, са узрастом се повећава време проведено у специјалној игри. На то утичу промене у мотивацији, појава преференције одређених игара.

Са узрастом и појавом игре са правилима игра се, иако је у почетним облицима била неформална активност, све више формализује-од спонтане игре постаје активност са крутим правилима

Дидактичке игре смишљају одрасли (васпитачи) ради њиховог формативног утицаја. Карактеристике ових игара су што се у њима стварају потребни услови за примену различитих знања, решавање проблема који подстичу интелектуални развој, помажу социјализацији детета. Отуда ове игре имају елемент учења. Основне њихове компоненте су:

- садржај (задатак: упоређивање и избор, памћење и репродуковање, бирање предмета по заданој ознаци, конструисање);
- циљ (развијање опажања, развијање говора, мишљења, сналажљивости);

- правило игре (подела улога, начин решавања и редослед решавања проблема);
- активност игре (организација активности у којој се детету препушта да реши и уради оно за шта је способно - задрже афилијативне карактеристике игре и постигну развојни ефекти).

Традиционалне игре имају сличности са дидактичким играма по својим развојним ефектима. То су обично групне игре, користе природан материјал (играчке често праве сама деца), имају осмишљена правила, захтевају (развијају): спретност, сналажљивост, окретност, самосталност, говорну вештину, пажњу, машту, истрајност, уважавање партнера. Старе игре имају изванредну васпитну вредност, што је био разлог да наши развојни психолози проведу акцију њиховог сакупљања, бележења и реafirмисања, увођењем у репертоар децјих игара у предшколским установама.

3. Развој емоција

Емоционални развој је један од важних процеса у развоју личности који се одвија под утицајем фактора сазревања и социјалног учења.

Емоционалне реакције прате све наше доживљаје. Можемо рећи да су емоционалне реакције психички процеси којим вреднујемо сазнато, изражавамо субјективни однос према догађајима, особама и властитим поступцима. Поред субјективног (емоционалног) доживљаја ове процесе одликују органске промене и емоционално понашање. Ове психолошке и физиолошке промене су у међусобној вези. Као диспозиције за устаљене начине реаговања емоције чине сложену структуру личности која се назива темперамент. Кател за темперамент користи израз “општа црта личности”, обухвата “стилистичке реакције”: карактеристичне начине испољавања понашања и односи се на брзину, облик, трајност и променљивост реакције.

Емоције су саставни део свих сложених динамичких диспозиција личности: мотива, ставова, вредности (вредносних оријентација) и интересовања.

Пре анализе налаза развојних психолога о емоционалном развоју код деце, навешћемо који се основни појмови користе при опису емоционалних реакција. Могуће је разликовати више типова емоционалних реакција: (Брковић, 2011: 63)

- АФЕКТИВНИ ТОН - је најједноставнија емоционална реакција изражена као доживљај пријатности или непријатности; ова основна емоционална реакција прати све наше доживљаје (когнитивне, конативне), па и сложеније емоционалне реакције.
- ОСЕЋАЊА или емоције су више издиференцирани субјективни актуелни доживљаји (радост, жалост, страх, љутња).
- СЕНТИМЕНТ - је комплексна диспозиција, сложена емоција, трајни афективни и конативни однос према нечему (другој особи, неком објекту, апстрактној идеји). Сентимент се одређује како објектом тако и централним афективним односом између личности и тог објекта. Од ставова га разликује природа и што, за разлику од ставова, сентимент не захтева рационално образложење. Сложеност сентимента илуструју осећања према другима (на пр. сентимент љубави мајке према детету изазива страх или љутњу у случају угрожености детета, зависно од тога да ли опасност још траје или је прошла).

- АФЕКАТ - је врло интензивно и релативно краткотрајно емоционално стање праћено изразитим телесним променама и бурним реакцијама (бес, панични страх). Афекат често доводи до "сужења свести" што има за последицу необуздано а понекад и неурачунљиво понашање.
- РАСПОЛОЖЕЊЕ - је пријатно или непријатно емоционално стање, које дуже траје и малог је интензитета. Доминирајућа расположења су психичка стања карактеристична за одређене типове личности и темперамента.

3.1. Психолошке теорије развоја емоција

Јесу ли емоције урођене или се уче? Ако је и развој емоција под утицајем сазревања и учења, каква је улога ових чиниоца на јављање емоција? Какве су карактеристике дечјих емоција? Ово су само нека од питања на која психолози покушавају да нађу праве одговоре. На њих су давани различити одговори у историји психолошке мисли (Брковић,, 2011: 97).

Једно од најстаријих објашњења емоција налазимо код грчког филозофа и лекара Хипократа који даје прву класификацију темперамента на четири основна типа.

Он темперамент - устаљено емоционално реаговање појединца, доводи у везу са доминацијом, преовлађујућим утицајем једне од четири врсте телесних течности, то су: код колерика (жута жуч), сангвиника (крв), меланхолика (црна жуч) и флегматика (слуз - флегма). Ова типологија и данас се користи, уз осавремењено објашњење да органску основу темперамента чине нервни систем и ендокрини систем.

Значајан допринос објашњењу природе емоција налазимо код Аристотела. Он први отвара проблеме односа емоционалног искуства и телесних промена при емоцијама, њиховој узрочно-последичној вези; о усклађивању емоционалног реаговања са интелектуалним процесима - који су и у савременој науци још актуелни.



Слика 1. Ајзенков опис темепрамената

Извор: (Брковић, 2011:95)

Код интроспекциониста (друга половина XIX века) Тиченер је сматрао да се емоционални доживљај може свести на афективне елементе пријатности и непријатности. Међутим, Вунт приказује емоционални доживљај као комплексан процес; он даје тродимензионалну теорију емоција - осећања садрже: пријатност/непријатност, напетост/опуштеноост и узбуђеност/ смиреност.

„Представници инстинктивистичке теорије емоција су Мек Дугал и Фројд. Мек Дугал заступа гледиште да објекат који изазива инстинкт увек изазива и емоцију. Емоције дели на примарне (радост, жалост,...) и изведене - "комплексна осећања". Сентименти су пример трајних и организованих емоционалних тенденција које су груписане око неког објекта.” (Брковић, 2011:98)

Сентименти укључују неколико емоција, на пример: сентимент љубави изазива нежност (у присуству вољеног бића), страх (ако је оно у опасности), љутњу (када је угрожено), тугу (ако је изгубљено), радост (када се враћа), захвалност (ако му добро чини).

Фројд сматра да емоције за човека имају велики значај; и сам поступак психоанализе је заснован на емоционалном трансферу. У првобитној концепцији психоаналитичке теорије истиче да "афективни набој" носе два инстинкта: љубави и мржње; они су психички израз инстинктивне енергије која мора да се редукује, а смањење тензије се доживљава као емоција или афект. У каснијој верзији психоаналитичке теорије емоција је: искуство аутономних ексцитација које изазива несвесна идеја. Принцип задовољства се користи инервацијом аутономног система, као каналом растерећења инстинктивне тензије, док принцип реалности усмерава редукцију

ка моторном систему. Афекат постаје алтернатива акцији која изазива задовољство, и јавља се када акција није могућа. Међутим, када акција уопште није могућа онда се емоција доживљава са посебним варијацијама непријатности: као немоћан бес, осујећена љубав или беспомоћан страх.

У психоаналитичкој теорији посебно место заузима појам анксиозности која није одраз неког инстинкта, она извире из ега када он опази неку опасност, а нарочито када прети опасност распада угроженог ега и/или система односа са реалношћу. Кумулирана анксиозност такође мора да се редукује и постаје покретач механизма одбране личности или динамички центар неурозе.

Дечји психолози психоаналитичке оријентације сматрају да и новорођенче доживљава дубока осећања (страх, гнев, љубав, мржњу), али ово гледиште није изведено из емпиријских налаза.

„Бихејвиористи емоције приказују као реаговање на спољашње дражи. Неки од облика понашања обухваћених емоцијом су условљени а неки су последица еволуционих и развојних промена. Вотсон је први експериментално испитивао емоције код новорођенчета и закључио да су три емоционалне реакције: страх, гнев и љубав урођене, а све остале се стичу учењем. При томе он детаљно описује безусловне дражи које их изазивају и манифестације ових реакција. Приказао је и како се условљавањем стичу нове емоционалне реакције.“ (Skinner, 1957:34)

Амерички психолози након серије изведених експеримената, и брижљиве анализе магнетоскопске репродукције података, даје генетичку теорију емоција. По овој теорији код новорођенчета емоције још нису издиференциране; јављају се само позитивне и негативне емоционалне реакције. Допуна овоме налазимо да су емоционалне реакције код новорођенчета још неиздиференциране (Izard, 1977: 42). Код новорођенчета се може уочити само једно опште неиздиференцирано емоционално стање које називамо општим узбуђењем, које се јавља било да дете реагује на позитивне или негативне стимулусе. Она је установила да постоји одређени редослед у емоционалном развоју који се одвија под утицајем сазревања и средине. Ове налазе, који су настали као резултат кроскултуралне студије развоја емоција, прихватају и савремени развојни психолози.

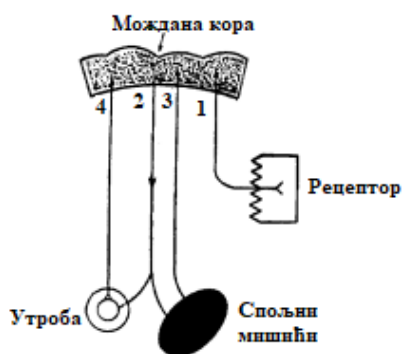
3.2. Физиолошке теорије емоција

Физиолошке теорије покушавају да објасне како настају емоције. „Према Фурлану постоје три теоријске могућности:

- када стимулус делује прво настаје психички део емоције а његов неурални корелат ексцитира телесне промене (посебно ефектора);
- да исти стимулус истовремено ексцитира свест и нервни центар који контролише телесне промене (ефекторе);
- да стимулус делује прво на центар који контролише телесне промене (ефекторе) а доживљај тих промена је емоција.“ (Фурлан, 1981:105)

Пре првих физиолошких теорија општеприхваћено, лаичко гледиште, је било сагласно првој могућности. Сматрано је да су телесне промене органски израз емоционалног искуства.

Прва физиолошка теорија емоција, Џемс-Лангеова теорија, изазива велику пажњу јер полази од треће могућности. Амерички психолог Џемс и дански лекар и психолог Ланге, независно један од другог, постављају теорију да опажена појава директно изазива телесне реакције а емоција је наш доживљај тих телесних промена (James, 1884; Lange 1885).



Слика 2. Приказ Џемс-Лангеове теорије

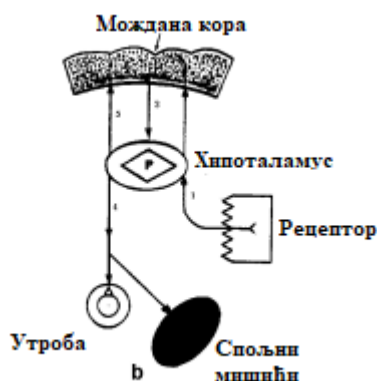
Извор: Извор: (Брковић, 2011:74)

Бројне провере тачности ове теорије усмериле су истраживаче на изучавање физиолошких процеса при емоцијама.

Међутим, иако није доказано да су физиолошке промене бит емоције, прихваћена је идеја да су телесне промене важне за доживљај емоција, односно да оне нису само резултат (последица) тог доживљаја телесних промена.

Друга физиолошка теорија, Кенон-Бардова теорија, ослања се на експерименталне налазе неурофизиологије тридесетих година XX века. Како настају емоције по овој теорији? Кенон и Бард истичу да је диенцефалон, посебно таламус а не кортекс, центар емотивног живота. Рана верзија њихове теорије носи назив таламична теорија. Ови аутори верују да путеви (1) и (2) доводе до настанка перцепције (Cannon & Bard, 1927: 84).

Преко пута (3) кортекс инхибиторно делује на таламус. Али то се дешава само при нормалним перцепцијама које информишу о уобичајеним појавама; тада пут (3) функционише и спречава таламичне процесе. Међутим, када стигне алармантан стимулус он покреће оријентациону реакцију, то изазива прекид пута (3) што доводи до настанка таламичних процеса који делују (пут 4) на аутономни нервни систем (углавном симпатичком инервацијом) и ендокрини систем. Сложенај ових функција доводи до физиолошких промена које карактеришу емоције. Када из таламуса стигне повратна информација у кортекс (пут 5) настаје комплетна емоција.



Слика 3. Приказ Кенон-Бардове теорије

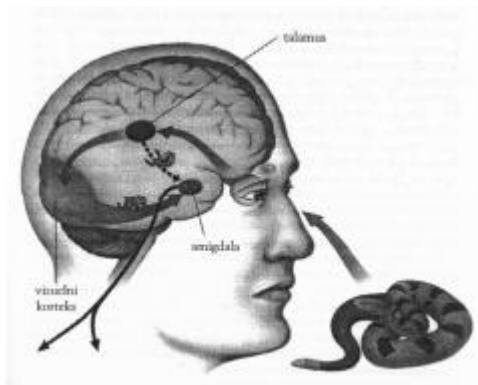
Извор: Извор: (Брковић, 2011:78)

„Пошто су новији налази указивали на активирање центара у хипоталамусу (који при настанку емоција мењају ритам дисања, рада срца, крвног притиска, температуре тела, и др.) - то се напушта назив таламична теорија а примарна улога даје хипоталамусу. Међутим, већ четрдесетих година, ЕЕГ записи показују да при емоцијама настаје активација кортекса, а не кочење - што се не уклапа у претходну теорију. Што се

објашњава функцијом ретикуларне формације: ницање емоције би било регулисано узлазним активирајућим ретикуларним системом, а њен даљи ток се одвија по Кенон-Бардовој шеми.” (Лангер, 1981:125)

„Меклин користи неурофизиолошке налазе Папеца о ангажовању, у емоцијама, лимбичког дела великог мозга који регулише рад висцералних органа. Процеси имају кружни ток: започињу у лимбичком мозгу (хипокампусу), преко хипоталамуса инервишу висцералне органе а повратне информације о измењеном стању висцерума преко таламуса поново доспевају у лимбички мозак. Лимбички мозак информације из висцерума интерпретира језиком емоција. У поређењу са младим кортексом - лимбички мозак "снимање" унутрашњих процеса остварује једноставнијим нервним механизмима него што је језик комуникације са спољашношћу (опажаји, појмови, говор), који ствара и користи неокортекс. Положај овог система омогућава да се многе спољашње информације везују за унутрашњу висцералну реакцију. Меклинова интеграција ових налаза у објашњење емоција добија назив: теорија "висцералног мозга". (Елкоњин, 1981: 112)

Најновија неурофизиолошка истраживања све више поткрепљују теорију да постоји "емоционални мозак", „али Големан сматра да открића о узајамном дејству можданих структура, које утичу на ницање и ток емоционалне реакције, дозвољавају да говоримо о емоционалном уму, који он повезује са деловањем амигдале и међусобним дејством амигдале и неокортекса, центра рационалног ума.“ (Големан, 1997:45)



Слика 4. Приказ улоге амигдале у емоционалном процесу

Извор: (Големан, 1997:47)

Ледуови налази указују да визуелни (аудитивни,...) сигнал путује од рецептора до таламуса где се преводи на језик мозга. Већи део поруке прослеђује се до визуелног

(аудитивног,...) кортекса где се анализира и тумачи њено значење и припрема одговор; ако је одговор емоционалан, сигнал се шаље амигдали да би се активирали емоционални центри. Мањи део сигнала који је примио таламус иде директно до амигдале, брзом трансмисијом, омогућавајући непосредну, али мање прецизну, емоционалну реакцију ("прекогнитивну емоцију"). То значи да амигдала (психолошки, емотивни стражар) може да покрене емоционални одговор пре него што рационални мозак у потпуности региструје шта се догађа. Тада она управља већим делом мозга, укључујући и рационални мозак.

Учесталост оваквих "испада", који савременом човеку више одмажу него што помажу, зависи од садејства префронталног кортекса (његовог левог режња) и лимбичког система; и новији неуролошки налази потврђују Луријину претпоставку да је овај део неокортекса одговоран за самоконтролу и смиривање емоционалних реакција. То садејство уз помоћ рефлексije даје спорији пут емоција али је његово развијање пут ка "емоционалној писмености", развоју емоционалне интелигенције, истиче Големан. (Големан, 1997:59)

3.3. Ток развоја и фактори развоја емоција

Да ли новорођенче доживљава емоције? Новорођенче реагује на спољашње утицаје и на збивања у свом организму. Оно другачије реагује када показује да је гладно, кад има грчеве или колике, кад му је хладно - него ако је сито и наспавано. У испољеним активностима (сензомотроним, плакању,...) су и зачеци емоционалног реаговања Cohen, 2006: 138).

„У кроскултуралној студији Бриџес је посматрала велики број деце и утврдила редослед јављања емоција у прве две године. Она је установила да се емоције развијају по принципу диференцијације и истоветности развојног редоследа. Након рођења код детета се може уочити само једно опште неиздиференцирано емоционално стање које Бриџес назива општим узбуђењем, које се јавља било да дете реагује на позитивне или негативне стимулусе. Из те способности за узбуђивањем након три месеца се издвајају две основне емоционалне реакције: пријатност (задовољство) и непријатност (узнемиреност).“ (Bridges, 1932: 57).



Слика 5. Диференцијација емоција у прве две године (према Бриџес)

Извор: Извор: (Брковић, 2011: 85)

До шестог месеца из непријатности се диференцирају три емоције: гнев, гађење и страх. Нешто касније, од деветог месеца, из пријатности се издвајају одушевљење и наклоност према одраслима - која се око тринаестог месеца диференцира и на наклоност према деци. Око половине друге године дете може реаговати љубомором а двадесет првог месеца у стању је да испољи радост. Развој емоција повезан је са укупним развојем детета. Тако је почетно разликовање себе, свог физичког Ја, од околине услов да се појави одушевљење и наклоност; упоредо са даљим развојем самосвести и појма о себи диференцирају се љубомора, стид, понос и кривица.

Емоције се развијају под утицајем сазревања и учења и развојни психолози данас више истражују узајамно дејство оба фактора, него што трагају за одговором који од њих значајније утиче.

Истраживања која потврђују улогу сазревања најчешће су била примењена код деце у првом детињству. Већ у првим данима живота у понашању деце примећују се очигледне разлике. Оне се испољавају у нивоу активности, осетљивости (раздражљивости), (не) правилности храњења и спавања, постојаности пажње, у спремности прилагођавања на нове услове. Различите органске основе, различита својства нервног и ендокриног система, доводе и до разлика у испољавању темперамента код деце одмах након рођења. Научници наводе емпиријске налазе Тхомас-а и Цхесс-а на основу којих су испитана деца класификована на:

- спокојне (лако васпитљиве - 75%), то су бодра деца са правилним ритмом храњења и спавања, прилагодљива;

- децу са потешкоћама (тешко васпитљиве - 10%), ако су неуредног ритма сна и храњења, повишене узбудљивости;
- успорене (15%), релативно неактивну децу, спору у прилагођавању новинама али кад их упознају постају активнија. Лонгитудиналним праћењем исте деце истраживачи су утврдили постојаност темперамента: и у седмој години деца друге групе, са потешкоћама, имала су више емоционалних проблема него друге две групе.” (Thomas, 1977: 91)

Долазимо до сазнања да се емоције развијају истим редоследом у различитим социјалним срединама (културама) указују на њихову зависност од процеса сазревања.

О учењу емоција, наглашеније од осталих психолошких школа, говоре бихевиористи. Они сматрају да су само примарне емоције урођене, али се и оне даље развијају учењем - које њихово настајање повезује са различитим објектима и ситуацијама. Вотсон је извео прве експерименте стварања емоције страха код деце условљавањем (Watson & Rayner, 1920: 75).

Емоције се уче идентификацијом (поистовећивањем) и подражавањем (имитацијом), што потврђују примери идентичног емоционалног реаговања детета и мајке на исте објекте и ситуације. У емоционалном развоју предшколске деце учи се и контрола властитих емоција и препознавање емоција других. Децу треба од раног детињства учити да енергију емоција усмеравају на социјализован начин (кроз игру и друге корисне активности); тиме се смањују емоционални испади и/или потреба за кочењем и потискивањем емоција. Развојни психолози указују да је за емоционални развој детета битно да оно од раног узраста доживљава да је окружено љубављу и бригом својих најближих. Родитељи који похвалама реагују на одређено понашање или постигнуће дају детету емоционални подстицај да се у том смеру развија. Емоције деце су најчешће везане за конкретне ситуације и збивања па се преко малих "дела" детета, чије хваљење/куђење изазива осећања поноса/стида, кривице или самопоштовања, утиче да се стварају афективне особине личности које помажу детету да изгради реалнију слику о себи, боље разуме себе и друге. Међутим, и васпитачи ће боље разумети и усмеравати понашање деце ако познају законитости психофизичког развоја на појединим узрастима.

Појаву непотпуне контроле емоција у раном детињству неуропсихолози доводе у везу са достигнутом функционалном зрелошћу кортекса: са развојем чеоног дела

кортекса повећава се утицај виших структура кортекса на субкортикалне центре (левог режња префронталног кортекса на лимбички систем). То утиче да процеси ексцитације (раздражења) и инхибиције (кочења) постају све уравнотеженији; на предшколском узрасту доминантнији су први процеси. Повећани утицај неокортекса доводи до јачања аутономних вољних понашања и боље контроле емоција.

3.4. Карактеристике дечјих емоција

Оправдано је говорити о карактеристикама дечјих емоција јер се оне битно разликују од емоција код одраслих. Те разлике су уочљиве у начину њиховог јављања, изражавања, интензитету, учесталисти и дужини трајања. Утврђено је да деца реагују непосредно на све промене: стимулације из организма и околине; емоционалне реакције су уочљиве по спољашњим манифестацијама: експресији и покретима тела. Најраније манифестације су плач и глобалне сензомоторне активности, покрети целог тела.

Налази показују да емоционалне реакције захватају снажно ангажовање мишића - спољашње покрете, док реакције висцералног система нису регистроване; при интензивним дечјим емоционалним реакцијама није измерена ни појава психогалванског рефлекса. Дечје емоције су интензивне и кратко трају. Како се смењује стимулација, мења се и позитивно/негативно емоционално реаговање. Све ове одлике и непосредно дечје реаговање, без емоционалне контроле, које се битно разликује од начина емоционалног реаговања одраслих, неуропсихолози објашњавају чињеницом да на овом узрасту поткорни центри, који се ангажују при емоционалним реакцијама, нису још под контролом неокортекса - отуда доминација процеса ексцитације (раздражења) над процесима инхибиције (кочења).

До промена у емоционалном изражавању код деце, при крају предшколског узраста и на почетку школовања, долази под утицајем како процеса социјализације детета тако и због развоја чеоног дела кортекса - повећањем његове функционалне зрелости повећава се утицај виших структура кортекса центре (левог режња префронталног кортекса) на субкортикалне структуре (лимбички систем). Те промене се огледају у порасту емоционалне контроле, посебно оних облика изражавања емоција које одрасли не одобравају. Међутим, са увећавањем когнитивне обраде информација, на које се емоционално реагује, физиолошке реакције се померају према висцералним органима; поступно почињу да се смањују разлике између описаног дечјег/одраслог

емоционалног реаговања (у начину јављања, изражавања, интензитету, учесталисти и дужини трајања емоција).

3.5. Врсте емоција

3.5.1. Примарне емоције

Емоције које се прве диференцирају су основне или примарне емоције: гнев, страх, радост и туга. Оне се јављају код деце свих култура и одржавају током читавог живота али се начин њиховог јављања и испољавања мења под утицајем учења. Прве три најчешће повећавају тензију и подстичу на активност, док је туга емоција ниске тензије и активитета. Гнев и радост садрже тежњу ка циљу, док је страх емоција избегавања, бежања од опасности.

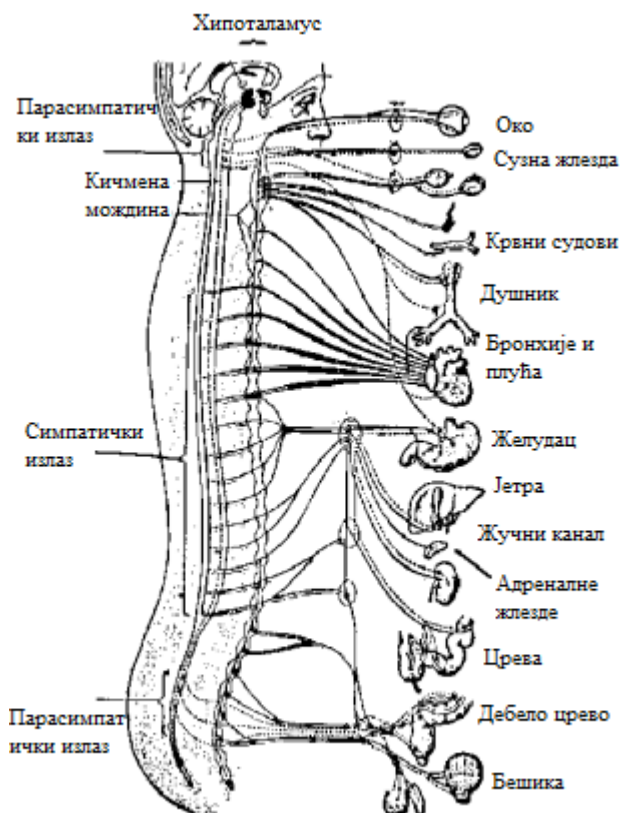
Љутња се јавља када нека препрека (физичка или социјална) спречава активност или постизање неког циља, што доводи до осујећења (фрустрације); од важности циља, трајања осујећења и нивоа тензије емоција гнева се јавља у распону: од благе љутње до стања беса. Љутња може бити праћена директном или помереном агресијом. Са узрастом физичке агресивне реакције опадају а вербалне расту; међутим, због неповољних последица које ове реакције изазивају дете учи да контролише испољавање ове емоције.

Страх се јавља у ситуацији (стварној или антиципираној) која прети интегритету организма (личности). Страх изазивају неочекиване промене, јер смањују контролу над ситуацијом, а увећава га неизвесност (сумња) да се опасност може избећи или савладати. Страх прате интензивне промене у организму и понашању (промене у раду виталних органа, бледило, знојење, дрхтавица, бекство, скривање или агресија). И ова емоција се може јавити у широком распону: од мањег страха до афекта ужаса (доживљај несреће са страшним последицама уз осећање да се на њу не може утицати). Опажање страха код других често изазива панику ("емоционалну заразу"), чак и кад посматрач незна каква то опасност прети. Страх који испољава мајка преноси се и на дете које то опажа.

У школској ситуацији јавља се трема: страх од јавног наступа, страх од испита. Психолози указују да постоје физиолошки ефекти треме (повишен степен тензије), психолошки аспекти треме (опажање предстојеће ситуације као "опасне" и "угрожавајуће", што увећава стрепњу) и компоненте треме које се испољавају у понашању (избегавању активности учења, избегавање испита, јавног наступа).

Разрешење проблема треме захтева управо обрнуто понашање: појачавање учења и увежбавање одговора, репертоара понашања, које захтева "угрожавајућа" ситуација.

Радост се јавља након постизања жељеног циља. Интензитет радости зависи од вредности достигнутог циља, нивоа накупљене тензије у току мотивисане активности и тренутка у коме се се циљ постиже а тензија смањује. (Лака победа у игри изазива умерену радост, док неизвесна победа, достигнута након преокрета у последњем тренутку, изазива усхићење).



Слика 6. Физиолошка основа емоција и мотива

Извор: (Брковић, 2011: 90)

Туга настаје након губитка нечега чему смо тежили или објекта који смо волели и ценили. Код деце се туга развија касније од осталих примарних емоција због сложености ситуационог склопа у којој се ова емоција јавља; туга захтева схватање губитка и последица до којих он доводи. И ова емоција се може јављати у распону од умереног интензитета до најснажнијег очајања због губитка.

Гађење или одвратност је примарна емоција коју изазивају различити објекти кад их видимо, помиришемо, окусимо или додирнемо; карактеришу је непријатно чулно и

моторно стање: телесне сензације које настају услед муке, тенденције ка повраћању и другим гастричким реакцијама; гађење је повезано са снажном тенденцијом избегавања.

3.5.2. Сложене емоције

Са узрастом долази до стабилнијег повезивања емоција са другим психичким процесима: когнитивним и конативним. Њихов развој је повезан са процесом социјализације и интериоризацијом стандарда вредновања. Оне се често, као саставне компоненте, могу везивати за интересовања, ставове, вредности или поједине црте личности.

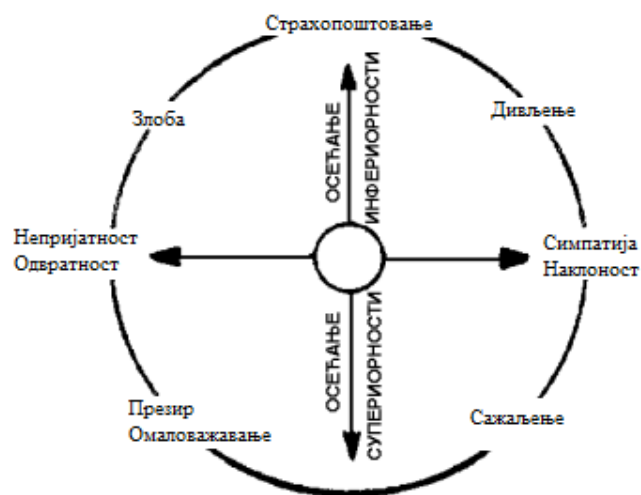
У ову групу спадају емоције које се односе на самооцену: осећања успех и неуспеха, поноса, срама, кривице и кајања.

Осећање успеха прати субјективну самооцену да је резултат повољан; неповољан исход изазива осећање неуспеха; обе ове емоције су повезане са сопственим нивоом аспирације и мотивом постигнућа; то је разлог што се задовољство због успеха и незадовољство због неуспеха разврставају у интелектуалне емоције.

Осећање поноса јавља се уз доживљај релативно високе вредности своје личности или своје улоге; обрнуто, осећање срама јавља се уз свест о сопственим недостацима или недоличним поступцима. Ове емоционалне реакције могу да се код детета јаве тек кад се формира психичко Ја (трећа година); најпре се користе спољашњи социјални стандарди за вредновање понашања а касније се самооцена врши на основу интериоризованих стандарда о исправном/погрешном.

Осећање кривице јавља се код особе која доживљава да се огрешила о моралне норме понашања; прати је "грижа савести". Психоаналитичари је тумаче као облик самокажњавања који се јавља због несвесних, потиснутих доживљаја који нису били усаглашени са суперегом. Кајање је непријатна емоција која се јавља кад се сећамо нашег понашања због кога нам је "немирна савест". Интензитет ове емоције, везане за ранија искуства, увећава свест о немоћи да се рђави поступци исправе.

„Емоције које се односе на друге људе су: љубав, љубомора, мржња, презир, завист, сажаљење, дивљење, страхопоштовање. Креч и Крачфилд дају "мапу" емоционалних односа према другим људима; то су комплексне диспозиције - сентименти: трајни афективни и конативни односи према познаницима.“ (Креч, 1973: 45)



Слика 7. Приказ емоционалних односа према другима (према: Кречу и Крачфилду)

Извор: (Креч, 1973: 47)

Љубав је сентимент који садржи осећање наклоности, нежности и привржености према особи која нас привлачи, са којом се наше Ја у великој мери идентификује. Код деце се наклоност за одрасле (мајку) јавља у првој години, а за другу децу почетком друге 289 године. Успех особе према којој гајимо наклоност, а процењена је као супериорнија од нас, изазива осећање дивљења; неуспех особе, која нам је симпатична, а процењена као инфериорнија од нас, изазива осећање сажаљења.

Мржња је сентимент у чијој су структури осећања ненаклоности, аверзије и одвратности. Међутим, да су то једине компоненте оне би довеле до реакције избегавања објекта мржње. Чињенице указују да је то емоција која у себи садржи и тежњу за приступањем објекту мржње са деструктивним намерама. Следећа њена одлика је релативна трајност, јер мрзимо само психолошки блиску особу (која је у нашем животном простору).

Љубомора је сентимент који се јавља као реакција на реалну или замишљену опасност да ће вољени објект бити изгубљен јер се појавио ривал коме је упућена наклоност вољене особе. Код деце се јавља половином друге године. Једна од ситуација која изазива љубомору је новорођена беба (брат или сестра), када се обично пажња родитеља премешта на новорођенче. Љубоморно дете реагује отворено (физичка или вербална агресија) или прикривено (регресија, страхови, муцање, енуреза); скривене реакције су несвесне. Фројд је описао љубомору на однос између мајке и оца (Едипов комплекс, Електра комплекс). Љубомора се манифестује као гнев, мржња, тескоба,

осећање потиштености, срама, да од вољене особе долази презир и одбојност. Продужена љубомора је један од симптома емоционалне незрелости. Научници саветују родитељима да у периоду доласка принове не занемарују старију децу. И родитељима и наставницима се сугерише да избегавају ситуације које су погодан оквир за појаву љубоморе.

Завист је негативна емоција која се код личности јавља у ситуацији када опажа да њој психолошки блиска особа поседује или остварује нешто за чиме и сама жуди. Интензитет зависти увећавају чиниоци који смањују њене шансе: ако је у питању редак објект, ако је неправедно стечен, ако се ради о особи која има централно место у њеном животном простору.

Од емоција везаних за процењивање издвајамо естетска осећања. Естетском емоцијом је обухваћен комплекс емоционалних доживљаја лепог које изазива објект или ситуација коју доживљавамо или смо је доживљавали. Налази указују да је естетски укус васпитљив и да се стандарди лепог и ружног мењају, међутим, индивидуални естетски доживљај често зависи и од тренутног психофизичког стања.

У психологији музике испитивано је афективно реаговање деце преко следећих реактивних потенцијала: способности естетског процењивања, преференција и музичког укуса. Налази показују да је уочавање естетског значења музике највиши вид музикалности; уочено је да се на узрасту 8-11 године значајно увећава способност естетског процењивања. Са узрастом се постепено остварује спој когнитивног и афективног; средина и образовање могу значајно да убрзају процес развоја естетског процењивања. Систем подстицаја треба обезбедити у критичним периодима дететовог развоја: темељи преференција, естетског процењивања и естетског укуса постављају се у предшколском периоду.

3.6. Педагошке импликације сазнања о емоционалном развоју

„Големан сматра да долази време када ће школе учити децу "емоционалној писмености". То је предуслов да се развију компоненте емоционалне интелигенције. Он своју студију почиње цитирајући Аристотела: "Свако се може разљутити - то је лако. Али, наљутити се на праву особу, у правој мери, у право време, због ваљаног разлога и на прави начин - то није лако". Аристотелов изазов се налази у усклађивању емоционалног живота са интелектуалним; проблем није у емоционалности већ у томе

како емоције укључити у решавање проблема и достизање вредности, уместо да се дешава обрнута појава.” (Големан, 1997: 67). Големан каже да је основна разлика између успешних и неуспешних ученика у томе што прве, у доброј мери, на учење покреће интринсичка, унутрашња мотивација (доживљај пријатности при активностима и резултатима учења); код неуспешних је унутрашња мотивација укључена само при активностима које нису школско учење (Големан, 1997:68).

„Големан дефинише емоционалну интелигенцију ослањајући се на Гарднерову категорију персоналне интелигенције, а то су:

- самосвест - препознавање емоције у тренутку када се испољава;
- управљање емоцијама - способност савладавања и управљање емоцијама;
- самомотивација - емоционална самоконтрола, управљање емоцијама које воде неком циљу;
- емпатија - препознавање емоција код других;
- умеће одржавања међусобних односа, вештина разумевања туђих емоција.“ (Големан, 1997: 70).

„Големан указује да програми који подстичу емоционално учење могу да почну, ако су добро осмишљени, већ у другој години (емпатија, емоционална саморегулација). Током предшколског узраста мора се уважавати емоционални "распоред" развоја (темпо сазревања неокортекса и степен његове интеракције са поткорним центрима). Емоционалне лекције треба давати по спиралном систему: на начин који одговара достигнутом дејем развоју. На пример, свест о осећању скромности јавља се у петој години (пре тога се деца "хвалишу")“ (Gardner, 1993: 62).

Полазак у основну школу је значајан тренутак дејег прилагођавања уз помоћ развијајуће емоционалне интелигенције. У школама, које примењују програм емоционалног развоја, деца у почетним разредима уче о самосвести, пријатељству (дружењу), доношењу одлука; од четвртог разреда да буду емпатична и контролишу своје нагоне (Lester, Russell, 2008: 174).

За развијање самоконтроле, обуздавање импулсивног реаговања и љутње, користи се поступак "сигнално светло"

Црвено	1. Стани, смири се и размисли пре него што одреагујеш
Жуто	2. Изнеси свој проблем и реци како се осећаш
	3. Постигни позитиван резултат
	4. Размисли о могућим решењима
	5. Унапред размишљај
Зелено	6. Крени и покушај да оствариш најбољи план

Табела 1. Сигнално светло. кораци за самоконтролу

Извор: (Брковић, 2011:97)

Начин на који се вештине формирају и атмосфера у којој се стиче емоционална писменост - су кључне, од највеће важности. То значи да за реализацију програма развоја емоционалне интелигенције васпитачи морају бити посебно едуковани. Уз то морају да увиде и уваже чињеницу да су когнитивна, афективна и конативна својства ученика и предуслови и продукти успешног школског учења.

4. Организација дечије игре

4.1. Институционални оквир и принципи организације игре у вртићу

Организација дечије игре у предшколској установи одвија се у оквиру институционалног и програмског оквира који игру одређује као водећу активност предшколског детета и као кључни медијум целокупног развоја. У савременим педагошким концепцијама игра се не посматра као „пауза“ од учења, већ као специфичан облик учења у коме се истовремено развијају когнитивне, социјалне и емоционалне компетенције детета. Теоријска полазишта Виготског и Пијажеа посебно наглашавају да се управо у игри остварује зона наредног развоја, у којој дете превазилази своје тренутне могућности ослањајући се на подршку одраслих и вршњака (Виготски, 1971; Пијаже, 1990).

Полазећи од тих теоријских увида, предшколски програм дефинише да се васпитно-образовни рад организује тако да дневни ритам садржи довољно времена за слободну, спонтану игру деце и за планиране, педагогом инициране игре и активности. Уместо ригидног распореда активности, савремени приступ инсистира на флексибилном ритму, у коме се мењају интензивније и мирније активности, индивидуални и групни облици, као и активности у затвореном и отвореном простору, како би се обезбедили оптимални услови за емоционалну стабилност и саморегулацију. У том контексту, организација игре има за циљ да обезбеди структуру која дете не оптерећује, већ му пружа ослонац, предвидивост и осећај сигурности.

Међународне препоруке, попут смерница Уницефа о значају игре за развој детета, додатно наглашавају да квалитетно организована игра треба да омогући детету да истражује, да доноси одлуке, преузима улоге, изражава емоције и да се сусреће са различитим социјалним ситуацијама у безбедном окружењу [33]. Ове препоруке су у сагласју са националним програмским документима који наглашавају холистички развој и интегрисано учење кроз игру. На тај начин, институционални оквир не прописује само да „игра треба да постоји“, већ да буде систематски осмишљена, временски и просторни подржана и педагошки праћена.

4.2. Улога васпитача у планирању и вођењу игре

Организација дечије игре неодвојива је од професионалне улоге васпитача, који је истовремено планер, иницијатор, посматрач и суиграч. Васпитач није пасивни посматрач спонтаних активности деце, већ стручњак који, на основу познавања развојних карактеристика, емоционалних потреба и социјалних односа у групи, планира игровне ситуације које могу да подстакну емпатију, сарадњу, решавање конфликта и конструктивно изражавање емоција.

У планирању игре васпитач полази од познавања актуелног нивоа развоја деце, али и од педагошких циљева који се односе на емоционални развој. То значи да се избор тема, материјала и организационих облика игре не врши само према интересовањима деце, већ и у складу са намером да се подстакну, на пример, преузимање перспективе другог, исказивање и именовање осећања или овладавање стратегијама смиривања. На тај начин, игра постаје простор у коме се теоријска сазнања о емоционалном развоју, приказана у претходном поглављу, преводе у конкретне педагошке одлуке.

Током саме игре, улога васпитача је да „држи оквир“, а не да преузима игру. Он обезбеђује јасна, једноставна и доследна правила која штите безбедност и достојанство сваког детета, али оставља довољно слободе за креативност и импровизацију. Према налазима истраживања, структурисана игра са јасним правилима и поделом улога доприноси развоју самоконтроле и способностима одложеног реаговања, док отворене, симболичке игре омогућавају деци да „проиграју“ различита емоционална искуства и конфликтне ситуације (Крњаја, 2013).

Васпитач током игре посматра, бележи типичне ситуације и реакције деце, а затим, у краткој рефлексiji након игре, помаже деци да именују оно што су доживела, да препознају емоције своје и других и да повежу одређена понашања са њиховим последицама. Ова пракса „емотивне рекапитулације“, посебно је наглашена у савременим програмима који инсистирају на развоју емоционалне писмености и социјално-емоционалних компетенција [35]. На тај начин, васпитач постаје медијатор између спонтаних дечјих игара и целисходног емоционалног учења.

4.3. Простор, време и материјална средина као фактори организације игре

Организација дечије игре у предшколској установи обухвата и промишљено обликовање физичког и социјалног простора. Просторни распоред, доступност и тип материјала, као и начин на који се организују мање и веће групе деце, имају директан утицај на квалитет емоционалних доживљаја у игри. Истраживања показују да отворен, подстицајан и прегледан простор смањује вероватноћу конфликта, олакшава саморегулацију и подстиче сарадничке облике игре, док пренатрпан, нефункционалан или ригидно организован простор може повећати фрустрацију и тензију међу децом (Goleman, 1997).

У пракси, то значи да организовање игре обухвата планирање различитих „кутака“, и зона активности: простора за симболичку игру, мирнијих зона за конструктивне и манипулативне игре, као и простора за динамичније игре које омогућавају пражњење вишка енергије. Сваком детету треба да буде омогућено да се повуче у мању групу или да кратко буде само, када му је потребан емотивни предах, што има посебан значај за децу сензитивнијег темперамента. Материјали се бирају тако да буду отвореног типа, вишенаменски и прилагодљиви, јер управо такви подстичу машту, сарадњу и преговарање око заједничке употребе.

Временска организација игре подједнако је важна. Пречесто прекидање игре, нагли прелази и недовољно дуги временски блокови за игру могу довести до појачаног незадовољства, отпора и осећаја фрустрације код деце. Насупрот томе, довољно дуге, континуиране игре омогућавају да се у групи развију сложеније улоге и сценарији, у којима деца преговарају, решавају неспоразуме и уређују међусобне односе. Тада игра постаје природно поље за развој емоционалних вештина које се касније преносе и на друге животне ситуације.

Организација игре обухвата и сарадњу са породицом. Када васпитач и родитељи шаљу детету конзистентне поруке о вредности игре, о пожељним начинима решавања конфликта и о прихватљивим начинима изражавања емоција, дете добија јаснији оквир и осећај сигурности. Практичне препоруке међународних организација упућују да је повезивање искустава из вртића и породичног окружења кључно за стабилне емоционалне исходе [34].

5. Значај игре за емоционални развој предшколског детета

Чињеница је да полазак у школу за дете представља једну од најзначајнијих прекретница у његовом животу, али такође и период пун непознаница за њега и његове родитеље. Од тренутка рођења, дете се врло брзо нађе на прагу школе. Кроз читав предшколски период оно се интензивно развија и формира различите способности и навике. У зависности од индивидуалних психофизичких карактеристика, дете се лакше или теже адаптира на школску средину и учење. Институционалним предшколским васпитањем и образовањем подстиче се развој укупних потенцијала код деце раних узраста, што представља један од битних момената у процесу припреме за школу. У предшколским установама се организују игровне активности, будући да су оне примерене узрастим и психофизичким особеностима деце. Програмска концепција предшколског васпитања и образовања почива на идеји да дете кроз игру учи, учећи се игра и на такав начин израста у активно и креативно биће, будући да је игра и креативни акт.

Намера нам је да се у овом раду позабавимо теоријским поставкама игре као основне активности деце раних узраста и детерминанте њихове припреме за полазак у школу, као и организацијом наставних активности кроз игру у млађим разредима основне школе. Имајући у виду ширину и свеобухватност овог проблема, у раду ћемо разматрати васпитно-образовни значај игре као моста између предшколског и школског васпитања и образовања.

5.1. Организовано учење кроз игру

„У литератури често наилазимо на констатацију да игра представља специфичан начин учења предшколског детета. У оваквим ставовима аутори иду толико далеко да игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу“ (Матковић, 1985: 42). Овакву тврдњу поткрепљују чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечија латентна искуства систематизују и прерастају у срећено знање. Истиче се да је кроз игру могуће трансформисати различите обрасце дечијег понашања и подстицати нове моделе, што доприноси даљем развоју потенцијала. Својим изузетним формативним могућностима игра подстиче развој

дечијих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима. Док се игра, дете истражује свет око себе и сопствене могућности, проналази и измишља нове могућности деловања у различитим ситуацијама. „На такав начин, као што се истиче, оно се припрема за знатно каснију практичну активност, вежбајући нове функције које се сукцесивно појављују у току развоја. Игра одређеним материјалима детету помаже да се касније боље сналази у решавању сличних проблема. Развијајући посебне вештине и начине понашања, дете у игри стиче искуства, открива, учи и ствара.“ (Каменов; 1989:86). Указујући на значај игре за развој дечијих способности, наглашава се да је свака развојна фаза код детета обележена »експлозијом активности«, у којима дете испробава све могућности одређене функције и на такав начин усложњава своје способности.

Полазећи од индивидуалних особености, неопходно је пажљиво одабирати и нудити деци различите игре и играчке, кроз које се огледају вредности и систем васпитања. Игра, дечији развој и васпитање су у комплементарном односу. Игра потпомаже и усмерава дечији развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају простор за нове игре. Стога се не може занемарити значај игре у организацији васпитно-образовног рада с децом, како у предшколској установи тако и у млађим разредима основне школе.

„Седамдесетих година прошлога века француски аутори Lechat, Vincelet and Stoucy су покушали да оспоре васпитно-образовне вредности дечије игре и њен едукативан карактер, указујући на њене ограничене могућности“ (Каменов, 1989: 42). Они наглашавају да није могуће васпитавати децу кроз игру, јер је сматрају бесциљном активношћу. У игри виде само разоноду и задовољство, а не и развој способности деце. Када се кроз игру стичу знања, умења и навике, ови аутори је не сматрају више игром у правом смислу речи. Анализирајући појам »едукативна игра«, они покушавају да укажу на његову садржајну контрадикторност. Сматрају да се игра суштински разликује од школских активности јер за собом не оставља ништа, осим поменутог задовољства, док је дечије сазнање крајњи резултат школских активности и вежбања. Будући да игра подразумева слободу, сматрају да одрасли не треба да се ангажују у игровним активностима деце.

Слобода и спонтаност дечије игре не дозвољавају мешање одраслих у ове активности и последично могу да имају негативне ефекте на понашање деце. Дидактичке

игре су један такав пример. Деца следе готова правила којих морају да се придржавају и притом не могу да изразе своје креативне потенцијале. Поменути приговори примени игара у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста су очигледно једностранни. С једне стране, приговори су засновани на традиционалном сагледавању образовања као тешког рада. С друге стране, тумачења основних својстава дечије игре нису потпуна. Свестрано сагледавање избора, припреме, организације и евалуације дечијих игара и улоге васпитача у њој, говори у прилог едукативном карактеру игре.

Појам „дечије слободе” у васпитању не подразумева пасиван став васпитача или родитеља, без надзора или усмеравања деце у игри. Ни у ком случају не можемо тврдити да је деци наметнута свака игра коју предлаже или нуди одрасла особа. Улога одраслог у игри подразумева пре свега усмеравање, помоћ и подршку сваком детету, уз познавање узрасних и психофизичких развојних особености, у односу на које се одабирају и деци предлажу активности. Правилно одмерене и осмишљене дечије активности у адекватно припремљеним условима, уз подршку и подстицај одраслих, доприносе томе да се деца слободно, спонтано и креативно изражавају. Одрасли интервенишу у току игре само онда када деца то желе или када процес игре то налаже. Подршка детету изазива интелектуално узбуђење у игри, бољу концентрацију, усмереност на циљ и развија способност за самостално решавање проблема.

5.2. Подстицање развоја кроз игру

„Деца раних узраста кроз разноврсне игровне активности желе да овладају својим окружењем, а тиме и инструментима властитог развоја. У периоду од треће године до поласка детета у школу оно свесно, промишљено и срећно осваја свет око себе, упија многобројне и разноврсне утиске из своје околине, који га подстичу на активност. По речима М. Монтесори, то је блажено доба игре – доба истинског стварања”. Захваљујући стеченим искуствима, развијају се, граде и усавршавају дечије скривене способности. Зато је ово и период конструктивног усавршавања. Деца лако и брзо овладају својим окружењем када је оно примерено њиховим потребама и могућностима у сферама развоја физичких способности, интелектуалних потенцијала, социо-емоционалног понашања, комуникације и стваралаштва. Монтесоријева је деци нудила играчке—минијатурне предмете, којих до тада није било, сличне онима које у свакодневном

животу користе одрасли, да би кроз игру подстакла социјални развој у групи и развила интелектуалне способности (Монтесори, 2003: 95).

Деца су се са одушевљењем играла предметима и самостално организовала игру. Одраслима су се обраћала за помоћ када су им били потребни објашњење у вези са применом одређених предмета или потврда да се правилно њима служе. Игре су дуго трајале, деца су била задовољна и обузета својим обавезама у игри. Њихова искуства и сазнања су се увећавала. Праћењем и тумачењем активности деце, М. Монтесори и њени сарадници су стварали сопствени едукативни метод, усмерен ка подстицању дечијег развоја (Монтесори, 2003: 98).

Суштина овог метода је организовање средине у којој ће деца имати потпуну слободу да од понуђених одаберу она средства која желе за своје активности. Овакав приступ истраживачи тога времена, четрдесетих година прошлога века, сматрају открићем људске душе, истичући едукативни значај игре. Будући да је игра знатно флексибилнија и боље се уклапа у потребе и интересовања деце, она има предност у односу на школски систем рада. Дидактичке игре пре свега подстичу развој интелектуалних потенцијала деце, мада се одражавају и на социјални развој. Могу бити игре с утврђеним правилима, које пружају могућност договарања и усаглашавања пре почетка или у току игре, а могу подразумевати и прилагођавање утврђених правила дечијим потребама и могућностима или њихово креирање. Дечије искуство и креативност доприносе варирању игара. Игра тако постаје учење на озбиљан, забаван и интересантан начин. Она је примеренији и атрактивнији начин учења за децу предшколског узраста, али се врло успешно може користити у наставним активностима млађих разреда основне школе. Овом констатацијом желимо да започнемо разматрање проблема превазилажења постојећег дисконтинуитета између предшколског ишколског васпитања и образовања.

5.3. Улога дечије игре у емоционалном развоју

Игра је спонтана активност која утиче на све аспекте развоја детета: сензомоторни, когнитивни (опажање, учење, памћење, мишљење, интелигенција), емоционални (дете у игри истовремено и ослобађа и развија своја осећања тиме што стално доживљава нови однос према разним игровним активностима, према друговима у групи у којој се игра, према спољном свету и себи самом (Ковачевић, 2015: 156)

Деца која још увек немају довољно развијене говорне способности могу помоћу игре да изразе своја размишљања, искуства, фрустрације, страхове, жеље.) морални (почиње да учи шта је добро, а шта лоше, шта је праведно, а шта неправедно, шта је поштено, а шта не), социјални (игра омогућава деци да науче како да раде у групи, да деле са другима, да спознају своја интересовања, да преговарају и решавају конфликте са другима, као и да се изборе за своја права у свакодневним интеракцијама, што ће им свакако користити касније у животу) као и на развој говора.

Према узрасту, постоји неколико типова игара:

- Функционална – једноставни мишићни покрети који се понављају с предметима или без њих (нпр. тресење звечке)
- Конструктивна – баратање предметима с намером да се нешто од њих створи (нпр. градња куле од коцака)
- Игра претварања, “кобајаги” игра – употреба предмета или људи као симбола за нешто што они иначе нису; симболичка игра (нпр. претварање да је фотеља ауто)
- Игре с правилима – играње игара у складу с унапред познатим правилима и ограничењима (нпр. “Човече, не љути се”) (Пијаже, 1990: 114).

У процесу игре, а уз помоћ играчака, дете се упознаје са различитим облицима, бојама, материјалима... Она могућава деци да искористе своју креативност и развију машту, тако што истражују свет око себе, играју различите улоге, креирају различите игровне ситуације, уживљавају се у ситуације које су у реалном животу тешко оствариве или у потпуности немогуће. Осим тога, игра је погодна за развој мозга, координацију покрета, као и фину моторику руку.

Сазнавање кроз игру има своје специфичности и изузетне предности, јер се усвајање знања јавља ко продукт спонтаног учења.

Игром се стварају услови за формирање емоционално стабилне, социјализоване и креативне личности.

6. Методолошки приступ истраживања

6.1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања јесте улога дечије игре у емоционалном развоју деце предшколског узраста. Конкретно, истраживање ће се фокусирати на способност васпитача да користе различите типове игре за подстицање емоционалног и социјалног развоја код деце. Ово укључује испитивање знања, приступа и вештина васпитача у примени игре као средства за развијање емпатије, емоционалне регулације, социјалних вештина и самопоуздања код предшколске деце. Истраживање ће такође размотрити улогу породичног окружења и сарадње између родитеља и васпитача у промовисању емоционалног развоја кроз игру.

6.2. Циљ истраживања

Циљ истраживања је био да се испита способност васпитача за коришћење дечије игре као средства за подстицање емоционалног развоја код предшколске деце. Истраживање има за циљ да утврди колико су васпитачи обучени и свесни значаја различитих типова игре у развоју емпатије, емоционалне регулације и социјалних вештина код деце. Такође, истражује улогу породичног окружења и сарадње родитеља и васпитача у промовисању емоционалног развоја кроз игру.

6.3. Задаци истраживања

Задаци истраживања су следећи:

- Испитати степен информисаности, спремности и компетенција васпитача у примени различитих типова игре као средства за подстицање емоционалног развоја деце предшколског узраста.
- Анализирати из угла васпитача улогу породице, посебно оца и мајке, и степен сарадње родитеља и васпитача у промовисању емоционалног развоја кроз игру.
- Истражити мишљења васпитача о томе које врсте игре (симболичке, кооперативне, улога и др.) највише подстичу емоционални раст и развој дечјих социјалних вештина.

- Испитати учесталост и значај похађања семинара и других облика стручног усавршавања васпитача на тему дечије игре и емоционалног развоја.

6.4. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза:

Васпитачи су у значајној мери свесни улоге игре у емоционалном развоју деце и у својој пракси примењују различите типове игре у складу са тим.

Посебне хипотезе:

- Васпитачи који су више информисани и чешће похађају обуке имају више самопроцењене компетенције и учесталије примењују разноврсне типове игре у раду са предшколцима.
- Виши ниво сарадње вртића са породицом, уз активније учешће оца и мајке, повезан је са већом учесталошћу планирања и реализације игара усмерених на емоционални развој детета.
- Васпитачи процењују да симболичка игра и игра улога више подстичу емоционални раст и развој социјалних вештина него конструктивне игре и игре с правилима, након контроле узраста и величине групе.
- Учесталије похађање семинара на тему игре и емоционалног развоја позитивно је повезано са систематичнијом педагошком рефлексijом после игре и са већим уоченим емоционалним исходима код деце.

6.5. Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање ће бити спроведено дескриптивном методом. Овом методом описују се добијени резултати, односно информисаност васпитача о улози дечје игре у емоционалном развоју деце, њихова спремност за примену различитих типова игре у свакодневном раду, као и начин на који процењују улогу породице, стручних служби и сопственог стручног усавршавања у овом процесу.

Основна техника која је примењена у истраживању јесте анкетирање. Употребљен је анкетни лист конструисан у оквиру пројекта стручног-истраживачког рада, који је од почетка планиран као основа за мастер рад. На овај начин, структура

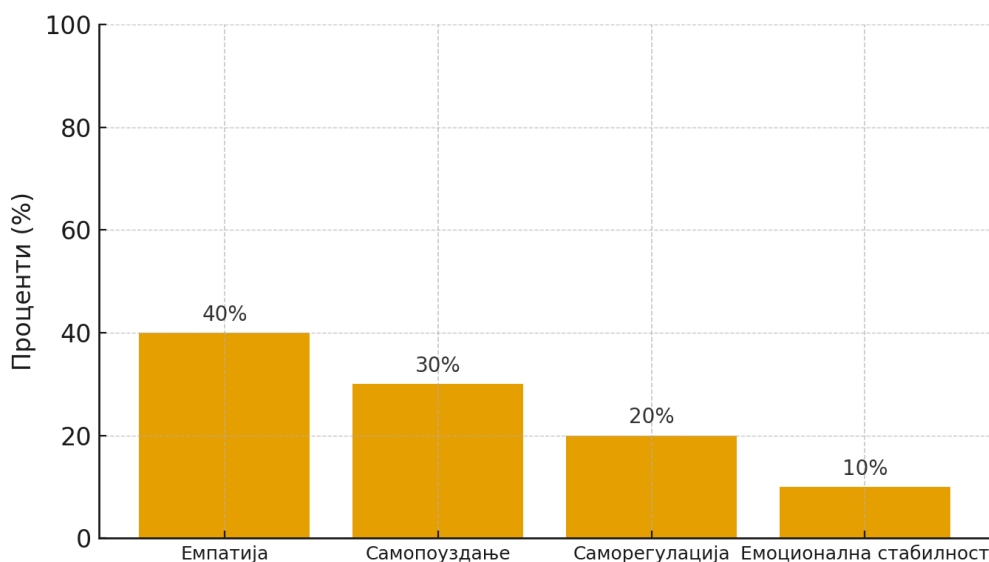
инструмента је директно усклађена са дефинисаним циљем, задацима и хипотезама истраживања.

6.6. Узорак и популација

Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 50 васпитача из три вртића на територији општине Звездара (Београд): 30 из вртића „Облачак“, 10 из „Дуге“ и 10 из „Чигре“. Просечна старост испитаника била је 45 година (распон 28-60), при чему је највећа заступљеност била у старосној групи 45-50 година. Узорак је чинило 100% васпитача женског пола.

7. Резултати истраживања

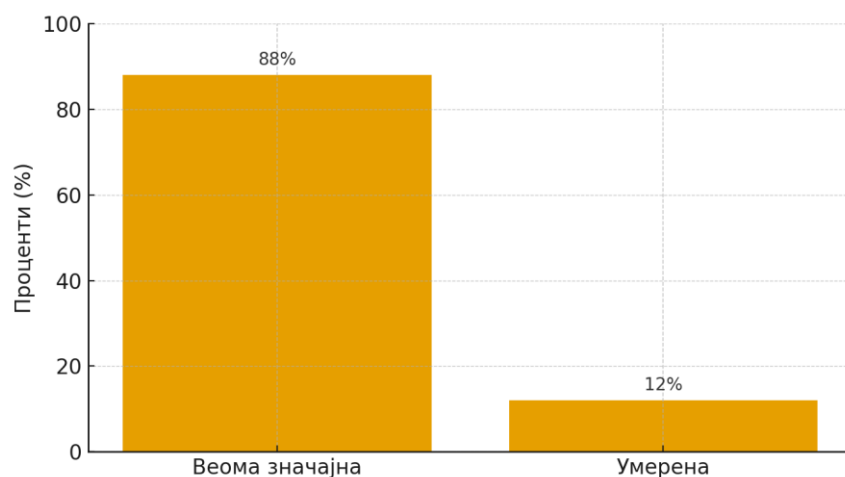
Графикон 1 приказује проценат васпитача који дечју игру повезују са појединим аспектима емоционалног развоја.



Графикон 1. Улога дечије игре у емоционалном развоју

Васпитачи најчешће повезују игру са развојем емпатије (40%), затим самопоуздања (30%), док су саморегулација (20%) и емоционална стабилност (10%) ређе препознате као директни исходи игре. Налаз указује да уочени ефекти игре доминантно припадају интеракцијским вештинама, што сугерише да даље интервенције треба да нагласе активности које систематски граде саморегулацију и стабилност.

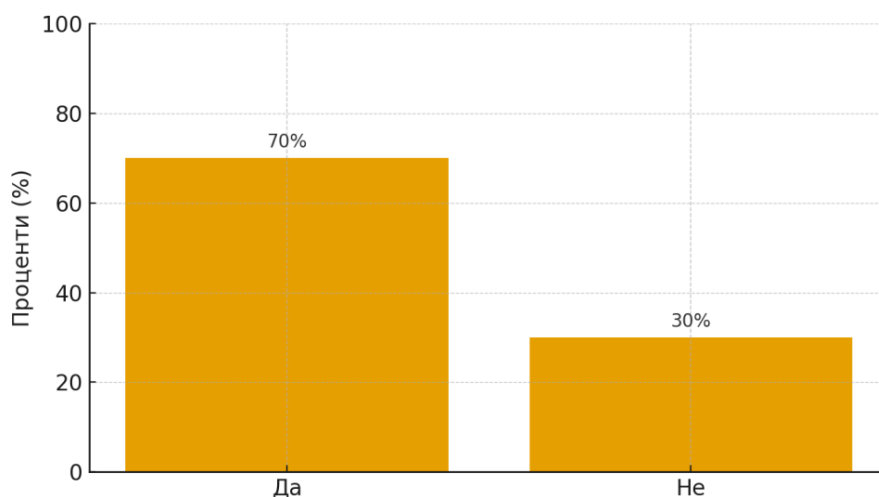
Графикон 2 приказује удео васпитача који улогу родитеља у емоционалном развоју оцењују као веома значајну или умерену.



Графикон 2. Улога родитеља у подстицању емоционалног развоја

Велика већина васпитача процењује улогу родитеља као веома значајну (88%), што упућује да је партнерство породица–вртић кључна полуга за развој емоционалних компетенција. Умерен ранг (12%) указује на простор за циљане програме родитељског укључивања.

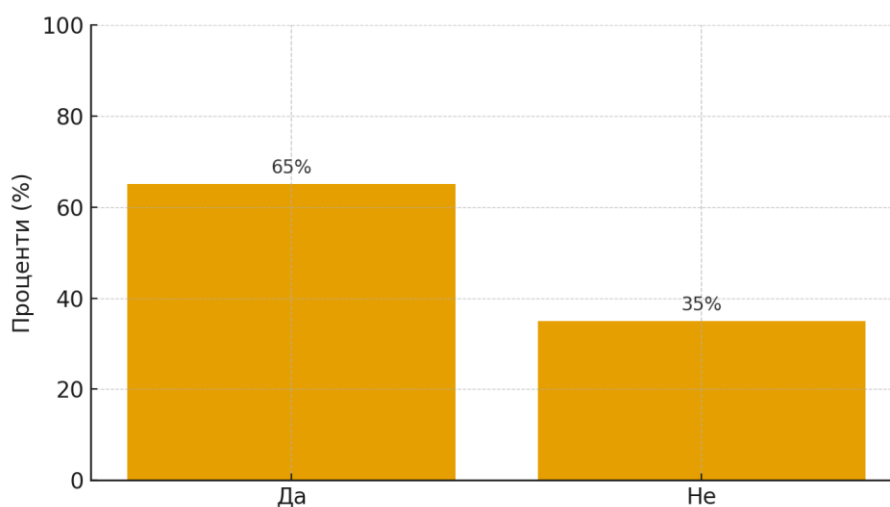
Графикон 3 приказује удео васпитача који наводе да у пракси сусрећу, или не сусрећу, децу са напредним емоционалним и социјалним вештинама.



Графикон 3. Сусрет са децом која показују напредне емоционалне и социјалне вештине

Већина васпитача (70%) наводи да у пракси запажа децу са напредним емоционалним и социјалним вештинама кроз игру, што указује на присутан потенцијал за даље продубљивање комплекснијих облика игре и социјалне интеракције. Удео од 30% „не“ сигнализира потребу за додатном подршком и инструментима за препознавање и документовање ових компетенција.

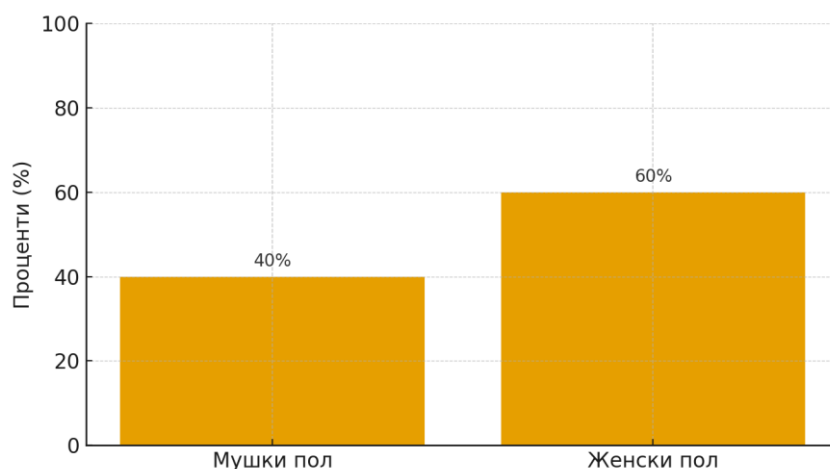
Графикон 4 приказује удео васпитача који сматрају да постоје, односно да не постоје, полне разлике у емоционалном развоју кроз игру.



Графикон 4. Перцепција разлика по полу у емоционалном развоју кроз игру

Већина васпитача (65%) сматра да постоје разлике у емоционалном развоју између дечака и девојчица, што сигнализира потребу да се интервенције у игри осмишљавају са пажњом на полне специфичности. Истовремено, значајан удео (35%) не уочава разлике, што упућује на различите педагошке перспективе и могућност да део варијација потиче од контекста, не од пола.

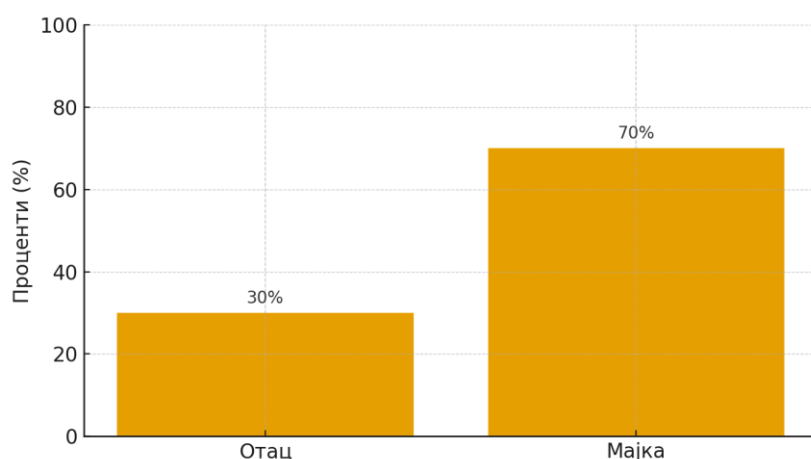
Графикон 5 приказује удео васпитача који сматрају да веће напретке у емоционалном развоју кроз игру показују дечаци или девојчице.



Графикон 5. Пол детета који показује веће напретке у емоционалном развоју кроз игру

Већина васпитача процењује да девојчице брже напредују у емоционалним компетенцијама кроз игру (60%), док (40%) сматра да су напреднији дечаци. Налаз упућује да мере подршке треба да буду родно осетљиве, али усмерене на појединачне потребе детета, не само на пол.

Графикон 6 приказује удео васпитача који већу улогу у подстицању емоционалног развоја кроз игру приписују мајци или оцу.

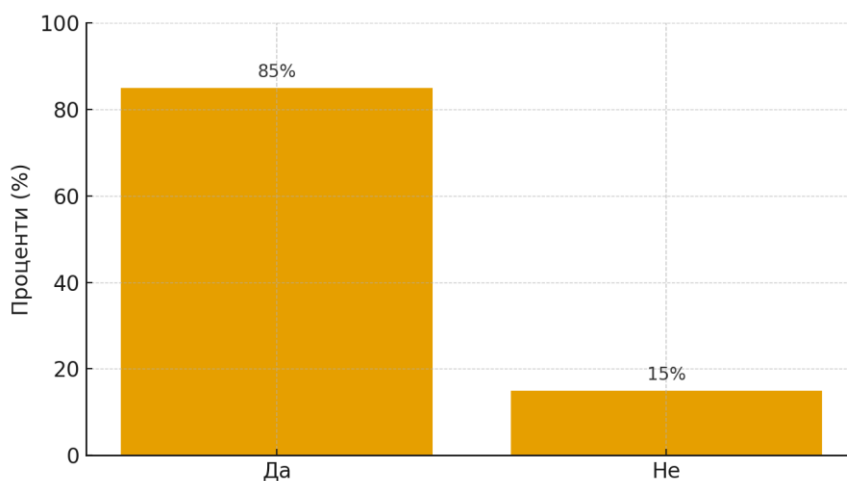


Графикон 6. Родитељ са већом улогом у подстицању емоционалног развоја кроз игру

Већина васпитача процењује да мајке имају израженију улогу у подстицању емоционалног развоја кроз игру (70%), док очеви учествују у мањем обиму (30%). Налаз

упућује на потребу за програмима који систематски ојачавају очевско укључивање у активности игре.

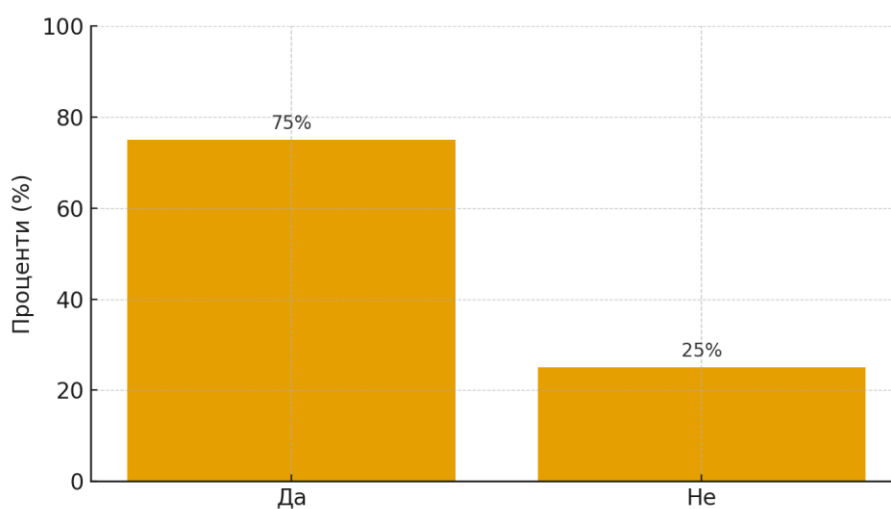
Графикон 7 приказује удео васпитача који наводе да су, односно да нису, информисани о значају дечје игре за емоционални развој.



Графикон 7. Информисаност васпитача о значају дечије игре за емоционални развој

Веома висок ниво информисаности (85%) указује да су предуслови за систематску примену игре у пракси већ успостављени; мањински удео (15%) оставља простор за додатне обуке и материјале усмерене на конкретне стратегије игре.

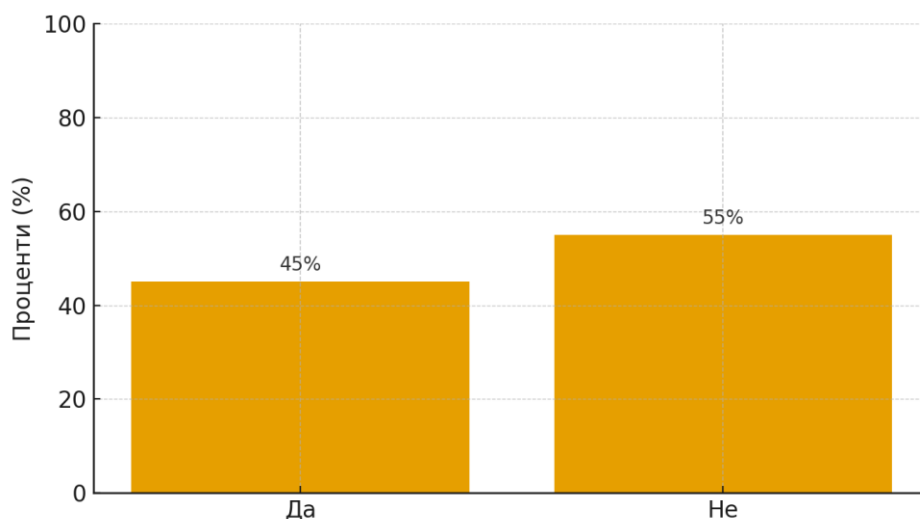
Графикон 8 приказује удео васпитача који наводе да се самостално едукују о улози игре у емоционалном развоју, као и оних који то не чине.



Графикон 8. Самостална едукација васпитача о улози игре у емоционалном развоју

Висок ниво самосталне едукације (75%) указује на снажну професионалну мотивацију и капацитет за усвајање савремених поступака игре; мањински удео (25%) сигнализира потребу за доступнијим ресурсима и менторским програмима.

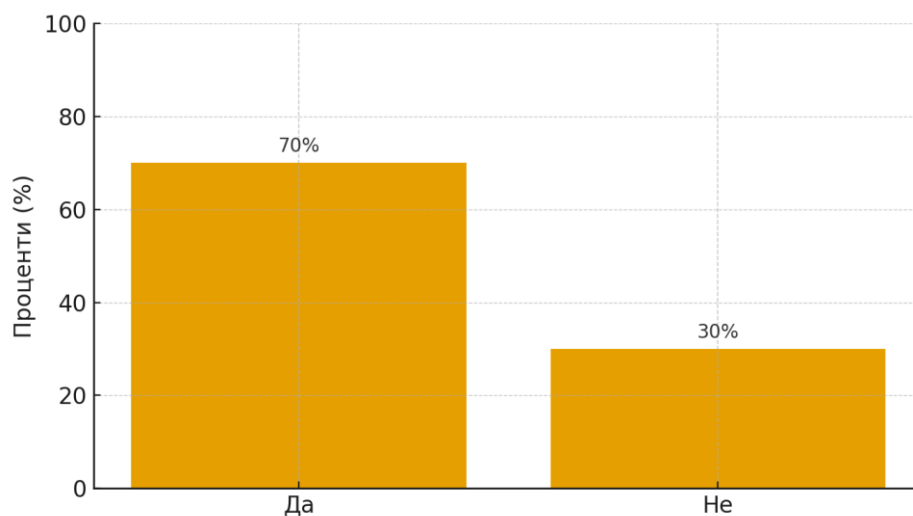
Графикон 9 приказује удео васпитача који сматрају да је значај дечје игре новији појам у литератури, и оних који сматрају да није.



Графикон 9. Да ли је значај дечије игре релативно нов појам у педагошко-психолошкој литератури?

Благо већинско мишљење (55%) сматра да појам није нов, што упућује да се значај игре већ дуго препознаје у стручној литератури; истовремено, релативно висок удео „да“ (45%) показује да део васпитача доживљава новији пораст наглашености теме у савременим изворима.

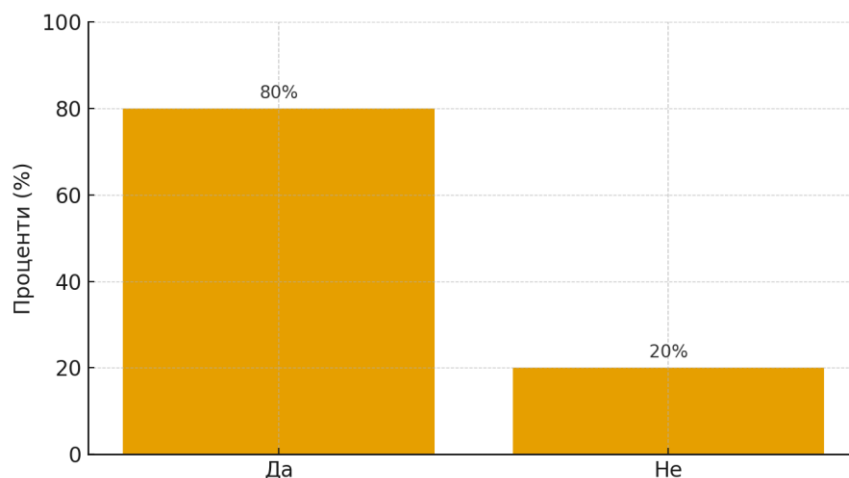
Графикон 10 приказује удео васпитача који похађају, односно не похађају, стручна усавршавања о дечијој игри и емоционалном развоју.



Графикон 10. Похађање семинара/стручног усавршавања о дечијој игри и емоционалном развоју

Већина васпитача (70%) редовно се усавршава на тему игре и емоционалног развоја, што је снажан индикатор професионалне оријентисаности на квалитет праксе; преосталих (30%) указује на потребу за доступнијим програмима и подстицајима за укључивање.

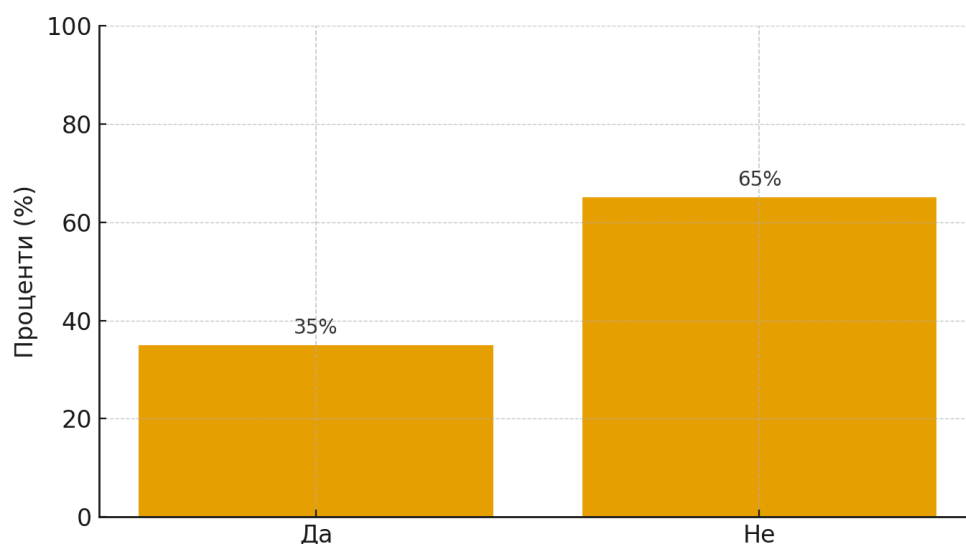
Графикон 11 приказује удео васпитача који сматрају да су оспособљени за примену игара у подстицању емоционалног развоја, као и оних који то не сматрају.



Графикон 11. Оспособљеност васпитача за примену игара у подстицању емоционалног развоја

Већина васпитача процењује да поседује довољне компетенције за примену игре (80%), што указује на добру оперативну спремност система; преосталих (20%) упућује на потребу за циљаним обукама и супервизијом ради уједначавања праксе.

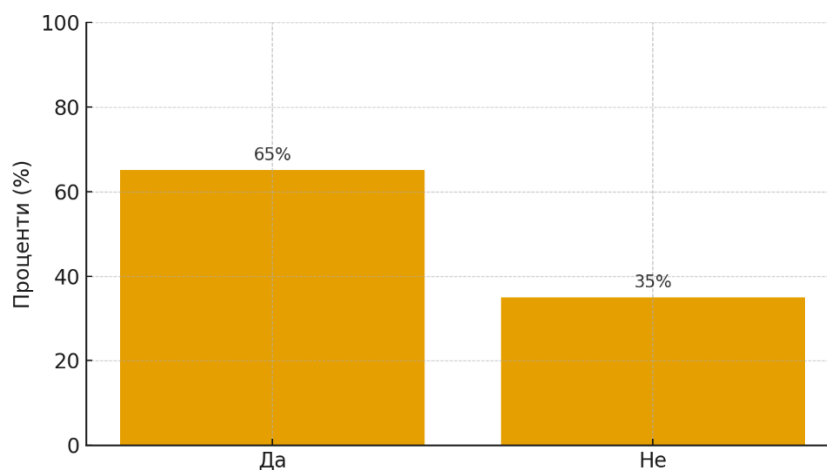
Графикон 12 приказује удео васпитача који сматрају да родитељи претерују у истицању значаја игре, и оних који сматрају да не претерују.



Графикон 12. Да ли родитељи претерују са истицањем значаја игре?

Превагу има став да родитељи не претерују (65%), што указује на релативно усклађена очекивања породице и вртића; мањински удео „да“ (35%) сигнализира да поједини контексти могу прецењивати игру у односу на друге факторе развоја, па је корисно унапредити комуникацију о балансу приступа.

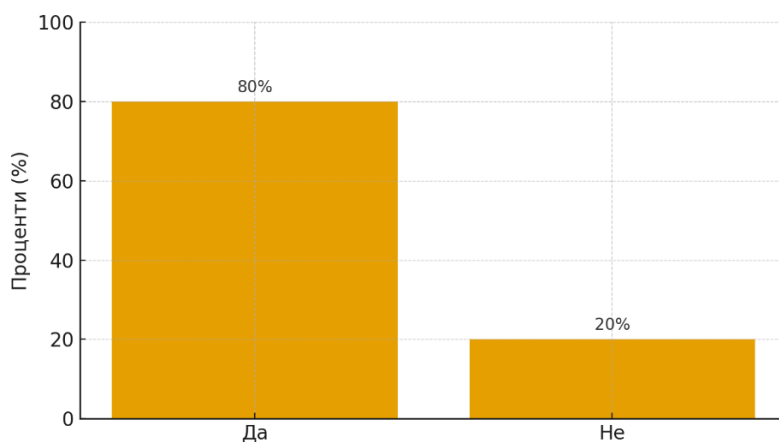
Графикон 13 приказује удео васпитача који редовно проучавају педагошку литературу о игри и емоционалном развоју, као и оних који то не чине.



Графикон 13. Учесталост проучавања педагошке литературе о игри и емоционалном развоју

Већина васпитача редовно прати литературу (65%), што подупиरे континуитет стручно утемељене праксе; мањински удео (35%) указује да је пожељно учинити релевантне изворе доступнијим и повезати их са конкретним примерима примене у игри.

Графикон 14 приказује удео васпитача који педагошко-психолошку службу перципирају као ажурну у подршци игри, као и оних који то не сматрају.



Графикон 14. Ажурност педагошко-психолошке службе у подршци игри

Већина васпитача перципира службу као ажурну (80%), што указује на функционалну подршку пракси игре; мањински удео (20%) сигнализира да је корисно унапредити временски одзив и канале комуникације ка групама.

8. Дискусија резултата

Налази истраживања потврђују полазну претпоставку да је игра стабилан и препознатљив механизам подршке емоционалном развоју у предшколском контексту, али и да интензитет и структура ефеката зависе од организационог оквира, педагошког поступка и породичне подршке. У сва три вртића највиши проценат васпитача приписује игри јаку улогу у развоју емпатије, самопоуздања и саморегулације, док емоционална стабилност остаје истицана у мањој мери. Овај распоред указује да васпитачи прво уочавају промене у социјално-емоционалним компетенцијама које су видљиве у интеракцијама деце, а нешто ређе сложеније унутрашње регулационе исходе који захтевају систематско праћење. Управо ту се показује значај кратких рефлексивних после игре, јасног именовања емоција и рутинавања правила, јер те праксе убрзавају прелазак од спонтаних до намерно подстакнутих исхода.

Структура узорака по старосним групама и радном стажу подржава тумачење да зрелости тима прати већа сензитивност за емоционалне сигнале. Доминирају васпитачи са 16-30 година стажа, а у свим вртићима управо те групе највише наглашавају емпатију и сигурност као производ добро вођене игре. Такво запажање је у складу са теоријама које повезују искуствену педагошку рефлексивност и квалитет емоционално подржавајућих микросредина у групи. Уочљиво је да вртићи у којима су јаче заступљене структуриране игре с правилима и кратка заједничка анализа искуства, бележе више процене о бржем напретку деце у саморегулацији. То указује да комбинација слободне и вођене игре даје најбоље резултате, јер спаја мотивациони потенцијал игре и јасноћу очекивања.

Породични контекст се показује као један од најснажнијих модулатора исхода. У сва три вртића велика већина васпитача процењује улогу родитеља као веома значајну, при чему је улога мајке чешће перципирана као израженија. Та разлика вероватно одражава реалне обрасце укључености у свакодневне рутине и комуникацију са установом, а не вредносну процену капацитета очеве. Када се улоге у кући и вртићу усагласе, деца брже стабилизују емоционалне одговоре и трансферују стратегије саморегулације у нове ситуације. Истовремено, значајан број васпитача наводи да родитељи не претерују у истицању важности игре, што говори да је порука о вредности игре углавном правилно разумљена, али ипак постоје средине у којима је потребно

прецизније објаснити да „више игре“ није само квантитет него квалитетно осмишљена интеракција.

Перцепције о полним разликама у емоционалном напретку кроз игру нису једнакодоследне, али показују стабилан тренд у корист девојчица. Васпитачи чешће уочавају брже сазревање емпатије и стратегија саморегулације код девојчица, док деца мушког пола показују напредак, али уз дуже трајање и потребу за јаснијом структуром активности. Практично, то значи да игре са јасним правилима, подељеним улогама и кратким „емоционалним дебрифингом“ после активности више користе дечацима, јер снижавају праг за улазак у сарадничке сценарије и олакшавају усвајање социјалних правила без осећаја губитка аутономије.

Налази о информисаности и професионалном развоју тима указују на повољну почетну позицију за унапређење праксе. Већина васпитача сматра да су добро информисани о значају игре за емоционални развој, велики део се самостално едукује, а висок проценат похађа семинаре. Ипак, место за напредак види се у трансферу знања у системску праксу: тамо где су семинари праћени менторством у установи и колегијалном разменом примера, процене о сопственој оспособљености су највише, а самопроцена ефеката рада стабилнија. Подаци о читању стручне литературе показују разлике међу вртићима; вртићи са већим уделом редовног праћења литературе имају више процене о ажурности педагошко-психолошке службе и брже уводе нове протоколе игре и емоционалне рефлексije.

Перцепција о ажурности педагошко-психолошке службе углавном је позитивна, што сугерише да интерни стручни тимови благовремено подржавају групе у планирању и вредновању игара са емоционалним циљевима. Тамо где је проценат нешто нижи, избор интервенција чешће је фокусиран на појединачне случајеве, а мање на превентивне, курикуларно интегрисане програме. У тим срединама потребно је ојачати консултативне моделе рада, увести кратке протоколе за процену емоционалних исхода игре и учинити видљивијим повратне информације за васпитаче.

Сабирајући налазе преко графикана, добија се јасна слика да вртићи систематски препознају игру као средство за развој емпатије, самопоуздања и саморегулације и да постоје услови за даље унапређивање праксе. Највећи простор за раст односи се на доследно именовање емоција током и након игре, на увођење кратких метакогнитивних пауза у којима се деца подстичу да повежу осећање, понашање и последицу, као и на

осмишљену сарадњу са породицом кроз кућне мини-игре које репликују вртићке рутине. Уз то, потребно је наставити са професионалним развојем у правцу „емоционалне педагошке писмености“ васпитача, која обједињује знање о развојним токовима емоција, дидактици игре и вођеној рефлексiji.

Ограничења истраживања пре свега се тичу чињенице да су подаци засновани на самопроценама васпитача, што може утицати на позитивну пристрасност, и да није спроведено посматрање понашања деце у стандаризованим ситуацијама игре. Поред тога, иако су вртићи различити, они припадају истом локалном контексту, па налазе треба опрезно генерализовати. Будућа истраживања могла би да уведу лонгитудинално праћење деце, експериментално поређење ефеката различитих жанрова игре и систематско укључивање родитеља у протоколе заједничке рефлексije.

Упркос ограничењима, добијена слика јасно показује да је највећи потенцијал за даљи напредак у прецизном моделовању педагошког поступка: јасна правила и улоге, кратка, али редовна емоционална рефлексija, доследно именовање емоција, унакрсна подршка вртић–породица и континуиран професионални развој. Тамо где је таква пракса доследно присутна, васпитачи поузданије препознају напредне емоционалне и социјалне вештине и приписују игри централну улогу у њиховом настанку. Ови резултати, у целини, потврђују теоријску поставку да игра као структурисана, социјално осмишљена активност представља најпродуктивнији контекст за развој емоционалних компетенција у предшколском узрасту и пружају јасне смернице за курикуларно унапређење праксе.

9. Предлози за унапређење праксе засновани на налазима

Полазећи од уједначених резултата три вртића, предложено унапређење праксе усмерава се на јачање онога што већ даје ефекте, игре које подстичу емпатију, самопоуздање и саморегулацију и на претварање те свести васпитача у јасно осмишљене, мерљиве и одрживе поступке у групи и дому. Пошто највећи део тима процењује да је добро информисан, да редовно прати литературу и похађа обуке, логичан след је прелазак са генералног познавања теме на стандардизоване микропротоколе игре и кратке рефлексije после игре, уз систематично укључивање породице и стручне службе. Такво усмеравање је у потпуности у складу са налазима да структуриран приступ игри појачава исходе у саморегулацији и квалитету вршњачких односа, као и да конзистентни сигнали из породичног окружења убрзавају стабилизацију емоција код деце.

Први предлог односи се на увођење кратких „емоционалних пауза“, које се природно надовезују на активност. После сваке игре са правилима или симболичке игре, у трајању од два до три минута, васпитач усмерава децу на именовање сопственог осећања једноставном матрицом „шта сам осетио, шта сам урадио, шта ћу следећи пут“. Овај поступак мора остати кратак и рутиниран, без наративног препричавања настанка емоције, како би се очувала динамика дана и јачао управо онај део исхода који је најтеже уочљив без систематског вођења унутрашња регулација. У пракси, у групи „Облачак“ после игре „Мост поверења“ деца у полукругу, уз визуелну скалу са четири основне емоције, једном реченицом бележе шта су осетила када су чекала ред и шта ће пробати следећи пут да би остала стрпљива. Истоветан поступак у групама „Дуга“ и „Чигра“ може се спојити са дневним календаром осећања, где се уместо описивања догађаја уписује само изведени закључак и кратко тумачење, у складу са наставничким коментаром да резултате не треба препричавати већ изводити јасне закључке.

Други предлог усмерава се на комбинацију слободне и вођене игре са јасним правилима, јер управо та комбинација, по налазима, највише користи развоју саморегулације, а посебно помаже децама да лакше уђу у сарадничке сценарије. У пракси, то значи да се слободне конструктивне игре (кубуси, блокови, „лабораторија боја“) унапред повезују са кратким вођеним мини-изазовом: три договорена правила (ко бира улоге, како се мења улога, како се зауставља игра када је неко преузет емоцијом) и

један заједнички циљ (изградити мост који издржи три проласка). Након изазова следи већ описана емоционална пауза. Када се овај образац понавља два до три пута недељно, процене васпитача о саморегулацији брже расту, што се уклапа са њиховим првобитним увидима о бољим исходима у групама где се правила игре и кратка рефлексција доследно комбинују.

Трећи предлог интегрише породицу кроз „кућне мини-игре“, које репликују вртићке рутине, јер су васпитачи у сва три вртића улогу родитеља оценили као веома значајну, уз нешто чешће истицање улоге мајке. У пракси, породици се дају једноставне недељне карте са једном игром и једном емоционалном поруком. На пример, „Шта ако...“: дете и родитељи наизменично описују мале изазове (чекати ред за љуљашку, изгубити фигуру у друштвеној игри), а затим заједно бирају једну стратегију смиривања и једну реченицу којом се осећање именује. Родитељ уписује само закључак, без наративног препричавања ситуације, и враћа картицу вртићу. Када се ове кућне мини-игре уклопе са вртићким протоколима, деца брже преносе стратегије у нове ситуације, а васпитач има материјал за кратку повратну информацију родитељу на месечном састанку.

Четврти предлог односи се на уједначавање процене напредовања кроз једноставну „таблицу исхода“, која се води једном недељно. Уместо опширног описивања, за свако дете се бележе три ознаке по доменима који су у налазима најчешће препознати: емпатија, самопоуздање, саморегулација. Запис се своди на три поља: шта се променило, која је игра томе допринела, шта следи наредне недеље. Овакво праћење омогућава да се подаци са графикана „преведу“, у педагошки корак и да се у дискусији тима месечно сагледају заједнички трендови без непотребних описа. Када се уз то укључи и педагошко-психолошка служба, која је у већини случајева оцењена као ажурна, добија се конзистентан циклус: игра - кратка рефлексција - табела исхода - микроизмена у планирању.

Пети предлог циља перципиране полне разлике у темпу емоционалног напретка. Уместо да се оне узимају као задате, програмом се уводе игре које уједначавају прилике за исказивање емпатије и преузимање улога. У симболичким играма, васпитач намерно ротира „социјалне улоге“, (нпр. дете које иначе инсистира на лидерској улози добија задатак да буде „помоћник за емоције“, који позива на паузу), док се у играма са правилима појачава елемент сарадње уместо искључивог такмичења. Практичан пример

је модификована „Пошта осећања“, у којој деца, у пару различитог пола, бирају сличицу осећања и кратко поручују партнеру ситуацију у којој су тако осећала, а затим заједно налазе реченицу подршке. Ефекат се бележи у табели исхода једном реченицом, чиме се избегава наративни стил и добија мерљив траг промене.

Шести предлог поставља оквир професионалног развоја „на лицу места“. Установе у којима је праћење литературе и похађање семинара учесталије већ имају позитивнију самопроцену оспособљености васпитача; следећи корак је колегијално микро-менторство у трајању од 20 минута недељно, где један васпитач демонстрира један протокол игре и емоционалне паузе, а други посматра само један индикатор (нпр. број спонтаних вербалних именовања осећања). Повратне информације остају дескриптивне и кратке и уносе се у заједнички евиденциони лист. Овај модел подиже кохерентност тима без великих организационих интервенција и претвара семинарску знањску базу у стабилну праксу.

Седми предлог јача улогу службе кроз превентивне, а не само случајне интервенције. На почетку сваког месеца служба припрема једну „игру месеца“, са јасним емоционалним циљем, описом правила, предлогом емоционалне паузе и примером како се игра преноси у кућно окружење. Васпитачи унапред знају шта треба да посматрају и које реченице да подстичу код деце, а родитељи добијају усклађену поруку. Тиме се сервисна подршка претвара у курикуларни ритам који је васпитачима био потребан да би сопствене процене о доброј информисаности претворили у уједначен квалитет реализације.

Игра је најефикаснији контекст за развој емоционалних компетенција када је дидактички осмишљена, када се после ње кратко и рутинирано именују емоције и када породица шаље исту поруку као вртић. Уместо опширног описивања, тежиште се пребацује на изведене закључке и тумачења која воде наредни корак у планирању, чиме се уједно испуњава и методолошка смерница менторског коментара о начину представљања резултата и њихове педагошке употребљивости.

10. Закључак

Налази овог истраживања јасно показују да васпитачи препознају игру као водећи медијум емоционалног развоја деце у предшколском узрасту. У обједињеном приказу резултата најизраженији исходи игре уочавају се у доменима емпатије и самопоуздања, док саморегулација и емоционална стабилност напредују када је игра дидактички осмишљена и праћена кратком рефлексijом после активности. Структура узорка по старости и стажу потврђује да зрели васпитачки тимови брже и поузданије уочавају емоционалне промене, а перципирана снажна улога породице усклађује вртићке и кућне сигнале и убрзава стабилизацију емоционалних реакција код деце.

Подаци о високој информисаности и професионалном усавршавању васпитача указују да систем има повољну полазну основу за даљи развој. Кључни квалитативни помак није у повећању количине игре, већ у доследном увођењу јасних правила и улога, у кратким постигровним емоционалним паузама и у преношењу тих образаца у породични контекст. Тиме се подижу изгледи да се уочени ефекти игре претворе у стабилна понашања, а да се педагошка пракса ослони на мерљиве, поновљиве кораке.

Ограничења истраживања огледају се у ослањању на самопроцене васпитача и у чињеници да све посматране установе припадају истом локалном контексту, што захтева опрез у генерализовању. Будући радови треба да укључе лонгитудинално праћење деце, стандаризовано посматрање различитих жанрова игре и систематично укључивање родитеља у заједничку рефлексiju, како би се боље разлучили ефекти врсте игре од утицаја контекста.

Пожељно је да вртићи оперативно усвоје кратке микропротоколе игре са јасним емоционалним циљем, да рутински спроводе сажете емоционалне паузе после активности, да воде минималну табелу исхода на нивоу детета и групе и да структуришу партнерство са породицом кроз једноставне кућне мини игре. Конзистентном применом ових корака ојачава се веза између теорије и праксе, а игра задржава статус најделотворнијег окружења за развој емоционалних компетенција у предшколском узрасту.

11. Литература

- [1] Bodrova, E., Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River: Pearson.
- [2] Bridges, K. M. B. (1932). *Emotional development in early infancy*. Child Development, 3(4), 324–341.
- [3] Cohen, D. (2006). *The Development of Play*. New York: Routledge.
- [4] Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Other in Practice*. New York: Basic Books.
- [5] Groos, K. (1901). *The Play of Man*. New York: D. Appleton and Company.
- [6] Hohmann, M. and Weikart, P., D. (1995). *Educating Young Children: Active Learning, Practices for Preschool and Child Care Programs*. Ypsilanti: Publication of the High/Scope Press.
- [7] Lester, S., Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice: A review of contemporary perspectives*. London: Play England.
- [8] Lieberman, A. F. (2017). *The Emotional Lives of Toddlers*. New York: Simon & Schuster.
- [9] Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Grafts.
- [10] Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- [11] Божовић, С. (2010): *Психологија игре*, Београд: Завод за уџбенике.
- [12] Брковић, Д., А. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- [13] Брунер, Д. (1976). *Процес образовања*. Београд: Педагогија.
- [14] Виготски, Л. (1971). *Игра и њена улога у психичком развоју детета*. Београд: Предшколско дете.
- [15] Големан, Д. (1997). *Емоционална интелигенција*. Београд: Геопостика.
- [16] Ђорђевић, Ј. М. (2004): *Игра и њене функције у развоју детета*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- [17] Елкоњин, Д. Б. (1981). *Психологија деље игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- [18] Јовановић, А. (2011): *Дете и игра: Педагошки приступ*, Београд: Едука.
- [19] Каменов, Е. (1989). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- [20] Ковачевић,Т.(2015):*Улога игре у емоционалном развоју детета*, НовиСад: Академска књига.
- [21] Коковић,Д.(2009): *Игра и стваралаштво у детињству*,Београд:Клио.
- [22] Креч,Д.иКречфилд, Р.(1973). *Елементи психологије*.Београд:Научна књига.
- [23] Крњаја,Ж.,Д.Павловић-Бренеселовић(2013).*Где станује квалитет, Политика грађења квалитета у предшколском васпитању*. Београд: Чигоја штампа.
- [24] Крњевић, Љ. (2010). *Игра и њен значај у раном детињству*. Београд: Завод за уџбенике.
- [25] Лангер, Ц. (1981). *Теорије психичког развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- [26] Медоуз, С. и Кешдан, А.(2000). *Како помоћи деци да уче*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- [27] Милошевић,М.(2017):*Педагошки аспекти дечије игре*,Београд:Просвета.
- [28] Монтесори,М.(2003).*Упијајући ум*.Београд:ДН Центар.
- [29] Петровић, В. (2012): *Уметност игре: Психолошке основе дечије игре*, Београд: Креативни центар.
- [30] Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- [31] Пијаже,Ж.и Инхелдер,Б. (1990). *Психологија детета* .НовиСад: Добра вест.
- [32] Фурлан,И.(1981).*Човјеков психички развој*.Загреб: Школска књига.
- [33] <https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2018-07/Igra.pdf>
- [34] <https://www.unicef.org/parenting/child-development>
- [35] <https://sos-decijasela.rs/>

10. Прилози

Упитник који је коришћен приликом истраживања

Упитник за васпитаче

Поштовани васпитачи, овај упитник је направљен у вези са истраживањем које се бави улогом дечије игре у емоционалном развоју деце предшколског узраста. Молимо вас да својим одговорима допринесете квалитетнијем истраживању. Упитник је анониман и све информације које нам пружите биће коришћене у сврху научно-истраживачког рада. На питања одговарате тако што ћете писати одговоре на слободној линији или ћете заокружити понуђен одговор. Унапред захвални!

- **Стручна спрема:**
 - Виша школа
 - Факултет
 - Нека друга спрема (упишите која) _____
 - **Године старости:** _____
 - **Године радног искуства:** _____ (уписати број година)
 - **Какво је ваше мишљење о улози дечије игре у емоционалном развоју деце?**
-
- **По вашем мишљењу, колико је значајна улога родитеља у подстицању емоционалног развоја кроз игру?**
-
- **Да ли сте се у раду сусрели са дететом које показује напредне емоционалне и социјалне вештине кроз игру?**
 - Да
 - Не
 - **Уколико сте имали таква искуства, како сте реаговали?**
-
- **Да ли постоје разлике у емоционалном развоју кроз игру између деце различитог пола?**
 - Да
 - Не

- Деца ког пола показују веће напредовање у емоционалном развоју кроз игру?
 - Мушког
 - Женског
- По вашем мишљењу, који родитељ има већу улогу у подстицању емоционалног развоја кроз игру?
 - Отац
 - Мајка
- Шта ви као васпитачи радите да бисте унапредили своје знање о улози игре у емоционалном развоју деце?

-
- Да ли сматрате себе довољно информисаним о значају дечије игре за емоционални развој?
 - Да
 - Не
 - Да ли сте се током своје каријере самостално едуковали о улози игре у емоционалном развоју?
 - Да
 - Не
 - Да ли сматрате да је значај дечије игре релативно нов појам у педагошко-психолошкој литератури?
 - Да
 - Не
 - Да ли похађате семинаре или неки облик стручног усавршавања на тему дечије игре и њеног утицаја на емоционални развој?
 - Да
 - Не
 - Уколико похађате неки други облик стручног усавршавања на ову тему, упишите који:

-
- Да ли сматрате себе довољно оспособљеним за примену игара у раду са децом ради подстицања емоционалног развоја?
 - Да
 - Не

- **Да ли имате неке тешкоће у примени игара за подстицање емоционалног развоја?**
 - Да
 - Не
 - **Уколико имате, упишите које:**
-

- **Сматрате ли да родитељи претерују када је реч о значају игре за емоционални развој деце?**
 - Да
 - Не
- **Да ли често проучавате педагошку литературу на тему дечије игре и емоционалног развоја?**
 - Да
 - Не
- **Сматрате ли педагошко-психолошку службу довољно ажурном када је реч о подршци игри у развоју деце?**
 - Да
 - Не

Хвала Вам на сарадњи!