



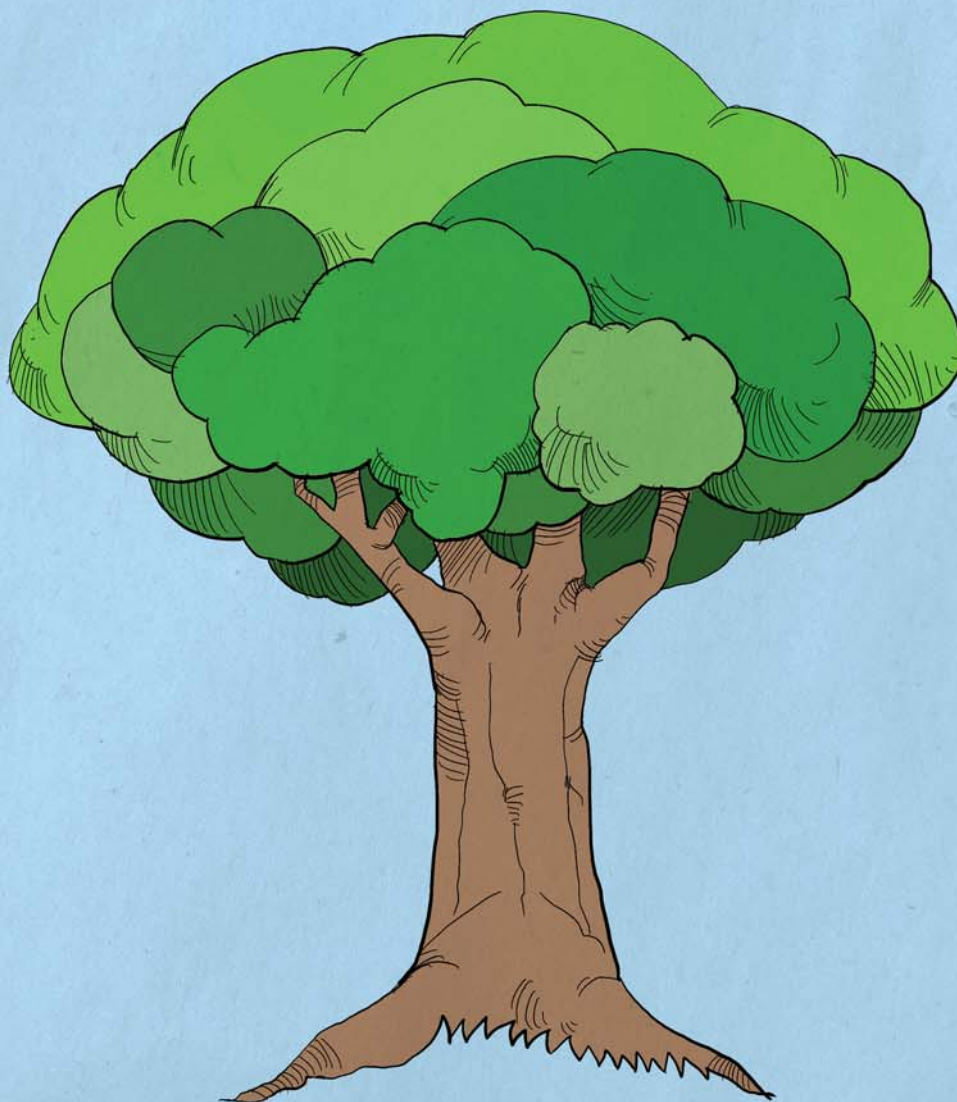
**PROGRAM ZA RAZVOJ
SOCIO-EMOCIONALNIH
KOMPETENCIJA DJECE**



Save the Children

Program za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece

Oktober, 2020.



„Samo se srcem dobro vidi. Ono bitno je očima nevidljivo“
Antoine de Saint Exupéry/Mali princ

Save the Children vjeruje da svako dijete zaslužuje budućnost. U zemljama sjeverozapadnog Balkana radimo svaki dan kako bismo za djecu osigurali zdrav početak života, priliku za učenje i zaštitu od nasilja. Kada se pojave krize i kada su djeca najranjivija, mi smo uvijek među prvima koji dođu pomoći i među posljednjima koji odlaze. Mi osiguravamo da se odgovori na specifične potrebe djece i da se njihov glas čuje. Postižemo dugotrajne rezultate za milione djece, uključujući onu djecu do koje je najteže doći. Dajemo sve od sebe za djecu - svaki dan i u vrijeme kriza – transformišući njihove živote i budućnost koja je pred nama.

© Save the Children 2020

Izdavač: Save the Children za sjeverozapadni Balkan

Autorica: Nada Šarac

Stručna podrška u izradi: Amir Bašić, Ira Raković, Miroslava Marjanović

Lektura: Jezičke usluge Diwan

Dizajn: Agencija za reklamu i propagandu i grafički dizajn “Komitet” Sarajevo

Štampa: Amos Graf Sarajevo

Tiraž: 100 primjeraka

Ova publikacija izrađena je u okviru projekta „ENVISION - Kreiranje podržavajućeg okruženja za socijalnu inkluziju djece – faza II“

Sva prava su zadržana. Sadržaj ove publikacije se može slobodno koristiti ili kopirati u nekomercijalne svrhe, uz obavezno navođenje izvora.

Zajedno možemo učiniti više.

Recite nam šta mislite o našem radu!

RECI-NAM@savethechildren.org

Sadržaj

Uvod	5
I Teorijske i vrijednosne osnove Programa	7
1.1. Humanistička orijentacija u psihologiji	7
1.2. Ekološko-sistemska model razvoja	7
1.3. Teorije socijalnog učenja i kognitivno-bihevioralne metode	10
1.4. Pozitivna psihologija i pozitivan razvoj djece	10
1.5. Vrijednosti za koje se zalažemo	10
II Važna saznanja o dječjem razvoju	13
2.1. Ključna pitanja razvoja	13
2.2. Razvojne faze i razvojni zadaci	14
2.3. Rano djetinjstvo	15
2.3.1. Oblasti razvoja	18
2.3.2. Glavne prekretnice u razvoju	18
2.3.3. Posljedice nepovoljnih uslova odrastanja djece	19
2.3.4. Glavne razvojne osobine ranog djetinjstva	20
2.4. Srednje djetinjstvo	21
2.4.1. Glavne razvojne osobine srednjeg djetinjstva	24
2.5. Adolescencija	25
2.5.1. Promjene fizičkog izgleda	25
2.5.2. Promjene na kognitivnom planu	26
2.5.3. Emocionalni razvoj u adolescenciji	27
2.5.4. Glavne razvojne osobine u periodu adolescencije	29
III Socio-emocionalne kompetencije i socio-emocionalno učenje	31
3.1. Djeca nisu mali ljudi	31
3.2. Određenje osnovnih pojmova	32
3.2.1. Emocionalna inteligencija	32
3.2.2. Emocionalna kompetencija	33
3.2.3. Socijalna i emocionalna kompetentnost	33
3.2.4. Socijalno i emocionalno učenje	34
3.3. Razvoj ključnih vještina u sklopu socio-emocionalnih kompetencija	36
3.3.1. Svijest o sebi/samosvijest	38
3.3.2. Samoregulacija	41
3.3.3. Svijest o drugima/socijalna svijest	45
3.3.4. Uspostavljanje odnosa	48
3.3.5. Odgovorno donošenje odluka	52
Umjesto zaključka	61
Literatura	63



Uvod

Program za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece nastao je u sklopu projekta ENVISION – Kreiranje podržavajućeg okruženja za socijalno uključivanje djece – faza II, koji Save the Children za sjeverozapadni Balkan (SCNWB), sa sjedištem u Sarajevu, sprovodi u partnerstvu s nevladinim organizacijama „Nova Generacija“ Banja Luka, „Otaharin“ Bijeljina, Omladinskim centrom „Vermont“ Brčko, Asocijacijom „Altruist“ Mostar, Centrom za prava djeteta Podgorica, i Asocijacijom „Defendologija“ Nikšić, kao i centrima za socijalni rad Banja Luka, Bihać i Nikšić.

Izradi Programa prethodila je analiza modela i praksi, odnosno programa koji se primjenjuju u radu s djecom uključenom u život i/ili rad na ulici i djecom u riziku u dnevnim centrima u Bosni i Hercegovini i zemljama u regionu. Analiza je uključila i sagledavanje potreba za uspostavljanjem novih programa čija bi primjena doprinijela unapređenju kvaliteta usluga koje dnevni centri već duže od deset godina pružaju izuzetno osjetljivoj grupaciji djece i njihovim porodicama.

Analiza je pokazala da postoji potreba za razvojem i primjenom programa koji za cilj imaju da učine djecu otpornijom na razne rizike, izazove i teškoće kojima su izložena tokom odrastanja, i to na način da se kod njih podstiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama, kontrole vlastitih reakcija, odupiranja pritisku, empatije, prosocijalnog ponašanja i slično.

Socijalna i emocionalna kompetencija razvija se tokom odrastanja, socijalnom interakcijom – odnosima s drugim ljudima, prije svega s roditeljima i drugim bliskim osobama. Djeca koja su uključena u život i/ili rad na ulici u iskustvu najčešće imaju negativnu interakciju i nerijetko doživljavaju odbijanje (roditeljsko i drugih značajnih osoba u okruženju), zbog čega često pokazuju agresiju i neprijateljstvo prema drugima, imaju teškoće u samo prihvatanju, slabije izraženo samopoštovanje i prosocijalno ponašanje. Zato je od ključnog značaja da dnevni centri primjenjuju programe za razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija djece koja su, usljed nepovoljnih uslova odrastanja, najčešće u tome ostala uskraćena.

Međutim, Program za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece nije namijenjen samo dnevnim centrima, već je koncipiran tako da može pomoći u ostvarivanju sljedećih ciljeva:

- da obogati programski opus i stvori zajednički referentni okvir za rad stručnjakinja i stručnjaka različitih profila, angažovanih u dnevnim centrima i/ili drugim uslugama u zajednici namijenjenim djeci u uličnoj situaciji (koja su uključena u život i/ili rad na ulici) i djeci u riziku da to postanu;
- da zahvaljujući opštem i fleksibilnom programskom sadržaju omoguću prilagođavanje Programa, odnosno njegove realizacije, potrebama aktuelne grupe djece i njihovih porodica koje koriste usluge dnevnih centara, kao i specifičnostima sredine/zajednice u okviru koje se Program primjenjuje (u smislu dopune i/ili produblivanja postojećih i uvođenja novih sadržaja);

- da obezbijedi takav programski okvir koji se, sa manjim izmjenama, može koristiti za razvijanje socio-emocionalnih kompetencija drugih grupacija djece, kao što su ona s poteškoćama u razvoju, bez adekvatnog roditeljskog staranja, na alternativnom zbrinjavanju u ustanovama socijalne zaštite i/ili hraniteljskim porodicama, ali i djeca različitog uzrasta iz tzv. opšte populacije, koja su obuhvaćena predškolskom i/ili školskim sistemom obrazovanja;

Program promoviše participaciju djeteta, koja snažno utiče na njegov razvoj, pošto djeca razvijaju svoje kompetencije putem aktivnosti. Pružanje mogućnosti djeci da budu aktivni učesnici i učesnice svog razvoja dovodi do širenja kompetencija, koje onda omogućuju složenije oblike participacije i dovode do novih, složenijih kompetencija. Na taj način participacija nije samo sredstvo putem kojeg dijete unosi promjene, već je i način da se razvije autonomija, nezavisnost i nove socijalne kompetencije.

Sadržaj Programa koncipiran je oko tri ključne oblasti, koje obuhvataju teme od značaja za razumijevanje procesa razvoja socio-emocionalnih kompetencija djece. **Prva oblast** odnosi se na sažet prikaz **teorijskih osnova** Programa iz kojih proizilazi i **vrijednosni okvir** za koji se zalažemo, promovišući model pozitivnog razvoja u kome su dijete i njegova dobrobit uvijek na prvom mjestu, a učenje je proces kroz koji dijete mijenja sebe, svoje razumijevanje svijeta, svoje odnose, a time i zajednicu u kojoj živi. **Druga** cjelina prikazuje **najvažnija saznanja o dječjem razvoju**, razvojne faze i razvojne zadatke, s naglaskom na ključne karakteristike ranog, srednjeg djetinjstva i adolescencije. **Treća**, centralna oblast, daje detaljan prikaz **socio-emocionalnih kompetencija**, definisanih kao sposobnost razumijevanja, upravljanja i izražavanja socijalnih i emocionalnih aspekata u životu pojedinca na način koji im omogućuje uspješno upravljanje životnim zadacima kao što su učenje, uspostavljanje odnosa, rješavanje svakodnevnih problema, uključujući i sposobnost za lični rast i razvoj. Opisano je pet grupa ili klastera,¹ koji su međusobno povezani i obuhvataju socijalne i emocionalne kompetencije. Prva se odnosi na samosvijest, druga na upravljanje sobom, treća na socijalnu svijest koja obuhvata sposobnost zauzimanja perspektive drugih i empatije s drugim ljudima iz iste ili različitih kultura. Četvrta grupa odnosi se na područje socijalnih vještina koje u svojem spektru sadrže vještine uspostavljanja i održavanja zdravih međuljudskih odnosa, dok se posljednja grupa odnosi na odgovorno donošenje odluka o vlastitom ponašanju i društvenim interakcijama, uzevši u obzir etičke smjernice i društvene norme, što u isto vrijeme doprinosi dobrobiti zajednice u kojoj osoba živi.

Program je namijenjen svim praktičarkama i praktičarima, vaspitačicama i vaspitačima, stručnim saradnicama i saradnicima, nastavnom osoblju i drugim stručnjacima i stručnjakinjama² koji realizuju različite programe s djecom predškolskog i školskog uzrasta u vaspitnoj ustanovi, školi, dnevnom boravku, dnevnom centru ili pri drugim institucijama u kojima borave djeca. Program im pruža mogućnost da, polazeći od zajedničke teorijske osnove i dogovorenih vrijednosti koje govore o tome kako vidimo dijete i njegov razvoj i šta je naša uloga u tome, sprovode različite aktivnosti, u zavisnosti od konkretnog konteksta u kome se Program razvija i od ciljeva koje žele postići. Djeca i odrasli aktivno mogu oblikovati Program, davati mu svoj pečat i tako ga uvijek iznova činiti svojim, novim i originalnim.

¹ Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (CASEL)

² Izrazi koji se dalje u Programu radi preglednosti daju u jednom gramatičkom rodu bez diskriminacije se odnose i na muškarce i na žene.

I Teorijske i vrijednosne osnove Programa

Program se zasniva na širokom krugu savremenih teorijskih koncepata koji, i pored toga što su u nekim postavkama različiti, ipak dijele zajednički pristup kada je riječ o temeljnom razumijevanju razvojnih osobnosti, potreba, prava i ukupnog blagostanja djeteta i porodice.

I.1. Humanistička orijentacija u psihologiji


Humanistička orijentacija u psihologiji polazi od uvjerenja da svako dijete nosi urođenu tendenciju ka samoaktualizaciji pa će, s tim u skladu, u pogodnom okruženju biti u stanju da razvije svoje ljudske potencijale. Bazična postavka je da su sva djeca vrijedna poštovanja i povjerenja, da posjeduju potencijale i resurse za razvoj i samoostvarivanje, da su sposobna za unapređenje samorazumijevanja i prijemčiva za konstruktivne promjene i produktivan život:

- svako dijete, bez obzira na težinu životnih okolnosti ili prisutnih problema, posjeduje zdrave potencijale, koji trebaju da budu prepoznati, aktivirani i stavljeni u funkciju daljeg razvoja;
- svako dijete, bez obzira na uzrast, razvojno doba, težinu problema, otpore, može da se mijenja i razvija, samo je potrebno naći put da se motiviše, usmjeri i podrži;
- pozitivne promjene i razvoj lakše se ostvaruju kada se koriste sposobnosti i potencijali i kada se dijete (i porodica) osnažuje, nego kada se radi samo na slabostima i problemima;
- djeca (kao i porodica), a ne stručnjaci/kinje, ključni su nosioci sopstvenih promjena i razvoja.

I.2. Ekološko-sistemski model razvoja

Ekološko-sistemski model počiva na sljedećim pretpostavkama:

- individue i njihova socijalna sredina nalaze se u stalnoj interakciji, što dovodi do konstantnih promjena na obje strane;
- individue su aktivni učesnici u sopstvenom razvoju;
- odnos između individue i sredine je recipročan;
- postoji holizam, povezanost podsistema u globalnom sistemu, tako da promjene u jednom podsystemu izazivaju odgovarajuće promjene u podsystemima koji su bliže ili dalje od individue.



Ekološki model uvijek u centar stavlja dijete, ali ono je u krugu porodice koja je aktivna komponenta lokalne zajednice, a preko nje i globalnog društva. Primjena ekološko-sistemske orijentacije zahtijeva razumijevanje unutrašnje strukture i dinamike svakog podsistema (dijete, porodica, lokalna zajednica), ali i analizu i razumijevanje višestrukih recipročnih odnosa između tih podsistema. Zastupnici ekološkog pristupa naglašavaju da se razvoj uvijek odvija u određenom sredinskom kontekstu, koji utiče na tok, prirodu i ishode razvojnih promjena. **Teorija ekoloških sistema** zasnovana je na postavci da, ako želimo da razumijemo razvoj, moramo razumjeti interakciju, tačnije međusobni uticaj ličnih odlika djeteta i karakteristika njegovog okruženja, odnosno sredinskog konteksta. Bronfenbrenner³ smatra da dijete i sredina (okruženje u kome ono raste i razvija se) neprekidno utiču jedno na drugo. Ti uticaji su dvosmjerni ili transakcijski – između djeteta i sredine postoji recipročan odnos i uzajamno uslovljavanje.

Sredinski uslovi utiču na razvoj određenih karakteristika djeteta, ali ti uticaji zavise od prirode i osobina djeteta, a dijelom su i sami njima oblikovani. Na primjer, roditelji nesporno imaju moćan uticaj na razvoj djeteta, ali njihov odnos prema njemu uvijek je određen i karakteristikama samog djeteta – ako roditelji imaju više djece, odnos prema njima nikada nije sasvim isti. U Bronfenbrennerovom modelu sredina je predstavljena kao niz međusobno povezanih slojeva ili sistema, koje on naziva ekološkim sistemima. Oni čine ekološko okruženje ili kontekst u kome se odvija fizički, kognitivni i emocionalno-socijalni razvoj djeteta. Krug „najbliži“ djetetu, koji ga neposredno „okružuje“, predstavlja prvi ekološki sistem, nazvan MIKROSISTEM. Riječ je o neposrednom okruženju djeteta, koje na njega najviše i najneposrednije utiče. Za većinu djece, mikrosistem uključuje porodicu, vrtić i školu, vršnjake/inje i mjesta u naselju (parkovi, igrališta) na kojima se druži i igra s njima, itd. Mikrosistem nije konstantan, već se mijenja kako dijete raste. Njega, naravno, čine i ljudi: roditelji i ostali članovi porodice, vršnjaci/inje s kojima se dijete druži, nastavnici/ce koji mu predaju u školi, itd. Ljudi koji čine mikrosistem imaju određene karakteristike koje mogu biti relevantne za razvoj djeteta (razvojno podsticajne). To su, na primjer, obrazovanje ili osobine ličnosti roditelja, pedagoški, pa i ideološki stavovi nastavnika/ca, vaspitanje vršnjaka/inja s kojima se dijete druži i socio-ekonomski status porodica iz kojih oni dolaze,⁴ itd. Jasno je da mikrosistem čine i odnosi koje dijete stvara s drugima unutar pomenutih okruženja. I Bronfenbrenner navodi rezultate mnogih istraživanja koja pokazuju da je kvalitet podrške koju djeci pruža porodica povezan s njihovim psihološkim karakteristikama, kao i njihovim kapacitetima za konstruktivno nošenje s brojnim frustracijama i krizama koje razvoj neminovno nosi. Međutim, mnogo je manje istraživano kako ostala okruženja, izvan porodice, pomažu da se ublaže stresni i deprivirajući uslovi odrastanja. Ipak, sprovedena istraživanja pokazala su da je škola primjer okruženja koje može da ostvari takav uticaj u razvoju pojedinca. Utvrđeno je da djeca iz ugroženih i problematičnih porodica rjeđe razvijaju psihološke probleme ako pohađaju školu sa posvećenim, za dječje potrebe osjetljivim osobljem i boljim školskim postignućima (Rutter, 1987). Na sličan način mogu se analizirati i druge ustanove u kojima borave djeca, predškolske ustanove, vrtići, dnevni boravci, dnevni centri i sl. U prikazanom ekološkom modelu, MEZOSISTEM čine međusobni odnosi između elemenata mikrosistema. On, na primjer, uključuje odnose roditelja s vaspitačima i nastavnicima njihove djece ili odnose braće i sestara djece sa

³ Urie Bronfenbrenner (1917–2005) razvio je ekološku teoriju u drugoj polovini XX vijeka.

⁴ O značaju porodice kao konteksta razvoja govore autori svih teorijskih orijentacija.

vršnjacima s kojima se ta djeca druže. Uopšteno govoreći, što su podsistemi međusobno više povezani, to će djetetov razvoj imati jasniju i dosljedniju podršku. EGZOSISTEM je socijalno okruženje koje utiče na dijete i njegov razvoj, iako ono u njemu neposredno ne učestvuje. Ovaj „treći” sloj konteksta uključuje, na primjer: lokalnu vlast koja odlučuje o tome koje će porodice dobiti socijalnu pomoć ili da li će se dječja igrališta zamijeniti velikim tržnim centrima; mjesto zaposlenja roditelja, od koga zavisi vrijeme koje će oni povoditi na poslu (ali i opterećenost poslom) ili mogućnost dobijanja plaćenog odsustva radi brige o djetetu; školsko vijeće koje donosi odluku o dječjim ekskurzijama ili izboru udžbenika po kojima će škola raditi; organizaciju i rad socijalnih službi, od kojih zavisi dostupnost zdravstvenih usluga ili usluga dnevne brige o djeci za zaposlene roditelje; masovni mediji, a pogotovo ponuda i kvalitet televizijskog programa, s obzirom na veliku količinu vremena koje djeca danas provode gledajući televiziju (mediji takođe povezuju porodicu sa širim društvenim kontekstom), itd. Značaj ovog šireg okruženja u kome djeca žive, a koje je povezano sa socio-ekonomskim statusom porodice, najbolje govori da su različiti ekološki sistemi međusobno povezani i da se samo uslovno mogu odvojiti.⁵

Takođe je utvrđeno da jaka socijalna mreža podrške, koju čine rođaci i prijatelji roditelja, kao i socijalne službe, može značajno da umani negativne posljedice nepovoljnih razvojnih uslova u pomenutim sredinama. Posljednji, najširi kontekst razvoja čini MAKROSISTEM, koji obuhvata kulturu i supkulturu u kojoj dijete živi. Ovaj ekološki sistem na razvoj utiče preko osobenog sistema vrijednosti i stavova karakterističnih za datu kulturu, kao i na njima zasnovanih normi i obrazaca ponašanja. Makrosistem je stabilniji od drugih ekoloških sistema, ali se i on mijenja s razvojem društva i krupnim društvenim promjenama. Makrosistem se može odnositi i na vrijednosti, norme i obrasce ponašanja koji preovlađuju u užim grupama ili supkulturama.

Slika 1. Bronfenbrennerov ekološki model razvoja



Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da djeca koja rastu u porodicama izrazito niskog socio-ekonomskog statusa i u siromašnijim, „lošijim” naseljima (krajevima grada), obično postižu niže obrazovne rezultate, češće napuštaju školu i sl. Ovo potkrepljuje tezu kako socijalno okruženje oblikuje razvojne uslove, utičući na brojne ishode razvoja, kao što su stepen formalnog obrazovanja, vrsta i kvalitet usvojenog znanja i vještina, samopouzdanje i slika o sebi, stavovi i vrijednosti (Werner i Smith, 1982).

⁵ Werner i Smith 1982. god.

I.3. Teorije socijalnog učenja i kognitivno-bihevioralne metode

Kognitivno-bihevioralna terapija, koja počiva na principima socijalnog učenja, polazi od toga da je svako, pa i asocijalno ponašanje, naučeno, i da se može odučiti, odnosno naučiti novo – prosocijalno ponašanje. Sva razvojna učenja, uključujući i ona korektivne prirode, odvijaju se putem posebnih treninga, kojima dijete korak po korak ovladava novim vještinama, postepeno usvajajući pojedinačne vještine, koje zatim objedinjuje u složeno ponašanje ili kompleksnu socio-emocionalnu kompetenciju. Ovaj model izrastao je u holistički pristup koji čovjekov razvoj, funkcionisanje i mijenjanje ponašanja zasniva na usklađivanju tri osnovna aspekta čovjekovog bića: racionalnog, emocionalnog i akcionog. Metode bazirane na teorijama socijalnog učenja i kognitivno-bihevioralnom pristupu po pravilu dobijaju najviše ocjene (*evidence based*) u empirijskim evaluativnim studijama. Ovaj model razvio je vrlo širok krug metoda unapređenja socijalnih i emocionalnih kompetencija, životnih i vještina samokontrole ponašanja, stresa i odolijevanja različitim razvojnim izazovima, iskušenjima i pritislima.

Istraživanja su pokazala da značajno veći rizik pojave psiholoških teškoća u razvoju postoji kod djece koja žive u siromašnim naseljima u gradu, nego kod djece koja žive u isto tako siromašnim naseljima u malim gradovima ili seoskim sredinama (Lavik, 1977).

I.4. Pozitivna psihologija i pozitivan razvoj djece

Fokus ove orijentacije je pozitivan razvoj i pozitivno, zdravo funkcionisanje, koje je moguće dosegnuti osnaživanjem (*empowerment approach*), ojačavanjem djeteta, porodice i lokalne zajednice. Pristup se oslanja na ekosistemsku orijentaciju, promociju snaga i potencijala djeteta, porodice i lokalne zajednice, uspostavljanje i njegovanje partnerstva i nastojanje da se promjene ostvare na svim nivoima na kojima se odvija život i razvoj djeteta (individualni, porodični, grupni, lokalna zajednica).⁶

I.5. Vrijednosti za koje se zalažemo

Program nastoji da promovise model pozitivnog razvoja djece, koji se zasniva na sljedećim postavkama:

- dijete i njegova **dobrobit** uvijek moraju biti na prvom mjestu;
- **sigurnost i bezbjednost** djeteta mora se osigurati u svakom okruženju u kome boravi, što znači da se djeca moraju zaštititi od štetnih uticaja, ali i imati slobodu da

⁶ Dnevni centri su kroz PPP prihvatili ključne pretpostavke ovog pristupa, nastojeći da balansiraju između rada na neutralizaciji rizika i unapređenju pozitivnih potencijala djece i porodica, stvarajući neophodne uslove za zdrav rast i razvoj djece u svojim programima.

aktivno učestvuju, istražuju, da se slobodno razvijaju i grade kako sopstveni identitet tako i osjećanje pripadanja porodici, vršnjačkoj grupi i široj zajednici;

- sva djeca (i njihove porodice) imaju **jednaka prava** na uključivanje u programe kojima se podstiču različiti aspekti njihovog razvoja;
- **individualnost** i osobenost svakog djeteta razumije se i uvažava, uz svijest o potrebi pružanja odgovarajuće podrške djeci iz osjetljivih grupa;
- **uvažavanje različitosti** podrazumijeva prihvatanje i promovisanje ličnog, kulturnog, jezičkog i porodičnog identiteta svakog djeteta. Djeca imaju različita iskustva, znanja i vještine koje unose u proces učenja; aktivnim učešćem djece i odraslih u različitim aktivnostima podstiče se razumijevanje i uvažavanje različitosti;
- sva djeca **imaju inherentan razvojni potencijal i snage**, nezavisno od njihove trenutne situacije ili stanja; djeca su bogata potencijalima, kompetentna, jaka i moćna, ona su agensi sopstvenog razvoja i učenja;
- svakom djetetu stvaraju se mogućnosti za **punu participaciju** u procesu donošenja odluka koje ga se tiču; dijete dobija stalnu podršku za aktivno učešće u svim aktivnostima Programa; puna participacija i suštinska uključenost, odnosno mogućnost da aktivno utiče na svoje učenje i razvoj, predstavlja osnovnu snagu Programa;
- djeca su **najranjiviji, ali i najdragocjeniji resurs svakog društva**; ona mogu, ako im se pruži prilika i ako se dobro organizuju, da pruže neprocjenjiv doprinos i podršku jedni drugima, porodicama, programima i školi koju pohađaju;
- ako se djetetu pruže **mogućnosti da doživi uspjeh** na jednom polju razvoja, ono će pokazati tendenciju da i druge aspekte svog ponašanja uskladi s novom – pozitivnom slikom o sebi;
- blizak, prihvatajući i saradnički odnos s odraslim osobama – vaspitačima, nastavnicima – pruža priliku djetetu da se postepeno sve više angažuje u podjeli, a zatim i preuzimanju odgovornosti za svoje učenje, razvoj i život;
- **odnosi** su od suštinskog značaja za učenje i vaspitanje; djeca grade odnose s **vršnjacima, s odraslima i zajednicom** i preko tih odnosa uče i razvijaju se;
- učenje je proces kojim dijete mijenja sebe, svoje razumijevanje svijeta, svoje odnose, a time i zajednicu u kojoj živi;
- **roditelji/podrođica** imaju najvažniju ulogu u pružanju podrške koja vodi do dobrobiti, učenja i razvoja djece; odnos koji uspostavljaju vaspitači i drugi praktičari s roditeljima mora se zasnivati na principima partnerstva;
- u **interakciji** djece s vaspitačima, roditeljima, drugom djecom, članovima lokalne zajednice i fizičkom sredinom unapređuju se znanja i gradi razumijevanje i smisao svega čime je dijete okruženo.



II Važna saznanja o dječjem razvoju

2.1. Ključna pitanja razvoja

Tri su osnovna pitanja za koja su podjednako zainteresovani psiholozi i drugi stručnjaci, bez obzira na to što neki zastupaju čak i suprotstavljene teorijske pristupe razvoju.

1. Da li se razvoj karakteriše kontinuiranim, postepenim kvantitativnim promjenama ili podrazumijeva diskontinuitet, tj. niz kvalitativnih transformacija?

U osnovi rasprave o problemu kontinuiteta i diskontinuiteta nalazi se pitanje da li se promjene javljaju lagano tokom vremena (kontinuirani razvoj) ili kroz nekoliko pripremljenih koraka u određenom uzrastu (diskontinuirani razvoj). Pristalice kontinuiranog razvoja posmatraju promjene kao kvantitet – dijete će rastući ispoljavati više sposobnosti. Drugi teoretičari,⁷ pristalice ideje o diskontinuiranom razvoju, definišu niz uzastopnih stadijuma, gdje svaki rezultira bar jednim zadatkom koji pojedinac mora da ispuni prije nego što pređe na sljedeći stadijum. Pristalice razvojne teorije stadijuma (psihoanalitičke i kognitivne) smatraju da razvoj pojedinca prolazi kroz kritične periode, koji označavaju vrijeme povećane osjetljivosti pojedinih aspekata razvoja.

2. Da li je razvoj prvenstveno vođen genetskim činiocima, odnosno nasljeđem i sazrijevanjem, ili je spoljašnja sredina glavni izvor promjena?

Šta dovodi do razvoja, šta uslovljava prelazak s jednog na drugi razvojni stadijum, šta može da ubrza ili uspori razvoj?

Rasprave oko značaja doprinosa nasljeđa i sredine vode se jako dugo; ovo je jedan od najstarijih problema i u filozofiji i u psihologiji. Danas, većina psihologa vjeruje da zapravo interakcija između ove dvije komponente podstiče razvoj, a stepen izraženosti jedne ili druge zavisi od samog pojedinca i uslova u kojima živi.

Biološki faktori razvoja prevashodno se odnose na urođene osnove, tj. dispozicije date nasljeđem, i proces sazrijevanja. Sredinski faktori uslovno se mogu podijeliti na fizičku, socijalnu i kulturnu sredinu, mada je njihovo djelovanje u realnosti isprepletano. O uslovnosti tog odvajanja najprije govori činjenica da je teško odrediti fizičku sredinu nezavisno od socijalne ili kulturne. Socijalnu i kulturnu još je teže odvojiti, tako da se često govori o socio-kulturnim faktorima razvoja. Nesumnjivo je da su i socijalni odnosi i osobenosti interakcije u svim grupama kojima pojedinac pripada (npr. porodica, škola, ali i društvo u cjelini) određeni kulturom (npr. patrijarhalna ili individualistička), ali i karakteristikama same djece.

⁷ Po Frojdu i Eriksonu, razvoj podrazumijeva diskontinuitet, niz kvalitativnih transformacija. U psihosocijalnom razvoju pojedinac prolazi niz faza, univerzalnim i nepromjenjivim redoslijedom.

3. Po čemu se ljudi međusobno razlikuju i koliko su te karakteristike stabilne tokom vremena?

Faktor koji posreduje u djelovanju kako bioloških tako i sredinskih činilaca jeste aktivnost jedinke/individue. Sredina ne djeluje sama po sebi – ključno je iskustvo, aktivnost jedinke u datoj sredini. Takođe, nasljedem date dispozicije aktualizuju se preko iskustva i aktivnosti individue u određenoj sredini.

Na razvoj je najispravnije gledati kao na rezultat interakcije svih ovih faktora: bioloških, sredinskih i individualnih aktivnosti jedinke.

2.2. Razvojne faze i razvojni zadaci

Različite psihološke teorije o ljudskom razvoju zasnivaju se na konceptu „razdoblja ili razvojne faze”. Pod razdobljima se misli na jedinstvene faze razvoja s karakterističnim ponašanjima, kognitivnim i drugim psihičkim funkcijama. Prema istraživanjima na području psihologije i dječjeg razvoja, svi ljudi prolaze ista razvojna razdoblja, prema čvrsto određenom hronološkom redoslijedu, iako genetika i/ili okolina mogu ubrzati ili usporiti brzinu prelaska iz jednog razdoblja u drugo.

Razvojni zadaci su vještine, znanja i stavovi koje osoba treba da usvoji kako bi mogla efikasno funkcionisati, na način koji se smatra zrelim u određenom periodu života. U tom smislu, svako razdoblje ima svoje razvojne zadatke.

Razdoblja se posmatraju kao hijerarhijska i integrativna, odnosno naprednija se temelje na prethodnima, a napredak dovodi do „reorganizacije” različitih vještina. Osim toga, ova razdoblja promatraju se kao univerzalna, pa tako djeca odrastaju u potpuno različitim kulturama i sredinama i imaju različite genetske osnove, a ipak sva prolaze kroz ista razdoblja i istim redoslijedom.

Erikson⁸ je takođe smatrao da je za svaki stadijum karakterističan određeni razvojni zadatak koji osoba rješava sa manje ili više uspjeha. Bez obzira na ishod u rješavanju tog osnovnog razvojnog zadatka, osoba prelazi na sljedeći stadijum i suočava se sa sljedećim razvojnim zadatkom. Osobe koje ne riješe dati razvojni zadatak na zadovoljavajući način nastavljaju da se s tim „bore“ i kasnije u životu.

Na svakom stadijumu razvoja, tj. u rješavanju svakog razvojnog zadatka, dolazi do izvjesnih teškoća i prolaznih neuspjeha u formiranju stabilnog identiteta, što Erikson naziva **krizama**. Novi stadijum razvoja uvijek je izazov i potencijalna kriza, usljed promjene perspektive i prelaza iz jedne uspostavljene ravnoteže u drugu. Krize su periodi velike ranjivosti, ali i povećanih potencijala za razvoj. Razvoj se i odvija preko kriza, koje su istovremeno šansa i rizik. Poslije prebrođene krize pojedinac izlazi iz nje sa povećanim osjećanjem unutrašnjeg jedinstva, sa više smisla za dobro rasuđivanje i uvećanom sposobnošću da „čini dobro“, prema sopstvenim standardima i standardima njemu značajnih osoba (Trebešanin, 1993, str. 75).

⁸ Erik Erikson (1902–1994) bio je Frojdiv učenik. Njegova teorija psihosocijalnog razvoja jedan je od primjera savremenijih psihodinamskih koncepcija koje proističu iz Frojdivog učenja.

Postoje različite razvojne teorije, koje naglašavaju kognitivni, tjelesni, emocionalni, društveni i moralni razvoj djeteta. Novije teorije, koje se temelje na novim istraživanjima na području dječjeg razvoja, pokazale su kako djeca imaju bolje sposobnosti i moć razumijevanja no što se mislilo ranije. Nova saznanja dovode u pitanje i koncept razvojnih razdoblja i nude alternativne načine za objašnjavanje razlika u razvoju. Danas se veći naglasak stavlja na kontekst u kojem djeca odrastaju i u kojem se razvijaju, na mikrookolinu njihovog doma i makrookoline društva i kulture koji ih okružuju. Osim toga, u području neuronauke i proučavanja mozga došlo je do ogromnog napretka, što nam je pružilo nove podatke u različitim područjima: od toga kako uticaj okoline djeluje na strukturu mozga i cjelokupni razvoj novorođenčadi do toga kako struktura mozga može uticati na ponašanje i razumijevanje poruka kod mladih.

U fokusu našeg interesovanja su **tri glavna razvojna perioda**, uzimajući u obzir da granice među njima nisu čvrsto određene. Prelaz iz jednog u drugi period promjenjiv je i individualan, i unutar svakog postoje izvjesne razlike. Bavićemo se periodom ranog djetinjstva, koji traje od rođenja do šeste godine. Prema nekim autorima, taj period traje čak do osme godine, mada u većini društava školovanje djece počinje u njihovoj šestoj ili sedmoj godini. Zatim, bavićemo se srednjim djetinjstvom, odnosno periodom između sedme i jedanaeste godine, jer u većini društava pubertet i adolescencija započinju u jedanaestoj ili dvanaestoj godini, a završavaju se s prvim godinama punoljetstva, između 19. i 22/23. godine života. Autori koji se bave adolescencijom govore o tri perioda: rana adolescencija (od 11. do 14. godine), srednja adolescencija (od 15. do 17. godine) i pozna adolescencija (poslije 17. godine), naglašavajući da je svaka podjela okvirna i arbitrarna.

Prve godine u životu djeteta izuzetno su važne, jer se tada stvaraju temelji za čitav život. U ranom djetinjstvu pokreću se i uspostavljaju obrasci ponašanja, kompetencija i učenja. Društveni faktori i faktori iz okruženja počinju da modifikuju genetsko nasljeđe, moždane ćelije intenzivno rastu i pojavljuju se „zapisi“ koji djetetu omogućuju da se nosi sa stresom.

U nastavku teksta slijedi opis tri glavna razvojna perioda. Sažeto ćemo prikazati njihove jedinstvene osobine, kognitivne, ponašajne, socio-emocionalne, kao i potrebe koje iz njih proizlaze.

Proces razvoja zahtijeva specifične podsticaje, koje treba pružati u određenim periodima. Na svim odraslima koji se staraju o djetetu leži odgovornost da obezbijede takve podsticaje.

2.3. Rano djetinjstvo

Rano djetinjstvo s pravom se smatra najvažnijom razvojnom etapom u životu čovjeka. Stručnjaci su, uz manje razlike, uglavnom saglasni da ono obuhvata period od rođenja do osme godine života, pri čemu period do treće godine ima ključnu važnost za razvoj i funkcionisanje mozga.⁹ Najznačajnije je da dijete u tom periodu ima,

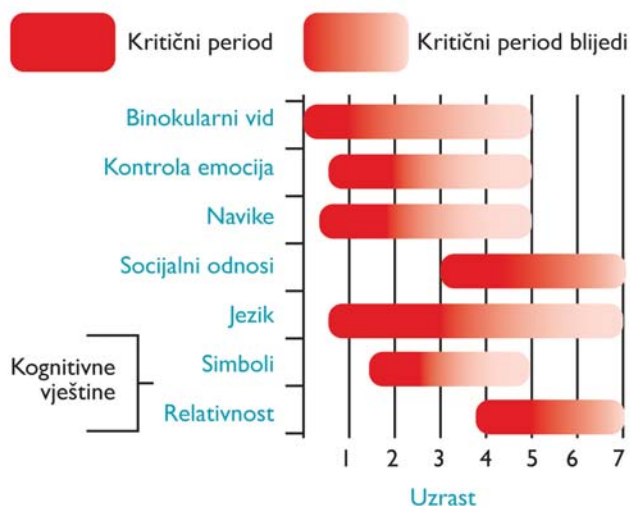
⁹ Ranije se smatralo da se do tog perioda završava razvoj mozga, ali je nauka napredovala i postoje egzaktni dokazi da se mozak razvija mnogo duže, čak i u periodu adolescencije.

pored kvalitetne ishrane i zdravstvene njege, sigurnu afektivnu vezu s roditeljem/starateljem i odgovarajuću stimulaciju. U periodu od 3. do 6. godine dijete je spremno da se uključi u grupne aktivnosti, da se igra sa svojim vršnjacima i razvija povjerenje, da istražuje, da postepeno stiče sliku o samome sebi. To je period kada se razvijaju predčitalačke i prednumeričke vještine. Istraživanja su pokazala da je u periodu od 3. do 6. godine važno da djeca, a naročito ona iz ranjivih grupa,¹⁰ pohađaju programe pripreme za školu.

Do 6. ili 7. godine djeca postaju spremna za formalno obrazovanje i uključivanje u osnovnu školu, pri čemu im programi pripreme olakšavaju tranziciju i povećavaju mogućnost da se s lakoćom uključe u redovan ritam školovanja i ostvare uspjeh u formalnom obrazovanju.

PLASTIČNOST MOZGA

Kritični periodi za razvoj pojedinih funkcija



Prve godine života istovremeno su period izrazite ranjivosti, ali i ogromnih mogućnosti.

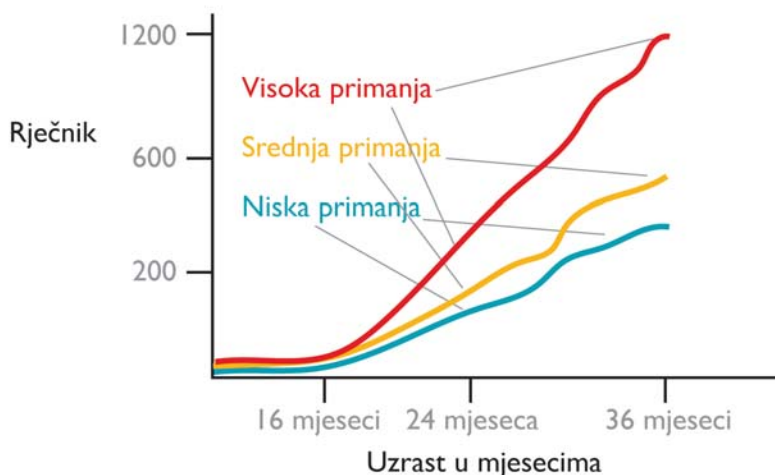
- U prvim godinama djeca uče brže nego ikada kasnije u životu. Da bi razvila svoje pune potencijale, potrebna je, pored odgovarajuće njege, ljubav, privrženost, pažnja, ohrabrenje i mentalna stimulacija.
- Razvoj mozga u ranim godinama utiče na fizičko i mentalno zdravlje, učenje i ponašanje tokom čitavog životnog ciklusa.
- Neuronauka je dokazala da pozitivna rana iskustva stvaraju zdravu arhitekturu mozga, ali isto tako da nepovoljna i negativna rana iskustva mogu da je oslabe.
- Programi ranog razvoja djeteta, koji sveobuhvatno uključuju temeljne potrebe za zdravljem, kvalitetnom ishranom, emotivnim, socijalnim i intelektualnim razvojem,

¹⁰ Djeca iz siromašnih porodica, djeca s poteškoćama u razvoju, djeca u uličnoj situaciji i sl.

pružaju svoj djeci osnovu na kojoj se razvijaju kompetencije i vještine za suočavanje sa stresom u kasnijem životu.

- Potrebno je snažno promovisati programe ranog razvoja djeteta, jer je to jedan od najboljih načina za ostvarivanje dječjih prava, smanjivanje društveno-ekonomskih nejednakosti i svih drugih polarizacija, poput onih koje se odnose na bogate i siromašne, gradsko i seosko stanovništvo, većinske grupe i etničke manjine. Istraživanja, kao i praksa, pokazuju da su djeca koja dolaze iz porodica što žive na granici ili ispod granice siromaštva nedovoljno pripremljena za školsko okruženje, kako znanjem tako i socijalnim vještinama. Ovo je rezultat nepodsticajne sredine, nedovoljnog ili nikakvog pristupa knjigama, didaktičkim igrama i igračkama, kao i različitim obrazovnim sadržajima izvan kuće (pozorište, zoološki vrt, muzeji i sl.).

DISPARITET U RAZVOJU RJEČNIKA NA RANOM UZRASTU počinje sa 18 mjeseci - po dolasku u školu je još veći



Tokom prvih godina života djeca se brzo mijenjaju, a do promjena dolazi usljed složenog uzajamnog djelovanja između onoga s čime se dijete rađa i sredine u kojoj odrasta, odnosno između gena i okruženja. Kvalitet vaspitanja i brige u okruženju i odnosi koje djeca razvijaju sa svojim roditeljima, starateljima, porodicom i zajednicom predstavljaju jedan od najznačajnijih i najtrajnijih uticaja na razvoj djeteta. Sva djeca razvijaju slične sposobnosti, ali različitom brzinom, koja zavisi od njihove genetske osnove i uslova iz okruženja. Društveno okruženje u kojem odrastaju snažno utiče na to hoće li ona razviti radoznalost, motivaciju za učenje, entuzijizam, samopouzdanje i druge važne kompetencije.

2.3.1. Oblasti razvoja

Tokom ranih godina djeca rastu u svakom smislu te riječi, odnosno razvijaju se u više uzajamno povezanih i uslovljenih oblasti.

- Fizički i motorni razvoj – odnosi se na ovladavanje kretanjem, ravnotežom i postepeni razvoj sposobnosti korišćenja velikih i malih mišića ljudskog tijela. Te vještine nazivaju se grubi, odnosno fini motorički razvoj.
- Socijalni i emocionalni razvoj – odnosi se na sposobnost djeteta da uspostavlja i održava odnose s drugima, kroz koje stiče i primjenjuje znanja, vještine i stavove neophodne za razumijevanje i upravljanje svojim emocijama i ponašanjem, donošenje validnih odluka, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, uspostavljanje i održavanje kvalitetnih socijalnih odnosa i adekvatno socijalno funkcionisanje.
- Kognitivni razvoj – odnosi se na sposobnost učenja, razmišljanja i zaključivanja. U ranim godinama djeca razvijaju niz kognitivnih sposobnosti, pri čemu je radoznalost važna za proces učenja i treba je podsticati na razne načine. Važno je da se period tokom koga dijete može da drži pažnju produžava i da ono postepeno povećava vještine da se koncentriše na rješavanje problemskih zadataka.
- Razvoj govora i komunikacijskih vještina – podrazumijeva sposobnosti razumijevanja jezika i verbalnog izražavanja misli, potreba, želja i osjećanja. Djeca prolaze faze od nerazumljivog izražavanja, preko izgovaranja jedne-dvije riječi, do izražavanja punim rečenicama. Dijete postepeno uči da opisuje doživljaje i da učestvuje u razgovorima s vršnjacima i odraslima.
- Vještine samopomoći i autonomije – obuhvataju razvoj vještina djeteta da se prilagođava okolini i navikava na svakodnevnu rutinu. Kreće se sa ovladavanjem jednostavnijim vještinama, da bi pri kraju ranog djetinjstva većina djece bila u stanju da se oblači, hrani, kupa, pere zube i koristi toalet bez pomoći odraslih. Djeca takođe nauče da pospremaju svoje igračke i knjige, usvajaju jednostavne rutine, kao što je priprema za spavanje, i slično.

2.3.2. Glavne prekretnice u razvoju

Neuronauka nam je ukazala na to da razvoj mozga utiče na fizičko i mentalno zdravlje, sposobnost učenja i na ponašanje, ne samo u periodu djetinjstva, već i u odrasloj dobi. Osnovni moždani sklopovi stvaraju se prvi, a složeniji sklopovi nastaju kasnije. Djeca prvo razvijaju i usvajaju jednostavne vještine, da bi zatim na tim temeljima nastavila da razvijaju sve složenije. Postoje kritični periodi, u kojima mozak mora da primi određene ulazne informacije. Kod ljudi, kritični ili senzitivni periodi za takve ulazne informacije razlikuju se u zavisnosti od razvojnih zadataka u različitim uzrastima. Tako je u prva tri ili četiri mjeseca mozgu potrebna vizuelna i auditivna stimulacija kako bi dijete razvilo percepciju dubine i usvojilo zvuk jezika. Period od šest mjeseci do tri godine kritičan je za razvoj govora. Sposobnosti razmišljanja višeg reda, kao što su zaključivanje ili rješavanje problema, kod djece se razvijaju od kraja prve godine života pa sve do početnih razreda osnovne škole. U tom smislu, vještine kao što su prvi korak ili prvi

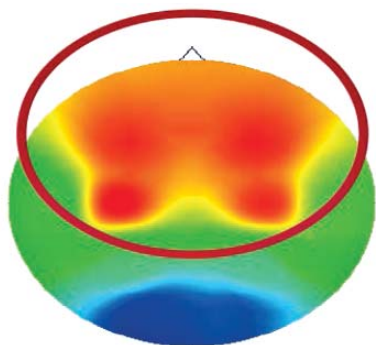
osmijeh nazivaju se glavnim prekretnicama u razvoju. Glavne prekretnice se, u različitim oblastima razvoja, ostvaruju istim redoslijedom. Kada se radi o grubom motoričkom razvoju, dijete obično nauči da se prevrne, sjedi, puže, stoji, a tek zatim da hoda. Slično je i sa finom motorikom, kao i vještinama u drugim oblastima razvoja.

2.3.3. Posljedice nepovoljnih uslova odrastanja djece

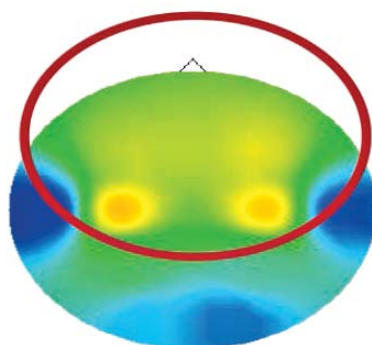
Već smo ukazali na naučna saznanja koja nam govore o činjenicama da rana pozitivna iskustva stvaraju zdravu „konfiguraciju“ mozga, odnosno da rana negativna iskustva mogu oslabiti taj razvoj. Istražujući moždane aktivnosti djece uz pomoć elektroencefalografa (EEG), naučnici su otkrili da djeca koja dolaze iz brižnog porodičnog okruženja pokazuju snažnije električne aktivnosti, odnosno impulse, od djece koja su provela prve godine života u uslovima ekstremne zanemarenosti.¹¹

Efekti duboke deprivacije na mozak

Podržavajući odnosi



Ekstremna zanemarenost



Djeca koja odrastaju u izrazito nepovoljnim uslovima izložena su višim nivoima stresa, koji se često naziva „toksični stres“. Ona mogu imati manje razvijenu sposobnost razmišljanja i regulacije sopstvenih emocija. Do toksičnog stresa može doći kada se dijete fizički ili emocionalno kažnjava, kada se izlaže nasilju, zanemarivanju ili zlostavljanju, kada odrasta u ekstremnom siromaštvu ili u porodici čiji članovi pate od bolesti zavisnosti. Nedovoljna stimulacija i zanemarivanje koje dijete doživi u ranom djetinjstvu može uticati na razvoj mozga i stvoriti predispozicije za emocionalne i kognitivne probleme tokom čitavog života. Rana negativna iskustva imaju značajne posljedice po fizički i psihički razvoj djeteta. Međutim, važno je znati da nije svaki stres jednako štetan. Ako je niskog nivoa, neće nanijeti štetu pod uslovom da roditelji pokazuju ljubav i osjetljivost na potrebe djeteta. Nivoi stresa kojima su ljudi izloženi u ranim godinama oblikuju njihovu sposobnost da ublažavaju i kontrolišu reakcije na stres u kasnijem životu.

¹¹ Lošiji su rezultati postignuti i kod djece koja su odrastala u domovima za djecu bez roditeljskog staranja.

Odgovarajuća stimulacija bitan je dio razvojnog procesa. Neodgovarajuća stimulacija je stres koji deformiše proces rasta. Medijatori stresa, kao što je serotonin, mogu uzrokovati trajne poremećaje fiziologije i ponašanja. Stres u ranom životu može narušiti učenje, izazvati agresivno ili kompulzivno ponašanje, naučiti dijete bespomoćnosti, sramežljivosti, a kasnije u životu usloviti alkoholizam i druge probleme.

Period od 4. do 6. godine karakteriše ogroman pozitivni potencijal za interakcije s odraslima, ne samo roditeljima, već i drugim osobama, kao i s djecom. U tom periodu djeca intenzivno uče da uspostavljaju odnose, a poslije pete godine i da grade prijateljstva. Uče kako saradivati s drugom djecom, velikodušna su prema njima i mogu zauzimati zaštitnički stav prema mlađoj djeci. Manje se druže sa suprotnim polom nego prije.

2.3.4. Glavne razvojne osobine ranog djetinjstva

Kognitivne	Ponašanje	Socio-emocionalne	Potrebe
<ul style="list-style-type: none"> • prva iskustva u svemu: s ljudima, životinjama, zvukovima, bojama, oblicima, ritmovima • razvoj jezika • razvoj svijesti i rano oblikovanje društvenih stavova • teško razlikovanje mašte od stvarnosti • teško razumijevanje uzročnosti (kako jedan postupak dovodi do drugog) • koncentrisanje na konkretne aspekte stvarnosti (sve što mogu vidjeti, čuti i dotaknuti) • sve više svjesni rodni razlika 	<ul style="list-style-type: none"> • najviše uče kroz igru • uče kroz ponavljanje i navike • razvoj motoričkih sposobnosti – od puzanja do hodanja, trčanja, istraživanja okoline • razvoj fine motorike u prstima • uče izražavati i kontrolisati osjećanja 	<ul style="list-style-type: none"> • doživljavaju nove emocije • razvoj od potpune zavisnosti od odraslih do odvajanja i sticanja izvjesne samostalnosti • sve veća svijest o vlastitim i tuđim emocijama • sve više shvataju da drugi misle i osjećaju drukčije od njih • igraju se s drugima, uče rješavati jednostavne sukobe i saradivati • iskazuju znakove empatije, prosocijalnog ponašanja i spremnosti da pomognu drugima 	<ul style="list-style-type: none"> • osjećanje da su voljeni i na sigurnom • znati da je raspon osjećanja i strahova koje doživljavaju normalan • osjećati se dobro zbog novih znanja i iskustava • steći otpornost tako što će se znati sami oporaviti i potražiti pomoć • steći pozitivna osjećanja o sebi i drugima

U razdoblju od 4. do 6. godina djeca se počinju brinuti o tome da li su prihvaćena u grupi i vršnjački odnosi postaju sve važniji. Interes za vršnjake znak je razvoja njihove nezavisnosti od roditelja. Počinju davati igračke i pokazuju sve veći interes za saradnju s vršnjacima. Konflikti s vršnjacima mogu biti česti, ali su vrlo kratkotrajni, djeca su spremna na dogovor. Većini se dopada igranje s prijateljima istog pola. Rado uče kako rješavati sukob s drugom djecom, komunicirati s drugima iako nemaju isto mišljenje, zauzeti se za sebe i za druge, oduprijeti se pritisku vršnjaka i vršnjačkom nasilju.

2.4. Srednje djetinjstvo

U srednjem razdoblju djeca postepeno postaju **sve nezavisnija i samostalnija** ljudska bića, koja žele i mogu istraživati svijet što ih okružuje. Koriste jezik na složeniji način i uče ogromnu količinu novih informacija. Stiču čitav niz novih vještina, uključujući pismenost, službeni školski program i znanje o svijetu i ljudima koji u njemu žive. Postepeno se oslobađaju egocentričnog pogleda na život u kojem se oni nalaze u središtu i mogu sebe zamisliti na tuđem mjestu. Radoznali su, razvijaju društvene vještine i prijateljstva, ali se susreću i s praksama isključivanja kao što su polni i rasni stereotipi, nasilje među vršnjacima i maltretiranje. Znaju preuzeti veću odgovornost za svoje ponašanje, postupno se navikavaju na odlaganje zadovoljstva/nagrade i spremni su za usvajanje zadataka koji razvijaju samopouzdanje i nezavisnost. Sve što djeca u ovom razdoblju vide i čuju kod kuće, u školi, u svojoj zajednici, uključujući i medije, utiče na njihovo ponašanje, njihove stavove i poglede na svijet.

Uzrasti u kojima se prelazi iz ranog u srednje djetinjstvo (oko 6–7 godine) i iz djetinjstva u adolescenciju (oko 11–12 godine) predstavljaju periode kritičnih razvojnih promjena. Sve dok su djeca u društvu roditelja (odraslih), njihovo ponašanje može biti vođeno korak po korak. Međutim, kada počnu da provode vrijeme sama, moraju biti sposobna da slijede naučeno bez stalnog podsjećanja. Rezultati istraživanja pokazuju da se kod djece, kada uđu u srednje djetinjstvo, povećava sposobnost za samostalno izvršavanje zadataka po zadatom nizu uputstava. U svakodnevnom životu djeci ovog uzrasta zadaju se raznovrsne dužnosti koje su ona u stanju samostalno da izvršavaju (Flavell, 1985).

Najočiglednije objašnjenje teškoća koje mlađa djeca imaju pri izvršavanju instrukcija jeste da ona jednostavno zaborave šta je od njih traženo. Ovaj zaključak podupiru nalazi brojnih eksperimenata koji pokazuju značajno povećanje u pamćenju na prelazu iz ranog u srednje djetinjstvo. U svjetlu ovih podataka, psiholozi često povezuju poboljšanje u pamćenju s napretkom u drugim kognitivnim i socio-emocionalnim vještinama tokom srednjeg djetinjstva.

Kombinacija **četiri faktora** dovodi do promjena u pamćenju na prelazu iz ranog u srednje djetinjstvo:

- I. povećanje **kapaciteta pamćenja**: napredovanje u pogledu količine informacija koje se zadržavaju u kratkoročnoj (radnoj) memoriji;

2. razvoj **strategija pamćenja**, pomoću kojih se poboljšava transfer informacija u dugoročnu memoriju;
3. razvoj **baze znanja** (*knowledge base*) kao osnove u koju se uklapaju nove informacije;
4. razvoj **metakognicije**, prije svega znanja o sopstvenim kognitivnim procesima.

Kapacitet pamćenja

Kako djeca odrastaju, stabilno se povećava broj slučajno izabranih brojeva ili slova koje mogu istovremeno da drže u pamćenju. Većina četvorogodišnjaka i petogodišnjaka može da zapamti 4 cifre koje su date jedna za drugom; većina devetogodišnjaka i desetogodišnjaka može da zapamti oko 6 cifara. Neki istraživači smatraju da ovo povećanje odražava sazrijevanje dječjeg kapaciteta za zadržavanje informacija u kratkoročnoj (radnoj) memoriji. Time se, prema ovom stanovištu, može objasniti i nova sposobnost djece da rješavaju zadatke koji uključuju nekoliko koraka (na uzrastu oko 6–7 godina).

Razvoj mišljenja

U ovom uzrastu djeca su često uzbuđena i iskreno zainteresovana za spoljašnji svijet. Većina će biti u stanju da prihvati informacije s entuzijazmom i često će se sjetiti nekih izuzetnih detalja koji ih interesuju. Do devete godine dijete može imati omiljeni predmet u školi ili imati prioritet nad određenim aktivnostima i područjima. Imaće početničku sposobnost čitanja, pisanja, matematičke sposobnosti, sposobnost da izrazi relativno složene ideje.

Ako je dijete zabrinuto, uznemireno, uplašeno ili nesrećno, neće biti u stanju da razmišlja na opisani način. Stoga je potrebna podrška da prevaziđe problem koji ga tišti. Slično tome, ako je samopouzdanje djeteta nisko, manje će biti voljno da proba nove zadatke – da ne bi doživjelo neuspjeh. Spoznajni, kognitivni razvoj u ovim godinama ima puno veze s podrškom da se probaju nove stvari i da se prošire shvatanja.

U ovim godinama, dijete može:

- početi da ima neko razumijevanje novca (oko 6–7 godina);
- shvatati da Djeda Mraz nije stvaran (oko 7–8 godina);
- reći koje je vrijeme (oko 7–8 godina);
- čitati;
- početi planirati unaprijed;
- znati lijevu i desnu stranu;
- voljeti da skuplja i pravi kolekcije (sličica, igara, karti itd.).

Fizički razvoj

U ovim godinama stavljaju poseban akcenat na razvoj sopstvene fizičke sposobnosti. Aktivnosti kao što su šutiranje lopte, brža vožnja bicikla i dobro baratanje rukama (šta god da se igraju) obično će donositi određeni status u vršnjačkoj grupi, posebno kod dječaka.

Razvoj govora

Sa sedam godina dijete bi trebalo da priča jasno i da lako koristi sve riječi koje zna i koje je naučilo kod kuće i u svom socijalnom okruženju. U ovom uzrastu dijete će izražavati širok spektar različitih ideja i biće u stanju da opisuje i komplikovan događaj s puno detalja.

U ovom uzrastu dijete će moći:

- sigurno da koristi telefon (oko 8. godine);
- razlikuje vremena (prošlo, sadašnje i buduće) i znaće da ih adekvatno koristi u rečenicama;
- da rado priča šale i viceve;
- uživati u čitanju.

Socijalno-emotivni razvoj

U godinama srednjeg djetinjstva dijete će biti svjesnije svijeta oko sebe i van kuće i ta svijest će progresivno rasti. Gradiće samopouzdanje i počće da stvara prave prijatelje, ali će i dalje imati potrebu da se odrasli (od povjerenja) umiješaju i pomognu mu/joj da riješi neke probleme s vremena na vrijeme. Tokom ovog razvojnog perioda dolazi do postepenog razvoja socijalnih vještina djeteta i povećane sposobnosti da se poveže s drugima. Imaće ogromnu želju da se uklopi u svoju vršnjačku grupu. Određen stepen prihvatanja od suštinske je važnosti za samopoštovanje. U ovom uzrastu mnoga djeca žele da se igraju s djecom istog pola i mogu ponekad odbaciti djecu drugog pola. Ovo je normalno i daje nam mogućnost da objasnimo djetetu da su oba pola sposobna da rade mnogo različitih stvari zajedno.

Dok djeca uzrasta od 6 i 7 godina učestvuju zajedno u aktivnostima i uživaju u društvu vršnjaka, tek do 8. godine neće još biti sposobna da zamišljaju kako je biti neko drugi i formirati održivo prijateljstvo. Zbog naglašavanja da se pridržava određenih pravila djetetov napor da se druži s drugom djecom može još da ne urodi plodom. Uputstva i asistiranje odraslih može pomoći da igra s drugom djecom ostane pozitivna.

U ovom uzrastu dijete može:¹²

- razumjeti mnoga pravila i možda će htjeti da doda neka od svojih pravila (oko 7. godine);
- početi da voli zajedničke/kolektivne igre (oko 8. godine);
- početi da shvata poglede različitih ljudi na stvari (obično oko 8. godine i naviše);
- paziti više na svoje lične stvari (sa 9 godina);
- biti puno hrabrosti i samopouzdanja, ili obrnuto, puno sumnji u sebe – ovo varira kod različitog tipa ličnosti, kao i vaspitanja;
- početi da pokazuje znake odgovornosti;
- voljeti da pobjeđuje u igri, ali neće moći da se izbori s gubitkom u igri;
- ponekad govoriti laži i nemati uvijek i potpuno razvijeno pravilno razumijevanje šta je dobro, a šta loše;
- voljeti odlazak u školu, osim ako nema određeni problem;
- imati problem s prijateljima – ovo je normalno za većinu djece s vremena na vrijeme;
- uživati u odlasku na spavanje kod drugara/drugarice.

2.4.1. Glavne razvojne osobine srednjeg djetinjstva

Kognitivne	Ponašanje	Socio-emocionalne	Potrebe
<ul style="list-style-type: none">● lakše razlikuju maštu i stvarnost● razumiju uzročnost (kako jedan postupak dovodi do drugoga)● koriste složeniji jezik● razvijaju vještine rješavanja problema i kritičkog mišljenja● razvijaju sposobnost razumijevanja različitih sadržaja	<ul style="list-style-type: none">● postepeno stiču veću samostalnost u svakodnevnoj brizi o sebi, uključujući higijenu, hranjenje, brigu o ličnim stvarima● uče pratiti pravila igre i interakciju● pokazuju veći interes za uključivanje u slobodne aktivnosti● pokazuju veću zaokupljenost izgledom svoga tijela i imidža● preuzimaju veću odgovornost za svoje postupke	<ul style="list-style-type: none">● vršnjaci postupno zauzimaju središnju ulogu u njihovim životima● još uvijek su im potrebni odrasli koji ih podržavaju, kao i pozitivni uzori● radije biraju prijatelje istog pola● uče o razlici između dobra i zla i o moralnim odlukama● postaju isključivi i tako doživljavaju i okruženje	<ul style="list-style-type: none">● njegovati pozitivna osjećanja koja imaju o sebi, drugima i svijetu● istraživati i isprobavati vlastite ideje, vještine i talente● naučiti kako iskoristiti svoje potencijale na pozitivne načine● znati da se njihova osjećanja i strahovi razumiju i uvažavaju

¹² Svaka godina u ovom uzrastu ima nešto specifično, na primjer sedmogodišnjaci mogu biti zapovjednički nastrojeni i zahtjevni, shvataju život ozbiljno i brinu se, osmogodišnjaci su entuzijastični i društveni, a devetogodišnjaci su nezavisni i buntovni.

2.5. Adolescencija

Adolescencija označava period između djetinjstva i zrelosti, u kome se djeca nalaze na pragu važnih promjena, koje će ih postepeno uvesti u svijet odraslih.

Riječ je o razdoblju tranzicije, u kojem se jedna razvojna faza, djetinjstvo, zamjenjuje drugom, pri čemu je sve to praćeno burnim fizičkim razvojem i psihičkim promjenama koje taj razvoj prate. U ovom periodu dešavaju se česte promjene raspoloženja, dok se na socijalnom planu dešavaju značajne promjene. Djeca se usmjeravaju ka vršnjačkim grupama s kojima se identifikuju, ali je prisutna i njihova potreba za osamostaljivanjem. Zbivanja koja se događaju na tjelesnom i psihičkom planu utiču na sliku koju dijete ima o sebi. Osjeća se drugačije nego prije, često postoji raskorak između tjelesnog, intelektualnog i socijalnog sazrijevanja. Takvo stanje dovodi do osjećaja zbunjenosti, eventualne zabrinutosti zbog reakcija okoline na burne promjene, pa je preokupacija fizičkim izgledom često u prvom planu. Mlađi adolescenti često imaju subjektivni doživljaj da su u centru pažnje i da ih svi kritički procjenjuju, pa nije rijetko da reaguju impulsivno i bez razmišljanja o posljedicama.

Postepeno napuštanje starih i stalno eksperimentisanje s novim ulogama predstavlja jednu od osnovnih odlika ovog perioda, koji mnogi nazivaju dobom buntovništva i suprotstavljanja autoritetu. Bez obzira na neslaganja kada je u pitanju određivanje početka i kraja adolescencije, većina autora koji se bave ovom razvojnom fazom slaže se u tome da je ovo period tranzicije, tj. promjena, neravnoteže i da adolescent nije više dijete, ali nije još ni odrasla osoba – nezrelost djetinjstva je prevaziđena, a izazovi i mogućnosti odraslog doba još nisu ostvareni. Promjene obično vode ostvarivanju važnih razvojnih zadataka u adolescenciji, kao što su: razvijanje novih i zrelijih odnosa s vršnjacima oba pola, prihvatanje muške/ženske rodne uloge, postizanje veće emocionalne nezavisnosti od roditelja i odraslih, usvajanje sistema vrijednosti, ideologije i stavova i usvajanje socijalno odgovornog ponašanja (Havighurst, 1972). Promjene koje se dešavaju u ovom periodu izuzetno su značajne za dalji razvoj osobe, a ukoliko se u ovom periodu razvojni zadaci ne završe uspješno, kasnije može da dođe do lošeg prilagođavanja ulozi odraslog. Sve te promjene imaju cilj da integrišu događaje iz ranijih životnih faza i omoguće razvoj stabilnog identiteta.

2.5.1. Promjene fizičkog izgleda

U periodu rane adolescencije pa nadalje dolazi do brojnih promjena u tjelesnom funkcionisanju i fizičkom izgledu, među kojima su najznačajnije: promjena hormonskog statusa, pojava sekundarnih polnih karakteristika, kao i nagli porast visine i težine djeteta/adolescenta.

Ove promjene su veoma značajne pošto utiču na način na koji adolescenti opažaju sebe, tj. na sliku koju o sebi imaju. Budući da je za identitet u adolescenciji i za sliku o sebi važan kontinuitet, adolescenti su suočeni s problemom – kako da novonastale promjene uklope u postojeću sliku o sebi, tako da bi se osjećali adekvatno. Najupadljiviji je nagli rast visine i težine, koji često dovodi do toga da se adolescent osjeća nezgrapno i nespretno u pokušajima da se prilagodi novonastalim promjenama. Brojna istraživanja

pokazuju da su adolescenti veoma osjetljivi na promjenu tjelesnog Ja, pogotovo ako se ona ne poklapa s onim što se u datoj kulturi smatra poželjnim izgledom (Lerner i Karabenick, 1974). *Uvremenjenost* tjelesnih promjena još je jedan važan faktor koji utiče na način na koji se slika o sebi formira u ovom periodu.

2.5.2. Promjene na kognitivnom planu

Emocionalni razvoj u adolescenciji karakteriše vrlo intenzivno traganje za emocionalnom podrškom van porodičnog kruga. Roditelji u ovom periodu više nisu jedini izvor sigurnosti i emocionalne razmjene. Adolescenciju odlikuje proces psihološkog odvajanja od roditelja i postizanja autonomije, adolescenti traže emocionalnu podršku i prihvatanje među vršnjacima.


U periodu adolescencije dolazi do kvalitativnih promjena u kognitivnom funkcionisanju.

- Razvija se sposobnost apstraktnog mišljenja, zbog čega je adolescent u stanju da eksperimentiše na misaonom planu, da formuliše različite hipoteze i da ih potom testira. Zahvaljujući apstraktnom mišljenju, adolescenti su u stanju da razumiju metafore, poslovice i analogije svih vrsta, kao i da shvate ironiju i sarkazam.
- U periodu rane adolescencije, sa 11 ili 12 godina, dijete najčešće razmišlja u ekstremima (ili je crno ili bijelo, ili dobro ili loše...) i ne razumije da postoje i prelazi između ekstrema ili nijanse sivog. Međutim, već sa 14 ili 15 godina postaju svjesni da postoje različiti pogledi na stvari, i u stanju su da zauzmu relativističko gledište. Mišljenje postaje pokretljivije, kritično i pragmatičnije (Adelson, 1971).

- Za razliku od djece koja razmišljaju u terminima sadašnjosti, u adolescenciji se vremenska dimenzija proširuje, tako da obuhvata i blisku i daleku budućnost. Adolescenti postaju zainteresovani za budućnost, planiranju je, što sve pomaže njihovom uključivanju u uloge odraslih i preuzimanju odgovornosti koja se očekuje iz tih uloga.
- Za razliku od mlađeg djeteta koje polazi od stvarnih, konkretnih, opazajnih podataka u procesu zaključivanja, adolescent je ovladao dimenzijom mogućeg. Dakle, on polazi od onog što je moguće i to onda provjerava, upoređuje s prethodnim iskustvom, ili s podacima koje ima u okruženju.

Vršnjačka društva počinju zauzimati važno mjesto u svakodnevnim aktivnostima, vršnjački odnosi postaju izrazito važni za daljnji emocionalni i socijalni razvoj i djeca sve više vremena provode s vršnjacima, a manje s roditeljima. Nastaju prva prava prijateljstva. S najboljim prijateljem dijele iskustva i provode slobodno vrijeme.

Sve ove promjene u kognitivnom funkcionisanju imaju veliki uticaj na ponašanje, stavove i način na koji adolescenti doživljavaju svijet oko sebe. Dimenzije mogućeg i budućnosti



omogućavaju im da razumiju i da formulišu društvene teorije, što je obično udruženo sa željom da mijenjaju društvo, čak i da ga (u mašti) unište da bi napravili bolje (Piaget, 1980). Ukoliko je stvarnost nešto što se doživljava kao negativno, a već postoji dimenzija mogućeg, onda nije čudo što ispoljavaju želju za promjenom svega postojećeg, što odrasli tumače kao bunt.


2.5.3. Emocionalni razvoj u adolescenciji

Jedan od najvažnijih zadataka u adolescenciji, neophodan da bi se prešlo iz perioda djetinjstva u period zrelosti, jeste **psihološko odvajanje od roditelja**. Osnovni razvojni zadatak je **sticanje autonomije i nezavisnosti**. Ono što se podrazumijeva pod adolescentnom krizom zapravo je proces u kojem se roditeljske vrijednosti i rana poistovjećenja s njima sada kritički preispituju, u cilju formiranja identiteta koji će ih razlikovati od roditelja.

Roditelji u ovom periodu imaju ulogu nekoga ko validira promjene koje nastaju i ukazuju adolescentu na moguće pravce razvoja. Samo u atmosferi roditeljskog prihvatanja adolescenti mogu da eksperimentišu s novim ulogama i vrijednostima, da donose važne odluke i na taj način postepeno postaju autonomni u odnosu na roditelje. Značaj vršnjačke grupe (pogotovo u periodu rane i srednje adolescencije) nipošto ne znači da su roditelji prestali da budu važan referentni okvir. Mnoga istraživanja pokazuju da su u ovom periodu oni često podjednako važni, ako ne i važniji od vršnjaka, i da se često savjeti roditelja vrednuju više od savjeta vršnjaka, naročito kad su u pitanju neke važne odluke i izbori. Pokazano je takođe da to što se adolescenti često radije obraćaju vršnjacima za pomoć i podršku ne znači da im nije važan dobar odnos s roditeljima, pošto je zadovoljstvo u odnosu s roditeljima više povezano s dobrim prilagođavanjem i mentalnim zdravljem u adolescenciji nego zadovoljstvo u odnosima sa vršnjacima (Coleman i Hendry, 1996).

Prelaz od djetinjstva do adolescencije obilježen je važnim promjenama u društvenom životu. Životni prostor se širi, adolescentu je sada dostupno više uloga nego ranije, on ulazi u neke oblasti života koje mu nisu bile poznate. Porodica prestaje da bude jedini referentni okvir. Vršnjaci takođe služe kao izvor validacije za neka važna, ali u isto vrijeme probna vjerovanja i vrijednosti (Duck, 1973). Vršnjačka grupa u početku služi prevazilaženju osjećanja usamljenosti i pruža mogućnost upoznavanja novih prijatelja i proširivanja kruga poznanstava, a kasnije postaje važna i zato što pruža adolescentima osjećanje pripadnosti, povjerenja i podrške, emocionalne sigurnosti, samopouzdanja, mogućnost da se bude popularan i priznat. Vršnjaci takođe utiču na formiranje slike o sebi i pomažu adolescentu da definiše svoja uvjerenja, vrijednosti i ciljeve.

Donedavno se smatralo kako se osnovna struktura mozga razvija oko treće godine, te da je mozak u potpunosti razvijen do 10. ili 12. godine života. Međutim, novija istraživanja ukazuju na to da je mozak u adolescentnoj dobi još uvijek itekako u fazi razvoja, koja se nastavlja sve do 25. godine.



Naime, mozak se ne razvija odjednom – njegov razvoj odvija se u fazama. Jedna od posljednjih regija koja sazrijeva je prednji čeonni režanj. Ovo je posebno važno, jer je upravo ovaj dio mozga zadužen za mentalne funkcije poput planiranja, donošenja strategija, organizovanja, upravljanja pažnjom, samokontrole i predviđanja posljedica.

Činjenica da se najveće promjene u adolescenciji vezuju upravo uz područja mozga odgovorna za kontrolu ponašanja može objasniti ponašanja adolescenata koja često zbuñuju odrasle, poput slabog donošenja odluka, nemarnosti ili emocionalnih ispada.

Dva procesa u adolescentnom razdoblju ključna su za razvoj mozga, naglašavaju stručnjaci s Nacionalnog instituta za mentalno zdravlje u SAD-u. Prvi je povećanje proizvodnje sive tvari, tvari koja čini regije mozga zadužene upravo za navedene funkcije, do kojeg dolazi na samom početku adolescencije. Drugi, još bitniji, naziva se čišćenjem živčanih stanica u mozgu. Ovaj proces slijedi pretjeranu proizvodnju i zapravo znači da veze između neurona koje se ne koriste nestaju, dok one koje se koriste često jačaju po principu „koristi ih ili ih izgubi“ (engl. *use it or lose it*). Ovaj proces služi poboljšanju funkcija mozga, a oblikuju ga aktivnosti i iskustva mlade osobe.

Dakle, iskustva mladih ljudi postavljaju temelje za njihovo buduće mentalno funkcionisanje, što je posebno uzbudljivo, naglašava dr. Giedd s Nacionalnog instituta za mentalno zdravlje. Za razliku od male djece, kod koje se to oblikovanje odvija relativno pasivno, pod uticajem okoline i roditelja, adolescenti imaju priliku sami aktivno oblikovati vlastiti mozak. Upravo je iz ovog razloga bitno kojim će se aktivnostima adolescent baviti – hoće li usmjeriti svoj mozak na učenje, sviranje nekog instrumenta ili izležavanje pred TV-om. Premda je, u svjetlu ovog saznanja, adolescencija razdoblje velikih mogućnosti, ona je isto tako i razdoblje velikih rizika.

U adolescenciji, dijelovi mozga koji su uključeni u emocionalno reagiranje u potpunosti su aktivni, čak aktivniji nego u odrasloj dobi, dok dijelovi mozga koji su uključeni u održavanje emocionalno-impulsivne reakcije prihvatljivom i pod kontrolom još uvijek sazrijevaju. Ove razlike mogu objasniti potrebu adolescenata za novim iskustvima i tendenciju da impulsivno reaguju, bez obzira na posljedice.

Iako imamo mnogo informacija o funkcionisanju mozga adolescenata, još uvijek nije moguće znati u kojoj je mjeri određeno ponašanje ili sposobnost rezultat samih značajki moždane strukture, ili pak promjena koje se događaju. Promjene u mozgu odvijaju se u kontekstu mnogih drugih faktora, između ostalih urođenih osobina, lične historije, porodice, prijatelja, zajednice i kulture.

Očigledno je da je period adolescencije u velikoj mjeri kulturno uslovljen i da odrastanje različito izgleda u različitim društvima. Kulturne razlike bitno utiču na to kako je to biti dijete ili mlada osoba u određenoj fazi razvoja, pa je važno da naše intervencije/programi koje sprovodimo sa djecom budu kulturno specifične, odnosno kulturno senzitivne. Svim kulturama ipak je zajednička činjenica da je djeci za vrijeme odrastanja još uvijek potrebno da imaju posvećene i saosjećajne odrasle osobe koje će ih savjetovati, poslužiti im kao pozitivni uzori, jasno postaviti granice i očekivanja i diskretno ih usmjeravati prema odabiru najboljih rješenja.

2.5.4. Glavne razvojne osobine u periodu adolescencije

Kognitivne	Ponašanje	Socio-emocionalne	Potrebe
<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost apstraktnog i logičkog razmišljanja kakvo imaju odrasli • sve više brinu o budućnosti i istražuju različite mogućnosti • nivo pismenosti postaje visok, ali ne mora se slagati s kalendarskim uzrastom 	<ul style="list-style-type: none"> • sve veća nezavisnost i odvajanje od autoriteta odraslih (zavisno od kulture) • eksperimentisanje s novim vrstama ponašanja, uključujući i one rizične • eksperimentisanje s identitetima povezanim s rodom, rasom, vjerom, staležom itd. 	<ul style="list-style-type: none"> • često su pod uticajem vršnjačke kulture • imaju jaka uvjerenja i načela • pobuna protiv autoriteta • razvijanje romantičnih veza (zavisno od kulture) 	<ul style="list-style-type: none"> • uvesti ih u odrasli život i informisati, između ostalog o rizičnim vrstama ponašanja i odgovornom odnosu prema svom psiho-fizičkom i mentalnom zdravlju • imati snažne pozitivne uzore, s visokim moralnim standardima • znati da se njihova mišljenja i ideje prepoznaju i poštuju • učiti iz svojih pogrešaka kako bi ispravili autodestruktivna ponašanja



III Socio-emocionalne kompetencije i socio-emocionalno učenje

3.1. Djeca nisu mali ljudi

Iz svega do sada navedenog jasno je da bi bilo pogrešno da djecu posmatramo kao male ljude koji postepeno postaju odrasli. Naprotiv, postoji visok

stepen saglasnosti među stručnjacima koji se bave dječjim razvojem da o djeci treba razmišljati kao o samosvojnim ljudskim bićima. Isto tako, moramo u potpunosti prihvatiti da djeca u svakoj fazi svoga razvoja imaju jedinstvene potrebe i da zaslužuju posebnu pažnju kako bi razvila sve potencijale.

Djeca su drugačija – potrebno je da uvažavamo činjenice da ona, kao bića u razvoju, osjećaju, misle, procjenjuju životne situacije, donose odluke i ponašaju se drugačije od odraslih.

Ako djecu i mlade doživljavamo kao najveći

Kada su djeca izložena lošim ranim iskustvima, još uvijek ima nade da se stanje popravi. Razumijevanje kako se negativna iskustva reflektuju na razvoj mozga daju nam mogućnost da intervenišemo i spriječimo buduće teškoće i probleme. Moguće je primjenjivati programe koji će pomoći djeci da razviju potrebne sposobnosti koje nisu ranije razvila.


„društveni kapital”¹³ i imamo saznanja da se nalaze u jedinstvenom razdoblju životnog ciklusa, onda je naš najvažniji zadatak da im posvetimo najveću moguću pažnju i svoje najbolje resurse stavimo u funkciju ostvarivanja njihove dobrobiti. Pri tome je važno da imamo na umu kako djeca i mladi ipak nisu homogena grupacija. Oni odrastaju, razvijaju se i uče u kontekstu vrlo različitih društvenih i porodičnih prilika i svakodnevno se suočavaju s brojnim izazovima. Mnoga djeca ne žive pod zaštitom svoje brižne porodice i uskraćena su im razna prava, često ne mogu iskoristiti pravo na pohađanje škole. Neka od njih doživjela su traume, diskriminaciju, zanemarivanje i zlostavljanje i nerijetko nose odgovornost koja premašuje njihov

kalendarski uzrast i stepen psihosocijalne zrelosti. Usprkos tome, većina djece može pozitivno reagovati na proces socio-emocionalnog učenja i razvijati svoje potencijale.

Možemo reći da postoji opšti, generalni razvojni put kroz koji sva djeca prolaze, ali ona ne prolaze kroz njega na isti način, istim tempom i istom brzinom.¹⁴ Razumijevanje da

¹³ Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima djeteta iz 1989. godine podsjeća nas kako su djeca cjelovita i samosvojna ljudska bića i kako u svakoj fazi razvoja zaslužuju ono najbolje što im društvo može pružiti.

¹⁴ Postoje naučno potvrđeni dokazi da se čak i identični blizanci razvijaju na različite načine.



postoje individualne razlike u brzini i stilu razvoja važno je saznanje i u situacijama kada kreiramo i primjenjujemo različite programe koji za cilj imaju da podstaknu proces dječjeg razvoja.

Istraživanja ranog razvoja mozga snažno potkrepljuju stav da su od rođenja pa nadalje djeca spremna za učenje i imaju osjetljivost za učenje i razvoj, a ta osjetljivost počiva na opštem biološkom sazrijevanju i sazrijevanju nervnog sistema. To znači da odrasli moraju poznavati i razumjeti važnost ranog razvoja i načine kako se stimulise učenje i razvoj djeteta. Mi želimo da djeca porastu i postanu odrasle osobe zadovoljne sobom, sigurne u sebe, aktivne i produktivne. Da bismo to postigli, važno je da zadovoljimo dječju potrebu za sigurnošću, ljubavlju i pripadanjem. Istraživanja pokazuju da osobe koje su u ranom djetinjstvu dobijale dovoljno ljubavi, podrške, razumijevanja, kasnije lakše mogu da prebrode stresne i teške situacije, jer su razvile osjećaj sigurnosti i samopouzdanja.

3.2. Određenje osnovnih pojmova

U nastavku ove tematske cjeline najprije se bavimo bližim određenjem i definisanjem ključnih pojmova, kao što su: emocionalna inteligencija, emocionalna kompetencija, socijalna i emocionalna kompetentnost i socio-emocionalno učenje. Najviše prostora posvećeno je detaljnom opisu pet grupa socio-emocionalnih kompetencija, uključujući ključne vještine od kojih se one sastoje, što predstavlja i srž Programa za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece.

3.2.1. Emocionalna inteligencija


Ovaj pojam pojavljuje se početkom 90-ih godina prošlog vijeka. Do sada je to temeljno proučavan koncept, o kome je napisano puno radova. Međutim, emocionalna inteligencija i danas je u fokusu interesovanja brojnih stručnjaka širom planete, najviše onih iz oblasti mentalnog zdravlja.

Emocionalna inteligencija definiše se kao sposobnost opažanja, asimilacije, razumijevanja i upravljanja emocijama. Ove sposobnosti poredane su prema složenosti psihičkih procesa – od jednostavnijih, kao što je zapažanje i izražavanje emocija – do složenih, kao što je svjesnost, refleksivnost i regulacija emocija. Emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generisanja osjećanja koja olakšavaju mišljenje; sposobnost razumijevanja emocija i znanje o emocijama i sposobnost regulisanja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja.¹⁵

Prema Golemanu,¹⁶ autoru koji se najčešće citira pri razmatranju prirode i komponenti emocionalne inteligencije, emocionalnu inteligenciju čine nekognitivne sposobnosti,

¹⁵ Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence

¹⁶ Goleman, D. (1995). Emotional intelligence



kompetencije i vještine koje utiču na sposobnost osobe da se nosi sa zahtjevima i pritiscima okoline. Emocionalna inteligencija dijelom se stiče genetskim naslijeđem, ali **značajnijim dijelom procesom učenja**. Daniel Goleman smatra da su socijalne vještine jedan od važnih aspekata emocionalne inteligencije i da se ispoljavaju kao mogućnost uspješne i dobre interakcije s drugima. Pravo emocionalno razumijevanje, pored sopstvenih, uključuje i razumijevanje osjećanja drugih, kao i vještinu da se ono iskoristi u svakodnevnim interakcijama s drugima. Neke od najvažnijih socijalnih vještina, po Golemanu, uključuju aktivno slušanje, verbalne i neverbalne vještine komunikacije, vođstvo itd.

Emocije, pa tako i emocionalnu inteligenciju, regulišu dva važna sistema unutar našeg mozga. To su limbički sistem i amigdala. Jedna ćelija u okviru ovih struktura u stanju je da stvori čak 15 hiljada sinapsi, odnosno neuronskih veza sa susjednim ćelijama. To je važan podatak, zato što se uvježbavanjem vještina emocionalne inteligencije stvaraju novi neuronski putevi u našem mozgu.

3.2.2. Emocionalna kompetencija

Neki autori upotrebljavaju i druge termine kada govore o istom sklopu vještina i sposobnosti. Tako **emocionalnu kompetenciju** određuju kao našu sposobnost da, pored toga što doživljavamo emociju, o njoj razmišljamo, da razumijemo kako je nastala, i da utičemo na njen tok. Dakle, ne samo što možemo da doživljavamo emocije, mi razvijamo sposobnosti da prepoznamo, imenujemo i razlikujemo različita emocionalna stanja kod nas i drugih.

Takođe, mi imamo kapacitet da razumijemo različite činioce koji utiču na nastanak same emocije. Tu spadaju naša unutrašnja stanja, motivi, vrijednosti, spoljašnji događaji, kontekst u kome se nalazimo, itd. Još jedan od važnih aspekata emocionalne kompetencije je i empatija, koja nam omogućava da prepoznamo i doživimo u određenoj mjeri istu emociju kao naš sagovornik. Upravo ove sposobnosti – razumijevanje emocija, emocionalna regulacija i empatija – predstavljaju važne segmente emocionalne kompetencije i značajno utiču na kvalitet našeg društvenog života, jer oblikuju naše odnose s drugima i utiču na stepen naše prilagođenosti.

3.2.3. Socijalna i emocionalna kompetentnost

Socijalna i emocionalna kompetentnost podrazumijeva sposobnost razumijevanja, upravljanja i izražavanja socijalnih i emocionalnih aspekata u životu pojedinca na način koji mu omogućuje uspješno upravljanje životnim zadacima kao što su učenje, uspostavljanje odnosa, rješavanje svakodnevnih problema, uključujući i sposobnost za lični rast i razvoj.¹⁷ Socio-emocionalne kompetencije ključne su za razvoj zdrave, prilagođene osobe, koja je u mogućnosti nesmetano koristiti svoje kapacitete za

¹⁷ Elias i autori, 1997.

Mnoga problematična ponašanja (rizična ponašanja, delinkvencija, bolesti zavisnosti, problemi mentalnog zdravlja) mogu se spriječiti ili umanjiti sveobuhvatnim naporima koji se ulažu u razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija.

ostvarivanje postavljenih ciljeva, održavati dobre odnose s drugim ljudima, biti uključena u zajednicu i uspješno se nositi sa životnim izazovima. Jednostavno rečeno, socijalne i emocionalne kompetencije ključne su za prilagođeno funkcionisanje u svim aspektima života, uključujući i mentalno zdravlje djeteta (i odrasle osobe). Socijalne i emocionalne kompetencije ključne su za razvoj zdrave ličnosti, koja može biti uspješan i zadovoljan građanin.¹⁸

3.2.4. Socijalno-emocionalno učenje

Socijalno-emocionalno učenje predstavlja proces kroz koji djeca stiču i primjenjuju znanja, vještine i stavove neophodne za razumijevanje i upravljanje svojim emocijama i ponašanjem, donošenje validnih odluka, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, uspostavljanje i održavanje kvalitetnih socijalnih odnosa i adekvatno socijalno funkcionisanje. Principi socijalno-emocionalnog učenja (engl. *social-emotional learning*) zasnivaju se na naučnim saznanjima iz oblasti razvojne psihologije, kliničke i socijalne psihologije, psihologije učenja i drugih, srodnih naučnih disciplina.

Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (CASEL¹⁹) utvrdilo je postojanje 5 grupa ili klastera, koje su međusobno povezane i obuhvataju socijalne i emocionalne kompetencije. Prva se odnosi na **samosvijest**, koja se definiše kao sposobnost prepoznavanja i procjene vlastitih emocija i misli, kao i njihovog uticaja na ponašanje, interesovanja i vrijednosti. Obuhvata tačnu procjenu vlastitih snaga i ograničenja, kao i posjedovanje osjećaja samopouzdanja i optimizma.

Upravljanje sobom odnosi se na vještine vezane za izražavanje i kontrolu vlastitih emocija, misli i ponašanja na djelotvoran način u različitim situacijama. Podrazumijeva i upravljanje stresom, kontrolu impulsa, samomotivaciju i postavljanje i usmjeravanje prema postizanju ličnih i akademskih ciljeva. Treća grupa odnosi se na **socijalnu svijest**, koja obuhvata sposobnost zauzimanja perspektive drugih i empatije s drugim ljudima koji potiču iz iste ili različitih kultura. Odnosi se i na razumijevanje etičkih i socijalnih normi vezanih za ponašanje i prepoznavanje porodičnih, školskih i lokalnih izvora resursa i podrške. Četvrta grupa odnosi se na područje socijalnih vještina, koje u svojem spektru sadrže **vještine uspostavljanja i održavanja zdravih međuljudskih odnosa**, konstruktivnog rješavanja sukoba, traženje i nuđenje pomoći kada je to potrebno, kao i sposobnost pojedinca za odupiranje vršnjačkom pritisku. Posljednja grupa je **odgovorno donošenje odluka** o vlastitom ponašanju i društvenim interakcijama, uz evši u obzir etičke smjernice i društvene norme, dok u isto vrijeme doprinosi dobrobiti zajednice u kojoj osoba živi.²⁰

¹⁸ Longitudinalna istraživanja pokazuju da škole koje podstiču razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija imaju niže stope problematičnog ponašanja, izostanaka i odustajanja od školovanja, kao i manje emocionalnih problema učenika.

¹⁹ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

²⁰ Munjas Samarin, Takšić, 2009.

Prikaz CASEL sheme pet grupa kompetencija



Ovih pet grupa kompetencija odražavaju intrapersonalne i interpersonalne aspekte funkcionisanja. **Svijest o sebi/samosvijest i upravljanje sobom spadaju u intrapersonalni domen, dok socijalna svijest/svijest o drugima i područje socijalnih vještina predstavljaju dimenziju unutar interpersonalnog aspekta. Odgovorno donošenje odluka ujedno je i individualni i socijalni proces.**

Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (CASEL) iniciralo je sprovođenje istraživanja kako bi se ukazalo na povezanost između programa socio-emocionalnog učenja i akademskog uspjeha. Kod djece koja su učestvovala u programima za razvoj socio-emocionalnih kompetencija rezultati su pokazali kako ona iskazuju prikladnija ponašanja i kako su više motivisana za učenje (Richardson, Myran, Tonelson, 2009).

Djeca koja realno procjenjuju svoje sposobnosti (samosvijest), adekvatno kontrolišu osjećanja i ponašanja (upravljanje sobom), interpretiraju emocije, ponašanja i postupke drugih ljudi na ispravan način (socijalna svijest), rješavaju konflikte uspješno (vještine uspostavljanja odnosa) i donose dobre odluke na poljima svakodnevnih izazova (odgovorno donošenje odluka) socijalno i

emocionalno su kompetentna i nalaze se na putu ka uspješnom odrastanju.

Oснаživanje vještina upravljanja emocijama i ponašanjem, kao i izgradnja odnosa i prijateljstva kod djece mlađeg uzrasta, posebno ako su izložena brojnim životnim stresorima, mogu odigrati značajnu ulogu i biti važan zaštitni faktor na području školskog uspjeha. Dodatna istraživanja pokazuju kako nije moguće ostvariti akademski uspjeh i lični napredak bez usvajanja socio-emocionalnih vještina.

Socio-emocionalne kompetencije često se izjednačavaju sa socijalnim vještinama ali važno ih je razlikovati uprkos mnogim zajedničkim obilježjima. Vještine se odnose na specifična ponašanja djeteta, kao što su tolerantnost, asertivnost, nenasilno rješavanje sukoba, dok kompetencije obuhvataju **način na koji dijete koristi vještine u odnosu s drugima**. Nije moguće biti socijalno kompetentan i funkcionisati u društvu bez primjerene upotrebe usvojenih socijalnih vještina. Takođe, potrebno je poznavati norme i pravila koje priznaje neko društvo. Kompetencija obuhvata odnos prema sebi i svojim osjećanjima, kao i odnos prema drugima, njihovim osjećanjima i potrebama.

Možemo reći da je **socio-emocionalna kompetencija složeni konstrukt koji se sastoji od više specifičnih vještina, pri čemu je važno znati da se one mogu naučiti, odnosno da je socio-emocionalnu kompetentnost moguće i nužno razvijati.**

3.3. Razvoj ključnih vještina u sklopu pet klastera socio-emocionalnih kompetencija²¹

Svijest o sebi je sveukupnost shvatanja pojedinca o sebi, o sopstvenom ja kao izdvojenom, osobenom i neponovljivom entitetu i njegovim različitim aspektima (fizičkom, socijalnom, moralnom).

1. Svijest o sebi/samosvijest — sposobnost jasnog prepoznavanja sopstvenih osjećanja i misli i razumijevanje njihovog uticaja na ponašanje.

Ključne vještine:

- prepoznavanje emocija
- realna slika o sebi
- prepoznavanje snaga
- samopouzdanje
- samoefikasnost

2. Samoregulacija/upravljanje sobom — sposobnost uspješnog regulisanja sopstvenih emocija, mišljenja i ponašanja u različitim situacijama.

²¹ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

Ključne vještine:

- kontrola impulsa
- upravljanje stresom
- samodisciplina
- samomotivacija
- postavljanje ciljeva
- organizacione vještine

3. Svijest o drugima/socijalna svijest — sposobnost stavljanja u poziciju druge osobe i razumijevanje pozicija drugih, uključujući i one koji imaju različito porijeklo i kulturu.

Ključne vještine:

- decentracija
- empatija
- uvažavanje i poštovanje različitosti
- poštovanje drugih

4. Uspostavljanje odnosa — sposobnost uspostavljanja i očuvanja zdravih i uspješnih odnosa s različitim pojedincima i grupama.

Ključne vještine:

- vještine komunikacije
- društvena angažovanost
- izgradnja odnosa
- timski rad

5. Odgovorno donošenje odluka — sposobnost osobe da napravi konstruktivne izbore kada je u pitanju sopstveno ponašanje i u socijalnim interakcijama, koji su zasnovani na etičkim standardima, bezbjednosti i društvenim normama.

Ključne vještine:

- identifikovanje problema
- analiza situacije
- rješavanje problema
- evaluacija
- etička odgovornost

3.3.1. Svijest o sebi/samosvijest

Svijest o sebi najčešće se određuje kao sposobnost za tačno prepoznavanje sopstvenih emocija, misli i ponašanja, kao i njihovih međusobnih uticaja. Važna je i tačna procjena vlastitih snaga i slabosti, kao i realistično viđenje sebe. U istom kontekstu, naglašava se važnost samopoštovanja, samopouzdanja, samoefikasnosti i vjere u sebe, odnosno samopouzdanja za postizanje ciljeva, razvijanje odnosa i ostvarivanje vlastitih potencijala. Osim samog prepoznavanja sopstvenih emocija, važna je svjesnost o efektima sopstvenih djela, raspoloženja i emocija na druge ljude.

Da bi se postigla samosvjesnost,²² neophodna je da razvijamo mogućnost:

- praćenja sopstvenih emocija,
- prepoznavanja različitih emocionalnih reakcija,
- tačne identifikacije svake zasebne emocije.

Osobe koje imaju izraženu samosvijest, između ostalog, umiju da prepoznaju vezu između osjećanja i načina na koji se ponašaju. Ove osobe su svjesne sopstvenih kapaciteta i ograničenja, otvorene su za nove informacije i iskustva, pa uče iz interakcija s drugima.²³

Šta su emocije²⁴

Emocije predstavljaju jedan od najvažnijih činilaca koji utiče na cjelokupno funkcionisanje pojedinca, i imaju glavnu ulogu u našem socijalnom životu. Mi reagujemo emotivno na naše okruženje. Postoje brojni teorijski pravci koji na različite načine definišu emocije, a oko određenih postavki slažu se sve teorije:

- emocije se sastoje od niza povezanih reakcija na određeni događaj ili situaciju;
- one predstavljaju odnos pojedinca prema nekom objektu, događaju ili osobi;
- odražava ih prepoznatljivo mentalno stanje i emocionalno izražavanje.

Kada radimo s djecom na razumijevanju uzročnosti, odnosno porijekla emocija, mi im pomažemo da shvate kako različite osobe mogu doživljavati drugačije emocije u istim situacijama, te kako različiti unutrašnji, motivacioni, kao i spoljni, situacioni i kontekstualni faktori, doprinose nastanku emocije. Takođe, djeca uče da mogu prema istoj situaciji imati više različitih, ponekad i oprečnih osjećanja.

Emocije mogu biti intenzivne, kratkotrajne, praćene različitim fiziološkim promjenama i, kao takve, mogu dovesti do prekida trenutnog ponašanja. Utiču na interpersonalna

²² Samosvijest, odnosno sposobnost da prepoznamo i razumijemo sopstvene emocije, prema mnogim autorima ključna je komponenta emocionalne inteligencije.

²³ Goleman navodi i da imaju izražen smisao za humor, sigurni su u sebe i svoje sposobnosti, kao i da su svjesni kako ih drugi opažaju i doživljavaju.

²⁴ Adaptirano prema: Jovišević D., Petrović J., Trbojević J. (2019). Kaži kako se osećaš. Novi Sad, Institut za javno zdravlje Vojvodine (Program za razvijanje emocionalnih vještina kod dece u okviru redovnih školskih predmeta)

ponašanja i na prilagođavanje pojedinca. Utvrđeno je da postoji šest bazičnih emocija, koje su univerzalne i javljaju se u svim kulturama svijeta. To su:

- sreća,
- tuga,
- bijes,
- strah,
- iznenađenje,
- gađenje.

Naravno, ovdje je riječ o osnovnim emocijama. Pored njih, u stanju smo da doživimo i manifestujemo i druge emocije, pri čemu se nekada radi o različitim modifikacijama u intenzitetu ispoljavanja u osnovi iste emocije (npr. tuga ili sreća mogu imati različite nivoe ispoljavanja). Razumijevanje, odnosno prepoznavanje i imenovanje emocija razvija se od najranijeg doba. Određena istraživanja²⁵ pokazuju da djeca već u uzrastu od dvije godine mogu razumjeti izraze lica koji prate šest bazičnih emocija, iako ne umiju da kažu o kojoj emociji se radi. Izražavanje sreće prepoznaje se najranije i s najvećom tačnošću, zatim ekspresije tuge i bijesa, a na kraju iznenađenja i straha.

Ljudi se razlikuju u stepenu prepoznavanja i imenovanja emocija, a ta sposobnost može da se razvija kroz različite aktivnosti u kojima osobe uče da povezuju određene izraze lica, položaj tela i mimiku s odgovarajućim emocijama, da proširuju svoj emocionalni vokabular i uče da prave razlike između sličnih emocija, kao što su na primjer zabrinutost i strah, krivica i kajanje, i slično.

Razumijevanje nastanka emocija razvija se kod djece uporedo s razvojem govora. Početna objašnjenja su bazična i najčešće se odnose na ponašanje i spoljašnje faktore koji izazivaju emociju. Od četvrte godine djeca imaju sposobnost razumijevanja i unutrašnjeg porijekla emocija, i njihov nastanak vezuju za želje i ciljeve osobe, a ne samo za spoljašnje događaje koji utiču na nastanak neke emocije. Od tog uzrasta pa nadalje djeca shvataju da različite osobe imaju različite želje i ciljeve u odnosu na isti objekat. Ova sposobnost razumijevanja mentalnih stanja drugih sve je izraženija što je dijete starije.

Slika o sebi počinje da se formira od najranijeg uzrasta i nastavlja da se razvija tokom čitavog života.

Emocije mogu biti prijatne i neprijatne²⁶

Ne postoje pozitivne i negativne emocije, već prijatne i neprijatne, odnosno adekvatne i neadekvatne. Često se srećemo s pogrešnim stavom: da su emocije pozitivne i negativne, tj. da pozitivne emocije kao što su sreća, radost, ushićenje – treba osjećati, a da su emocije poput tuge, ljutnje, straha negativne – i treba ih izbjegavati. To nije tačno. Emocije se ne dijele na pozitivne i negativne, već na prijatne i neprijatne, a i jedne i

²⁵ Michalson i Lewis, 1985, prema: Petrović, 2007.

²⁶ Adaptirano prema: Milivojević, Z. (2003). Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad: Prometej

druge su značajne za preživljavanje. Ponekad neprijatne mogu biti čak značajnije. Prijatne emocije služe tome da neku našu važnu vrijednost afirmišu, da nas obavijeste da naše funkcionisanje i prilagodavanje sredini u tom trenutku teče dobro, da ne moramo ništa bitno da mijenjamo, da je taj kontekst dobar za nas. Nasuprot tome, neprijatne emocije obavještavaju nas da su neke naše važne vrijednosti ugrožene, da situacija u kojoj se nalazimo nalaže da nešto mora da se promijeni kako bismo opet funkcionisali kako treba. Znači da nas neprijatne emocije upozoravaju da nešto mijenjamo, pokreću nas na akciju. Onda mi odlučujemo da reagujemo na neki način i ponovo uspostavljamo ravnotežu. Tako vidimo da neprijatne emocije ne treba izbjegavati, već treba obratiti pažnju na šta nas upozoravaju. Tako, na primjer, strah nam govori da situacija može da se izbjegne i navodi nas na bjekstvo. Ljutnja nam govori da želimo da se neka situacija promijeni, da želimo da neko promijeni svoje ponašanje prema nama, ili nešto slično. Tuga govori o neizbježnoj situaciji s kojom se svi suočavamo: tugujemo kada izgubimo nekog bliskog, ona nam pomaže da se naviknemo na život bez te osobe.

Značaj prijatnih emocija²⁷

Postoje brojne prijatne emocije, kao što su sreća, radost, ljubav, ponos, zadovoljstvo, oduševljenje... One su veoma značajne u našem funkcionisanju i direktno su povezane sa životnim blagostanjem. Imaju motivirajuće dejstvo na učenje i napredovanje, učvršćuju socijalne relacije i podstiču intelektualnu aktivnost.

Sa djecom možemo da radimo na širenju emocionalnog vokabulara i razlikovanju različitih prijatnih emocija. Preko radionica mogu da osvijeste ono što u njima izaziva prijatne emocije, a zatim i da steknu uvid o tome da i mi sami možemo da utičemo na to da doživljavamo prijatna osjećanja. Slika o sebi koju dijete formira može biti pretežno pozitivna, odnosno pretežno negativna, i utiče na očekivanja koje ono ima od sebe, ali isto tako i na nivo uspješnosti u mnogim kasnijim aktivnostima. U osnovi pozitivne slike o sebi je osjećanje vlastite vrijednosti, doživljaj djeteta da je u harmoničnim odnosima s porodicom, drugim odraslima, vršnjacima, sa samim sobom. Na osnovu pozitivne slike o sebi razvija se:

- samopoštovanje (ja vrijedim)
- samopouzdanje (ja znam)
- samouvjerenost (ja mogu)

Odrasli (roditelji, nastavnici, vaspitači) uče djecu da prepoznaju i imenuju emocije, da uočavaju povezanost između pojave određenih emocija i situacija koje ih izazivaju. Isto tako, uče ih o tome kako ispoljavanje emocija utiče na njih, a kako na druge, kako da kontrolišu ispoljavanje

Osobine samopouzdanog djeteta

- zna donositi odluke
- sigurno u sebe
- kreativno
- zadovoljno svojim radom
- očekuje uspjeh
- uspješno saraduje sa vršnjacima i odraslima
- veselo i puno energije, koju često prenosi na drugu djecu
- lako sklapa prijateljstva

²⁷ Adaptirano prema: Vranješević J. i drugi (2019). Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece

svojih emocija i kako da to čine na društveno prihvatljiv način. Učenje o tome kako da izraze i kontrolišu svoje emocije, pomaže djeci:

- da ostvare bolju socijalizaciju
- da budu bolje prihvaćena u društvu svojih vršnjaka i u zajednici generalno
- da uspostave osnovu za razvijanje stabilnih prisnih socijalnih relacija u adolescenciji i odraslom dobu
- da uspostave osnovu za uravnotežen emocionalni život u kasnijim godinama
- da uspostavljaju uspješnije socijalne relacije tokom cijelog života

Ključne vještine i znanja, koja su važan segment u socijalno-emocionalnom učenju kada je riječ o ovoj grupi kompetencija, podrazumijevaju:

- podršku djeci da **nauče da prepoznaju, izraze, prihvate i kontrolišu svoja osjećanja**, kao osnovu za građenje odnosa i sa vršnjacima i sa odraslima;
- **sposobnost izražavanja osjećanja na način koji je prihvatljiv i nepovređujući i po sebe i po druge**, kao važan faktor u emotivnom razvoju djeteta.

3.3.2. Samoregulacija

Pored svijesti o sopstvenim emocijama i njihovom uticaju na druge, podjednako je značajna sposobnost regulacije i upravljanja emocijama. Ovo nikako ne znači da osjećanja treba potiskivati, skrivati ili sputavati. Naprotiv, odnosi se na mogućnost čekanja pravog vremena, mjesta i načina za njihovo ispoljavanje. Samoregulacija podrazumijeva adekvatno ispoljavanje emocija.

Osobe koje imaju izraženu vještinu samoregulacije fleksibilne su i lako se prilagođavaju promjenama. One su vješte u upravljanju konfliktima, posebno u napetim, teškim situacijama. Goleman²⁸ navodi da imaju izraženu savjesnost, vode računa o tome kako utiču na druge i preuzimaju odgovornost za svoje postupke i akcije.

Emocionalna regulacija – nošenje s neprijatnim emocijama²⁹

Emocionalna regulacija predstavlja kompetenciju koju koristimo kako bismo „upravljali“ našim emocijama, prvenstveno kako bismo uticali na njihov intenzitet i trajanje, kao i način na koji izražavamo osjećanja. Sposobnost emocionalne regulacije razvija se već od

²⁸ Goleman, D. (1995). Emotional intelligence

²⁹ Adaptirano prema: Jovišević D., Petrović J., Trbojević J. (2019). Kaži kako se osećaš. Novi Sad, Institut za javno zdravlje Vojvodine (Program za razvijanje emocionalnih veština kod dece u okviru redovnih školskih predmeta)

ranog djetinjstva. Tako, u prvom mjesecu života, kada se naruši stabilnost u funkcionisanju, beba šalje signale svom okruženju, koje zatim vrši ulogu regulacije. Nešto kasnije dijete počinje da misli o događajima, da pronalazi različite načine njihovog tumačenja i da se time umiruje. Ono u interakciji s okolinom uči da modifikuje emocije, nosi se s frustracijom, prepoznaje opasnost, prevladava strah i tjeskobu, kako bi ostvarilo značajne i kvalitetne interpersonalne odnose.³⁰ Strategije emocionalne regulacije posebno nam pomažu da se nosimo s neprijatnim i intenzivnim emocijama kao što su bijes, strah, tuga ili stid. Neke od strategija emocionalne regulacije predstavljaju i odvratanje pažnje od uznemirujućeg događaja (na primjer dijete koje se boji primanja injekcije može da zažmire ili da se prisjeti da prošli put nije bilo tako strašno), traženje pomoći odraslog ili odlazak iz uznemirujuće situacije.

Sposobnost upravljanja i kontrole nad vlastitim mislima, emocijama i ponašanjima u svakodnevnim i stresnim situacijama omogućava nam funkcionisanje na adaptivan, fleksibilan i društveno prihvatljiv način. Riječ je o samoregulaciji, odnosno našoj sposobnosti da održimo stepen emocionalnog ispoljavanja na optimalnom nivou. Prikladna samoregulacija predstavlja osnovu za socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj djeteta.

Činioci samoregulacije

Važan uticaj na razvoj emocionalne regulacije ima naslijeđena biološka struktura, odnosno temperament. Temperament se odnosi na urođene tendencije djeteta prema doživljavanju i izražavanju nekih vrsta emocija. Dimenzija temperamenta koja se odnosi na samokontrolu posebno je relevantna za dječju emocionalnu regulaciju. Samokontrola omogućava osobi potiskivanje želja i ponašanja koja su vođena impulsivnim reagovanjem i uključuje kontrolisanje i regulaciju ponašanja ili pažnje pojedinca u određenim situacijama. Samokontrola ima vrlo važnu ulogu u regulisanju negativnih emocija. Djeca koja imaju slabiju samokontrolu mogu imati nižu sposobnost emocionalne regulacije, što ih može činiti ranjivijim.³¹ Pored ličnih karakteristika djeteta, samoregulacija je određena i emocionalnom klimom u porodici, koja se ispoljava u ponašanju roditelja prema djetetu i odnosima među članovima porodice.

Učenje samoregulacije je proces koji omogućava djetetu upravljanje emocijama i ponašanjem kako bi postiglo ciljeve, komuniciralo prosocijalno s drugima i bilo uključeno u zajednicu.

Poteškoće regulacije emocija kod djece manifestuju se kao gubitak kontrole, odnosno nemogućnost kontrolisanja misli, emocija i ponašanja.

Na djetetovu emocionalnu regulaciju najčešće nepovoljno utiču roditeljski sukobi, jer se raspoloženja i ponašanja iz partnerskog odnosa prenose na odnos roditelja i djeteta.³²

³⁰ LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000; Vander-Zander, 1993, prema: Brajša-Žganec, 2003.

³¹ Murriss i Ollendick, 2005.

³² Parke, D. R. (2004). Development in the family

Učenje samoregulacije

Samoregulacija uključuje razne faktore, poput:

- inhibicije prvog odgovora (zaustavljanje nekonstruktivnih osjećanja, misli, ponašanja),
- usmjeravanja, premještanja pažnje i odupiranja nevažnim stimulusima,
- istrajnosti u zadacima i namjerno ulaganje napora u ostvarivanju ciljeva (čak i kada ne uživamo u tim aktivnostima),
- aktivnog preduzimanja koraka za smanjenje nivoa stresa u situaciji kada je to potrebno.

Osobe koje su savladale samoregulaciju u stanju su da razmisle prije nego što djeluju i neće dopustiti da ih preplave neprijatne emocije. One djeluju promišljeno, a ne impulsivno, i **dobro razumiju i prate svoje emocionalne reakcije**, koje im služe kao vodilje za djelotvorno postupanje u socijalnim odnosima. Emocionalna regulacija omogućava osobi da uskladi izražavanje emocija sa zahtjevima okoline, zaštititi se od neugodnih emocija, obuzda ih i usmjeri tako da ne ometaju njeno funkcionisanje.

Kod slabije samoregulacije, emocionalne reakcije su burne, poput vikanja, udaranja, jakog plača i agresije. Agresija može biti usmjerena prema stvarima, vršnjacima ili samom sebi. Zbog toga važan dio razvoja djeteta uključuje učenje kako upravljati emocijama na prikladne načine.³³ Teškoće

u razvoju samoregulacionih vještina utiču na ukupan socio-emocionalni razvoj djece i poteškoće mentalnog zdravlja.³⁴ Isto tako, ove teškoće mogu dovesti do osjećaja nemoći nad ponašanjem i dijete će teže ostvariti adekvatne socijalne interakcije usljed neprikladnih i ponekad burnih emocionalnih reakcija. Osim što regulacija emocija ima važnu ulogu u procesu socijalizacije, ako dijete nije ovladalo njom to će negativno uticati na njegovu interakciju s okolinom i usvajanje socijalnih normi i pravila ponašanja. Djeci je teško da izlaze na kraj s ovakvim ponašanjem svojih vršnjaka, zato što ne mogu da preuzmu ulogu odraslog, a ne znaju kako drugačije, na vršnjačkom nivou, da pomognu djetetu da prevaziđe svoje osjećanje ili da reaguje na drugačiji/konstruktivan način. Zato djecu koja previše snažno ili čak nekontrolisano ispoljavaju svoje emocije doživljavaju kao onu problematičnog ponašanja, što ta djeca često doživljavaju i od svojih roditelja, pa i vaspitača. Zbog toga često upadaju u ciklus negativnog ili asocijalnog ponašanja. Što dijete više izražava svoj bijes na neprimjeren način, dobija više negativnih reakcija vaspitača i vršnjaka, a to može uzrokovati još više bijesa i nezadovoljstva. Tako se krug zatvara i čini se da nema izlaza.³⁵

Kontrola bijesa još je jedna vještina važna za socijalizaciju i prihvatanje vršnjaka. Djeca koja snažno ispoljavaju bijes često su u opasnosti da ih vršnjaci isključe iz društva.

Važno je da znamo da samoregulacija nije isto što i samokontrola. Samokontrola se odnosi na sposobnost zaustavljanja prvog impulsa da nešto uradimo, dok je

³³ Eisenberg, N., Morris, A. S. (2002) Children's Emotion-Related Regulation

³⁴ Bartolec A. (2013). Social aspects of everyday life of children and youth with ADHD and their parents

³⁵ Petrović, J. (2007). Emocionalni temelji socijalne kompetencije

samoregulacija sposobnost upravljanja sopstvenim ponašanjem, kognitivnim i emocionalnim kapacitetima, kao i sposobnost upravljanja različitim oblicima frustracije, stresom i olakšavanja oporavka od njega.

Djeca uče kako se nositi sa sopstvenim osjećanjima prema modelu odraslih i druge djece. Uglavnom do desete godine većina djece uspješno koristi dva pristupa u upravljanju emocijama

- Jedan se ogleda u usmjerenosti na problem: prepoznavanje problema/ izazova/teškoće, sagledavanje kako na problematičnu situaciju može da se utiče da bi se promijenila i/ili razriješila; donošenje odluke o tome kako postupiti.
- Drugi je usmjerenost na emocije: ako se malo toga može uraditi kako bi se uticalo na ishod neke problematične situacije, pribjegava se unutrašnjim, ličnim mehanizmima kontrolisanja nelagodnosti i neprijatnih osjećanja.


Djeca doživljavaju emocije mnogo snažnije nego odrasli, a često ne znaju šta bi s njima. Tu odrasli mogu da im pomognu. Emocionalno vješto dijete zna da prepozna i kaže kako se osjeća, zna kako, samo ili tražeći pomoć, da se umiri i ima sposobnost da razumije i osjeti ono što drugi osjećaju. Emocionalne vještine osnova su za dobru uklopljenost u društvo, uspjeh u školi i srećno odrastanje.

Sa učenjem i razvijanjem vještina samoregulacije treba početi kod djece od najranijeg uzrasta, zato što se time doprinosi:

- **boljem snalaženju u rješavanju problema i uspjehu u školi** (npr. dijete je u stanju da poštuje pravila, fokusira se i usmjerava pažnju za različite zadatke i sl.);
- **uspješnijem usvajanju društveno prihvatljivog ponašanja** (npr. dijete će umjeti svoje ponašanje da prilagodi kontekstu, neće glasno pričati u pozorištu dok gleda predstavu ili neće glasno komentarisati ponašanje i izgled ljudi koje susreće, iako je to prvi dječji impuls);
- **lakšem sklapanju i održavanju prijateljstava s vršnjacima** (npr. dijete će moći da procijeni kada da preuzme, a kada da prepusti vođstvo u nekoj aktivnosti, ili pak da pokaže radost ili ljutnju na prihvatljiv način);
- **bržem i uspješnijem sticanju nezavisnosti i samostalnosti** (zahvaljujući vještinama samoregulacije, imaju sposobnost da u novim situacijama samostalno donose odluke o sopstvenom ponašanju, koje je u skladu s društvenim normama);
- **boljim upravljanjem stresom**, jer samoregulacija omogućava izlaženje na kraj s jakim osjećanjima i njihovo smirivanje (npr. izlivi bijesa i dr.).³⁶

U kontekstu samoregulacije, važno je definisati i **pojam samomotivacije** – to je unutrašnja motivacija koja može da igra važnu ulogu u samoregulaciji. Smatra se da su osobe koje imaju izraženu emocionalnu inteligenciju motivisane stvarima izvan

³⁶ Adaptirano prema: Vranješević J. i drugi (2019). Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece



spoljašnjih nagrada (kao što su materijalne nagrade, novac ili društvena priznanja). One su istrajne u tome da ispune svoje unutrašnje potrebe i ciljeve i izraženu samoregulaciju, koja im omogućava usmjerenost na akcije i postavljene ciljeve, bez obzira na to što te aktivnosti ne moraju da budu prijatne; naprotiv, mogu biti zamorne, dosadne, zahtijevati odlaganje drugih zadovoljstava, ulaganje velikih napora i slično.

Samomotivacija je značajna za razvoj djeteta. Djeca od najranijeg uzrasta izražavaju znatizeljnu prema svom okruženju i pokazuju težnju za ovladavanjem okolinom na različite načine. U porodičnom okruženju započinje oblikovanje svijesti djeteta o vlastitim mogućnostima. Ipak, očekivanja roditelja nisu dovoljna. Bez naglašavanja važnosti učenja i primjerenog pohvaljivanja djeteta neće doći do izgradnje samopoštovanja ni samomotivacije. **Pružajući djetetu mogućnost da samo pronalazi odgovor poručujemo mu da je dobro pouzdati se u sebe i vlastite sposobnosti.** Za postizanje uspjeha nužno je znati suočiti se s neuspjehom. Iako je neuspjeh praćen neugodnim emocijama (tuga, tjeskoba, ljutnja), za postizanje uspjeha dijete se mora naučiti nositi s tim osjećanjima. Da bi ovladalo svojim svijetom i svojim reakcijama na njega, ono ponekad mora doživjeti neuspjeh i zbog toga se osjećati loše, te ponovno pokušavati – dok ne postigne uspjeh, što istovremeno predstavlja put ka razvoju samomotivacije.

3.3.3. Svijest o drugima/socijalna svijest³⁷

Sa razvijanjem pojma o sebi, dijete postaje svjesno postojanja drugih kao zasebnih osoba, postaje svjesno različitosti i odvojenosti od drugih. Kod djece koja su razvila pojam o sebi, svijest o drugima bolje je razvijena. O razvijenosti pojma o drugima možemo zaključiti na osnovu sljedećih ponašanja male djece:

- dijete počinje da se igra sa sličnim igračkama i na sličan način kao drugo dijete (počinje oko 18. mjeseca i upućuje na zaključak da je dijete donekle svjesno aktivnosti i namjera drugog djeteta);
- empatija, briga i tješjenje drugoga pokazuju da je dijete svjesno osjećanja drugih.

Možemo zaključiti da dijete s razvojem pojma o sebi razvija i saznanje o tome da svaka osoba doživljava neko unutrašnje stanje o kojem samo ona zna, i niko drugi. Do ovog zaključka dolazi se na osnovu sljedećih zapažanja:


- djeca uzrasta 18 mjeseci, koja se prepoznaju u ogledalu, pokazuju razvijene oblike igre oponašanja druge djece, a na uzrastu od 20 mjeseci pokazuju znake empatije i tješjenja drugih koji su u nevolji;
- već sa dvije i po godine dijete može da govori o svojim unutrašnjim procesima, kao „želim“, „mislim“ i „bojim se“;
- djetetovo shvatanje unutrašnjih doživljaja počinje se razvijati od 3. godine; ono sve bolje razumije dvije vrste unutrašnjih doživljaja: emocije povezane sa željom i emocije povezane s mišljenjem;

³⁷ Preuzeto iz Vranješević J. i drugi (2019). Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece

- dijete razumije da smo veseli kad nam se neka želja ostvari (dobijemo dar), a žalosni ako nam se želja ne ostvari (ne dobijemo željeni dar);
- oko četvrte godine dijete razumije da ćemo osjećati iznenađenje ako se ne dogodi ono što smo očekivali (iznenadiće nas kiša ako smo očekivali sunce);
- između četvrte i pete godine dijete može zamisliti da čovjek može imati „pogrešno uvjerenje“, tj. ono može „podmetnuti“ lažni trag kako bi navelo drugoga na „pogrešno uvjerenje“, npr. da se sakrilo na jednom mjestu, a ono se sakrilo na drugom;
- između 6. i 7. godine dijete u potpunosti razumije da se njegovo unutrašnje stanje razlikuje od unutrašnjeg stanja drugog – što mu omogućuje izlaz iz egocentrizma.

Selman i Birne na ovaj način predstavljaju stadijume razvoja sposobnosti zauzimanja perspektive drugih (Selman, 1976; Selman i Birne, 1974; prema Vranješević i dr., 2019).

STADIJUMI	PRIBLIŽNI UZRAST DJETETA (GODINE)	OPIS
Stadijum 0: neizdiferencirano zauzimanje perspektive	3–6	Dijete uviđa da ono samo i drugi mogu imati različite misli i osjećaje, ali ih često međusobno miješa.
Stadijum 1: zauzimanje perspektive na osnovu socijalnih informacija	4–9	Djeca razumiju da se mogu pojaviti razlike u perspektivi jer ljudi imaju pristup različitim informacijama.
Stadijum 2: zauzimanje perspektive utemeljeno na razmišljanju o sebi	7–12	Djeca mogu „ući u tuđu kožu“ i opažati vlastite misli, osjećaje i ponašanje iz perspektive druge osobe. Ona takođe prepoznaju da i drugi mogu učiniti to isto.
Stadijum 3: zauzimanje perspektive treće osobe	10–14	Djeca mogu napraviti iskorak iz situacije dviju osoba i zamisliti kako njih same i drugu osobu vidi treća, neutralna strana.
Stadijum 4: društveno zauzimanje perspektive	> 14	Adolescenti razumiju kako zauzimanje perspektive neke treće strane može biti pod uticajem širih društvenih vrijednosti.



Djeca prolaze i kroz različite faze razvoja empatičnog ponašanja, pa tako već oko druge godine pokazuju zabrinutost za dobrobit drugih, a sa šest godina mogu da razumiju tuđu tačku gledišta. Djeca uzrasta od 12 godina trebala bi da prošire svoju empatiju van kruga ljudi koje poznaju i da počnu s pokazivanjem brige za apstraktne ciljeve – zaštitu životinja, prirodnih resursa, kao i za ljude koje nikada neće poznavati.

Svijest o drugima osnova je za razumijevanje moralnih i društvenih normi. Sposobnost razumijevanja osjećanja drugih osoba, uživanja u tuđe iskustvo, briga o drugima i ljubaznost osnove su moralnog razvoja djeteta. Djeca takođe počinju da doživljavaju neprijatne emocionalne reakcije, kao što su stid i krivica zbog kršenja moralnih pravila.

Već od predškolskog uzrasta djeca uče da razumiju razliku između „dobrog“ i „lošeg“ ponašanja, odnosno razvijaju ponašanje koje je u skladu s onim što se smatra društveno prihvatljivim ponašanjem. Isto tako, počinju da razvijaju zabrinutost i osjećaj odgovornosti za dobrobit i prava drugih i izražavaju tu zabrinutost brigom, suosjećanjem i ljubaznošću.

Druženje s vršnjacima ima veliku ulogu u razvoju moralnog mišljenja. S obzirom na to da se djeca tokom svakodnevnog druženja s vršnjacima suočavaju s različitim moralnim dilemama, postepeno prelaze u više faze i slične dileme rješavaju složenijim i djelotvornijim načinima rasuđivanja. Ako želimo da djeca budu empatična i saraduju, važno je da tokom odrastanja dobijaju različite prilike za učenje o ovim vrijednostima, i kod kuće, i u školi, i u zajednici. Aktivnosti kojima se podstiče socio-emocionalno učenje kreirane su tako da djeca podstiču drugu djecu da uspostavljaju kvalitetne odnose i pokazuju brigu za druge.

Empatija ili sposobnost razumijevanja kako se osjeća drugi ključna je vještina socio-emocionalne kompetencije. Ona podrazumijeva mnogo više od prostog prepoznavanja emocionalnih stanja drugog – uključuje i adekvatan odgovor na prepoznata emocionalna stanja. Empatija ljudima omogućava da razumiju složenu dinamiku međusobnih interakcija u različitim životnim situacijama.

Ako želimo da djeca budu empatična i da saraduju, važno je da tokom odrastanja dobijaju različite prilike za učenje o ovim vrijednostima i da razviju sposobnost decentracije.

Empatija je sposobnost da prepoznamo i razumijemo emocije druge osobe, a da pri tome imamo jasnu razliku između nas i nje. Ključna je u stvaranju kvalitetnih odnosa s drugim ljudima. Kada imamo razvijenu empatiju, lakše se povezujemo s ljudima i stvaramo bliske odnose.

Empatija podrazumijeva emocionalnu reakciju koja proističe iz razumijevanja tuđeg emocionalnog doživljaja ili stanja, i pri tom je identična ili slična onome što druga osoba osjeća³⁸. Dakle, ona nije samo prosto posmatranje stvari iz perspektive druge osobe, već podrazumijeva doživljavanje iste emocije koju osoba s kojom komuniciramo doživljava. I pored toga što empatija sama po sebi ne podrazumijeva pomaganje i druga prosocijalna

³⁸ Eisenberg i Fabes, 1998; prema: Petrović, 2007.

ponašanja, mnogi autori smatraju da je ona osnova za takvu vrstu ponašanja, zbog čega je izuzetno važno raditi na njenom razvoju u što mlađem uzrastu. Takođe, potrebno je razlikovati empatiju od „preintenzivne“ empatije odnosno personalnog distresa, kada osoba usljed izloženosti tuđem negativnom emocionalnom iskustvu osjeća uznemirenost i ne bavi se drugom osobom već sopstvenim uznemirujućim doživljajima. Dijete koje osjeća empatiju u stanju je da pomogne drugoj osobi, dok je dijete koje osjeća personalni distres skoncentrisano na umirenje svoje uznemirenosti.

Kako bismo razvili optimalan stepen empatije kod djece, neophodan je razvoj emocionalne regulacije, odnosno samoregulacije. Empatija se razvija kod djece koja odrastaju u okruženju koje:³⁹

- zadovoljava emocionalne potrebe djeteta i ne podstiče pretjeranu zabrinutost za samoga sebe;
- podstiče dijete da izražava i doživljava što veći broj različitih emocija;
- omogućuje djetetu da komunicira s drugim ljudima koji otvoreno izražavaju svoje emocije.

Decentracija je sposobnost da izađemo iz svoje pozicije, svoje tačke gledišta, i da se stavimo u poziciju druge osobe, da shvatimo i razumijemo zašto se ponaša i osjeća tako kako se ponaša i osjeća. Jednostavno rečeno, decentracija je sposobnost da uđemo u „tuđe cipele“. Bez te sposobnosti ne možemo razumjeti drugu osobu niti stvoriti dobar odnos. Decentracija je često najvažniji činilac u procesu uspješne komunikacije koja nampomaže da razumijemo druge i da bolje razumijemo sami sebe. Samo onaj ko razumije sebe može da razumije drugoga, a ko razumije drugoga može da teži valjanoj i sadržajnoj razmjeni, koja poboljšava kvalitet življenja u svakoj zajednici.

Dijete kroz odnose:

- izražava svoje potrebe i osjećanja
- izgrađuje osjećanje povjerenja, sigurnosti i pripadnosti
- razvija sliku o sebi i vlastitom identitetu
- razvija pozitivne načine interakcije s drugima
- razvija mehanizme i kapacitete za rješavanje konflikata i nošenje s raznim životnim problemima

3.3.4. Uspostavljanje odnosa

Sposobnost uspostavljanja i razvijanja odnosa cjeloživotni je proces, ali počeci tog procesa mogu se vidjeti u prvim nedjeljama bebinog života. Već šestomjesečne bebe pokazuju zanimanje za druge bebe i pozitivno reaguju na njih. Afektivno vezivanje termin je koji se najčešće koristi za duboko i čvrsto emocionalno vezivanje djeteta za važnu osobu u njegovom životu. Kvalitetni odnosi, kojima se podržavaju dobrobit i kompetencije djeteta, podrazumijevaju afektivnu vezu s drugim ljudskim bićem, bilo da je

³⁹ Barnett 1987, prema: Petrović, 2007.


to roditelj, staratelj, vaspitač ili bilo ko drugi ko ima važnu ulogu u životu djeteta. Uspostavljanje čvrstih afektivnih odnosa omogućava djetetu da otkriva i upoznaje svijet koji ga okružuje i da se kroz taj proces razvija i uči. Djeca se razvijaju i uče prije svega putem odnosa koje uspostavljaju i realizuju s odraslima što zauzimaju važno mjesto u njihovom životu i pružaju im ljubav, sigurnost i njegu. Da bi se uspješno razvijalo, djetetu je neophodno obezbijediti mogućnost učešća u, razvojno gledano, sve složenijim aktivnostima razmjene sa jednom ili više osoba koje se bave odgajanjem i njegom djeteta i sa kojima je ono razvilo sigurnu afektivnu vezu. Bliski odrasli su roditelji ili drugi odrasli koji se neposredno staraju o djetetu. To mogu biti, pored roditelja/staratelja, drugi odrasli iz šire porodice, kao i osobe koje se profesionalno bave djetetom.

Vršnjaci i mogućnost da imaju interakciju s njima, ali i mlađom i starijom djecom, da učestvuju u zajedničkim aktivnostima i izgrađuju prijateljstva, imaju poseban značaj za razvoj djeteta. Ključne vještine koje se izgrađuju u djetinjstvu kroz odnose s vršnjacima tiču se razvijanja kapaciteta za samoregulaciju i odnosa prijateljstva. U razvoju odnosa s vršnjacima, sa uzrastom dolazi do promjene stepena bliskosti, kako u načinu ponašanja tako i u načinu na koji djeca opažaju prijateljstvo. U uzrastu od šest do osam godina djeca najčešće opisuju prijateljstvo i svoje prijatelje polazeći od konkretnih situacija, kao što su zajedničke aktivnosti, uzajamna pomoć ili blizina („On mi je prijatelj zato što se zajedno igramo.“). U tom periodu kriterijumi za izbor prijatelja su pragmatični, baziraju se na konkretnim aktivnostima, a ne na relativno trajnim karakteristikama. Starija djeca, uzrasta od devet do dvanaest godina, definišu prijateljstvo i isticanjem sličnosti, uzajamnog svidanja, lojalnosti i drugih „apstraktnijih“ kriterijuma. To je još izraženije u periodu srednje adolescencije, kada je prisutna značajna uzajamnost, reciprocitet i kada djeca postaju veoma senzitivna za potrebe drugih i osjetljiva na nejednakost i nepravdu. Prijateljstvo se tada definiše kroz brigu za druge, pomoć, razmjenu osjećanja, uzajamno razumijevanje i slične vrijednosti.

Ukupan razvoj djeteta odvija se pod uticajem složenog uzajamnog odnosa porodice i zajednice. Zajednica je šire okruženje djeteta, koje obuhvata fizičku i socijalnu sredinu – različite ustanove, institucije, organizacije, kao i različite socijalne grupe (susjedstvo, rodbina, prijatelji, vršnjaci) i društveni i kulturni milje u kome dijete odrasta. Njegove kompetencije ne stiču se samo u procesu razvoja, već se ispoljavaju i preko odnosa djeteta i

Djeca kroz igru sa vršnjacima uče:

- **kako da dijele, da daju i da primaju**
- **da razumiju svoje potrebe, osjećanja i postupke, ali i da kontrolišu vlastite impulse**
- **da na siguran način istražuju svoju okolinu**
- **da razumiju i uvažavaju tuđe stanovište**
- **da komuniciraju i stupaju u interakcije**
- **da budu prihvaćena i prihvate druge**
- **šta se od njih očekuje i šta oni mogu da očekuju od drugih**
- **da uočavaju snage i slabosti kod sebe i drugih**
- **preuzimaju nove uloge i odgovornosti**
- **razvijaju osjećanje pripadanja i prihvaćenosti**



konteksta kojim se kompetencija podržava. Drugim riječima, kompetencije djeteta dio su sistema djeteta – kontekst, i da li će se i kako ispoljiti zavisi od kvaliteta ovog odnosa – koliko je on podsticajan i podržavajući. Zbog toga su odnosi djeteta i odraslog od ključne važnosti kao kritički regulatori razvoja – oni ga formiraju, oblikuju i usmjeravaju.

Uspješna komunikacija predstavlja osnovu za uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa. U ranom uzrastu djeca trebaju da ovladavaju vještinama kako da predstavljaju sebe, razviju dijalog s drugom djecom i učestuju u razgovoru unutar grupe vršnjaka. Ukoliko dijete nema razvijene komunikacijske vještine, može izabrati pogrešan način za interakciju s drugom djecom. Kritikovanje djece u tim situacijama može dovesti do osjećanja neprijatnosti, niskog samopoštovanja i nezadovoljstva. Mnogo bolji pristup je naučiti djecu vještinama koje će im omogućiti da iskuse prednosti dobre komunikacije i uspjeha u socijalnim interakcijama.

Zato socioemocionalno učenje u ovoj oblasti treba da bude usmjereno na pomoć djeci da:

- nauče da mi, ljudi, uvijek komuniciramo, čak i onda kada ne razgovaramo;
- nauče vještine koje su potrebne da uspostave i održe kontakt s drugom djecom/ljudima;
- nauče da komuniciraju o svojim interesovanjima, da kažu drugima šta im je važno u odnosu na druge vršnjake, igru, aktivnosti, ali i u odnosu na odrasle i zašto je to tako;
- iskažu na koji način se trude da ostvare ono što žele (npr. ako je nekome važno da bude dobar u nekom sportu, zbog čega je to važno i šta sve radi kako bi to postigao, i sl.).

Dakle, kada je riječ o komunikaciji, važno je da obratimo pažnju na to da djeca razvijaju verbalne, ali i neverbalne komunikacijske vještine. Za uspješnu interakciju s vršnjacima i odraslima djeca trebaju da budu svjesna i neverbalnih poruka koje šalju drugima i da prepoznaju emocionalno značenje koje se krije u „signalima” koje dobijaju od drugih. Problemi u komunikaciji nastaju kada se javi nesklad između riječi i govora tijela (verbalne i neverbalne poruke).

Vještine neverbalne komunikacije podijeljene su u dvije glavne oblasti:

- govor tijela (npr. pokreti, kontakt očima, držanje tijela, izraz lica, svijest o fizičkoj distanci i fizičkom izgledu),
- paralingvistički znaci (npr. tonalitet, jačina glasa, modulacija glasa, akcenat).

Razvijanje komunikacijskih vještina u funkciji građenja dobrih odnosa s drugima podrazumijeva stvaranje situacija gdje djeca mogu naučiti i vježbati da:

- razvijaju verbalne/neverbalne vještine komunikacije
- prezentuju argumente za i protiv određenih stavova
- izbjegnu i/ili izađu iz konflikta ili riješe konflikt na konstruktivan način

- nauče, vježbaju i pokažu interesovanje za aktivno slušanje drugih
- budu pažljiva i saosjećajna
- pruže i osjete empatiju
- timski rade
- daju doprinos u grupi
- poštuju doprinos drugih ljudi

Timski rad

Razvijene vještine timskog rada višestruko su korisne, ne samo za uspostavljanje odnosa, već za ukupni emocionalni i socijalni razvoj djece. Timski rad pomaže da se razvijaju mnoge vještine, a naročito rješavanja problema, rezonovanja, kritičko mišljenje i vještine evaluacije. Dobar timski rad uključuje i učenje kako se dijeli odgovornost, što je još jedna dimenzija koja se može bolje iskusiti kad se obavlja neka zajednička aktivnost, nego kad neko sam obavlja zadatak. Učestvujući u radu s drugima, djeca se susreću sa novim idejama, drugačijim gledištima i rješenjima. To kod pojedinca podstiče dublje razumijevanje i više nivoe mišljenja, ali i toleranciju prema drugima i drugačijim mišljenjima. Timski rad je dobra mogućnost da svako dijete pokaže ostalima svoje vještine, znanja, sposobnosti, talente, i da tako razvija samopouzdanje. Timski rad nije isto što i grupni rad.

Timski rad podstiče razvoj socio-emocionalnih vještina djece, omogućujući im da:

- predlažu, usvajaju i poštuju dogovorena pravila (samokontrola);
- isprobavaju različite uloge i odgovornosti;
- daju i primaju podršku, ohrabrenje da preuzmu određeni zadatak i rizik;
- pripadaju grupi i žive s drugima/drugačijima (tolerancija; empatija; samokontrola);
- razvijaju grupni identitet („mi“);
- pronalaze pozitivne vršnjačke uzore i identifikuju se s njima;
- ostvaruju pravo glasa i učestvovanja.

Timski rad možemo definisati kao djelovanje svih članova posvećenih postizanju zajedničkog, dogovorenog i jasnog cilja. Odlikuju ga sljedeće karakteristike:

- članovi tima se podržavaju, razumiju i posvećeni su zajedničkom cilju;
- svaki član ulaže u tim svoje vještine i znanja;
- svaki član ima svijest da uspjehu doprinose svi zajedno;
- članovi tima su različiti i mogu različito misliti ili imati različite ideje i rješenja;
- komunikacija u timu otvorena je i jasna;
- nerazumijevanja i konflikti se rješavaju, a ne potiskuju ili prikrivaju;
- ideje svih članova koriste se za pronalaženje rješenja i za rješavanje problema.

Tolerancija

Aktuelni svijet i ljude u njemu karakterišu brojne različitosti. Neke razlike među ljudima su očigledne, vidljive na prvi pogled, dok su druge manje uočljive, ali prisutne i izražene, kao što su kulturne i vjerske, razlike u stavovima, mišljenjima, vrijednostima ili uvjerenjima. Razumjeti i prihvatiti druge, ali i sebe, preduslov je mirnog, zajedničkog života i osjećanja zadovoljstva. Pojam tolerancija često se čuje u kontekstu brojnih sukoba, kao način dolaska do rješenja ili, još poželjnije, kao način sprečavanja sukoba. Njen značaj ističe se i u svjetlu sve češćih istraživanja socio-emocionalnih kompetencija.

Važno je znati da se niko ne rađa kao tolerantan ili netolerantan. Ohrabruje činjenica da se tolerancija uči. Njenom razvoju doprinose empatija, moralne vrijednosti, razlikovanje dobrog od lošeg, poznavanje osnovnih ljudskih prava i uočavanje sličnosti koje postoje među svim ljudima. Razvoju tolerancije odmažu predrasude (negativni stavovi prema članovima neke društvene grupe, kojoj pojedinac ne pripada, a nerijetko ih prati i nasilno ponašanje, diskriminacija, izolacija pojedinaca ili grupa) i stereotipi (neopravdana i neutemeljena uvjerenja o nekoj osobi ili grupi ljudi).

U društvima s visokim stepenom tolerancije poštuje se svaka različitost među ljudima. Tolerancija podrazumijeva prihvatanje drugih baš takvih kakvi jesu, sa svim njihovim specifičnostima. Ako društvo teži takvim, poželjnim oblicima ponašanja i njegovanju vrijednosti i vrlina, onda je važno tome podučavati djecu od najranijeg uzrasta. Budući da djeca uče posmatrajući osobe iz svog okruženja i da na taj način usvajaju veliki broj obrazaca ponašanja, važno je biti dosljedan u ponašanju i ispoljavanju tolerancije na svaki vid različitosti.

UNESCO-va definicija tolerancije:


Tolerancija je poštovanje, prihvatanje i uvažavanje bogatstva različitosti u našim i svjetskim kulturama, naša forma izražavanja i način da budemo ljudi. Ona je zasnovana na znanju, otvorenosti, komunikaciji i slobodi mišljenja, savjesti i uvjerenju. Tolerancija je harmonija u različitostima. To nije samo moralna dužnost, to je takođe politički i zakonit zahtjev. Tolerancija, vrlina koja mir može učiniti mogućim, doprinosi mijenjanju kulture rata u kulturu mira

(izvod iz Deklaracije o principima tolerancije, 1995).

3.3.5. Odgovorno donošenje odluka

Razvoj odgovornog donošenja odluka treba podržavati od najranijih uzrasta djeteta i dosljedno dalje, kroz čitav period odrastanja, jer se radi o ključnoj vještini koja je potrebna svim ljudima i tokom čitavog života. U najužoj vezi s razvojem ove kompetencije je pojam **dječje participacije**, kao jedan od centralnih u Konvenciji o pravima djeteta,⁴⁰ koja uvodi

⁴⁰ Konvencija o pravima djeteta, usvojena na Generalnoj skupštini UN-a 20. novembra 1989. godine



i pojam **razvojnih kompetencija**, kao kriterijuma za procjenu načina na koji će dijete biti uključeno u proces donošenja odluka o stvarima koje ga se tiču.

Djeca najbolje razvijaju svoje kompetencije preko aktivnosti. Omogućavanje djeci da budu aktivni učesnici svog razvoja dovodi do razvoja kompetencija, koje onda omogućuju složenije oblike participacije i dovode do novih, složenijih kompetencija.

Na taj način participacija nije samo sredstvo putem kojeg se dijete uključuje u proces donošenja odluka, već je i način da se razvije autonomija, nezavisnost i nove socijalne kompetencije. Zbog toga je važno da se djeci od najranijih dana daje mogućnost da prave izbor i donose odluke.

Prema Konvenciji, postoje četiri nivoa uključenosti djece u proces donošenja odluka, a od razvojnih mogućnosti djece zavisi način na koji će biti uključena:

- informisanost;
- izražavanje svog (informisanog) mišljenja;
- pravo da se njihovo mišljenje uzme u obzir prilikom donošenja odluka;
- pravo da sama ili u saradnji s odraslima učestvuju u donošenju odluka koje ih se tiču.

Znamo da su čak i sasvim mala djeca u stanju da izraze svoje mišljenje, naravno, ne verbalno, već na neki drugi način, u skladu s komunikacijskim sposobnostima. Roditelji uče da razumiju signale koje šalje dijete i da na njih što adekvatnije odgovore, a dijete uči nove načine kojima može da se obraća roditeljima. Kako postaje starije, načini obraćanja postaju sve složeniji, sve dok se ne razviju jezičke sposobnosti i verbalni način komunikacije. Dijete se tako uči da prepozna načine na koje može riješiti problem i/ili zadovoljiti neku svoju potrebu, i da razlikuje koje reakcija dovode do željenog ishoda, a koje ne. Isto tako, uči da istrajnost može da dovede do željenog ishoda, kao i u kojim situacijama ima izbor, a u kojima nema i gdje su granice koje roditelji/odrasli postavljaju. Međutim, prilikom određivanja toga kakvu „težinu“ ima mišljenje djeteta, ključni značaj imaju razvojne mogućnosti, odnosno, procijenjeni nivo razvojnih kompetencija. I pored toga što Konvencija (član 12) kaže da su sva djeca sposobna da imaju svoje mišljenje i da ono treba da se uvaži, mnogi stručnjaci i praktičari i dalje polemishu o tome da li djeca mogu sama da odlučuju, mogu li da budu uključena u proces odlučivanja, a da odrasli zadrže odgovornost za ishod odluke.

Kada su u pitanju kompetencije djece za participaciju, razni autori na različite načine ih definišu, pri čemu je najveći broj njih usmjeren na najviši nivo participacije, tj. odlučivanje. S obzirom na činjenicu da proces odlučivanja može da bude samostalan i da sama djeca odlučuju, ili pak u saradnji i dogovaranju s odraslima, ovaj posljednji nivo participacije uključuje i informisanost djece, kao i pružanje mogućnosti njima da izraze svoje mišljenje, koje će biti uzeto u obzir prilikom zajedničkog odlučivanja.

Kao važne kompetencije za učestvovanje u procesu odlučivanja, neki autori navode:⁴¹

⁴¹ Lansdown, G. (2005). Early Childhood Development

- sposobnost razumijevanja i razmjenjivanja relevantnih informacija – dijete treba da je u stanju da razumije alternativne mogućnosti u rješavanju problema, da izrazi ono što mu se više dopada, artikulira razloge za to i postavlja pitanja koja su relevantna za problem;
- sposobnost da razmišlja (u izvjesnom stepenu) nezavisno i da donosi odgovarajuće izbore – dijete bi trebalo da je u stanju da bira bez prinude drugih i da nezavisno razmišlja o određenom problemu/temi;
- sposobnost da procijeni potencijalnu dobit, kao i rizik i negativne posljedice određene odluke/akcije – dijete treba da procijeni posljedice određene odluke/akcije, njen uticaj i stepen rizika koji je u nju uključen, kao i kratkoročne i dugoročne implikacije koje ta akcija ima.

Kompetencija djeteta za participaciju mora uvijek da se procjenjuje u odnosu na određeni kontekst, specifičnu situaciju, tj. okruženje i dječju razvojnu perspektivu.

Hart⁴² navodi niz kompetencija koje smatra značajnim za participaciju:

- razvijena jezička sposobnost (sposobnost da se jezik koristi da bi se komuniciralo s drugima);
- sposobnost decentracije (razumijevanja tuđe tačke gledišta);
- sposobnost apstraktnog mišljenja i sposobnost planiranja;
- razumijevanje vremenske perspektive;
- sposobnost koncentracije.

Pored kompetencija koje pretežno pripadaju sferi kognitivnog, postoje i one koje su važne za proces participacije, a spadaju u oblast **socijalnog, emocionalnog i moralnog razvoja** djeteta. Tako neki autori navode relativno stabilan sistem vrijednosti, prihvaćen u određenom kulturnom i društvenom kontekstu, na osnovu kojeg se donose odluke, dok drugi autori navode sposobnost saradnje, empatiju, sposobnost kontrole impulsa, posebno negativnih osjećanja kao što su strah i bijes, sposobnost odlaganja zadovoljenja potreba, toleranciju na frustraciju, samopoštovanje i asertivnost.⁴³

U literaturi se navodi i važnost slike o sebi koja dominira u određenom razvojnom periodu,⁴⁴ a koju čine opažaj sebe, svojih kompetencija, poželjnih i nepoželjnih karakteristika, doživljaj uspjeha/neuspjeha, ciljeva, vrijednosti i načina na koji osoba interpretira poruke koje o sebi dobija od drugih, važnih osoba. Slika o sebi u tijesnoj je vezi s osjećanjem samopoštovanja i samopouzdanja, koje zavisi od slaganja slike koju o sebi imamo s onim što dobijamo kao informaciju u okruženju od važnih drugih ljudi.⁴⁵

Isto tako, prosocijalno ponašanje, briga o drugima, uvažavanje drugih i spremnost da im se pomogne, prihvatanje odgovornosti za svoje postupke, važne su kompetencije za

⁴² Hart, R. (1997). Children's Participation

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Tako je na primjer u srednjem djetinjstvu dominantno osjećanje marljivosti, motivacija, usmjerenost ka okruženju i želja da se potvrđuju kompetencije u okruženju.

⁴⁵ Flekkoy (1993), Monitoring Implementation of the UN Convention on the National Level, The International Journal of Children's Rights, 1(2), 233–236.

participaciju. Autonomija, tj. samostalnost u odlučivanju i ponašanju u velikoj mjeri razdvaja kompetentnu od nekompetentne osobe.

Sve ove kompetencije ulaze u korpus onoga što Konvencija naziva razvojnim mogućnostima djeteta. Kompetencije za participaciju mogu se, na neki način, stepenovati, dijete može da ih posjeduje u većoj ili manjoj mjeri i one se postepeno razvijaju, usavršavaju i postaju složenije, a odlučujuću ulogu u njihovom razvoju ima **socijalna interakcija i podsticaji iz okruženja djeteta**. Isto tako, kompetencije za participaciju trebaju da se procjenjuju u odnosu na određeno polje odlučivanja. Ne može se procjenjivati kompetencija po sebi, bez vođenja računa o vrstama odluka koje dijete treba da donese, njegovog prethodnog iskustva u tim oblastima, informacija koje je dobilo i načina prezentacije tih informacija. Kompetencije za participaciju ne zavise samo od kognitivnih sposobnosti, sposobnosti razumijevanja i rezonovanja, već i od:

- informacija koje su djeci dostupne i načina njihovog prezentovanja,
- okruženja u kojem se odluke donose (da li je poznato ili ne),
- smisla i značaja koji odluka ima za dijete,
- znanja o kontekstu, tj. prethodno iskustvo djeteta u oblasti u kojoj treba da odlučuje.⁴⁶

Kako odrasli mogu podržati djecu u procesu donošenja odluka

Odrasli mogu pomoći djeci da shvate da donošenje odluka podrazumijeva da umijemo sagledati sve mogućnosti i njihove posljedice, procijeniti prednosti i nedostatke, kao i izvodljivost, i odabrati najbolje za sebe ili za situaciju u kojoj se nalazimo, vodeći računa o tome da svojim odlukama ne ugrožavamo druge. Isto tako, mogu pomoći djeci da shvate da se odluke i mišljenja ne donose jednom zauvijek, već se mijenjaju u odnosu na situaciju, uzrast i druge okolnosti. Nova iskustva ili nova znanja mogu uticati na to da promijenimo mišljenje i odluku. Da bi djeca naučila da donose dobre odluke, važno je da odrasli stvaraju prilike u kojima djeca uče kako da ih donose, uvažavajući ne samo svoje, već i tuđe mišljenje, da razmišljaju o tome kakve posljedice njihovo ponašanje može da ima za njih lično i za druge. Treba ih podržati da preispituju svoje odluke uviđanjem uzročno-posljedične veze između nekog ponašanja i njegovih direktnih posljedica. Važno je da pri donošenju odluka budemo odgovorni prema sebi i drugima, ali i da ostanemo dosljedni sebi i svojim vrijednostima, željama i težnjama, da ne podlegnemo nagovoru ili pritisku drugih.

Vještine donošenja odluka i kritičkog razmišljanja podrazumijevaju stvaranje situacija gdje djeca mogu naučiti i vježbati da:

- **traže i pronalaze pouzdane izvore informacija,**
- **kritički sagledavaju poznate i manje poznate činjenice i logički povezuju dostupne informacije,**

⁴⁶ Vranješević J. (2007). Participativna prava deteta i pojam razvojnih mogućnosti. Zbornik radova: Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju. Učiteljski fakultet, Beograd, str. 251–260.

- analiziraju situaciju, uz sagledavanje potencijalnih aktivnosti koje se mogu preduzeti,
- kritički analiziraju razne opcije,
- procijene posljedice po sebe i druge,
- pronalaze alternativna rješenja,
- analiziraju mitove i zablude,
- analiziraju ulogu vršnjaka,
- analiziraju društveno-kulturne norme i uticaje,
- objektivno donose odluke/rješavaju probleme.

Pritisak vršnjaka

Tokom djetinjstva, posebno u periodu adolescencije, mnoga djeca suočavaju se s pritiskom vršnjaka, bilo da se radi o pritisku grupe ili pojedinca. Pritisak vršnjaka može da bude pozitivan, ali najčešće se misli o pritisku da se dijete/adolescent angažuje u rizičnim ponašanjima. To mogu biti najrazličitija ponašanja, poput pušenja, eksperimentisanja psihoaktivnim supstancama, upotreba alkohola, rano započinjanje seksualnih odnosa, učestvovanje u delinkventnim aktivnostima...

Djeci/adolescentima može da bude veoma teško da se odupru pritisku vršnjaka iz više razloga:

- plaše se da će biti odbačeni,
- žele da budu prihvaćeni, da se dopadnu drugima,
- ne žele da izgube prijatelja,
- ne žele da ih drugi zadirkuju ili ismijavaju,
- ne žele da povrijede nečija osjećanja,
- nisu sigurni šta sami žele,
- ne znaju kako da se izvuku iz situacije u kojoj su izloženi pritisku.

Pritisak vršnjaka može da se javi u formi otvorenog, verbalnog ili prikrivenog, neizgovorenog pritiska. On može da se ispolji u vidu otvorene prijetnje, omalovažavanja, izazivanja, navođenja netačnih argumenata, odnosno kvaziargumenata (marihuana nije droga, svi ljudi piju...) i slično. U nekim situacijama dijete osjeća da se od njega očekuje da se ponaša na određeni način, iako mu to niko nije rekao. Adolescent osjeća pritisak da uradi nešto što, navodno, svi drugi rade (npr. „svi” su već probali marihuanu... i stalno o tome pričaju).

Odrasli mogu pomoći djeci da nauče kako mogu da se odupiru verbalnom i neverbalnom pritisku. Potrebno je da organizuju aktivnosti koje mogu služiti za vježbanje načina kako se djeca mogu suprotstaviti tako što će:

- provjeriti da li je njihov utisak tačan – npr. da li svi adolescenti zaista imaju seksualne odnose ili koriste alkohol ili puše marihuanu...),

- razmisliti o tome da određeno ponašanje za sobom povlači rizike i razmotriti koji su to rizici,
- Napustiti situaciju u kojoj osjeća pritisak.

Djeca, posebno adolescentima, treba reći da je uredu da se ponekad popusti pritisku vršnjaka. Ono što je potrebno je da adolescent nauči da prepozna situacije u kojima će povinovanje grupi donijeti više štete nego koristi, bilo samom adolescentu ili drugima, i da se u takvim situacijama odupre pritisku. Adolescenti trebaju da nauče da nikada ne trebaju dopustiti sebi da slijede grupu vršnjaka ukoliko to nije u skladu s njihovom savješću i/ili vrijednostima i normama koje su prihvaćene u nekoj zajednici.

Značaj asertivnosti u procesu odgovornog donošenja odluka


Asertivnost je sposobnost da se osoba izrazi, da se založi za svoja prava ne ugrožavajući prava drugih. To je adekvatna, direktna, otvorena i iskrena komunikacija s drugima. Osoba koja se ponaša asertivno osjeća samouvjerenost i najčešće je poštuju njeni vršnjaci i prijatelji. Asertivnost povećava mogućnost da osoba ima zdrave odnose s drugima, dobro se osjeća i ima bolju kontrolu nad svakodnevnim životnim situacijama. Sve ovo povećava njenu sposobnost za donošenje važnih odluka i povećava vjerovatnoću da će ostvariti ono što želi u životu.

Asertivnost podrazumijeva sljedeće:

- Osoba jasno izražava šta osjeća, šta joj je potrebno i kako se to može postići.
- Sposobna je da smireno komunicira, ne napadajući druge.
- Kaže „da” kada to želi i „ne” kada nešto ne želi (ne pristaje da učini nešto samo da bi udovoljila drugima).
- Odlučuje da istraje u svojim zahtjevima, postavlja jasne granice i brani svoju poziciju, čak i ako će to dovesti do konflikta.
- Samouvjerena je u rješavanju konflikta ako do njega dođe.
- Razumije kako treba komunicirati ako dvoje ljudi žele različite ishode.
- Sposobna je da otvoreno razgovara o sebi i umije i hoće da sluša druge.
- Govor tijela (neverbalna komunikacija) je otvoren, samouvjeren i ne pokazuje neprijateljstvo, neprijatnost ili zbunjenost.
- Sposobna je da primi pozitivne i negativne poruke.
- Ima pozitivan, optimističan stav.

Važno da djeca nauče da budu asertivna i da:

- **znaju i mogu da izraze svoje želje i potrebe,**
- **založe se za svoja prava**
- **odupru se pritisku vršnjaka i drugih osoba koje ih guraju u različita rizična ponašanja.**



Oni koji ne umiju da se ponašaju asertivno mogu da reaguju, u osnovi, na još dva načina: da budu pasivni, ili da budu agresivni u različitim okolnostima u životu. Kada osoba potrebama, stavovima i procjenama drugih ljudi daje prednost u odnosu na sopstvene potrebe, stavove ili procjene najvjerovatnije će se osjećati povrijeđeno, anksiozno ili ljutito. U ovakvim situacijama može da koristi sarkazam, pruža otpor ili ostane tiha i povučena, na sopstvenu štetu. Za razliku od asertivnosti, agresivnost znači da osoba insistira na svojim pravima na račun drugih ili omalovažavajući i ponižavajući ih. Agresivnost kod sagovornika obično izaziva ljutnju ili želju za osvetom, i može da djeluje suprotno namjerama osobe koja se ponaša na agresivan način. Jedna od čestih zabluda o asertivnosti je da ona podrazumijeva agresivnost. Dok asertivnost podrazumijeva jasno, smireno razmišljanje i pregovor, u kome su obje osobe poštovane i svaka ima pravo na svoje mišljenje, agresivnost podrazumijeva vođenje računa samo o svojim potrebama i praćena je burnim osjećanjima koja eskaliraju i ne ostavljaju prostora za komunikaciju. Za razliku od agresivnih, pasivne osobe ne izražavaju svoju volju i želje, drugima daju prednost na svoju štetu, popuštaju željama drugih, a svoje brige i potrebe zadržavaju za sebe.

Kako objasniti djeci šta je etičnost i etička odgovornost

Usvajanje moralnih pravila i normi neraskidivo je vezano za intelektualni i emocionalni razvoj. Važno je da razumijemo dva osnovna stepena u razvoju morala i razliku između tzv. heteronomne moralnosti, tipične za rano djetinjstvo, i autonomne ili zrele moralnosti. U prvom slučaju dijete usvaja norme i pravila ponašanja jer ga ka tome usmjeravaju odrasli – ono zna šta je dozvoljeno ili nije, ali odrasli nadziru njegovo ponašanje. Autonomna moralnost, koja počinje da se razvija već oko desete godine, označava „internalizaciju“ ili prihvatanje normi i ponašanja i razvoj savjesti. Sve je manje potrebe za nadzorom spolja da bi se osoba moralno ponašala. Odrasli mogu vrlo uspješno pomagati djeci da usvajaju moralne norme (da znaju pravila, norme), ali i da se ponašaju u skladu s njima. Moralno ponašanje, kao i svako drugo, praćeno je prijatnim i neprijatnim emocijama (ponos, zahvalnost, poštovanje, stid, kajanje, griža savjesti). U ovom trouglu: znanje – ponašanje – osjećanje nalazi se polje djelovanja za moralni razvoj djeteta.

Već djeci nižeg uzrasta nije teško objasniti da biti pošten znači ne lagati, ne obmanjivati, već govoriti istinu, ne kršiti pravila da bi se stekla neka korist, ne varati, ne uzimati nešto što nije tvoje, ne krasti, i svaki drugi postupak koji bi prikrila jer nije u skladu s onim što se smatra moralno ispravnim. Takođe, djeci je blisko i objašnjenje da je moralno ispravno raditi dobre stvari i kada drugi to ne vide (npr. ne prljati, već čuvati životnu sredinu, pomagati onima kojima je pomoć potrebna, i sl.).

Nije uvijek moguće, a nije ni potrebno ni dobro, kontrolisati ponašanje djece. Ono što možemo je da budemo dosljedni u ponašanju i zahtjevima prema djeci, stavljajući im jasno do znanja da neiskrenost i nepoštenje nisu prihvatljiva ponašanja. Treba imati na umu da većina djece ponekad pribjegne lažima, i to ne treba da izaziva preveliku zabrinutost ili ishitrenu reakciju, posebno ne kažnjavanje. Međutim, ako je takvo ponašanje učestalo, treba reagovali i nastojati da:

- utvrdimo prirodu i kontekst laži, tj. uzrok, motiv;
- kada dijete prizna grešku/laž, pokažemo da cijenimo iskrenost;

- kritikujemo laž/postupak, a ne dijete, njegovu ličnost;
- ukažemo na načine kako drugi put treba da postupi;
- pomognemo djetetu da razumije zašto je važno govoriti istinu.

Veoma korisna strategija za vaspitno djelovanje je vješto korišćenje poučnih/vaspitnih trenutaka –bilo da su u pitanju teme iz realnih situacija koje se dešavaju u životu, a koje pružaju direktan uvid u određeni postupak, ili pak situacije iz virtualne i/ili imaginarne sfere i analiza ponašanja djeteta i reakcija na to.

Važno je da stvaramo situacije i sprovodimo aktivnosti kroz koje će djeca učiti da vjeruju u sebe, jer tako neiskrenost i nepoštenje gube svaki smisao. Istraživanja pokazuju da odrasli nekim svojim osobinama i postupcima pomažu djeci da razviju vjeru u sebe, iskazujući im:

- pažnju i posvećenost,
- jasan sistem vrijednosti i ponašanje koje je u skladu s tim vrijednostima,
- nesebičnost i prihvatanje različitosti,
- sposobnost da se prevaziđu prepreke i da se djeci pokaže da je uspjeh moguć.

Usvojene vrijednosti i vrline u ovakvom okruženju lako će se generalizovati i na druga područja života djece.

Djeca je potrebno okruženje gdje se osjećaju:

- sigurno, ali ne prezaštićeno u toj mjeri da im se neopravdano ograničava iskustvo,
- sigurno da će se njihove potrebe, interesi i interesovanja uvažavati i podržavati,
- uključeno, usklađeno i da mu pripadaju,

gdje mogu da:

- budu uključena u raznovrsne, kreativne, svrsishodne aktivnosti koje donose zadovoljstvo,
- budu saslušana i da komuniciraju,
- budu okružena dovoljno poznatim i istovremeno novim i izazovnim,

u kome uče:

- kako da prave dobar izbor,
- kako da pregovaraju i da se dogovaraju,
- kako da istražuju,
- kako da razvijaju bliske i recipročne odnose, bazirane na uvažavanju i prihvaćenosti.

Dijete je nosilac prava — svako dijete ima pravo na srećno djetinjstvo, kvalitetno obrazovanje, aktivno učešće/ participaciju. Svako dijete ima pravo na uvažavanje različitosti u pogledu ličnog, kulturnog, jezičkog i porodičnog identiteta.



Umjesto zaključka

Djetinjstvo je socio-kulturno oblikovano, a djeca su u isto vrijeme najranjiviji, ali i najdragocjeniji resurs svakog društva. Dijete se sagledava kao bogato potencijalima, kompetentno, kao jako i moćno, kao agens sopstvenog razvoja i učenja. Dječja individualnost, jake strane, prava i potrebe čine okosnicu rada s djecom i sprovođenja Programa za razvoj socio-emocionalnih kompetencija.⁴⁷

Program za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece nastaje, gradi se i razvija u realnom kontekstu vaspitno-obrazovne prakse. Gledano iz perspektive djeteta, Program je u tijesnoj vezi i manifestuje se kao ostvarivanje njegove dobrobiti. Dobrobit djeteta ostvaruje se odnosima koji se razvijaju s okruženjem, vršnjacima i odraslima u realnim situacijama vaspitno-obrazovne prakse i svakodnevnog življenja. Vaspitno osoblje, imajući u vidu dijete/djecu s kojom radi i polazeći od onog što je realni program za djecu, zajedno s djecom, roditeljima i drugim značajnim odraslima, planira, preispituje, dokumentuje, razvija i stalno unapređuje Program. Zato je važno da svi razumiju da Program ne može i ne treba da bude unaprijed napisan dokument, koga se vaspitno osoblje striktno pridržava, već se gradi zajedničkim učešćem svih sudionika u vaspitno-obrazovnom procesu i oblikuje kulturom ustanove/organizacije koja ga sprovodi, porodice, lokalne zajednice i šireg društvenog konteksta. Neposredna zajednica mjesto je odrastanja i učenja djece, i zato je od ključne važnosti da djeca suštinski participiraju u životu zajednice, a prije svega ustanove koja sprovodi Program za razvoj socio-emocionalnih kompetencija.

Participacija je agens dječjeg razvoja; djeca razvijaju svoje kompetencije preko aktivnosti i zato je važno pružiti im što više mogućnosti da budu aktivni učesnici svog razvoja. Govoreći o vrijednostima na kojima počiva Program, istakli smo značaj porodice za dječji razvoj i zato se i sam Program gradi uvažavanjem porodičnih i kulturnih osobenosti i različitim načinima uključivanja porodice i zajednice u njegovo razvijanje. Kvalitetan program maksimalno promovise i podržava igru kao prirodni i konstruktivni način interakcije djeteta s vršnjacima, odraslima i okruženjem. Kroz igru i u igri djeca ostvaruju dobrobiti, uče i razvijaju se, i stoga ona mora biti dio Programa.

Primjena Programa za razvoj socio-emocionalnih kompetencija djece specifičan je i dinamičan proces, koji se ne može uvijek do kraja predvidjeti. On ne treba da bude prosta primjena teorijskih znanja, propisanog programa i gotovih uputstava, već zahtijeva stalno preispitivanje teorijskih postavki, aktuelne prakse i vlastitih stavova i vrijednosti u datom društvenom kontekstu. Taj proces treba da se odvija kontinuiranom razmjenom s drugim vaspitačima i praktičarima, s roditeljima i djecom.

⁴⁷ Pavlović Breneselović D., Krnjaja Ž. (2017). Kaleidoskop/Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja


Literatura

1. Ajduković, M., Pečnik, N. (2002). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alineja
2. Arthur, L. (2010). *The Early Years Learning Framework: Building confident learners*. Canberra: Early Childhood Australia Inc.
3. Asher, S. R., Rose, A. J. (1997). Promicanje dječje društveno-emocionalne prilagodbe vršnjacima. U: P. Salovey, D. J. Sluyter (ur.): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*. Zagreb: Educa
4. Atteli, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238–249.
5. Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*
6. Berk, L. (2000). *Child Development. Usa: Allyn and Bacon*
7. Bernard, P.Y. C. (2011). *The Early Years Revolution — Learning to know, to do, to be, to live together and to transform society begins at birth*. Paris: Early Childhood and Family Education Unit, UNESCO
8. Bin, Alan L. (2004). *Učionica bez nasilništva*. Beograd: Kreativni centar
9. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2006) Socijalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, vol. 16, br. 3, str. 477-496.
11. Brenner, E. M., Salovey, P. (1997). Regulacija emocija u djetinjstvu: razvojna, interpersonalna i individualna obilježja. U: Salovey, P., Brenner, D. J. (ur.): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*. Zagreb, Educa
12. Brooks, R. i Goldstein, S. (2005). *Otporna djeca, njegovanje djetetove snage, nade i optimizma*. Zagreb: Neretva
13. Brdar, I. (1993). *Što je socijalna kompetencija?* Godišnjak Zavoda za psihologiju, Rijeka
14. Brdar, I. i Pokrajac-Buljan, A. (1993). *Predstavlja li empatija dio socijalne kompetencije?* Godišnjak Zavoda za psihologiju, Rijeka
15. Brdar, I. (1994). *Socijalna kompetencija i neki aspekti ličnosti*. Godišnjak zavoda za psihologiju, Rijeka
16. Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

17. Centre for Early Childhood Development & Education (2006). *The National Quality Framework for Early Childhood Education*, SIOLTA Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education
18. Community Child Care (2011). *Collaborating with Children for Effective*
19. Connolly, P., Smith, A., & Kelly, B. (2002). Too young to notice? The cultural and Political Awareness of 3-6 year olds in Northern Ireland
20. De Bono, E. (2000). *Šest šešira za razmišljanje*. Beograd: Finesa
21. Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, The Guilford Press
22. Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peers' social status. *Child Development*, 54, 162–170.
23. Dodge, K.A. (1980). Social cognition and childrens aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
24. Dryden, G. i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa
25. Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 14, 119–150.
26. Eisenberg, N., Fabes, R.A., Losoya, S. (1997a). Emocionalno reagiranje: regulacija, socijalni korelati i socijalizacija. U: Salovey, P., Brenner, D.J. (ur.): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*. Zagreb, Educa
27. Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 2, 25–30.
28. Fisher, J. (2008). *Starting From the Child*. New York: Open University Press
29. Goleman, D. (2008). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika
30. Grupa autora (2006). *303 igre i aktivnosti*. Beograd: Propolis Books
31. Itković, Z., Nazor, M. i Martović, M. Č. (1999). *Obiteljska i društvena socijalizacija*, inter fakultetski kolegij za studente nastavnčkih zanimanja. Zadar: Filozofski fakultet
32. Juul, J. (2006). *Obitelji s kronično bolesnom djecom*. Zagreb: Naklada Pelago
33. Jovišević, D. Popović, V. (2015) *Priča o osećanjima*, Centar za promociju zdravlja, Institut za javno zdravlje Vojvodine, Novi Sad
34. Jovišević, D. Trbojević, J. (2019) *Kaži kako se osećaš*. Institut za javno zdravlje Vojvodine
35. Kalaš, I. (2010). *Recognizing the potential of ICT in early childhood education*. Paris: UNESCO Institute for Information Technologies in Education
36. Katz, L. G. i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa
37. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap
38. Kovač-Cerović T., Janković, S., Jerotijević, M., Kecman, T., Kijevčanin, S., Krivačić, M.,

- Mrše, S. (1993). *Igrom do spoznaje*. Beograd: Centar za antiratnu akciju i Ujedinjene nacije – Visoki komesarijat za izbeglice
39. Kovač-Cerović, T., Rosandić, R. i Popadić, D. (1996). *Učionice dobre volje – radionice za osnovce*. Beograd: Grupa Most
40. Kovač-Cerović, T., Janković, S., Jerotijević, M., Kecman, T., Kijevčanin, S., Krivačić, M. i Mrše, S. (1993). *Igrom do spoznaje – priručnik za radionice za djecu od 7 do 14 godina*. Beograd: Centar za antiratnu akciju i Ujedinjene nacije – Visoki komesarijat za izbeglice
41. Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih, *Etnoantropološki problemi*, 7 (1): 251–267.
42. Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima u A. Baucal (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju/UNICEF, str. 110–132.
43. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet — politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Knjiga 1 Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
44. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69 (3): 351–360.
45. Krnjajić, S. (1990). *Dečja prijateljstva*. Beograd: Prosveta
46. Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press
47. Lazarus, R. S., Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko, Naklada Slap
48. Lobodok-Štulić I. i ostali (1998). *Umeće odrastanja*. Beograd: Udruženje za kreativni razvoj
49. Marjanović, S. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, (1–4): 85–101.
50. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Models of emotional intelligence*
51. McLachlan, C., Flear, M., Edwards, S. (2010). *Early Childhood Curriculum. Planning, assessment and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press
52. Moyles, J. (2005). *The excellence of play*. Berkshire: Open University Press
53. Miliwojević, Z. (2003). *Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.
54. Pavlović Breneselović, D. (1992). *Igrovnica — vodič za voditelje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju/OMEP
55. Pavlović Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju/Centar za interaktivnu pedagogiju
56. Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2
57. Pavlović Breneselović, D. (2012a). *Od prirodnih neprijatelja do partnera — sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet
58. Pavlović Breneselović D., Krnjaja Ž. (2017). *Kaleidoskop/Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

59. Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Beograd: Institut za psihologiju/UNICEF
60. Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača, *Vaspitanje i obrazovanje*, 38 (2): 57–69.
61. Pešić, M. i saradnici (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA
62. Pešikan, A., Lalović, Z. (2015). *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – Izvještaj o rezultatima istraživanja*. Podgorica: UNICEF Crna Gora i Zavod za školstvo Crne Gore
63. Petrović, J. (2006). Emocionalna i socijalna kompetencija – karakteristike i međusobni odnosi – magistarski rad odbranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu
64. Pištoljević, N. (2016) Rani razvoj deteta – šta treba znati, Izdavač: Udruženje pedijatara Srbije
65. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet
66. Savić, Ignjatović, N. (1993). *Čuvari osmeha 1: Psihološke radionice za podsticanje razvoja dece*. Beograd: Institut za psihologiju
67. Savić, Ignjatović, N. (1993). *Čuvari osmeha 2: Psihološke radionice za starije osnovce*. Beograd: Institut za psihologiju
68. Shonkoff, J. P, Philips, D.A. (Eds) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*
69. Smiljanić, V. (1991). *Razvojna psihologija*, Društvo psihologa Srbije
70. Stajner, K. (2007) *Školovanje srca*. Novi Sad: Psihopolis institut
71. Stanković, T. (2006) Značaj emocionalnog vaspitanja. U: *Pedagoška stvarnost*, br. 5, str. 375–385.
72. Stefanović – Stanijević, T. (2004). *Emocionalni razvoj ličnosti*. Niš: Prosveta
73. Šapiro, L. (1998). *Kako vaspitanjem dobiti dete sa visokim kvocijentom emocionalne inteligencije*. Beograd: Narodna knjiga, Alfa
74. Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta*, Zavod za udžbenike, Beograd
75. Tilman, D. i Hru, D. (2007). *Životne vrijednosti*. Beograd: Kreativni centar
76. UN Committee on the Rights of the Child (2005). *Implementing Child Rights In Early Childhood, General Comment 7*, Geneva, OHCHR (CRC/C/GC/7 I November 2005, accessed at: <http://www.ohchr.org>)
77. Uzelac, M. (2000). *Za Svemire: priručnik miroljubivog rješavanja sukoba u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Mali korak – Centar za kulturu mira i nenasilja
78. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S.A. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap
79. Vidović, S., Golić, M., Radovanović, M. (2005). *Otključaj toleranciju*. Priručnik za voditelje radionica za rad s adolescentima. Beograd: GTZ

- 
80. Vranješević, J. „Vršnjačka medijacija – od svađe slađe“, Kancelarija nemačke agencije za tehničku saradnju – GTZ
 81. Vranješević J. (2007). Participativna prava deteta i pojam razvojnih mogućnosti. Zbornik radova: Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju. Učiteljski fakultet, Beograd, str. 251–260.
 82. Vranješević J. i drugi (2019) Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece
 83. Vudhed, M. (2012). Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika, Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju, Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd



Save the Children za sjeverozapadni Balkan
Ljubljanska 16, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Tel +387 (0) 33 290 671, Fax +387 (0) 33 290 675 |
info.nwbalkans@savethechildren.org

Terenska kancelarija u Srbiji i Balkans Migration and Displacement Hub
Simina 18, Beograd, Srbija

Tel: + 381 (11) 41 222 61; + 381 (11) 41 222 62,
serbia.office@savethechildren.org, bmdh.sci@savethechildren.org



<https://nwb.savethechildren.net>



savethechildrenwb



savethechildrenwb



scnwb



SavethechildrenNWB



Zajedno možemo učiniti više. Šta misliš o našem radu?
reci-nam@savethechildren.org



Save the Children