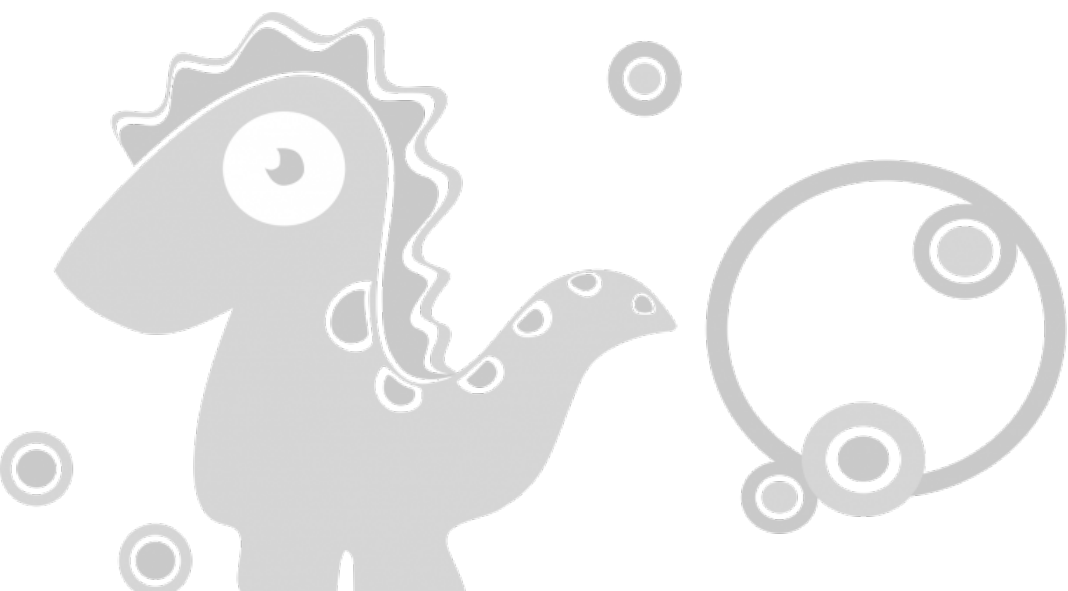
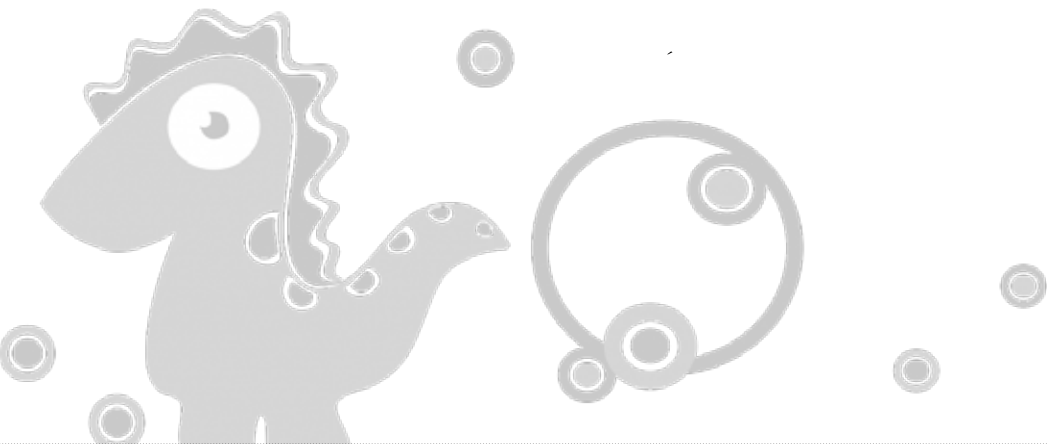


PSIHOLOŠKE OSNOVE PRIPREME
djece za školu





PSIHOLOŠKE OSNOVE PRIPREME DJECE ZA ŠKOLU

Anela Hasanagić

IZDAVAČ:

Centar za napredne studije, Sarajevo

Tel. : 033 716 040; Fax: 033 716 041

Email: cns@bih.net.ba; www.cns.ba

UREDNIK:

Munir Mujić

RECENZENTI:

prof. dr. Senija Tahirović

doc. dr. Izet Pehlić

LEKTOR:

Selma Hafizović

DTP:

Suhejb Djemailji

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

159.922.7:37
37.015.3

HASANAGIĆ, Anela

Psihološke osnove pripreme djece za školu / Anela Hasanagić. - Sarajevo : Centar za napredne studije, 2015. - 281 str. : ilustr. ; 23 cm

Bibliografija: str. 271-280.

ISBN 978-9958-022-16-6

COBISS.BH-ID 22420998

Anela Hasanagić

PSIHOLOŠKE OSNOVE PRIPREME
djece za školu



Sarajevo, 2015.

Mišljenja iznesena u tekstu odražavaju stavove autora i nisu nužno stavovi izdavača i sponzora.



Izdanje ove knjige realizirano je zahvaljujući podršci
Međunarodnog instituta za islamsku misao.



1. Predgovor

Motiv za pisanje ove knjige nalazim, prije svega, u želji da podijelim svoje iskustvo kao roditelja, ali i psihologa, koji se dugo vremena bavio pitanjem predškolaca i spremnosti djece za školu. Nastojala sam, u ovoj knjizi, na neki način, da sumiram i lične i profesionalne impresije i znanja, te da to pokušam prenijeti prije svega, studentima, ali i svima koji se na bilo koji način bave djecom pred polazak u školu. Dugo vremena su me sami studenti pitali zašto ono o čemu se govori na predavanjima nema nigdje zapisano, jer neke stvari, koje nam se ponekad čine sasvim logičnim, ne uradimo, bojeći se daćemo kao roditelji ili odgajatelji pogriješiti.

Vrlo često se i roditelji i odgajatelji bave pitanjem postavljanja granica i ustrajavanjem na tim granicama. Šta je važnije umiriti uznemireno dijete, popustiti mu, ili pak, ustrajavati na disciplini i snazi, ne razmišljajući o emocijama djece? Tokom predavanja smo često govorili o granicama i svakodnevnim „vaganjima“ u konkretnim situacijama, govorili smo o svim aspektima razvoja i o mogućim načinima poticanja svakog aspekta razvoja, što sam pokušala prezentirati barem jednim dijelom u ovoj knjizi.

Knjiga Psihološke osnove pripreme djece za školu je, prvenstveno, namijenjena studentima Odsjeka za predškolski odgoj i obrazovanje, i osmišljena je i kao priručnik, odnosno dio literature, koji na jednom mjestu pokušava objasniti i sakupiti relevantne činjenice iz oblasti dječije psihologije koje su neophodne za rad u predškolskoj ustanovi, a prije svega za rad sa djecom koja prolaze program obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja. Nastala je kao plod višegodišnjeg rada kako

u prikupljanju teoretskih, tako i praktičnih spoznaja, koje su ovdje, na neki način, i podijeljene sa čitaocem.

Knjiga je podijeljena u dva dijela. U prvom dijelu se nastojalo obuhvatiti kako starije, tako i novije teoretske spoznaje potkrijepljene istraživanjima koja objašnjavaju dječiji rast i razvoj, kao i karakteristike djece u predškolskom periodu, sa osobitim naglaskom na uzrast neposrednog polaska u školu (5- i 6-godišnjaci). Kroz ova razmatranja, nastojalo se staviti u ulogu studenta i navesti sve ono što student, a jednog dana profesionalac u praksi treba znati kada se susretne sa grupom djece predškolskog uzrasta.

U drugom dijelu knjige nastojalo se navesti neke od praktičnih ideja, koje mogu poslužiti u radu sa djecom. Naravno, u drugom dijelu se mogu naći samo neki od primjera za razvoj specifičnih područja o kojima je bilo govora u prvom dijelu knjige. Odgajatelji i učitelji u svakom slučaju moraju upotrijebiti svoju kreativnost u unapređivanju i inoviranju materijala koji se mogu koristiti u pedagoškoj praksi.

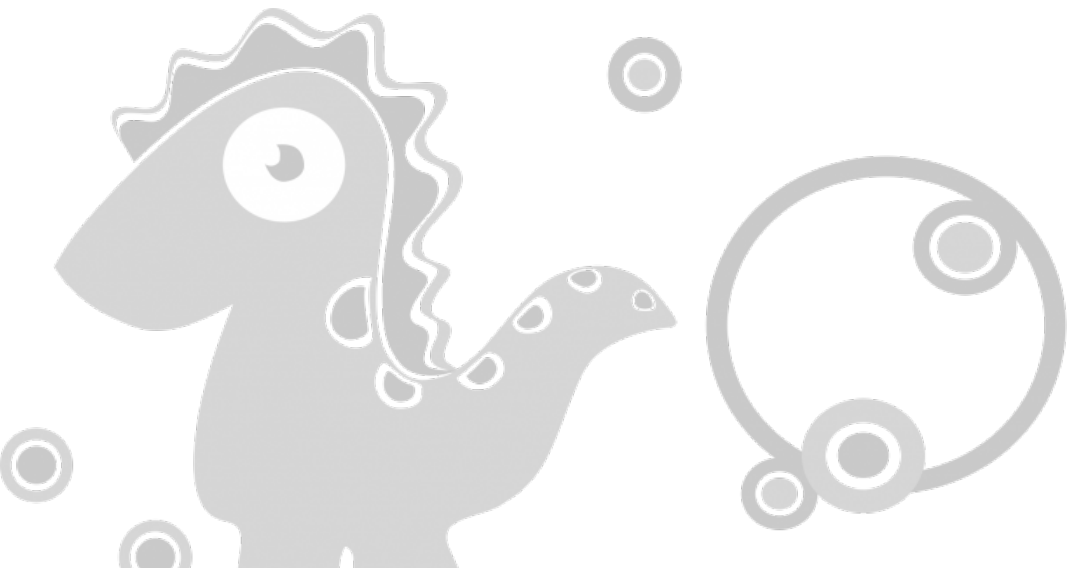
U ovoj knjizi i roditelji mogu naći zanimljivosti koje će im pomoći u podizanju vlastite djece, osobito praktični dio je za roditelje iznimno važan, ali i u teoretskom dijelu mogu naći informacije koje će im pomoći u razumijevanju djeteta i suočavanjima sa izazovima koje pred njih stavlja roditeljstvo.

Fotografije korištene u dokumentu su, ukoliko nije naveden izvor, djelo autora, a za osobe koje se nalaze na njima je dobivena saglasnost za objavljivanje.

Dio I



*Spremnost djeteta
za školu*





1. Uvodna razmatranja

Pitanje spremnosti djece za školu je pitanje koje ima svoju historiju dugu gotovo kao i sama škola. Kao što će biti opisano u dijelu koji se bavi historijskim činjenicama o testiranju djece, ovim pitanjem su se bavili mislioci poput Komenskog. I danas je ovo pitanje jako važno u cijelom svijetu i svuda se govori o pripremi djeteta za školu, poticanju vještina koje će djetetu biti neophodne za dobar školski početak. U tom kontekstu se razvijaju i različiti predškolski programi od kojih neki počivaju na modernim pravicima u pedagogiji, a neki su produkt istraživanja o poticanju vještina i znanja potrebnih jednom školarcu.

Kod nas se tek u posljednje vrijeme, pridaje veća pažnja pitanju spremnosti djeteta za školu, tačnije poticanju spremnosti djeteta za školu, posebno sa činjenicom uvođenja obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja, koje još uvijek nije naišlo na potpunu implementaciju.

Kada se govori o samom činu testiranja djece za školu, u svijetu su razvijene standardizirane procedure, koje svako dijete prolazi, kako bi se odredilo da li je i u kojoj mjeri dijete razvilo i steklo sve one kognitivne, socijalne i emocionalne vještine koje su mu potrebne za polazak u školu, a također, da se ispita i da li su određeni maturacijski faktori pravovremeno djelovali i potpomogli ovu spremnost. Iako i kod nas već dugo vremena postoje standardizirane procedure za ispitivanje spremnosti djece za polazak u školu, još uvijek postoje i laičke interpretacije i kriteriji, pa tako se najčešće smatra da dijete treba da bude dovoljno inteligentno (bistro), da ima određeni nivo predznanja, na primjer

da zna osnovne pojmove, boje, slova, pa da može uključiti u školu. Čak i u novije vrijeme se mogu čuti različite interpretacije spremnosti djeteta za školu, a koje vrlo često nisu vezane za aspekt razvoja djeteta koji će mu biti od pomoći u školi, nego su više vezane za kriterije uspješnosti u manipuliranju grupom vršnjaka, sposobnosti da dominira među drugarima, te komunikacijskim vještinama, ponekad i svadljivosti djeteta.

Ispitivanje spremnosti djece za polazak u školu je odgovoran i zahtjevan posao i zahtijeva multidisciplinarni pristup. Upravo iz tog razloga taj posao obavlja tim sačinjen od ljekara, pedagoga, psihologa (po mogućnosti) i profesora razredne nastave. Na osnovu procjene stanja djeteta pokušava se utvrditi, odnosno prognozirati, uspjeh djeteta u školi, pokušava se ustanoviti hoće li neko djeteta moći podnijeti teret škole. Većina djece sa dostizanjem hronološke starosti dosegne ispremnost za školu, pa tako imamo veliki postotak šestogodišnjaka koji su u pravom smislu te riječi školski obveznici, ili popularno „školarci“. Problematici su oni koji odstupaju od prosjeka. Nije rijetkost da dijete živi u intelektualno i socijalno depriviranoj situaciji, da na dan upisa pokazuje uočljiv nedostatak i nesrazmjer, te se za njega treba procijeniti da li je spreman za školu, koliko će škola za njega postati poticajno okruženje da bi sustigao svoje vršnjake barem jednim dijelom, odnosno koliko će to dijete doživljavanjem neuspjeha u školi ostati takav neuspješan do kraja života? Šta će se desiti ukoliko se ne uključi u školu, da li će kritični period za razvoj određenih sposobnosti i vještina proći u takvoj deprivirajućoj sredini?

Da bi se „ogradili“ od pogrešnih odluka, proces procjene spremnosti djece se nastojao standardizirati i objektivizirati što više. U tom kontekstu je išao i sam proces razvoja mjernih instrumenata koji se bave ovom problematikom, o čemu će biti riječi u poglavlju o historijatu ispitivanja spremnosti djece.

Da stanje procjene spremnosti djece za polazak u školu nije tako jednostavno, govori u prilog niz istraživanja, koja ukazuju da je za pola-

zak u školu neophodno da dijete dostigne zrelost u svim aspektima razvoja, a to su: fizički, kognitivni, emocionalni, socijalni i govorni razvoj. Također, osim postizanja zrelosti, odnosno spremnosti po različitim aspektima, kao bitnog preduslova za polazak u školu, važna komponenta školskog uspjeha je i motivacija, odnosno nivo predznanja koji dijete sa sobom donosi.

Da bi dijete što bolje odgovorilo zahtjevima testiranja, ali i kasnijeg početka osnovnoškolskog obrazovanja, njega treba na neki način pripremiti, odnosno potaknuti ono što mu je dato njegovim genetskim predispozicijama. Predškolske ustanove kao i program pripreme djeteta za školu upravo rade na poticanju i aktualizaciji dječijih kapaciteta. O ovim aspektima razvoja, kao i načinima poticanja spremnosti djeteta za školu će biti riječi na narednim stranicama.



2. *Spremnost djeteta za školu*

Da bi bili uspješni u bilo kojoj aktivnosti, potrebna je interakcija sljedećeg:

- *sposobnosti* koje su preduslov za uspješno obavljanje neke radnje,
- *aktivnost jedinke* – podrazumijeva ponašanja koja će aktualizirati određenu sposobnosti (ono što nam je genetski dato),
- *okolinski uvjeti* – podrazumijevaju materijalne i tehničke uvjete za određenu aktivnost.

Ako izostane bilo koji od ovih segmenata, neće doći do aktualizacije određene sposobnosti i produktivnog ponašanja. Upravo iz tog razloga je nužno da sva tri ova faktora djeluju pravovremeno i jednako usmjereno ka zajedničkom cilju. Iz ovog modela je vidljivo da jedinka može imati genetsku predispoziciju, ali ukoliko izostane aktivnost, ili poticaj iz okoline, dijete neće razviti određeni oblik ponašanja (Ćehić, 1997).

Dakle, djelovanje ova tri faktora determiniraju u kojoj mjeri će neko biti uspješan u obavljanju neke aktivnosti. Kada govorimo i školskoj aktivnosti, onda je jasno da i za tu aktivnost treba da se desi pravovremeno djelovanje više faktora. Djetetu je u predškolskom periodu neophodno omogućiti uslove u kojima će se razviti njegove maturacijom date sposobnosti, tačnije omogućiti mu postizanje spremnosti za školu.

Sam polazak u školu nekada, a sada sa uvođenjem obaveznog predškolskog obrazovanja i polazak u predškolski program, predstavlja za mnogu djecu prvi susret sa institucijom, prvo odmjeravanje snaga sa

drugima, prva spoznaja da dijete nije samo i da se pred njega postavljaju određeni zahtjevi. Sa polaskom u školu dijete razvija, provjerava i pokazuje svoje različite sposobnosti i osobine. Mora se samostalno snalaziti i rješavati situacije koje je do sada neko drugi, a najčešće roditelj, za njega rješavao. Od djeteta se očekuje da se može odvojiti od roditelja, da je u stanju da se duže vremena skoncentriše na neku aktivnosti, da ima određeni nivo samokontrole emocija, da je u stanju da uspostavlja kontakte, ali i da se raduje polasku u školu. Ukoliko dijete nije spremno da prihvati te zahtjeve koje pred njega stavlja agens društva, ono može biti frustrirano. Uspješno uključivanje djeteta u školu i dobar start u školi, kod djeteta može snažno utjecati na razvoj pozitivne slike o sebi, školskom učenju i stavu prema školi, jednako kao što i neuspjeh i frustracija mogu dovesti do suprotnog efekta. Samo dijete koje je zrelo i spremno za školu može odgovoriti zahtjevima škole, te samim tim, školu doživjeti kao mjesto koje je izazov. U protivnom, dijete koje je frustrirano, školu vidi kao opasnost i nelagodu. Ovo govori u prilog činjenici koliko je adekvatna procjena spremnosti djeteta važna.

U literaturi se najčešće nalaze tri osnovna koncepta koja čine spremnost djeteta za školu, a koja podliježu procjeni spremnosti:

- tjelesna
- spoznajna i
- emocionalno-socijalna spremnost.

Prije samog polaska u školu, neophodno je utvrditi u kojoj mjeri je dijete spremno za školu prema svim aspektima razvoja, kao i evidentirati snage i eventualne slabosti djeteta, kako bi se moglo raditi na jačanju kapaciteta djeteta, prognozirati njegov daljnji uspjeh i omogućiti dalji poticaj njegovih kapaciteta. Upravo iz tog razloga se pri upisu u školu radi testiranje djeteta, tačnije procjena spremnosti djeteta, koja, sa druge strane, postaje okidač za roditelje da počnu ozbiljno razmišljati o tome da je njihovo dijete na pragu ulaska u školski sistem, u kom će se zadržati do svoje zrele dobi.

Testiranje za polazak u školu apsolutno nije čin kojeg se roditelji ili dijete trebaju plašiti, ali jedna doza uzbuđenja je sasvim razumljiva. Važno je napomenuti da mjera postignutog na testu nije neka nepromjenjiva konstanta, nego samo indikator, polazna osnova za svrstavanje djece u razrede, kategorije i formiranje očekivanja od djeteta.

U svrhu procjene spremnosti koriste se različiti instrumenti, prije svega radi standardizacije samog postupka, ali i zbog tačnosti same dijagnoze i prognoze. Ova tačnost je posebno bitna, kada se uzme u obzir da je odluka koju donosi tim koji radi procjenu, jedna od odluka koja za dijete može značiti jako mnogo.

2.1. HISTORIJSKI PREGLED PITANJA SPREMNOSTI DJECE ZA ŠKOLU I TESTIRANJA

Još je Komenski, utemeljitelj pedagogije, u svom djelu „Linguarum Methodus Novissima“ rekao da je teško podučavati nezrele (prema Furlan, 1991), što govori u prilog o tome da je još od davnina poznato da je za polazak u školu nužna određena spremnost djeteta, kako bi bilo u mogućnosti adekvatno odgovoriti izazovima škole.

Ispitivanje spremnosti djece za polazak u školu, u današnje vrijeme, podrazumijeva korištenje testova kao instrumenata u svrhu klasifikacije djece u određene kategorije, odnosno, ovaj tip testiranja djece pred polazak u školu ima dijagnostičku i prognostičku vrijednost. Dijagnostičku vrijednost u smislu da se prilikom testiranja djeteta može napraviti prilično tačna i jasna slika o stanju djeteta u svim aspektima razvoja: fizičkom, kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, govornom itd, a prognostička vrijednost u smislu dalje prognoze uspjeha djeteta kao i određivanja eventualnih suportivnih mjera koje će djetetu omogućiti eventualno nadomještanje propuštenog, odnosno razvoj rođenjem datih kapaciteta.

O tome Ćehić u knjizi “Indikatori zrelosti djece za polazak u školu” kaže: “Testiranje sposobnosti i osobina ličnosti je podsistem procjenjivanja, pod kojim podrazumijevamo sistem postupaka kojim dobijamo sažetu i u međusobnu vezu dovedene podatke relevantne za prognozu i dijagnozu određenih vidova ponašanja i razvitka pojedinca.” (Ćehić, 1997, str.7) Iz čega se vidi da psihološko testiranje, koje nam daje jednu cjelokupnu sliku o djetetu, koje, dakle, uključuje i njegov fizički i intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj, pred polazak u školu, ima i dijagnostičku i prognostičku vrijednost.

Prvi test inteligencije je nastao 1905. godine, kada je Ministarstvo za obrazovanje u Francuskoj s ciljem da riješi problem trijaže mentalno nedovoljno razvijene djece, odnosno djece, koja ne pokazuju dovoljno mentalnih kapaciteta da savladaju školski program, i koja, samim tim predstavljaju kočnicu u radu razreda. Do tada je trijaža vršena na osnovu procjena učitelja, koja se, opet oslanjala na uspjeh učenika. Teškoće su bile najveće kod trijaže učenika koji nisu pokazivali izuzetno loš uspjeh niti su bili uvjerljivo prosječni i normalni. Ovakva inicijativa ukazuje na potrebu rane dijagnoze nedovoljne razvijenosti i potrebe za trijažom te djece u posebne skupine kako bi mogli učiti na nivou koji je njima prilagođen. U literaturi se nalazi i podatak da je Ebbinghaus, već 1897. godine (prema Fajgelj, 2005) koristio Galtonove mentalne testove kako bi testirao školsku djecu u Vroclavu. Galtonov test se sastojao od ispitivanja pamćenja, motoričkih vještina i senzornih funkcija (Bracken, 2004).

Međutim, Bine-Simonova skala se ipak u praksi uzima kao referentna i kao prva skala za mjerenje intelektualnih sposobnosti kod djece. Nakon ovog testa nastaju i drugi testovi, od kojih su najpoznatiji Wechsler-Belevue (Veksler-Belvi) skala inteligencije, Goodenough-ov test (Gudinaf-ov) test crteža čovjeka, Ravenove progresivne matrice, Domino test, itd.

Binet je skupa sa svojim saradnikom Simonom konstruisao skalnu pomoću koje bi se djeca, koja teško uče, što objektivnije izdvajala. Njegovo najveće otkriće je bilo u tome što je uvidio da je ispitivanje pomoću jed-

nog zadatka nedovoljno i pogrešno, a to su bili uglavnom zadaci senzornog funkcioniranja, nego je sačinio više desetina zadataka koje je zadavao djeci. Također, u to vrijeme je vladalo mišljenje da je kognitivni kapacitet djece isključivo produkt naslijeđa, a on je bio jedan od prvih teoretičara koji je smatrao i da je inteligencija fluidna, oblikovana okolinskim i kulturnim utjecajima (Fancher, 1985, a prema Bracken, 2004).

Zadaci u Bineovom testu su pretpostavljali izvjesno opšte znanje koje djeca stižu i bez neke naročite poduke. Za svaki uzrast od tri do dvanaest godina je sačinio grupu zadataka kojom se ispituju različite mentalne funkcije, od pamćenja, percepcije, računanja, rezoniranja, upoređivanja itd., na osnovu čega je izračunavao mentalni uzrast (kojeg je uveo 1908. godine i koji se također smatra bitnijim otkrićem). Potom je taj mentalni uzrast poredio sa hronološkim uzrastom djeteta, te je tako imao uvid u položaj djeteta u odnosu na skupinu: prosječni, ispodprosječni, iznadprosječni, jer je osnovna svrha njegovog testa bila klasifikacija, a ne mjerenje.

Nakon toga, Williem Stern, razmatra ideju Binea i smatra da nije isto biti 2 godine u zaostatku na svakom uzrastu života, pa tako, ako dijete ima 5 godina, i ima mentalni uzrast od 3, znači da je ono u zaostatku dvije godine ($3/5 = 0.6$). To nije isto kao i dijete koje ima 8 godina, a mentalni uzrast od 6 godina ($6/8 = 0.75$). Tako on uvodi pojam omjera ove dvije veličine, mentalnog uzrasta i hronološkog uzrasta (MU/HU) što uveliko doprinosi razjašnjenju značenja odnosa mentalnog i hronološkog uzrasta. (Gregory, 2010). Tek Terman zajedno sa svojim saradnicima sa Stanford univerziteta 1916. godine uvodi pojam skraćenice IQ, a prethodni kvocijent inteligencije izražen kao omjer mentalne i hronološke dobi množi sa 100 da bi se izbjegle decimale.

Binet – Simonova skala je doživjela brojne revizije, kako u Evropi, SAD-u (Henry Goddard), zatim Termanova revizija pod naslovom Stanford – Binetova skala iz 1918. godine, ali i na prostoru bivše Jugoslavije (Stevanović B, 1975).

Ravenove progresivne matrice predstavljaju poznatiji i priznatiji test za ispitivanje inteligencije. Uključuju mjerenje edukativne, neverbalne sposobnosti, odnosno, sposobnosti razumijevanja kompleksnih situacija, sposobnosti pronalaženja značenja u događajima, sposobnosti percepcije i mišljenja. To je neverbalni test inteligencije koji postoji u različitim oblicima: i to kao progresivne matrice u boji, namijenjene djeci, zatim standardne progresivne matrice i progresivne matrice za nadarene.

Ravenove progresivne matrice su 60-tih godina prošlog vijeka standardizirane na području bivše Jugoslavije, a standardizaciju je radio Krunoslav Matešić (2000) - rad pod nazivom "Preliminarne norme za SPM+ za uzrast starijih osnovnoškolaca".

WISC Wechslerova skala inteligencije je izuzetno pouzdan i valjan instrument za mjerenje inteligencije djece različitih uzrasta, međutim, više se koristi u kliničke svrhe jer je neekonomičan – zahtijeva individualnu primjenu i vremenski dugo traje.

Goodenoughov test crteža čovjeka je instrument pomoću kojega se na osnovu crteža ljudske figure procjenjuje stepen mentalnog razvoja djece. Ekonomičan je jer se njime može istovremeno ispitati veći broj djece, a i u smislu da zahtijeva upotrebu samo papira i olovke, zatim korektura i vrednovanje ne iziskuju prevelik napor od ocjenjivača. Još 1920. godine ga je standardizirala Florens Goodenough (prema Čehić, 1997) za potrebe ispitivanja djece predškolskog uzrasta.

Zajedničko svim ovim navedenim testovima jeste što se njima pokušava izmjeriti *stepen intelektualne zrelosti*, na dijagnostičkom nivou, kao i prognozirati rezultat u daljem školovanju.

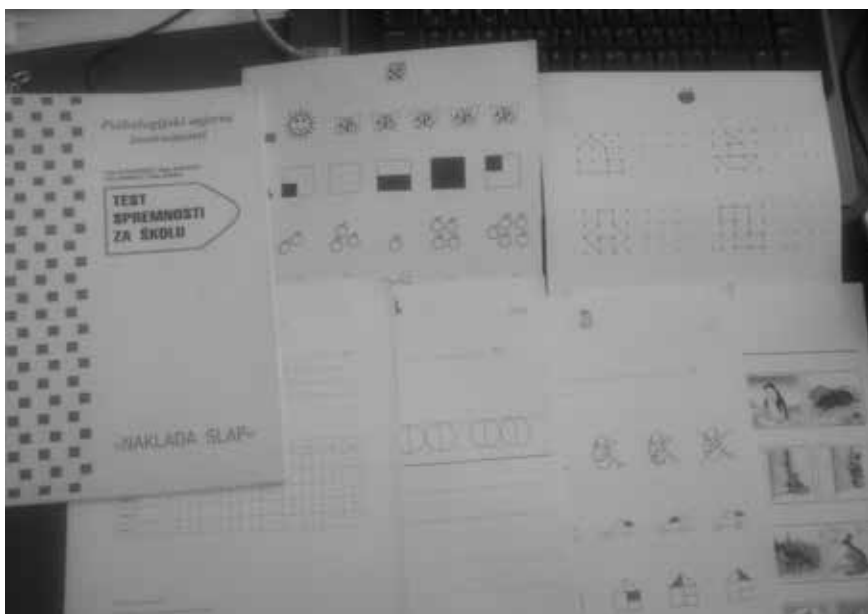
Jedan od prvih testova namijenjen ispitivanju **zrelosti djece** za prvi razred je Brennen gestalt test (Brennen, 1959, a prema Bracken 2004). Zadaci su uključivali spajanje tačaka, crtež čovjeka, prepoznavanje brojeva i prepisivanje rečenica. Test je imao prognostičku valjanost od 0.81.

Za potrebe *procjene spremnosti za školu*, također su razvijene različite baterije. R. Meiss je sačinio *Kettwig test zrelosti za školu*, a koji ima dva paralelna oblika. Vrijeme primjene je kratko, upute jednostavne, a način bodovanja dobro definiran. Sastoji se od tri dijela, a svaki dio ima 10 zadataka. U prvom dijelu testa ispituje se vidna koordinacija i fina motorika, drugi dio testa zahtijeva tačno opažanje oblika, a trećim se ispituje zahvaćanje i reprodukcija uređenih skupova. To je neverbalni test koji ispituje grafomotoriku i percepciju. Ima visoku unutrašnju pouzdanost (0,91 i 0,93), a prognostička valjanost trećeg subtesta za ocjene iz hrvatskog jezika i matematike u prvom razredu iznose 0,42 i 0,57 (Zarevski, 1982, a prema Vlahović-Štetić i dr.1995) korelacija sa testom za školske početnike iznosi 0,51.

Što se tiče testova koji su namijenjeni procjeni spremnosti djece za polazak u školu na području bivše Jugoslavije, prvi test je bio Test za šolske novince, ili u prevodu Test za školske početnike autora Ivana Toličića, koji je preveden na hrvatski jezik, a našao je svoju primjenu i u Srbiji i Bosni i Hercegovini. Test ima dva oblika. Jedan je za grupnu primjenu i sastoji se od 8 subtestova koji se mogu razvrstati u testove grafomotorike i testove rezoniranja. Oblik za individualnu primjenu se sastoji iz 3 subtesta. Grupna primjena traje oko 1 sat, a individualna oko 15 minuta. Ovaj test ima dobre metrijske karakteristike. Koeficijent prognostičke valjanosti za uspjeh u prvom razredu iznosi od 0,42 do 0,82, a koeficijent kriterijske valjanosti s vanjskim kriterijem (testovima inteligencije) je od 0,60 do 0,70.

U Hrvatskoj je 1995. godine objavljen test i priručnik pod nazivom Test spremnosti za školu čije su autorice: Vesna Vlahović-Štetić, Vlasta Vizek-Vidović, Lidija Arambašić i Živana Miharija. Test se sastoji od pet subtestova i njihova primjena traje oko jedan sati može se primjenjivati grupno. Test se sastoji od:

- perceptivnog testa – koji ispituje sposobnost vidne diskriminacije složenih likova;
- testa spajanja tačaka – koji ispituje grafomotornu sposobnost precrtavanja likova u mrežu tačaka;
- testa poznavanja činjenica koji mjeri poznavanje svakodnevnih činjenica i pojmova, baratanje njima, te razumijevanje njihovih međusobnih odnosa;
- test precrtavanja – koji mjeri sposobnost okulomotoričke koordinacije i fine motorike pri precrtavanju likova, te
- numerički test koji sadrži jednostavne i složene zadatke prebrojavanja, zadatke u kojima se traži poznavanje rednih brojeva, te problemske zadatke različite složenosti.

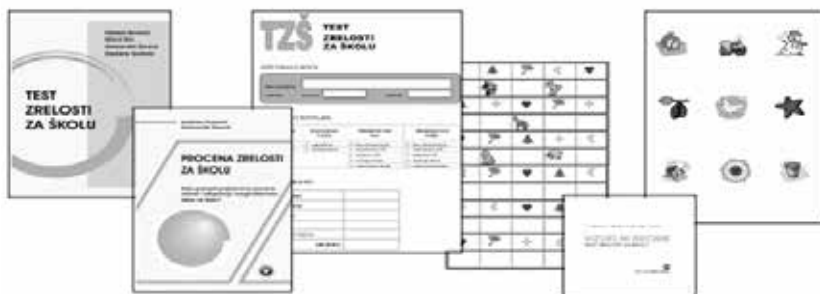


Slika 1. Test spremnosti za školu, autorica Vesna Vlahović-Štetić, Vlasta Vizek-Vidović, Lidija Arambašić i Živana Miharija.

Metrijske karakteristike testa su zadovoljavajuće, pouzdanost tipa unutarne konzistencije iznosi od 0,73 do 0,83, konstruktna valjanost ispitana metodom faktorske analize ukazuje na postojanje tri faktora gdje prvi faktor čine čestice dva grafomotorička subtesta, drugi faktor definiraju čestice testa poznavanja činjenica i numeričkog testa, a treći faktor je perceptivni. Prognoistička valjanost se kreće od 0,34 do 0,46, a kriterijska valjanost sa Obojenim Ravenovim matricama je od 0,36 do 0,53.

U Srbiji je objavljen 2011. godine Test zrelosti za školu autora: Zdenke Novović, Mikloša Biroa, Aleksandra Baucala i Snežane Tovi-
lović. Test se sastoji od 5 subtestova koji se djetetu zadaju određenim redoslijedom:

- vizuelni rječnik – test lingvističke kompetencije, koji ima 11 zadataka, u kojim se od ispitanika traži imenovanje slika,
- informisanost – test praktičnog znanja i socijalne adaptiranosti, 15 zadataka, namjenjen je procjeni opšte informiranosti u funkciji adaptacije na zahtjeve svakodnevne sredine,
- vizelna memorija – test sposobnosti upamćivanja i pažnje, 15 zadataka, djeci bliskih slika, gdje dijete treba zapamtiti redoslijed imenovanja slika,
- slaganje kocaka – test vizuo-motorne koordinacije, perceptivne organizacije i sposobnosti planiranja, 8 zadataka, zasnovan na Kohsovom testu, samo što su predlošci uvijek dati kao model sačinjen od kocaka, a ne kao slika,
- šifra – test sposobnosti učenja iz iskustva, koncentracije i vizuo-motorne koordinacije, 25 zadataka, test koji je tipa papir-olovka i koji u najvećoj mjeri ispituje razvijenost grafomotoričkih sposobnosti kod djece.



Slika 2. Test zrelosti za školu (<http://www.dps.org.rs/images/stories/pdf/cpp/Ponuda%20test%20TZS+.pdf>, dostupno 11.7.2013.

Metrijske karakteristike testa su zadovoljavajuće, ostvaruje visoke korelacije sa testovima TIP-1 i Ravenovim matricama, kao i sa eksternim kriterijumom – ocjenom učitelja u prvom razredu, pokazuju dobru diskriminativnost i po uzrastima.

Na području Bosne i Hercegovine svoj doprinos u ispitivanju spremnosti djece za polazak u školu je dala Nedjeljka Gajanović, koja još 70-tih godina prošlog vijeka (priručnik objavljen 1982. godine), primjenila Modifikaciju Torndajkovog testa inteligencije na uzorku djece od 7000 djece, te izradila norme za našu populaciju. To je neverbalni test koji se sastoji od tri subtesta:

- subtest identifikacije – u kojem se traži od djeteta da identificira lica, predmete, situacije i radnje,



Slika 3. Teorijske i praktične osnove upisa djece u školu, priručnik uz instrumentarij autora Gajanović N.I Mandić P.(1982)

- subtest razlika – od djeteta se traži da među predloženim crtežima izdvoji onaj koji se razlikuje od ostalih i
- subtest sličnosti – dijete treba da među predloženim crtežima pronađe dva koja su međusobno slična.



Slika 4. Indikatori zrelosti djece za polazak u školu autora Čehić E.(1997)

Osim testa inteligencije, primijenjen je i test percepcije prostora, instrument kojim se ispituje spremnost za čitanje i razumijevanje pročitano i inventar socijalne zrelosti. Metrijske karakteristike se odnose samo na prva tri subtesta. Koeficijent pouzdanosti je dobiven split-half metodom i iznosi 0,79, a prognostička valjanost iznosi od 0,35 do 0,70.

Čehić, 1997. godine izdaje priručnik pod nazivom Indikatori zrelosti djece za polazak u školu, u kojem je opisana cijela baterija testova koji mjere različite aspekte razvoja

djeteta od fizičkog, pa do govornog razvoja. Ova baterija je izuzetno obimna (13 subtestova), sastoji se od po nekoliko testova za individualnu, odnosno grupnu primjenu, što otežava primjenu baterije u cijelosti, norme svih subtestova nisu standardizirane na našoj populaciji, nego su preuzete od izvornih autora testova.

2.2. ZRELOST I SPREMNOST ZA ŠKOLU

Petz (1992) za pojam spremnosti ili zrelosti, nalazi sinonim pripremljenosti i definiše je kao: „osposobljenost za uključivanje u kakvu aktivnosti ili u rješavanje kakvih problema“. Do pripremljenosti dolazi djelovanjem dviju grupa faktora: faktora maturacije ili sazrijevanja i djelovanjem okoline (faktori učenja, stečenog iskustva, uvježbanosti i sl.) U postizanju



Slika 5. Školarci

pripremljenosti nedovoljno djelovanje jedne grupe faktora može se do izvjesne mjere kompenzirati pojačanim djelovanjem druge grupe faktora.

Furlan (1991) zrelost za školu definiše kao: „za početak osnovnog školovanja zrela su sva ona djeca, bez obzira na svoju dob, koja su po svojoj tjelesnoj i psihičkoj razvijenosti podjednaka sa prosječnom djecom, što su po zakonu postali školski obveznici.“

Prema Zakonu o osnovnoj školi, školski obveznik je svako dijete koje 1. marta tekuće godine navršava 5 godina i 6 mjeseci života. Ovo rješenje se čini dosta jednostavnim, međutim, teškoće stvaraju velike individualne razlike među učenicima. Hronološka dob djeteta, očito ne može biti jedini prihvatljiv kriterij zrelosti djeteta za školu, već to može biti samo određeni procijenjeni stepen razvijenosti djeteta po različitim aspektima razvoja. Zakon se ograđuje i time da kaže da „roditelj ili staratelj može zatražiti ranije pohađanje osnovne škole samo ako je dijete spremno i pripremljeno (što procjenjuje komisija) za pohađanje prvog razreda, pod uslovom da do kraja kalendarske godine navršava šest godina života“.

Zrelost za školu nastaje u psihološkim shvatanjima koja naglašavaju skokovit, a ne kontinuiran razvoj. To su shvaćanja koja razvoj ljudske jedinice vide kao zakonomjernu izmjenu faza, gdje svaki pojedinac mora proći prethodnu fazu da bi došao u narednu. Te razvojne faze se kod svakog pojedinca pojavljuju istim redoslijedom, ali se i razlikuju od hronološke dobi, na što je prvi ukazao Arnold Gessel. Zapravo, djeca iste hronološke dobi ne pripadaju istoj razvojnoj dobi, to jeste, djeca u šestoj godini života, kolika im je hronološka dob, mogu biti na mentalnom uzrastu od sedam godina, kao i mentalnom uzrastu od tri ili četiri godine. Iz toga proizlazi da sva djeca od šest godina hronološke dobi neće moći postizati jednak učinak u školi. Nekoj djeci će ta škola predstavljati ogroman teret, jer nisu u stanju da prate nastavu, te će tako biti izloženi frustracijama i neuspjesima, što će na kraju dovesti do gubitka svake motivacije da postignu i ono što mogu, dok, s druge strane, djeci koja su iznadprosječno razvijena škola neće predstavljati dovoljno veliki izazov, savladat će školske zadatke sa manjim kapacitetom uložene napore, pa će im vrlo često biti i dosadno. Školu kao takvu, neće moći doživjeti kao sredstvo vlastite aktualizacije potencijala koje u sebi nose, što svakako nije povoljno po njihov akademski i radni učinak ali i njihovo mentalno zdravlje globalno.

Smiljanić i Toličić (1976) kada govore o zrelosti za školu, naglašavaju da ona uključuje tri vrste zrelosti: tjelesnu, ličnu i funkcionalnu. Pod *tjelesnom zrelosti* oni podrazumijevaju zdravlje i fizičko stanje djeteta, koje treba da omogući djetetu napor odlaska i povratka u školu, zatim sjedenja u školi i rada kod kuće. *Lična zrelost* podrazumijeva socijalnu i emocionalnu zrelost djeteta, a to podrazumijeva da je dijete sposobno da napusti roditeljski dom i da bude neko vrijeme odvojeno od roditelja, da uvažava autoritet učitelja, kao i uključivanje u rad sa drugom djecom, te da je sposobno da igru zamijeni učenjem. *Funkcionalna zrelost* se ogleda u dječijem shvatanju svijeta. Od djeteta u školi se očekuje realistično shvatanje svijeta, koje se ogleda u saznanju da ne

može proizvoljno da preobražava predmete i materijale, dijete mora da bude sposobno za poštivanje pravila pri zaključivanju, da shvata kvantitativne promjene, što je važno za računске operacije, a kad se govori o aktivnosti čitanja i pisanja od djeteta se traži sposobnost analize i sinteze, odnosno raščlanjivanja cjeline na dijelove i njihovo ponovno sastavljanje i razumijevanje.

Ovakav model posmatranja zrelost se zadržao prilično dugo, međutim, u posljednje vrijeme, veliki broj autora, nalaze bitnu razliku između pojmova zrelosti i spremnosti. Prema Britto (2012) nekadašnji pojam zrelosti se transformisao u pojam spremnosti s ciljem da se naglasi značaj socijalnih faktora, jer, kad govorimo o zrelosti, to podrazumijeva neke procese koji se odvijaju iza zavjese i na koje okolina nema utjecaj, dok, kad se govori o spremnosti, tu je bitan faktor sredine. Noviji pristupi (Murphy and Burns 2002, a prema Britto 2012) naglašavaju dvosmjernu vezu između okoline i djeteta, te da samo takva dvosmjerna veza omogućava optimalni razvoj (Graue 1992; Meisels 1995, a prema Britto 2012). Drugim riječima, spremnost za školu je produkt interakcije između djeteta i spektra okolinskih i kulturalnih iskustava koja potiču dječiji razvoj.

Evidentno je da su pojam zrelosti (eng. *maturity*) i spremnosti (eng. *readiness*), dva različita, ali povezana koncepta i jako je važno da ih roditelji i odgajatelji razumiju.

Naime, *zrelost* djeteta za školu predstavlja više maturacijski aspekt, u smislu sazrijevanja bioloških procesa i struktura u toku dječije razvoja, podrazumijevači pri tom fizičko i mentalno sazrijevanje. Zrelost je kada je dijete spremno za formalnu instrukciju o čitanju, pisanju ili sabiranju. Dijete obično ovaj stepen zrelosti dosegne u dobi od 6 godina, ali neki i sa 5 odnosno 8 godina. U ovom smislu, **zrelost se ne može vježbati** ili forsirati, postoje biološki determinirani mehanizmi koji omogućavaju zrelost.

Dijete je zrelo za školu fizički u smislu:

- Kada je njegova glava manja u proporciji sa tijelom nego što je bila,
- Kada su mu noge i ruke duže i tanje,
- Kada ima manje masnih naslaga i mišići se mogu jasnije vidjeti,
- Kada je dijete zdravo,
- Kada može koordinirati ruke i pokrete očiju, precrtavati po uzoru,
- Pokazuje lateralizaciju, odnosno ili je ljevak ili dešnjak,
- Kada zna osnovne pojmove: boje, oblike, brojeve,
- Kada može dosegnuti lijevo uho stavljajući desnu ruku preko glave.

Fizički razvoj može biti usporen zbog bolesti, povrede ili nasljednih genetskih problema. Djeca sa ovim problemima će biti zrela za školu nešto kasnije, kada se razviju u svim aspektima koji podrazumijevaju spremnost za školu.

Zrelost za školu u ovom smislu nije garant da će dijete uspjeti u školu. Neka djeca jednostavno mogu da se ne prilagode zahtjevima formalnog poučavanja. Čak i kad je dijete intelektualno i fizički zrelo za školu, ako se osjeća nesigurno na bilo koji način, ono neće moći realizirati svoj potencijal. U ovakvim situacijama je, osim zrelosti, jako bitna spremnost djeteta za školu.

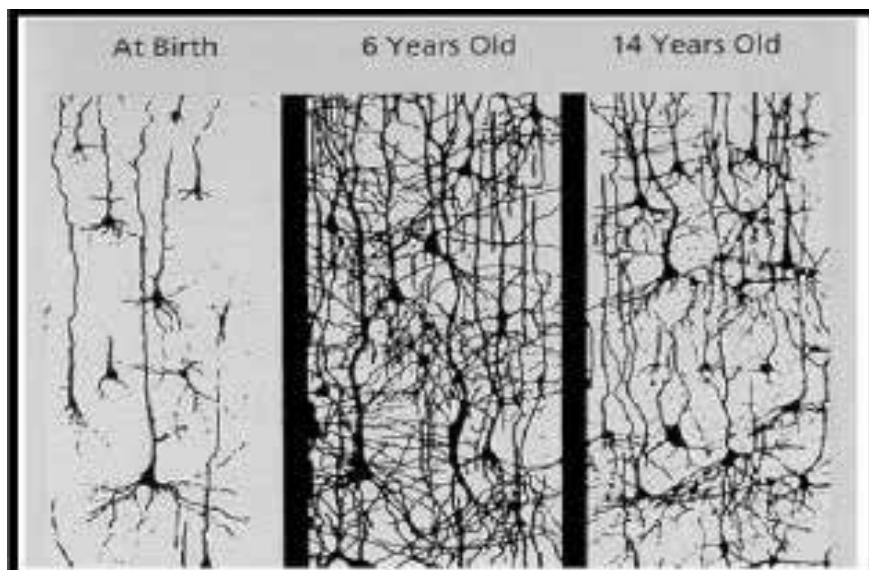
Spremnost djeteta za školu se odnosi na stadij dječijeg razvoja kada je dijete spremno da uči u formalnom okruženju i kada može učiti efikasno bez emocionalnih ispada. Spremnost za školu nije fiksirana tačka, nego je to jedan dugotrajni proces, stanje koje indicira da je dijete spremno za učenje.

Dijete koje je spremno za školu će biti razvijeno fizički, socijalno, emocionalno i intelektualno do nivoa koji mu omogućava potpuni benefit u socijalnom okruženju (razredu).

Dok se na zrelost djeteta ne može utjecati, **spremnost za školu može biti poticana** izlaganjem djeteta širokom rasponu iskustava i ohrabivanjem da razvijaju svoje vlastite vještine, osjećanja i kompetencije (prema <http://www.shirleys-preschool-activities.com/school-readiness.html>, dostupno 1.7.2013).

Procjenu spremnosti djece za polazak u školu, prema Zakonu, obavlja stručni tim sačinjen od psihologa ili pedagoga, ljekara i nastavnika razredne nastave. Oni sačinjavaju komisiju koja treba procijeniti mogućnosti, kako fizičke, tako i mentalne, kao i nivo predznanja neophodnog za polazak djeteta u školi. Na osnovu te procjene dijete se upisuje u školu, odnosno njegov upis se odgađa za sljedeću školsku godinu. Međutim, pri tome treba imati u vidu činjenicu da često djeca iz nestimulativnih porodica pokazuju lošiji uradak na testovima kognitivnih sposobnosti, ne zbog toga što su nižih intelektualnih sposobnosti, nego zbog pseudozaostalosti, pedagoške zapuštenosti ili zanemarenosti. Takvoj djeci institucionalizirani agens, kao što je škola, postaje stimulativno okruženje, koje do sada nisu imali, i vrlo često, ovakva djeca pokazuju svoj stvarni stepen intelektualnog funkcioniranja tek nakon nekoliko sedmica ili mjeseci pohađanja škole, odnosno oni nakon nekog vremena kompenziraju propušteno, jer u školi dobijaju neophodne poticaje za vlastitu aktualizaciju.

M. Montessori (Philpps S.1999) upravo u svojoj teoriji govori o osjetljivim i kritičnim periodima u životu djeteta. U toku *kritičnog perioda* neophodno je pojavljivanje određene vrste poticaja iz okoline djeteta za daljnji normalni razvoj, a u razdoblju *senzitivnog perioda* pojava škodljivih loših uslova može dovesti do promjena, reorganizacije u samom živčanom sistemu i do mogućih odstupanja od normalnog razvoja. Kritični i senzitivni periodi prate jedinku tokom cijelog života, ali se smatra da je najznačajniji i najosjetljiviji period u stvari period predškolskog doba. Za dob od 3 do 6 godina života, M. Montessori je smatrala da dijete vodi *upijajući um*, koji pomaže stvaranju ličnosti djeteta, on priprema dijete indirektno za kasnije učenje u školi i izaziva unutrašnju umnu, duhovnu i duševnu izgradnju.



Slika 6. Što je gušća mreža sinapsi, to je potencijal moždanih ćelija, za obavljanje određenih aktivnosti, veći. Smatra se da broj sinapsi dostiže svoj maksimum u 6-oj godini (prema Pašalić-Kreso, 2011)

Novija istraživanja razvoja mozga daju i neurološko objašnjenje pomenute teorije. Naime, dijete se rađa sa velikim brojem neurona (smatra se oko 100 milijardi), a u narednom periodu, nakon rođenja, ono što se dešava da bi došlo do optimalnog intelektualnog razvoja djeteta jeste uspostavljanje sinaptičkih veza među neuronima. „PET i MRI snimanja mozga i slikovno praćenje rada mozga potvrđuju da se tokom prve tri godine života, posebno snažno razvijaju sinapse kao odgovor na vanjske stimulacije i aktivnost djeteta. Dječije iskustvo, dobro kao i loše, ostavlja često neizbrisive tragove na dječijem nervnom sistemu. Adaptibilnost mozga na spoljašnje utjecaje upravo određuje, već na ranom uzrastu, kako će dijete učiti, razumijevati, djelovati i saradivati sa drugima tokom života“ (prema Pašalić-Kreso 2011). Te sinaptičke veze se ostvaruju upravo zahvaljujući stimulusima iz okoline. Ukoliko stimulusi izostanu, dolazi do odumiranja moždanih stanica koje nisu uvezane. Račun je jasan, i upozoravajući, rano doba je krucijalno važno za daljnji intelektualni domet pojedinca. Neki autori kažu da je to prve tri godine, neki prvih šest, o čemu svjedoči i *slika 6*.

Ovime se zapravo podcrtava važnost predškolskog odgoja i obrazovanja, te time i obrazovna politika u svijetu ide ka omasovljenju institucionalnog predškolskog obrazovanja. I u Bosni i Hercegovini je 2007. godine donesen Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, prema kojem (Član 16.) „U godini pred polazak u osnovnu školu, predškolski odgoj i obrazovanje obavezno je za svu djecu predškolskog uzrasta.”. Ovime se zapravo nastoji napraviti apsolutni obuhvat djece institucionalnim predškolskim obrazovanjem, sa ciljem osiguravanja barem približno jednake osnove svima za polazak u školu, što podržava ideju o kritičnom periodu. O značaju predškolskog odgoja i obrazovanja u vidu institucionalnog zbrinjavanja djeteta u vrtić će još biti riječi.

Prilikom upisa djeteta u školu, tačnije prilikom same procjene djetetove spremnosti za polazak u školu, koja se popularno zove testiranje, pored odluke o polasku u školu, kao i procjene fizičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog stanja djeteta, kroz kontakt sa djetetom moguće je zaključiti i uvidjeti i specifičnosti pojedinog djeteta, zapravo, ne samo odrediti stupanj razvoja djeteta prema važećim normama, nego ukazati i na pojavu eventualne nadarenosti, kreativnosti, sklonosti, interesovanja djeteta, ali i eventualnih problema u ponašanju bilo da se radi o poremećajima ličnosti, poremećaju navika ili nekom obliku poremećaja u ponašanju. Takav pregled djeteta omogućava uvid u djetetove kapacitete, ali i nedostatke, odnosno omogućava individualni pristup djetetu, kasniju individualizaciju nastavnog procesa, koja još dodatno dolazi do izražaja sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u BiH.

Osnovna svrha testiranja pred polazak u školu jeste, kako je već spomenuto, dijagnoza i prognoza, a Bracken (2004) navodi da su to:

- Screening – uključuje evaluaciju velikog broja djece brzim i jeftinim pregledom u svrhu identifikacije onih koji zahtijevaju daljnju dijagnostičku procjenu.
- Dijagnoza – obično uključuju period praćenja evaluacije djece koja potencijalno imaju problem, koji je otkriven u screening fazi.

- Određivanje intervenirajućih mjera – nakon dijagnoze određuju se mjere pomoći djetetu, otklanjaju se eventualni uzroci zastoja i nastoji pomoći djetetu.
- Evaluacija programa – proces kojim se evaluira kvalitet programa, bilo škole, bilo mjera pomoći. Primarni fokus ovih evaluacija jeste otkriti koji specifični koraci posebno doprinose efektivnosti programakao identifikacija elemenata koje treba modifikovati.

Procjena djece za polazak u školu je multidimenzinalan proces kojem podliježu različiti aspekti razvoja. U razvojnoj psihologiji najčešće se govori o fizičkom, kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, te još o govornom razvoju kada je u pitanju polazak u školu. Međutim, postoji još mnogo aspekata koji se mogu ispitivati, a to su adaptivno ponašanje, postojanje relacijskih koncepata, vizuelno funkcioniranje, slušno funkcioniranje, kreativnost itd. Međutim, ukoliko bi se posebno testirali svi pomenuti aspekti, samo testiranje bi bilo jako mukotrпно i zahtjevno, a njegova opravdanost se dovodi u pitanje. Zbog toga se kroz primarne aspekte razvoja nastoje obuhvatiti i ovi specifični, ne direktnim mjerenjem, nego se vrši neka opća procjena, a kasnije, ukoliko se ukaže prilika i potreba, ta procjena se proširuje i primjenjuju se druge, sofisticiranije tehnike za ispitivanje specifičnih aspekata razvoja.

Da bi se stekao potpuniji uvid u pojedine aspekte razvoja koji značajno determiniraju uspjeh djeteta u školi, ti aspekti će u narednom tekstu biti detaljno opisani i objašnjeni skupa sa teorijama koje ih objašnjavaju.



3. Fizički razvoj

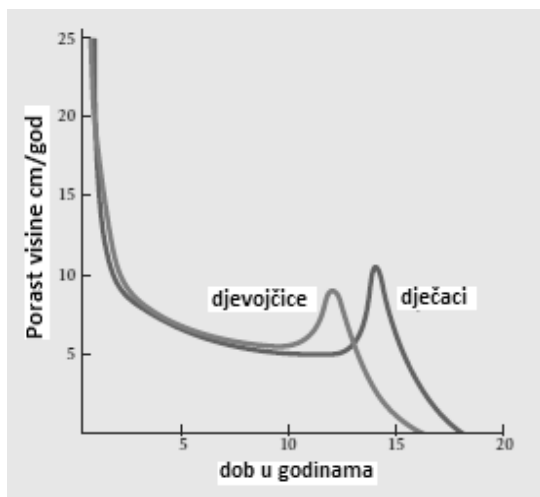
Kada se spomene fizički razvoj, prva pomisao jeste rast i razvoj tijela, koji suočigledni i spolja vidljivi, te samim tim i upečatljivi jer se dešavaju prilično brzo. Međutim, pored rasta i razvoja tijela, zapravo se može govoriti i o motoričkom razvoju, te o rastu i razvoju moždanih struktura. Svi ovi aspekti fizičkog rasta i razvoja su međusobno povezani i imaju velike implikacije jedan na drugi, osobito razvoj moždanih struktura koji je preteča ne samo motoričkog razvoja nego i kognitivnog, pa i socio-emocionalnog razvoja.

Također, nužno je reći nešto i o faktorima rasta i razvoja, koji mogu djelovati u stimulatивно i destimulatивно, u smislu poticanja rasta i razvoja, ali i u negativnom smislu u pravcu njegovog usporavanja.

3.1. RAST I RAZVOJ TIJELA

Dječiju dob i doba adolescencije prati dosta jak tempo fizičkog rasta. Prema Troju (1970), fizički razvoj ima četiri karakteristične faze:

- 1) faza intenzivnog rasta u dobi od 0 do 2. godine,
- 2) faza nešto usporenijeg rasta – u dobi od 2. do 11. godine,
- 3) faza intenzivnog rasta od 11. do 15. godine (period puberteta),
- 4) faza usporenog rasta od 15. do 18. godine.



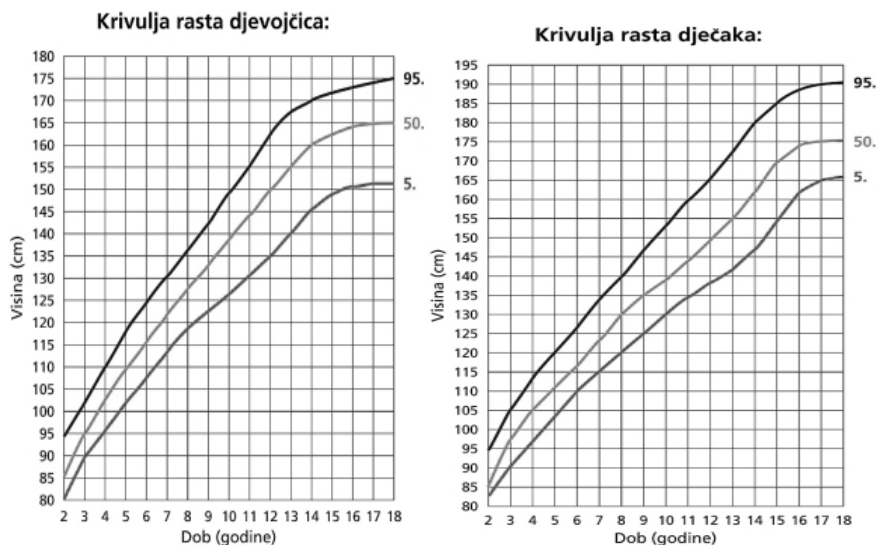
Slika 7. Porast visine prema godinama starosti kod dječaka i djevojčica od rođenja do adolescencije (prema Shafferi Kipp 2007).

Činjenica je da djeca u dobi dojenčeta i ranog djetinjstva razvijaju vrlo intenzivno, a to je dob do kraja druge, odnosno nastanka treće godine. U prvoj godini života dijete utrostruči svoju težinu, tako da u dobi od godinu dana teži 10-11 kg, u dobi od dvije godine 12,5, a sa tri oko 15. U visinu dijete u prvoj godini naraste nekih 20 cm, u drugoj godini života naraste još nekih 15 cm, i u trećoj godini naraste nekih 6 do 7 cm. Prosječna visina djeteta sa jednom godinom je 74cm, sa dvije godine 86 cm, a sa tri godine 95 cm.

Predškolski period obuhvata dob od navršenih tri do šest godina. Ova dob je karakterizirana nešto usporenijim fizičkim rastom, u odnosu kakav je rast karakterističan za prethodni period, ali dijete još uvijek raste. U predškolskom periodu dijete u toku jedne godine naraste nekih 7 do 8 cm, i dobije oko 1,5 do 2,5 kg.

U prvoj godini života se kao kriterij napredovanja djeteta uzima njegova težina, a nakon toga i visina i težina. Nužno je pratiti razvoj djeteta i upoređivati ga sa kriterijima, kako bi se na vrijeme moglo reagovati i na zastoje u rastu, ali i na pretjerano brz rast. Kao kriteriji koriste se krivulje rasta, koje su izrađene posebno za dječake i djevojčice.

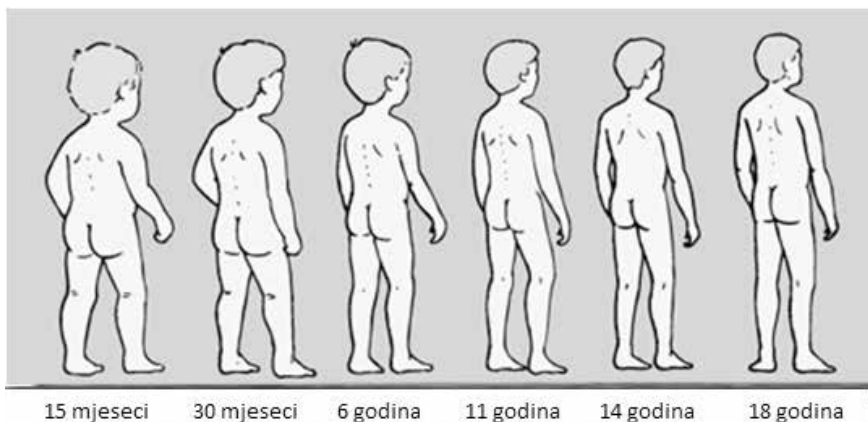
Tjelesne mjere koje padaju između 5. i 95. centilne krivulje se smatraju normalnim; dok su one iznad i ispod, posljedica nekog patološkog uzroka koji treba otkriti.



Slika 8. Krivulje rasta za dječake i djevojčice
(prema <http://slobodni.net/t108539/>, dostupno 20.7.2013)

U ovom periodu se dešavaju neke druge promjene koje su vezane za fizički razvoj, a to su, prije svega, promjene koje se odnose na izmijenjen oblik i proporcije tijela, smanjenje masnih naslaga i sl. „Bucmasti“, ili „bebasti“ izgled koji je počeo da se gubi još u prethodnim godinama, nastavlja da iščezava, dijete postaje sve tanje, pri čemu djevojčice zadržavaju nešto više masnih naslaga od dječaka, koji postaju malo mišićaviji (Berk, 2008). Kako se razvijaju abdominalni mišići, dolazi do smanjivanja stomaka, trup, ruke i noge postaju duže. Glava je još uvijek velika, ali u odnosu na ostale dijelove tijela, dobija proporcije koje čine da dijete sve više nalikuje odraslom.

Rast mišića i kostiju je također prisutan, tako da djeca postaju sve jača. Djetetove kosti se razvijaju od hrskavice (osifikacija), tako što hrskavica prerasta u kost i to brže nego što je to bio slučaj ranije, te kosti postaju jače, dajući djetetu čvrstinu i štiteći na taj način unutarne organe. „Osifikacija je stvaranje koštanog tkiva, koje započinje u prenatalnom razdoblju, kad od hrskavičnih tkiva nastaje koštano. Za neke



Slika 9. Promjene u tjelesnim proporcijama od rođenja do adolescencije (http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks/morris2/chapter10/medialib/summary/10_4.html, dostupno 23.7.2013)

kosti taj proces završava u adolescenciji.” (prema Andrilović i Čudina 1987, str 125).

Prema Berk (2008) između druge i šeste godine u dijelovima koštanog sistema se pojavljuje oko 45 novih epifiza ili centara rasta, u kojima se hrskavica pretvara u kost. Rentgentsko snimanje tih epifiza omogućuje ljekarima procjenu starosti djetetovih kostiju, odnosno brzine tjelesnog sazrijevanja.

Pojava mliječnih zubi i njihov početak mijenjanja se također dešava u periodu prije samog polaska u školu i značajan je indikator zdravlja djeteta. Od rođenja pa do polaska u školu kod djece se dešavaju dvije denticije. Prva denticija je mliječna denticija i podrazumijeva rast mliječnih zubi koji su po svojoj strukturi specifični i zahtijevaju i specifičan tretman (Ivančić-Jokić i dr.2012). Mliječna denticija počinje u prosjeku oko 6. mjeseca i traje do 24. mjeseca, kada dijete ima 20 zubi.

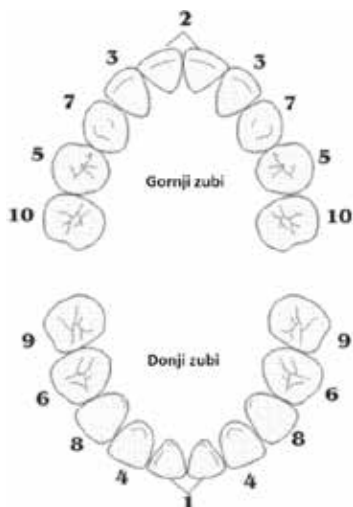
Prvi niču mliječni sjekutići, u dobi od 6 do 9 mjeseci, najprije donji pa zatim gornji, kao i svi ostali mliječni zubi. Slijede prvi molari, sa 12 do 15 mjeseci, zatim očnjaci sa 18 do 20 mjeseci i drugi molari koji kao zadnji mliječni zubi niču sa 24 do 36 mjeseci. Period nicanja zubi je dosta individualan, a patološkim se smatra nicanje koje kasni više

od 6 mjeseci od uobičajenog vremena nicanja (prema <http://sonda.sfzg.hr/wp-content/uploads/2013/01/ETIOLOGIJA-I-TERAPIJA-PRERANOG-GUBITKA-MLIJEČNIH-ZUBI.pdf>, dostupno 8.7.2014).

Briga o mliječnim zubima je jako važna. Bolesni mliječni zubi mogu ugroziti zdravlje trajnih zubi (Berk, 2008). Redovno pranje zubi, pravilna ishrana i redovni odlasci ljekaru su nužni u predškolskom periodu kako bi se izbjegli eventualni kasniji problemi, a ovakve navike kod djece se razvijaju baš u predškolskom periodu i vrtiću, obzirom da je to mjesto gdje dijete provodi veliki dio svog dana i gdje se može u znatnoj mjeri kroz igru i zabavu potpomoći razvoju zdravih navika.

Neposredno pred polazak u školu počinje promjena mliječnih sa stalnim zubima i dešava se istim redoslijedom kao i nicanje mliječnih zubi. Proces zamjene zubi traje do 12. godine (Ivančić-Jokić i dr.2012).

Ove promjene su koordinirane sa razvojem mozga i nervnog sistema, koji obezbjeđuje širok dijapazon motornih vještina. Povećan kapacitet respiratornih organa i kardiovaskularnog sistema omogućavaju fizičku izdržljivost i skupa sa imunološkim sistemom čine dijete zdravijim.



Slika 10. Raspored nicanja mliječnih zubi i njihove zamjene (<http://www.lacalut.hr/lacalut-kids>, dostupno 30.7.2013)



Slika 11. Neposredno pred polazak u školu počinju ispadati mliječni zubi.

3.2. MOTORIČKI RAZVOJ

Što se tiče motoričkih vještina, promjene koje se dešavaju u ovoj dobi, mogu se podijeliti u promjene u funkcioniranju, odnosno poboljšanju kontrole aktivnosti krupne i sitne muskulature, a te se promjene očituju u poboljšanju grube i fine motorike.

3.2.1. Gruba motorika

Motorički razvoj u predškolskoj dobi se odvija prilično brzo i dijete postaje sve spretnije u raznim aktivnostima. Ovo poboljšanje je uglavnom vezano za promjene u proporcijama tijela, odnosno pomicanje težišta tijela prema nižim dijelovima, tačnije prema trupu. Ovo pomicanje težišta tijela omogućuje djetetu aktivnosti koje iziskuju napor krupnih mišića i dobar balans, a to su vještine trčanja, bacanja, hvatanja, skakanja. Dijete u dobi od pet ili šest godina može naglo stati i promijeniti smijer kretanja kad trči, može skočiti iz zaleta udaljenost od 70 do 90cm, može se penjati stepenicama kao odrasli (naizmjenično desnom i lijevom nogom, može sa lakoćom skakati na jednoj nozi u dužini od 5 metara.

Senzorna i motorna područja korteksa postaju dosta razvijenija, što omogućava bolju koordinaciju pokreta. Kost i mišići, kao što je već opisano, postaju bolje razvijeni, kapacitet pluća je veći, što im sve skupa omogućava da skaču, penju se, trče brže i bolje, te da imaju bolju ravnotežu.

Djeca se razlikuju u umješnosti izvođenja ovih radnji, ovisno o nadarenosti i vlastitim sposobnostima da uče i vježbaju motoričke vještine. Fizički razvoj „cvjeta“ u nestrukturiranoj, aktivnoj i slobodnoj igri, gdje djeca oslušuju svoje potrebe i u skladu sa njima traže i isprobavaju aktivnosti koje doprinose razvoju njihovih vještina.

3.2.2. Fina motorika

U predškolskoj dobi fine motoričke vještine, kao što je kopčanje dugmadi, slikanje, pisanje, aktivnosti koje uključuju koordinaciju oko-ru-

ka i koordinaciju sitne muskulature, također napreduju u velikoj mjeri. Poboljšanje ovih vještina doprinosi osamostaljivanju djeteta u smislu da je dijete spretnije u samostalnom oblačenju, u stanju je samo vezati pertle na cipelama i sl. U dobi od navršenih pet godina, dijete može precrtati trokut, crta ljudski lik sa ekstremitetima i detaljima, koristi makaze, pribor za jelo, te se oblači sa sasvim malo pomoći.

Kada se govori o finoj motorici, neophodno je spomenuti dječiji crtež i promjene koje nastaju u predškolskom periodu po ovom pitanju. Promjene u dječijem crtežu nisu samo promjene u finoj motorici, koja predstavlja egzekutivnu kariku, nego je preteča ovih promjena, zapravo, kognitivni napredak koji se kod djeteta dešava u ovom period, a o čemu će biti riječi u narednom poglavlju.

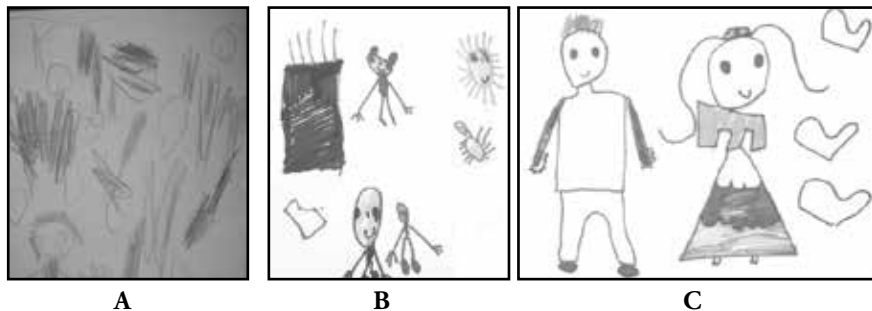
Luquet (1927, a prema Demetrou, 1998) kao jedan od prvih istraživača dječije umjetnosti, tvrdi da dječiji crtež prolazi kroz nekoliko faza: *slučajni realizam* – faza škrabanja, kada produkt nacrtanog sasvim slučajno na nešto liči, *intelektualni realizam* – rani simbolički period. Iako crtež djece predškolske dobi ima određenu sličnost sa onim što se prikazuje, primarni cilj crteža je simbolično predstavljanje, a ne vizuelna replika. Luquet je smatrao da mala djeca, kombiniranjem jednostavnih geometrijskih oblika crtaju ono što znaju, a ne ono što vide. Intelektualni realizam utire put razvoju treće faze a to je *vizuelni realizam* kada dijete nastoji da savlada zamršenost realnog trodimenzinalnog svijeta, tako da objekti predstavljaju repliku objekta koji se crta.

U novijoj literaturi (Berk 2008, Brković 2011), se navodi da crtež prolazi kroz četiri faze:

- a) *šaranje* – obuhvata period od 2. do 3. godine života i ti pokreti kojima nastaju šare su nositelji zamišljene slike.
- b) *Simboličko crtanje* – ,obuhvata period od 3 do 7 godina, kada dječija šaranja poprimaju oblik pravih crteža. Često, dijete napravi neki pokret, uoči da je nacrtalo neki prepoznatljiv oblik i tada ga imenuje. U ovom periodu se dešava velika prekretnica

u crtežu djece kada počinju koristiti linije da bi prikazali granice predmeta. Crtež u ovom stadiju pruža konceptualna svojstva modela, tako ljudski lik u početku crta kao „punoglavca“, kasnije crta oči, a poslije i ostali dijelovi tijela.

- c) *Vizuelni realizam ili faza realističnijeg crteža* – od 8 do 9 godina su crteži koji sadrže konvencionalne likove. U crtežima starijih predškolaca prisutne su perceptivne iskrivljenosti, jer djeca tek počinju prikazivati prostornu dubinu. Tek u školskoj dobi djeteta je u stanju prikazivati na svojim crtežima predmete u međusobnim odnosima, u organiziranom prostornom rasporedu. Crtež je još uvijek nedovoljno strukturiran, njime dominira novo iskustvo i emocionalni ton.
- d) *Realistički crtež* – od 10 godina, kada crtež ima logički smisao, a što je omogućeno prije svega intelektualnim razvojem djeteta.



Slika 12. Razvoj crteža sa dobi: A – faza šaranja, B – Faza simboličnog crtanja i C – vizuelni realizam

U razvijenosti grube i fine motorike postoje izvjesne razlike između dječaka i djevojčica. Prema Hwangu i Nilssonu (2000), dječaci su malo viši u dobi od šest godina, imaju više mišića, nešto ranije gube debljinu dojenčeta, dok skelet djevojčica ranije sazrijeva, te počinju da gube mlječne zube prije dječaka. Dječaci su spretniji u gruboj motorici, bacanju lopte, udaranju, dok djevojčice pokazuju bolju finu motoriku i koordinaciju.

U razvoju motorike djeteta karakteristično je da ono u samom početku reagira na podražaj čitavim tijelom. Za daljnji razvoj motorike

djeteta, najvažnije je sazrijevanje i učenje (vježbanje), što ima za posljedicu samostalno kretanje u okolini. Od treće do šeste godine dijete traži igru u društvu s drugom djecom jer je ono društveno biće, a kroz igru zadovoljava potrebu za kretanjem pa je ona najvažnija aktivnost djeteta u tom razdobljuu kojoj se oslobađa i višak energije, nakon čega se postiže mirnoća tijela i duha. Igram se razvijaju i usavršavaju psihomotorika, mišići, intelektualne funkcije, kreativnost a posebno socijalno ponašanje.

Tabela 1. Promjene u krupnim i finim motoričkim vještinama u ranom djetinjstvu i predškolskog dobi, prema Berk (2008)

DOB	VJEŠTINE GRUBE MOTORIKE	VJEŠTINE FINE MOTORIKE
2-3 god.	<ul style="list-style-type: none"> Hod je ritmičniji, ubrzani hod mijenja se u trčanje Dok skače, poskakuje, baca i hvata, gornji dio tijela je krut Igračke s pedalama gura stopalima, ne može upravljati biciklom 	<ul style="list-style-type: none"> Odijeva i skida jednostave komade odjeće Zakopčava i otkopčava patentni zatvarač Pravilno koristi viljušku
3-4 god.	<ul style="list-style-type: none"> Hoda uz stepenice izmjenjujući lijevu i desnu nogu, te niz stepenice zakoračujući uvijek prvo jednom nogom Skače i poskakuje uz savijanje gornjeg dijela tijela Loptu hvata prislanjanjem na prsa Istodobno okreće pedale i upravlja triciklom 	<ul style="list-style-type: none"> Zakopčava i otkopčava veliku dugmad Posluhuje si hranu bez tuđe pomoći Koristi makaze Prectava okomitu liniju i crta krug Crta prvi ctež čovjeka kao punoglavca
4-5 god.	<ul style="list-style-type: none"> Hoda niz stepenice izmjenjujući noge Trči skladnije Galopira i skakuće na jednoj nozi Baca loptu uz veću rotaciju tijela i prijenos težine na stopala, hvata loptu rukama Brzo okreće pedale na biciklu i skladno njime upravlja 	<ul style="list-style-type: none"> Pravilno koristi viljušku Reže makazama po liniji Prectava trokut i neka slova
5-6 god.	<ul style="list-style-type: none"> Trči brže Galopira skladnije, preskače Pokazuje zreli obrazac bacanja i hvatanja Vozi bicikl sa pomoćnim točkovima 	<ul style="list-style-type: none"> Upotrebljava nož za rezanje mekše hrane Veže cipele Crta čovjeka od šest dijelova Prectava neke brojeve i jednostavne riječi

Osim što se djeca igraju, vrlo se često međusobno natječu. Uključivanje u sport najbolji je način dokazivanja sposobnosti u prijateljskom takmičenju i poštenoj igri. Općenito, tjelesna aktivnost ima povoljne učinke na razvoj, ukoliko je dozirana sa određenom mjerom, pa tako de Privitellio i dr. (2007) godine ukazuju na značaj uključivanja djece u sportske aktivnosti u predškolskoj dobi u smislu da su djeca koja su bila uključena u program trenažnog treninga ostvarila značajno poboljšanje motoričkih sposobnosti, iako postoje i neki dokazi o negativnim učincima pretjeranog vježbanja, napornog treniranja, kao i dijetalne prehrane (kod balerina i sl.).

U ranom školskom periodu djeca žele već da svoju spretnost aktualiziraju u neku sistematsku djelatnost kao što je bavljenje nekim od sportova. Ukoliko je prisutan tempo treniranja adekvatan, sportske aktivnosti imaju ogroman pozitivan uticaj na razvoj djeteta, kako fizički, tako i psihički, emocionalni i socijalni. Upravo je to važan trenutak za uključivanje u sport, jer se time zadovoljavaju osnovne nagonске potrebe za kretanjem. Sportska aktivnost će pozitivno utjecati na postupno jačanje mišića koji imaju važnu funkciju u sprečavanju i ispravljanju deformacija, koje se mogu pojaviti zbog dugotrajnijeg sjedenja. Vježbanjem se bitno povećavaju funkcionalne aktivnosti čitavog dječjeg organizma, (respiratornog i vaskularnog sistema). Trening čini tijelo snažnijim i okretnijim, podstiče opštu motivaciju, razvija se sposobnost saradivanja i povećava se tolerancija na frustracije. Kroz sportske aktivnosti, dijete osim što zadovoljava potrebu za kretanjem, i tjelesnim razvojem, razvija pozitivne osobine ličnosti, kao što su samokontrola, motivacija, ustrajnost, ali i socijalne vještine. Vrsta sporta nije toliko bitna. Ono što je bitno jeste da se dijete ugodno osjeća u toj aktivnosti, pri čemu je važno voditi računa o tome da dijete samostalno bira sportsku aktivnosti, kao i da mu se dozvoli da promijeni sportsku aktivnost onda kada to poželi.

Polazak u školu je važan korak u razvoju društvenih odnosa gdje dijete ulazi u novu, složeniju sredinu i pokazuje potrebu da zadovolji kriterije svojih vršnjaka. Bavljenje sportom ima pozitivan utjecaj, jer

je dijete i kroz sportsku aktivnost ulazi i krug svojih vršnjaka.

Na žalost, u svijetu postoji trend usraćivanja kretanja kod djece. Industrijalizacija, ekonomski razvoj, prezaposlenost roditelja, nesigurno okruženje i još mnogo drugih faktora su utjecali na to da djeca veći dio vremena provode u kući. Djetinjstvo koje imaju današnja djeca uveliko se razlikuje od djetinjstva koje su imala djeca prije otprilike dva desetljeća. Današnja djeca svoje slobodno vrijeme uveliko provode ispred malih ekrana, koji sa usavršavanjem tehnologije postaju sve dostupniji. Još u predškolskoj dobi djeca počinju aktivno koristiti kompjutere, igrice na kompjuterima, internet, zatim igraće konzole poput Nintendo ili Playstation, potom PC tablet uređaje, te njihove fizičke aktivnosti postaju sve manje. S druge strane, i roditelji ulažu jako mnogo u nabavku tih uređaja sa ciljem da djecu zaokupe nekim aktivnostima u kući, jer je igranje vani postalo nesigurno, kako zbog porasta broja automobila, tako i zbog porasta stope kriminala, a sve češće se može čuti i zbog pasa lualica. Upravo zbog toga što djeca sve više vremena provode sjedeći, dešava se i trend porasta tjelesnih deformacija. Najčešće deformacije kod djece su: iskrivljenje kičme – grbavost (kifoza), iskrivljenje kičme u obliku slova S (skolioza) i prenaplašeno uvinuće u predjelu krsta (lordoza). Pogotovo može doći do deformacije stopala (spuštena).

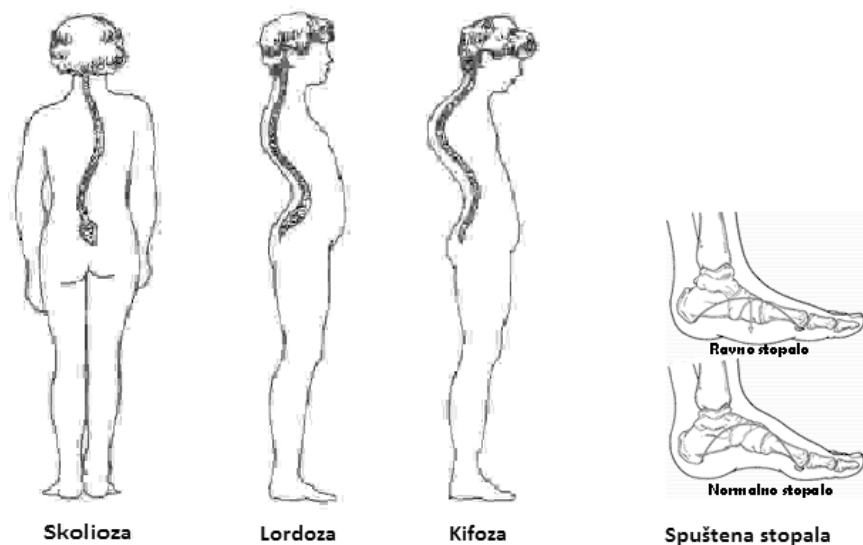


Slika 13. Tjelesnom razvoju djece u predškolskoj dobi, kao i njihovom socijalnom i emocionalnom razvoju, svakako će doprinijeti adekvatno bavljenje sportom.

Ukoliko ipak dođe do nekih tjelesnih deformacija, tjelesnom aktivnošću i čestim vježbanjem, mogu se potpuno odstraniti ili barem bitno ublažiti, ali je jako važna rana dijagnoza i što raniji tretman.

Fizička razvijenost djeteta pred polazak u školu je bazirana uglavnom na mjerenjima visine, težine djeteta, opšteg zdravstvenog stanja djeteta, tonusa mišića, boje kože, uhranjenosti i sl., što spada u aspekt medicine, te upravo iz tog razloga ljekar u sklopu svog dijela procjene zrelosti djeteta procjenjuje fizičku zrelost za polazak u školu.

Zaključno, može se reći da fizička spremnost podrazumijeva mogućnost djeteta da se nosi sa zahtjevima koje uključuju specifične psihofizičke napore. Tjelesna naprezanja koja se očekuju od djeteta u školi su hodaње od kuće do škole uz opterećenje od nekoliko kilograma (školska torba), zatim statični napor za vrijeme sjedenja u školi i kod kuće za vrijeme pisanja domaćih zadaća, dakle mirno sjedenje, koje baš i nije u skladu sa prirodom djeteta. Tjelesna zrelost uključuje i normalno funkcioniranje osjetnih organa, dolazi i do promjena u navikama



Slika 14. Najčešće tjelesne deformacije kod djece (Avdić idr.2007)

spavanja, hranjenja, te kontroli defekacije, što je izuzetno važno u higijensko-zdravstvenim navikama djeteta.

Jako je važna i psihomotorička spremnost, koja se ogleda u napretku fine i grube motorike, što je preduslov za usvajanje psihomotoričkih vještina čitanja i pisanja, a čija je podloga razvoj moždanih struktura, ali je i djelovanje okoline u vidu vježbe od velikog značaja.

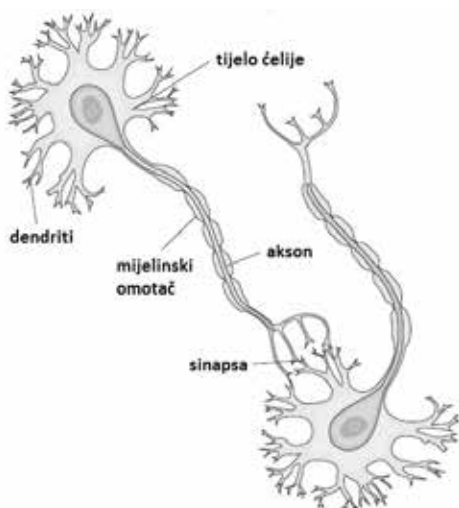
3.3. RAZVOJ MOŽDANIH STRUKTURA

Razvoj moždanih struktura predstavlja neizostavan aspekt fizičkog razvoja. Promjene u mozgu koje se dešavaju u periodu od začeca do polaska u školu su krucijalne za sve drugo što slijedi kroz životni put pojedinca. Mozak i njegov razvoj su osnova svega drugog, od fizičkog i kognitivnog razvoja, pa do emocionalnog i socijalnog razvoja.

Promjene koje se dešavaju u mozgu odnose se kako na porast veličine mozga, tako i na obogaćivanje njegove funkcije, odnosno može se govoriti o porastu veličine nervnih ćelija, kao i o uspostavljanju sinaptičkih veza između ćelija što zapravo i daje funkcionalnost tih ćelija.

Sazrijevanje mozga je epigenetski proces. To je proces koji ovisi o unutarnjim, ali i vanjskim uticajima. Unutarnji uticaji se odnose na faktore kao što su površinske interakcije između neurona i hormonalne promjene unutar krvi, a vanjski uticaji uključuju faktore kao što su ishrana i senzorna stimulacija. Interakcija ovih faktora doprinosi diferencijaciji neuronskih ćelija i jedinstvenom uzorku neuralnih veza.

Mozak se počinje razvijati još u embrionalnom stadiju. U periodu sedam fetalnih mjeseci, „mozak na težini dobija više od jednog miligrama u minuti“ (Demetrou A. i dr.1998). Posljednja tri mjeseca prenatalnog perioda i prve dvije godine poslije rođenja se smatraju dobom intenzivnog rasta mozga, jer upravo u ovom periodu mozak na svojoj teži-



Slika 15. Dva neurona koji formiraju sinapsu. (http://www.human-memory.net/brain_neurons.html, dostupno 10.9.2013)

ni dobije više od pola ukupne težine. Sa rođenjem mozak dosegne veličinu 25% ukupne mase mozga odraslog. Međutim, tada se razvoj mozga ne zaustavlja. Dijete do navršene druge godine života dosegne 75% ukupne mase mozga, a sa šest navršenih godina čak 90 ili 95%.

Ove promjene u moždanoj masi, zapravo govore jako malo o procesima koji se u pozadini dešavaju. To su procesi stvaranja sinapsi, mijelinizaci-

je i uklanjanja sinapsi, zahvaljujući kojima predškolska djeca poboljšavaju čitav niz svojih vještina i sposobnosti, kako fizičkih, tako i kognitivnih sposobnosti. Da bi se razumjeli ovi procesi moždanih promjena, neophodno je ukratko objasniti samu strukturu mozga.

Ljudski mozak se sastoji od više triliona visoko specijaliziranih ćelija koje rade zajedno na prenošenju električnih i hemijskih signala putem specifičnih neuronskih spojeva koji se zovu sinapse. Donedavno se smatralo da se rađamo sa konačnim brojem neurona, međutim, novija istraživanja pokazuju da neki neuroni u zoni hipokampusa nastaju i nakon rođenja (Kemperman & Gage, 1999, a prema Shaffer i Kipp, 2007). Uglavnom, mi se rađamo sa velikim dijelom već formiranih neurona, pa čak i sinapsi, međutim, proces koji se dešava u postnatalnom periodu uglavnom se odnosi na neke druge procese, a ne procese nastanka neurona.

Jedan ot tih procesa jeste proces *sinaptogeneze*, odnosno formiranja sinaptičkih veza koje su produktivne i koje omogućavaju funkcional-

nost ćelija. Dijete se rađa sa velikim brojem neurona i sinaptičkih veza, ali sva ta isprepletenost između neurona ne omogućava efikasno reagovanje. Poznato je da su reakcije novorođenčeta nediferencirane, pa tako beba da bi dohvatila igračku, vrši pokrete cijelog tijela. Vremenom, ti suvišni pokreti nestaju i dojenče je u stanju artikulirati motoričke reakcije bez suvišnih pokreta. To zapravo znači da su suvišne sinapse nestale, ali je došlo do učvršćivanja sinapse koja je potrebna da bi određena reakcija bila tačna i pravovremena.

U mozgu postoji dvije vrste ćelija: *neuroni* ili nervne ćelije i *glija* ćelije. *Neuroni* su osnovne jedinice za procesuiranje informacija i već su svi formirani do kraja trećeg trimestra trudnoće. *Glija* ćelije su brojnije od neurona i one se oblikuju kroz život jedinke. One nisu toliko važne za neuralnu transmisiju, ali imaju nekoliko drugih uloga. One hrane neurone i osiguravaju čvrstinu mozga kao potporni elementi. Neke vrste glija ćelija proizvode supstancu koja se naziva mijelin, koja zapravo gradi prekrivač aksonalnih produžetaka. *Mijelinizacija* je jako bitan proces u životu i općenito u funkcionisanju mozga jer omogućava brže sprovođenje nervnih impulsa. Drugi tipovi glija ćelija imaju nutritivne funkcije, otklanjaju ostatke odumrlih ćelija i mogu učestvovati u stvaranju barijere između krvi i mozga u migraciji ćelija (prema Demetriou, 1998).

Moglo bi se zapravo reći da postoje dvije vrste postnatalnih neuralnih promjena: formativne i regresivne promjene (prema Demetriou, 1998). *Formativne* promjene uključuju proliferaciju, migraciju i diferencijaciju nervnih ćelija, mijelinizaciju neuralnih puteva i porast broja veza između neurona. *Regresivne* promjene uključuju eliminaciju neurona i smanjenje sinaptičkih veza. Zanimljivo je da dijete ima mnogo više neurona odmah nakon rođenja, nego što je tipično za odraslog. Označene promjene u nervnom sistemu za vrijeme razvoja potpomažu razvoju zahtjevnih vještina, a to je razvoj motoričkih vještina, razvoj govora i kognitivnih sposobnosti.



Slika 16. Lateralizacija se završava u predškolskoj dobi. (slika kupljena na <http://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photography-cute-kid-girl-drawing-colourful-pencils-image28955247>, dostupno 8.7.2015)

Još jedan proces koji se dešava u predškolskom periodu, a koji se odnosi na promjene moždanih struktura jeste proces *lateralizacije*. Lateralizacija omogućava dominantno korištenje jedne ruke i obično se javlja u periodu od treće do pete godine. Otprilike devetoro od desetoro djece su dešnjaci. Sklonost korištenja jedne ruke oslikava zapravo dominantnost hemisfere mozga. Kod dešnjaka je to lijeva hemisfera, koja kontrolira desnu stranu tijela. Kod ljudi kod kojih je mozak više simetričan,

dominira desna hemisfera, što ih čini ljevorukim. Kod dječaka češće srećemo ljevorukost nego kod djevojčica (Coren, 1992; Porac i Coren, 1981, a prema Papalia D. E. i Wendkos Olds S.1998), kao i kod teško rođene djece i djece čije je sazrijevanje odgođeno.

Iako neki naučnici tvrde da je dominantnost jedne ruke genetski određena, neka druga istraživanja pokazuju suprotno, čak se smatra da položaj u maternici može biti faktor koji uzrokuje ljevorukost, odnosno desnorukost (Coren i Halpern, 1991, a prema Papalia i Wendkos Olds 1998, Previc, 1991, a prema Berk, 2008). Shaffer i Kipp (2007), navode niz istraživanja u prilog ovoj tezi o položaju u maternici, pa kažu da je značajan broj dešnjaka u maternici okrenut tako da im je desno uho usmjereno prema vani. Na taj način se daje primat desnom uhu u prijemu informacija, ali lijevoj hemisferi u procesiranju govora.

I ljevaci i dešnjaci imaju i prednosti i nedostataka. Ljevaci pokazuju tendenciju da razviju visoke specijalne sposobnosti, što se objašnjava visokom zastupljenosti ljevorukih arhitekata, također, ljevaci su često

akademski nadareni, dok su s druge strane češće izloženi nezgodama, više pate od alergija, problema sa spavanjem i migrenskih glavobolja.

Različite kulture se različito odnose prema ljevacima. Tako se prije samo nekoliko desetljeća ljevaci forsirali da koriste desnu ruku kada pišu, jedu i sl. Novija istraživanja pokazuju da nema nikakvog razloga za takvu praksu, a predrasude prema ljevacima nestaju u svim industrijski razvijenim zemljama.

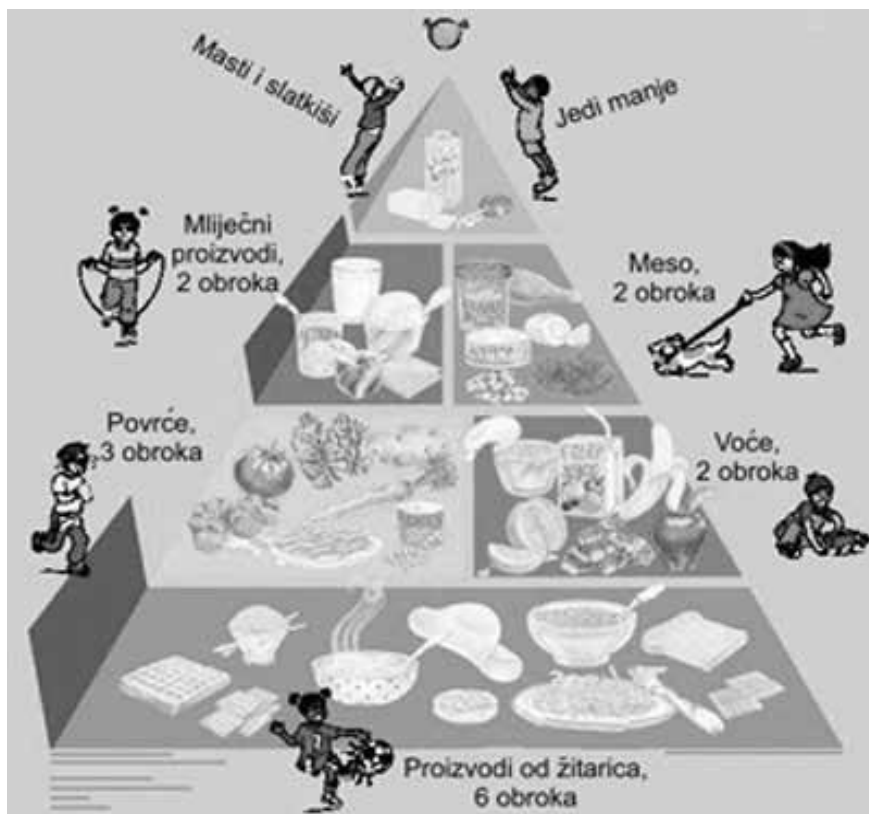
3.4. FAKTORI RASTA I RAZVOJA

Na rast i sazrijevanje djece utiču brojni faktori, koji se mogu podijeliti u endogene i egzogene. U endogene spadaju naslijeđe i hormonalno djelovanje, u egzogene ishrana i tjelesna vježba, bolesti i sl.

Ulogu naslijeđa u tjelesnom rastu i razvoju potkrepljuju nalazi korelacijama između tjelesnog rasta i razvoja roditelja i djece, te o razlikama u rastu i sazrijevanju između jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca. Prema Vasta, Haith i Miller (1998), korelacija u visini i težini jednojajčanih blizanaca je iznosila 0,94, dok je kod dvojajčanih blizanaca iznosila oko 0,59. Također, jednojajčani blizanci su sličniji i po razdobljima naglog ubrzanja i zastoja rastu, zatim prema dobi pojavljivanja prve menarhe, rastu testisa i sl.

Geni su ti koji utiču i na rad žlijezda i njihovo izlučivanje hormona. Hipofiza, kao glavna žlijezda, kontrolira rad ostalih žlijezda i samim tim i hormone koji utječu na rast, a to su *hormon rasta* koji je zadužen za rast svih tjelesnih tkiva izuzev nervnog sistema i spolnih organa, i *tiroksin*, hormon kojeg luči štitna žlijezda, a koji je zadužen za normalan razvoj nervnih ćelija i puni uticaj hormona rasta na tjelesnu veličinu.

Kvaliteta prehrane je također u velikoj vezi sa rastom, i to ne samo fizičkim rastom, nego i kognitivnim funkcioniranjem, odnosno funk-



Slika 17. Piramida ishrane. (<http://www.vitamini.hr/617.aspx>, dostupno 15.9.2013)

cioniranjem mozga općenito. Istraživanja pokazuju (Cravioto i Arrieta, 1986, a prema Vasta, Haith i Miller, 1998), da manjkava prehrana štetno utiče i na misaoni razvoj čak i ako se zanemare fizičke promjene do kojih dolazi u mozgu, zbog toga što ona utiče na ukupni nivo energije. Tako se pokazalo da su pothranjena djeca bezvoljna, čime se smanjila i njihova energija za socijalnu interakciju i stvaranje povezanosti s drugim ljudima. Pothranjenost doprinosi sporom rastu i kasnijem početku puberteta.

Osim uzimanja dovoljnih količina hrane, djeci je neophodna i ravnoteža u prehrani. Da bi okoštavanje bilo što pravilnije, potrebno je odgovarajućom prehranom unositi u organizam dovoljnu količinu minerala: kalcija, natrija i fosfora. U pravcu praćenja pravilne ishrane, od pomoći je svakako piramida ishrane, sa kojom je važno da budu upoznati ne samo

roditelji, nego i djeca u što ranijoj dobi. U tom smislu, vrtići su servis, koji, osim što nužno vodi brigu o pravovremenim i adekvatnim obrocima kod djece, može raditi i edukaciju i roditelja i djece o zdravim navikama.

Djeca, u predškolskoj dobi, s obzirom da je njihov rast nešto usporeniji, skloni su i da jedu nešto manje količine hrane, nego što to roditelji od njih očekuju. Vrlo često roditelji su zabrinuti zbog prehrane svoje djece. Međutim, ono na što roditelji treba da obrate pažnju jeste to šta djeca jedu, umjesto koliko jedu.



Slika 18. Neka djeca u ranoj dobi pokazuju sklonost ka razvoju pretilosti, što se u predškolskoj i školskoj dobi adekvatnom prehranom u potpunosti može kontrolirati.

Danas je generalno, prisutan porast pretjerano gojazne djece, koja su meta brojnih istraživanja, jer je gojaznost kod djece u predškolskom i školskom periodu posebno izražena. Prema Papalia i Olds (1998) pretilo dijete je pretilo i u odrasloj dobi. Tendencija ka pretjeranoj tjelesnoj težini je hereditarno uslovljena, ali ovisi i o unošenju masnoća, kao i tjelesnoj vježbi.

Kao faktori koji mogu uskratiti dječiji rast navode se i zlostavljanje, psihička trauma, te siromaštvo. Emocionalna uskraćenost, bilo u vidu zanemarivanja ili zlostavljanja djece može dovesti do smanjenja lučenja hormona rasta, što izaziva *psihosocijalni dvarfizam* (patuljasti rast), kojeg odlikuje nizak tjelesni rast, nezrela dob kostiju, te ključni problemi prilagodbe (Berk, 2008).

Važno je napomenuti i da ukoliko dođe do zastoja u rastu bilo zbog pothranjenosti, bilo zbog fizičke ili psihičke traume, bolesti, ili bilo čega drugog, rast nije permanentno zaustavljen, nego naprotiv, vrlo brzo,

nakon oporavka djeteta, dolazi do naglog rasta i razvoja čija je osnovna funkcija „nadmještanje propuštenog“. Ispravljanje manjkavosti u prehrani i poticajna okolina mogu imati značajne oporavljajuće učinke, a ovakve pojave Hwang i Nilsson (2000) u knjizi “Razvojna psihologija” nazivaju razvojne akceleracije, te o tome kažu: „Dijete koje zbog bolesti skrene sa staze koju je naslijede zacrtalo, relativno se brzo vraća na predviđeni put, čim su prepreke odstranjene. Prepreka ili prekid razvoja ne smije, naravno, biti preopsežan ili pretemeljit. Što je prepreka ranije i duže bila prisutna to je teže sustići razvoj, čak i kad se čini sve što je moguće kako bi se stanje popravilo.” (Hwang i Nilsson 2000, str.152.)



4. Kognitivni razvoj

Fizički razvoj, odnosno fizička zrelost i razvijenost je uglavnom nešto što je vidljivo „golim okom“, nešto što se može ocijeniti na osnovu samo vizuelnog promatranja djeteta, bez neposredne (ili posredne) interakcije s njim, međutim ostali aspekti razvoja su nešto profinjeniji i teži za objektivno posmatranje.

Psihologija kognitivnog razvoja proučava razvoj kognitivnih funkcija, procesa i sposobnosti, odnosno, ona proučava promjene i obogaćivanja ovih procesa koji ljudima omogućavaju da razumiju svijet u kojem žive, da se suočavaju sa problemima koje im postavlja okolina i da skladište i organizuju svoja znanja i iskustva o svijetu. Kognitivni aspekt razvoja, predstavlja opštu mentalnu sposobnost, a tu spadaju razvijenost niza kognitivnih funkcija, kao što su sposobnost percepcije, pažnje, pamćenja, učenja i mišljenja, koji su nužni za savladavanje školskih sadržaja, te se upravo iz tog razloga kognitivna spremnost za školu smatra jednim od najvažnijih prediktora akademskog uspjeha.

Saznanja i eksperimentalni dokazi o kognitivnom razvoju u velikoj mjeri nadilaze teorije koje objašnjavaju kognitivni razvoj djeteta, a istovremeno su ti dokazi nedovoljni za oblikovanje čvrste osnove teorije psihičkog razvoja. Bez obzira na nedostatke pojedinih teorija psihičkog razvoja, jako je važno osvrnuti se na neke najpoznatije i najprihvaćenije teorije psihičkog razvoja djeteta (iako niti jedna od ovih teorija nije potpuna), te će se u daljem tekstu nešto pažnje posvetiti i njima.

4.1. TEORIJE KOGNITIVNOG RAZVOJA

4.1.1. Piagetova teorija kognitivnog razvoja



Slika 19. Jean Piaget,

(<http://www.nndb.com/people/359/000094077/>, dostupno 14.2.2014)

Jean Piaget, Švicarac, koji je još kao dijete je pokazao izniman naučni interes, te je svoj prvi rad objavio sa nekih desetak godina života. Završio je zoologiju, međutim kod njega je uvijek vladao ogroman interes prema sociološkim i filozofskim, a posebno gnoseološkim pitanjima (klasične filozofske discipline koja se bavi pitanjima biti, strukture, mogućnostima, granicama i valjanosti ljudske spoznaje).

Da bi usvojio psihološke metode istraživanja, nakon doktorata iz zoologije, nastavio je studij u Bleulerovoj psihijatrijskog klinici, a dvije godine poslije prihvatio je posao u Binetovom psihološko-pedagoškom laboratoriju u Parizu, gdje je trebao raditi na standardizaciji testa inteligencije Burta. Međutim, njegovo zanimanje je napustilo psihometrijske aspekte tog posla, nego se on počeo više zanimati genezom pogrešnih odgovora, tačnije više se zanimao za način razmišljanja kod djece, a do odgovora na svoja pitanja je dolazio primjenjujući klinički intervju kod djece ispitanika.

Piaget je zamislio djecu kao predane istraživače, a kognitivni razvoj je rezultat tog istraživačkog djelovanja na okolinu. Upravo kroz takvu zamisao objašnjava jedan od ključnih pojmova svoje teorije, a to je pojam *ravnoteže* ili *ekvilibrij*.

Bitni pojmovi u Piagetovoj teoriji su još i pojmovi *kognitivnih shema*, zatim *pojmovi adaptacije* i *organizacije*. *Kognitivne sheme* se mijenjaju sa dobi, a koje se odnose na klasu istovrsnih sekvenci radnje, to su dakle obrasci djelovanja, koji se mijenjaju sa dobi, u početku su te

sheme na razini motoričkog djelovanja, a kasnije prelaze na mentalni nivo, što je preduslov prelaska u naredni stadij razvoja. Promjene shema se objašnjavaju kroz proces *adaptacije i organizacije*.

Adaptacija je prilagođavanje svakog organizma na svakom razvojnom stepenu, to je stvaranje shema kroz direktnu interakciju sa okolinom. Adaptacija može biti u vidu *asimilacije* – prilagođavanja okoline organizmu i korištenje postojećih shema kako bismo protumačili vanjski svijet i *akomodacija* – prilagođavanje organizma okolini, odnosno stvaranje novih shema ili prilagođavanje starih, kako bismo ih prilagodili okolini. *Organizacija* je proces koji se dešava na unutrašnjem planu. Jednom kada se sheme izgrade, one se povezuju sa drugim shemama, kako bi se izgradio kognitivni sistem.

Međutim, ono što je za Piagetovu teoriju ipak najkarakterističnije jeste njegov stav o slijedu strukturalno različitih razvojnih stadija, koji se odvijaju prema određenim zakonitostima. To i jeste zapravo srž njegove teorije kognitivnog razvoja pojedinca. Naime, prema Piagetu u kognitivnom razvoju djeteta i mladog postoje četiri različita stupnja, a to su: *stadij senzomotorne inteligencije* koji traje od rođenja do 2. godine života, *stadij predoperacionalnog mišljenja* koji traje od 2. do 7. godine, *stadij konkretnih operacija*, od 7. do 11. godine i *stadij formalnih operacija* – nakon 11. godine života.

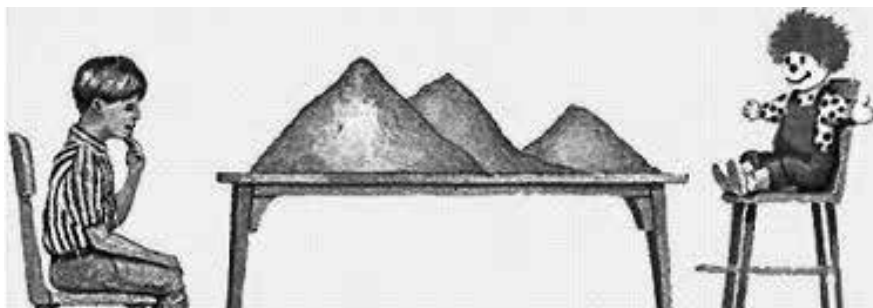
1. *stadij senzomotoričke inteligencije*– djeca koordiniraju senzorne informacije i motorički kapacitet, formirajući sheme ponašanja koje im omogućavaju da reaguju i upoznaju svoju okolinu. U prve dvije godine života dijete postupno stvara prvu kognitivnu orijentaciju, te izgrađuje kognitivno okruženje uglavnom na osnovu operiranja konkretnim stvarima u realnom prostoru koji posmatra i na koji djeluje. U nedostatku govora i simboličke funkcije, ove konstrukcije se stvaraju putem senzomotorne koordinacije akcija bez posredovanja reprezentacije ili mišljenja. Neposredno nakon rođenja, iz urođenih refleksa, kao što su refleks sisanja i hvatanja, razvijaju se središnji spoznajni organi koji obilježavaju to prvo razdoblje, senzomotoričke sheme i to kroz provedbu ostvarenja koje se

stalno ponavlja), i koje se ubrzo počinje širiti na nove predmete koje valja asimilirati (dijete pokušava sve više predmeta uhvatiti ili sisati). Tokom tih procesa dijete uči i spoznaje razlike među predmetima u vanjskom svijetu. Osim toga, dolazi i do sve veće koordinacije osjetilnih i motoričkih aktivnosti što se pretvara u opsežnije organizirane dijelove cjeline. U ovoj fazi dijete spoznaje svijet kroz svoje direktno djelovanje, a to djelovanje se odražava u senzomotoričkim shemama, a dolazi i do shvaćanja *stalnosti predmeta*. Ovaj stadij Piaget je objasnio pomoću cirkularnih reakcija, a koje zapravo predstavljaju repetitivno ponavljanje neke nove motoričke aktivnosti, koja se prvo pojavila slučajno, a kasnije ju dijete pokušava ponoviti sve dok je dobro ne „izvježba“. Također, Piaget je ovaj prvi stadij razvoja podijelio u šest podstadija (tabela 2.):

Tabela 2. Piagetovi podstadiji senzomotoričkog perioda, prema Berk (2008)

Senzomotorički podstadiji	Adaptivno ponašanje
Refleksne sheme (od rođenja do mjesec dana)	Novorođenački refleksi
Primarne cirkularne reakcije (1-4 mjeseca)	Jednostavne motoričke navike usmjerene na djetetovo vlastito tijelo; predviđanje događaja je ograničeno
Sekundarne cirkularne reakcije (4-8 mjeseci)	Ponašanja usmjerena na ponavljanje zanimljivih događaja u okruženju, imitacija poznatih ponašanja
Koordinacija sekundarnih cirkularnih reakcija (8-12 mjeseci)	Namjerna ili prema cilju usmjerena ponašanja; sposobnost pronalaženja skrivenog predmeta na mjestu na kojem je prvo nestao (stalnost predmeta); bolje predviđanje događaja, imitacija ponašanja koja se razlikuju od onih koja dijete uobičajeno izvodi
Tercijarne cirkularne reakcije (12-18 mjeseci)	Istraživanje svojstava predmeta kroz djelovanje na njih na nove načine; imitacija nepoznatih ponašanja; sposobnost traženja skrivenog predmeta na nekoliko različitih mjesta
Mentalno predočavanje (18-24 mjeseca)	Unutrašnje predočavanje predmeta i događaja, što se očituje u iznenadnim rješenjima problema, sposobnosti pronalaženja predmeta premještenog izvan djetetova pogleda, odgođenoj imitaciji i igri zamišljanja („kao da“ igri).

2. *razdoblje predoperacionalnog mišljenja*– Ovo je faza koja zahvata predškolski period, koji jeste period pripreme djeteta za školu, te će se zbog toga ovom stadiju posvetiti posebna pažnja. U ovoj fazi dolazi do pojava sposobnosti predočavanja, kako je Piaget nazvao pojava simboličke funkcije. Ona se sastoji od mogućnosti predstavljanja (reprezentovanja) nečega i predstavlja se pomoću izdiferenciranog „signifikant“ – označitelja, koji služi samo za tu reprezentaciju: govor, mentalna slika, simbolički gest itd.” (Piaget, 1990). Vasta i dr. (1998, str.270) definiraju simboličku funkciju kao: “Simbolička funkcija je sposobnost upotrebe neke stvari (kao što je mentalna slika ili riječ) kao simbola za predodžbu o čemu drugom.” Ono što je još značajno u odnosu na senzomotorički stadij, jeste i to da je senzomotorička misao ograničena na sada i ovdje, dok u ovom predoperacionalnom stadiju dijete može razmišljati i o stvarima koja nisu ispred njega, odnosno dobija predodžbenu inteligenciju, u stanju je razmišljati o prošlosti i zamišljati budućnost. Također, stvari u ovoj dobi dobijaju kvalitativan identitet, odnosno neka stvar ostaje stvar bez obzira što je promijenila svoj oblik, ili položaj (ne odnosi se na dužinu ili količinu). Dakle, za ovaj period značajne promjene u odnosu na prethodni stadij se dešavaju u pojavi mentalnog predočavanja i pojave simboličke igre, ali s druge strane ovaj period ima i svoja ograničenja. Prije svega, mišljenje u ovoj fazi odlikuje ogroman stupanj konkretnosti. Ta izražena konkretnost predoperacionalnog mišljenja implicira fenomen dječijeg „realizma“, oni nisu sposobni vršiti operacije – mentalne akcije koje slijede logička pravila, nego je mišljenje kruto, ograničeno samo na jedan aspekt situacije u pod utjecajem načina na koji stvari trenutno izgledaju. Piaget je u tom kontekstu koristio termin centriranje i objasnio ga kao veliku vezanost za realnost koja se neposredno opaža, na istaknute osobine predmeta ili stanja, a zanemarivanje drugih važnih osobina, što za posljedicu ima donošenje pogrešnih zaključaka. Drugo ograničenje je *egocentrizam*, a odnosi se na predodžbenu razinu, a to je zapravo nemogućnost predočavanja psihičkog iskustva drugih, odnosno nemogućnost da se otrgne



Slika 20. Poznati Piagetov eksperiment egocentrizma, gdje se dijete pita šta vidi, a potom šta vidi onaj drugi koji sjedi na drugom mjestu i ima drugačiji pogled. Djeca koja nisu prevladala egocentrizam, redovno izvještavaju da onaj drugi vidi isto što i oni sami. (<http://blog.lib.umn.edu/meyer769/myblog/2011/11/egocentrism--why-are-we-always-correct.html>, dostupno 7.1.2014)

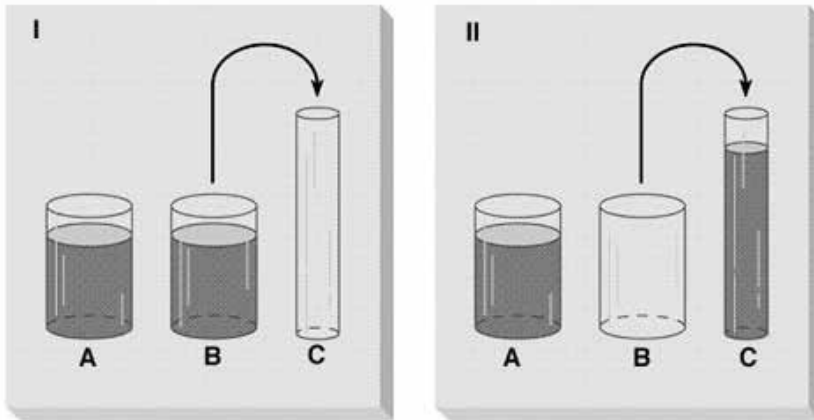
od vlastitog stajališta gledanja na stvar i uživljanja u svijet drugih, te umjesto toga dijete u dobi od tri ili četiri godine misle da svako vidi stvari onakvim kakvim ih oni vide. Kada nam pokazuju crtež koji su naslikali, okrenu taj crtež prema sebi, misleći da mi imamo istu poziciju gledanja.

Osim ovih ograničenja predoperacionalnog djeteta, Piaget je opisao i pojavu *animizma* – pridavanje osobina živih bića neživim predmetima (dijete je uvjeren da stol osjeća bol) i *artificijelizma* – uvjerenje da su ljudi stvorili prirodne pojave radi zadovoljenja svojih potreba („Bog je upalio mrak da bih ja spavao“). Zanimljiv je i pojam *ireverzibilnosti* što je zapravo nesposobnost djeteta da vrši obrnute mentalne operacije (slijediti jedan tok mišljenja i vratiti se nazad), te pojam *transduktivnog zaključivanja* a što se odnosi na mišljenje koje se temelji na povezivanju ili zaključivanju preko kojeg dijete na tom uzrastu povezuje pretpojmове jedne s drugima. Dijete se ne koristi ni induktivnim ni deduktivnim, nego ono ide od pojedinačnog slučaja ka pojedinačnom i to je transduktivno mišljenje.

Od ograničenja koja su najviše opisana jeste *nesposobnost konzervacije*. Konzervacija se odnosi na sposobnost da dijete shvati da fizičke

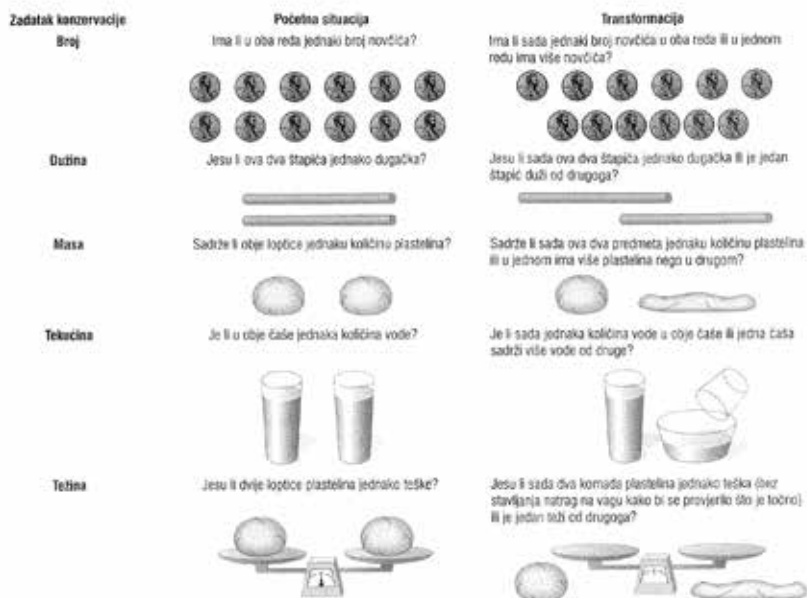
karakteristike predmeta (broj, količina, dužina) ostaju iste iako se vanjski izgled predmeta mijenja. Poznati su Piagetovi opiti kojima dokazuje nedostatak konzervacije kod djece sa uskom i širokom čašom. Naime, ispitivač pred dijete stavi dvije čaše napunjene jednako vodom i pita dijete u kojoj čaši ima više vode ili je ima jednako u obje čaše. Dijete u predoperacijskom stadiju konkretno upoređuje dvije jednake čaše i količinu vode, zapravo visinu vode i konstatuje da vode ima jednako u obje čaše (A i B). Potom eksperimentator presipa iz jedne od tih čaša (B) vodu u drugu čašu koja je uža (C), i to na očigled djeteta, i potom opet pita dijete u kojoj čaši ima više vode ili je ima jednako u obje čaše. Dijete posmatra obje čaše i tvrdi da u čaši u kojoj je nivo vode viši, ima više vode nego u široj čaši. Konzervacija se na isti način dešava i kad je u pitanju broj, dužina, masa i težina.

Piagetov zadatak konzervacije tečnosti

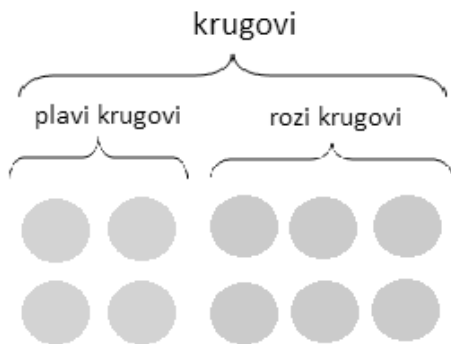


Slika 21. Jedan od zadataka kojima je Piaget ispitivao konzervaciju količine kod djece

([http://www.google.ba/imgres?imgurl= http://www.mhhe.com/socscience/devel/ibank/image/0054.jpg&imgrefurl=http://answers.google.com/answers/threadview/id/296822.html&ch=350&w=500&ctbnid=6DDyallvcngwTM:&zoom=1&docid=5aytAI_eyRkPaM&ei=Ai0UVVb3zKuWgyAO4zIH4CQ&tbm=isch&ved=0CBkQMygAMAA](http://www.google.ba/imgres?imgurl=http://www.mhhe.com/socscience/devel/ibank/image/0054.jpg&imgrefurl=http://answers.google.com/answers/threadview/id/296822.html&ch=350&w=500&ctbnid=6DDyallvcngwTM:&zoom=1&docid=5aytAI_eyRkPaM&ei=Ai0UVVb3zKuWgyAO4zIH4CQ&tbm=isch&ved=0CBkQMygAMAA) dostupno 7.1.2014)



Slika 22. Neki od Piagetovih zadataka konzervacije (prema Berk, 2008)



Slika 23. Primjer Piagetovog problema inkluzije klasa.

Na pogrešne zaključne, djecu navodi i *odsutnost hijerarhijske organizacije* – nemogućnost organizacije predmeta u klase i potklase na osnovu sličnosti i razlika. Tako u opitu sa problemom inkluzije klasa, predoperacijska djeca se centriraju na neko obiljež-

je, i nisu u stanju da shvate da neka podklasa još uvijek čini dio nadređene klase. Npr. ukoliko predoperacijsko dijete pitamo da li na donjoj slici ima više rozih krugova ili krugova, ono će odgovoriti da ima više rozih krugova.

3. *stadij konkretnih operacija*- je značajan obzirom da se odlikuje pojavom operacija. Razdoblje konkretnih operacija omogućuje djetetu logično razmišljanje. Djeca u ovoj dobi su u stanju da vrše decentriranje, odnosno sposobnost djeteta da se oslobodi određenosti i vezanosti za pojedine aspekte opažanja, ali su u stanju i da razmotre i neke druge kompenzacijske aspekte, u stanju su da shvate nepromjenljivost predmeta, prije svega težine, mase, obima i dr., te na taj način stabilizira svoj iskustveni svijet. U ovoj fazi je jako važan i proces reverzibilnosti, a to je sposobnost da se jedna te ista radnja odvija u oba pravca svog toka, i to svjesno, znajući da je to ista radnja (prema Buggle, 2002). Kognitivnim sazrijevanjem dijete dobija i mogućnosti klasifikacije – sposobnost da elemente, predmete na temelju apstrahiranih, istih osobina poveže u klase, a više klasa u nadređene klase, te tako stvara hijerarhijske sisteme podređenih i nadređenih klasa u skladu sa osobinom reverzibilnosti. Serijacija podrazumijeva daljnji tip operacija a odnosi se na nizanje elemenata prema određenom kriteriju. Serijacija omogućava djetetu tranzitivnost, odnosno da spozna da je $A < B$, $B < C$, dakle da je $A < C$. Dakle, dijete prevazilazi ograničenja prethodnog stadija.

Postignute operacije određuju logičko, aritmetičko, te vremensko i prostorno mišljenje djeteta, ali i njegovo moralno i socijalno ponašanje, o kojem je Piaget također govorio. Tako se sve više uspostavlja red i hijerarhija među vrijednostima i moralnim normama, koje su prije bile prilično proturječne, sada su prilično stabilne i vode ka manje proturječnom, vrijednostima određenom moralnom ponašanju djeteta. Ograničenje ovog stadija se odnosi jedino na to da je operacionalno mišljenje u velikoj mjeri usmjereno ka konkretnim radnjama i opažanjima.

4. *stadij formalnih operacija*- operacionalno mišljenje se u stadiju formalnih operacija sve jasnije odvaja od određenja konkretnih sadržaja. Mišljenje sve više ide od konkretno-stvarnog prema hipotetsko-mogućem, hipotetičko- deduktivnom, od pojedinog konkretnog sadržaja pre-

ma sve općenitijem, sve apstraktnijim oblicima i strukturama bez konkretnog sadržaja. „... kad subjekt uspijeva da se oslobodi konkretnog i da smjesti stvarnost u skup mogućih transformacija“ (Piaget, 1990., str.140). Formalne operacione sheme omogućavaju djetetu da ovlada pojmovima proporcija, dvostrukih sistema referenci, oblicima vjerovatnoće, itd. Također, operacionalno mišljenje se ne odnosi samo na konkretno-realne objekte, nego i iskaze o njima. Na konkretno-operacionalnom nivou djetete je u stanju da stiče svoja znanja preko kontakta sa konkretnom realnošću, dok je u stadiju formalnih operacija u stanju anticipirati predmete svojih operacija kao hipotetski-moguće, a potom ih eksperimentalno testirati da vidi jesu li stvarni. Formalno operacijsko dijete sposobno je razmišljati o svijetu koji se sastoji od misli, ideja i pojmova.

Piaget (1990) je naveo i kriterijume svojih stadijuma:

1. njihovi sukcesivni redoslijed je stalan, mada prosječni uzrasti koji su karakteristični za ove periode mogu da variraju od jedne do druge individue, ovisno o njenom stepenu inteligencije, društvene sredine ili nečeg trećeg;
2. za svaki stadijum je karakteristična neka cjelovita struktura prema kojoj se mogu objasniti glavne pojedinačne reakcije;
3. ove strukture cjeline se mogu integrisati, ali se ne zamjenjuju jedne drugima, svaka proizlazi iz prethodne integrišući je kao zavisnu strukturu i priprema sljedeću integrišući se u nju.

Piaget je smatrao da na prelaz iz jednog stadija u naredni utiču četiri glavna činioca, a to su: faktor zrenja (promjene u nervnom sistemu), faktor iskustva (iskustvo sa objektima, te fizičkim i prirodnim pojavama), socijalna transmisija (socijalno naslijeđe, gdje se podrazumijeva jezik, odnosno obrazovna transmisija, koja je važna, ali nedovoljna za kognitivni razvoj, jer su verbalne informacije korisne, onda kada ih dijete može i razumjeti) i uravnoteženje ili ekvilibracija.

„Piaget je bio važan ne zbog toga što je u svemu bio u pravu, nego zbog toga što je bio prva osoba koja je detaljno prikazala dječiji intelektualni ra-

zvoj, kao i zbog toga što drugi i dalje nastavljaju istraživati pitanja koja je on prvi postavio“ (Gardner i dr.1999, str.132) Piagetova teorija kognitivnog razvoja je pored velikih hvalospjeva, doživjela i dosta velike i oštre kritike koje su išle do te mjere da stave u pitanje upotrebljivost njegove teorije uopšte. Sama metodologija kojom se koristio nosi ozbiljne nedostatke, jer je poznato da je njegova teorija nastala putem prirodnog posmatranja vlastite djece (njih troje). Međutim, najozbiljniji prigovori išli su u pravcu središnjih postavki Piagetove teorije, a to je pitanje četiri stadija u razvoju kroz koja prolaze sva djeca. Brojna istraživanja poslije njegove teorije ukazuju na to da se operacije kao što su konzervacija, klasifikacija, pa i egocentričnost, javljaju znatno prije kod djece nego što je to smatrao Piaget, a također postojanje formalnih operacija se dovodi u pitanje u smislu da veliki broj mladih nikada ne dođe u stadij u kojem je u stanju rješavati Piagetove probleme koje je on koristio u opitima, a s druge strane neki oblici hipotetsko-deduktivnog razmišljanja pronalazimo i kod znatno mlađe djece.

4.1.2. Brunerova teorija

Jerome Bruner je rođen 1915. godine u New Yorku. Dao je veliki doprinos oblastima kognitivne psihologije, kognitivne teorije učenja, edukacijske psihologije i filozofije obrazovanja. Polazišna tačka Brunerove teorije jeste da je učenje aktivni proces u kojem onaj koji uči konstruira nove ideje ili koncepte bazirane na trenutnom ili prošlom znanju. Onaj koji uči, selektuje i transformiše informacije, konstruiše hipoteze i donosi odluke koje počivaju da kognitivnoj strukturi. Kognitivna struktura (shema ili mentalni model) omogućuje mišljenje i organizaciju iskustava i dozvoljava osobi da u tome ide „iznad



Slika 24. Jerome Bruner (<http://www.uky.edu/~eushe2/quotations/bruner.html>, dostupno 20.2.2014)

informacija koje ima“. Brunerova cijela ideja je bazirana na kategorizaciji, a to je i opažanje, i učenje, i razumijevanje, i odlučivanje. Kategorijacija je proces u kojem se ideje i objekti prepoznaju, diferenciraju i razumiju. Kategorizacija podrazumijeva da su objekti grupirani u kategorije, obično zbog neke svrhe. Idealno, kategorije osvjetljavaju veze između subjekata, objekata i znanja. Kategorizacija je fundament jezika, predviđanja, zaključivanja, odlučivanja i svih vrsta interakcije u okolini.

Brunerov rad je jednim dijelom nastao iz teorije kognitivnog razvoja Jeana Piageta, ali se kasnije počeo razvijati u sasvim novom pravcu. Brunerova teorija je fokusirana na okolinske i iskustvene faktore koji utiču na specifičan razvojni pattern svake individue. Prema njegovom mišljenju, na razvoj se, dakle, može utjecati vaspitnim poticajima. „Razvoj intelektualnih funkcija kod čovjeka, od ranog djetinjstva do zrelog doba, oblikuje se u skladu sa načinom na koji se koristi ljudski um.“ (Adžibaba-Gajanović, 1982, str 45), odnosno zavisno o tome kako se i u kakvim uslovima stiču i obrađuju informacije. Bruner je, također, za razliku od Piageta, naročito zainteresiran za jezik i druge reprezentacije ljudske misli, dok Piaget smatra da je jezik od sekundarnog značaja za kognitivni razvoj.

Bruner je predložio i dva osnovna modela kognitivnog funkcioniranja ili dva modela misli: narativni i paradigmatički oblik. Svaki od ova dva oblika misli omogućava različit način shvatanja iskustva i konstruiranja realnosti. U narativnom mišljenju, misao sudjeluje u sekvencijalnom, akciji usmjerenom i detaljnom razmišljanju, a u paradigmatičkom misao nailazi pojedinosti da bi postigla sistematsko, kategorijsko (Bruner, 1986). U prvom slučaju, razmišljanje dobija oblik priče, a u drugom slučaju mišljenje je strukturirano kao problem povezan sa logičkim operacijama.

U istraživanju razvoja djece, Bruner predlaže tri načina reprezentacije:

- akcijsku reprezentaciju, koja uključuje ljudske motoričke kapacitete i aktivnosti kao što su korištenje alata,
- ikoničku reprezentaciju (baziranu na slici), koja se odnosi na senzorne kapacitete,
- simboličku reprezentaciju (baziranu na jeziku) koja uključuje razmišljanje pretočeno u jezik.

Pomoću ove tri reprezentacije, djeca dobijaju informacije iz svoje prirodne i društvene sredine, obrađuju ih i njima se koriste u situacijama kad je to potrebno i moguće. Iz ovog tumačenja uzročnosti sredine u odnosu na intelektualni razvoj, nastaje i teorija primjenljiva u sistemu obrazovanja. Bruner smatra da su učenje i nastava od presudnog značaja za formiranje ličnosti i općenito stvaralačkih mogućnosti pojedinca. Brunerov rad sugerira da je učenik (čak i u mladim godinama) sposoban učiti svaki materijal sve dok je instrukcija dobro data, za razliku od vjerovanja Piageta.

Osnovna ideja Brunera jeste da su djeca po prirodi radoznala, te da je učenje aktivni, socijalni proces u kojem učenici konstruišu nove ideje i koncepte bazirane na trenutnom znanju. Upravo zbog toga je važan način na koji instruktor, odnosno učitelj ili nastavnik, prenosi informacije.

Bruner daje tri osnovna principa kada su u pitanju instrukcije:

- instrukcija se mora odnositi na iskustva i kontekste koji će djetetu omogućiti da uči (spremnost),
- instrukcija mora biti strukturirana tako da može biti prihvaćena od djeteta (spiralna organizacija). Spiralna organizacija podrazumijeva da se isti materijal prezentira istoj djeci na različitim uzrastima, ali se način obrade mijenja u skladu sa razvojnim mogućnostima djece. Na nižim uzrastima se primjenjuje očigledna demonstracija, a na višim uzrastima se zamjenjuje apstraktnijim oblicima objašnjenja. (Gajanović i Mandić, 1991, str.150).
- Instrukcija bi trebala biti takva da olakša primjenu izvan zadanih područja i da popunjava praznine, da omogući djetetu napredak izvan zadanih informacija (prema <http://tip.psychology.org/bruner.html>, dostupno 14. 02.2008. godine).

4.1.3. Teorija socijalnog razvoja Lava Vigotskog



Slika 25. Lev Vygotsky

(<http://www.education.com/reference/article/vygotsky-lev-semenovich-1896-1934/>, dostupno 23.2.2014)

Lev Semenovich Vygotsky (1896. -1934.) nastavnik književnosti, a kasnije i psiholog.

Osnovna tema u teoretskom okviru Vigotskog jeste da socijalna interakcija igra fundamentalnu ulogu u razvoju intelekta. Vigotski (1978), kaže: „Svaka funkcija u dječijem kulturalnom razvoju se dešava dva puta: prvi puta, na socijalnom nivou i kasnije, na individualnom nivou, prvo između ljudi (interpsihički), a potom unutar djeteta (intrapsihički). Ovo se jednako odnosi na namjernu pažnju, logičko zapamćivanje i na formiranje koncepta. Sve više funkcije potiču iz stvarnih relacija između ljudi.” (Vygotsky, L. S.1978, str.57).

Kao ilustraciju tog zakona, Vigotski koristi primjer govora, koji ima komunikativnu funkciju, ali ima i ulogu unutrašnjeg govora, u funkciji je mišljenja. (Gajanović – Mandić, 1991)

Osnovni doprinos Vigotskog jeste u tome što je objasnio bitne faktore interiorizacije, kao posebnog psihičkog procesa, koga druge teorije nisu obuhvatile. Ovaj proces, zapravo, označava proces prenošenja društvene svijesti u individualnu svijest pojedinca. Osnovne postavke rada Vigotskog su:

- socijalna interakcija i kultura imaju ogroman uticaj na kognitivni razvoj,
- kognitivni procesi (jezik, mišljenje, rezoniranje), razvijaju se kroz socijalnu interakciju,
- učenje je u velikoj mjeri određeno socijalnom interakcijom učenika i osobe koja zna više (eng. More Knowledgeable Others), (kao što su učitelji, roditelji, treneri, vršnjaci, eksperti za neku oblast i sl.).

Drugi aspekt teorije Vigotskog je ideja da potencijal za kognitivni razvoj ovisi o „*zone proksimalnog razvoja*“ (ZPD): a to je nivo razvoja ostvaren kada je dijete uključeno u socijalno ponašanje. Puni razvoj ZPD-a ovisi o socijalnoj interakciji. Dijapazon vještina koji se može razviti posmatranjem odraslih ili saradnjom vršnjaka premašuje ono što bismo mogli postići sami. „Zona proksimalnog razvoja određuje ove funkcije koje nisu još sazrele, ali su u procesu.. ““... ono što je danas zona proksimalnog razvoja sutra će biti stvarni nivo – odnosno, ono što danas dijete uradi uz pomoć drugih, sutra će biti u stanju uraditi samo.”(prema <http://www.simplypsychology.pwp.blueyonder.co.uk/Vygotsky.ppt>, dostupno 18. 02.2008. godine). U ovom slučaju „proksimalno“ označava nešto što dolazi. Đapo (2006, a prema Sternbergu i Grigorenku 2002), navodi definiciju zone proksimalnog razvoja koju je naveo Leontijev, prema kojoj se ovim konceptom nastoji: „otkriti ne kako je dijete postalo ono što jeste, već kako može postati ono što još nije“.

Sličnost u radu Piageta i Vigotskog ogleda se i u shvatanju o tome da nova faza u razvoju ne može nastati dok se ne savlada prethodna faza razvoja, kao i u tome da svaka nova faza sadrži neke karakteristike prethodne faze razvoja.

Razlike u Piagetovom i Vigotskijevom djelu ogledaju se u nekoliko aspekata:

- Izvori kognitivnog razvoja – Piaget je smatrao da je dijete samo po sebi izvor kognicije, dok je Vigotski naglašavao ulogu iskustva i kulture.
- Mišljenje i govor - za Piageta, jezik je produkt kognitivnog razvoja, odnosno kognitivni razvoj determinira korištenje govora, dok je Vigotski vjerovao da se jezik razvija iz socijalne interakcije, a kasnije sa internalizacijom naša misao je rezultat jezika.
- Teorije o stadijima – kod Piageta su to univerzalne promjene, dok Vigotski naglašava individualni razvoj.
- Učenje otkrivanjem – Piaget je zastupao učenje putem otkrića, a Vigotski učenje pod vodstvom u razredu.

Razlika u Piagetovom i učenju Vigotskog ogleda se u tome što je Vigotski smatrao razvoj djeteta kao društveno uslovljen proces determiniran učenjem, na osnovu čega on predlaže i obrazovni model koji će pred dijete stavljati zahtjeve koji su iznad djetetovih trenutnih intelektualnih mogućnosti, jer „učenje ide ispred razvoja i ono vuče razvoj naprijed“ (prema Gajanović-Mandić 1991 str.152.) dok se Piaget zalagao za koncepciju da dijete ne može savladati one zadatke koje mu zrenje nije omogućilo da shvati.

4.1.4. Galjperinova teorija

Na zapadu, Galjperin je poznat kao edukacijski psiholog koji je transformisao sociokulturalni pristup Vigotskog u tehnologiju instrukcije (Arievich i Van der Veer, 1995 prema [http://www. bgcenter. com/Galjperin. htm](http://www.bgcenter.com/Galjperin.htm), dostupno 19. 02.2008. godine). Međutim, Galjperin nije bio samo „tehnolog“, njegov doprinos je ogroman, naročito u oblasti razumijevanja i daljeg teoretskog i eksperimentalnog razvoja teoriji kulturno-historijske aktivnosti (CHAT). Galjperin je u velikoj mjeri utemeljio rad Vigotskog, ali i neke teoretske postavke su ipak različite. Tako na primjer „medijacija“ za Vigotskog znači proces koji se dešava u direktnom kontaktu odraslih koji uče djecu koncepte i simbole, dok se kod Galjperina medijacija dešava u pravcu organizacije dječije aktivnosti od strane odraslih u procesu u kojem djeca stižu nove metode suočavanja sa socijalnim, odnosno, naučnim simbolima i predstavama.

Piaget je smatrao da se intelektualni razvoj odvija spontano i da je rješavanje određenih problema i učenje moguće tek na osnovu postignutog stepena razvoja i u ovisnosti od tog stupnja, s druge strane Vigotski je smatrao da učenje „vuče“ razvoj i da je neophodno da se djeci daju napredniji zadaci koje će rješavati uz pomoć odraslih, kako bi se postigao razvoj intelektualnih funkcija. Polazišna tačka u radu Galjperina jeste da proces sazrijevanja nije dovoljan da odredi formiranje operacija i pojmova, kao i to da razvoj mišljenja možemo bitno akcelerirati učenjem, ukoliko dijete usmjerimo na pravilno rješavanje problema.

Galjperin je definisao 6 koraka u stvaranju mentalne prezentacije, odnosno alatke, koja nastaje pod instrukcijom nastavnika. Na prvom nivou učenik se upoznaje sa gradivom, potom dobija instrukciju o tome kako izvoditi određene akcije, zatim se učenik upoznaje sa materijaliziranom akcijom u pravcu praktične manipulacije objektom i njegovom reprezentacijom. Na četvrtom nivou učenik akciju odvađa od materijalnih objekata i prenosi je na stepen glasnog govora, da bi zatim bio ohrabren da šapuće ili govori sam sa sobom, i na kraju, dolazi do formiranja mentalne intenzivirane psihološke alatke.

Teorija etapnog formiranja misaonih procesa Galjperina je korištena od strane njegovih sljedbenika kao osnova za razvoj velikog broja instrukcionih programa za podučavanje učenika svih uzrasta od 5-godišnjaka, pa do studenata fakulteta. Istraživanja ovih efekata provedbe ukazuju na postojanje visokog stepena transfera koji dokazuje da takav oblik formacije potpomaže kognitivnom razvoju učenika.

Osnovne kritike koje su upućivane Galjperinu jesu da je previdio činjenicu da ne možemo dijete učiti sve na bilo kojem stupnju razvoja, nego moramo uzeti u obzir optimalno vrijeme učenja i njegov uticaj na kognitivni razvoj. Dalje prigovaralo mu se na metodološki okvir, jer su sva istraživanja rađena u laboratorijskim uslovima, te je nemoguće takav rad sa djecom zamisliti u realnoj situaciji i posljednji prigovor se odnosi na to da je u svom istraživanju obuhvatio samo djecu srednjeg socijalnog statusa, iz gradske sredine i iz eksperimentalnih vrtića i škola.

4.2. KOGNITIVNE FUNKCIJE ŠKOLSKOG OBVEZNIKA

Već je spomenuto da kognitivno funkcionisanje obuhvata kognitivne procese kao što su percepcija, pažnja, pamćenje, učenje i mišljenje, a što su zapravo procesi, koji su skupa sa intelektualnim sposobnostima, u najužoj vezi sa zahtjevima koje pred dijete postavlja škola, te se kao

takve kognitivne sposobnosti smatraju najvažnijim prediktorom uspjeha u školi. Radi lakšeg snalaženja, kognitivni procesi će biti obrađeni analitički prema njihovoj složenosti.

4.2.1. Percepcija

Prema Furlanu (1991) percepcija kod djece na početku školovanja još nije razvijena kao kod starije djece i odraslih. Konstantnost percepcije je neelastična, što im može smetati u početnom čitanju i pisanju u smislu da mogu pokazivati simptome disleksije, odnosno da miješaju u prepoznavanju slova **d** i **p**, **u** i **n**, **A** i **V**, i brojeve **6** i **9**, što naravno u tako ranoj fazi ne mora biti patološkog karaktera. Također, percepcija mlađe djece sadrži mnogo nebitnih detalja, jer ta djeca još nisu izgradila kriterije izbora bitnih perceptivnih elemenata.

Ono što dijete sa šest godina u većini slučajeva može jeste (prema Starc i dr.2004):

- opažanje prostornih odnosa – razvija se opažajni koordinantni prostor, što zapravo znači da dijete može uočiti istodobno odnose i smjerove u prostoru (gore-dolje; lijevo-desno),
- opažanje vremenskih odnosa – već sa pet godina dijete razumije pojam danas i sutra, a sa šest upotrebljava pojmove za vrijeme – prije, poslije, sada, za vrijeme, zanima se za prošlost i budućnost, bolje se snalazi u gledanju na sat, imenuje dane u sedmici i zna njihov slijed, zna nazive godišnjih doba,
- razlikuju osnovne boje, njihove nijanse, crno i bijelo, imenuje većinu ostalih boja, te razvrstava predmete po boji,
- diskriminiraju različite oblike i veličinu predmeta – poznaju krug, kocku (kvadrat) i većini slučajeva trokut, upoređuje oblike i veličine, imenuje manje-veće, jednako, duže-kraće, deblje-tanje, isto-različito, te izdvaja predmete koji ne pripadaju tom obliku, a do dobi od sedam godina će moći razlikovati kocku od kvadrata, imenovati valjak, razlikovati krug i loptu, te izdvajati predmete po dva kriterija.

Osim ovih napredovanja u percepciji, sa prelaskom u školsku dob dolazi i do razvoja pažljivosti u strukturisanju informacija i prilagodljivosti u pretraživanju, zatim dolazi do razvoja sposobnosti praćenja povratne informacije na osnovu koje se mijenja i usavršava taktika prilaženja nekom problemu, odnosno dolazi do povećanog upotrebljavanja različitih strategija, kako bi se prilagodila promjenljivim perceptivno-motoričkim okolnostima.

4.2.2. Pažnja

Poboljšanje pažnje kao usmjerenost svijesti na određeni sadržaj i zadržavanje svijesti na nekom sadržaju u velikoj mjeri doprinosi opštem kognitivnom napretku kod djece predškolske dobi. Mala djeca imaju problem sa inhibicijom pažnje, u smislu da nisu u stanju inhibirati sve irelevantne podražaje iz okoline. Tokom predškolskog perioda, dolazi do velike promjene upravo u napretku inhibicijskih procesa, te je tako dijete u stanju postepeno sve više ignorisati ono što mu trenutno nije bitno.

U dobi od 5 do 6 godina dolazi do napretka u samoregulaciji pažnje koja se ogleda u boljoj:

- *kontroli* pažnje u smislu da se povećava trajanje pažnje i teže se odvraća pažnja na nešto drugo, pažnja postaje prilagodljivija, odnosno lakše se fokusira na neke aspekte zadataka na koje se usmjerava dijete, a manje na nevažne aspekte, što je slučaj kod manje djece koja se više obaziru na stvari koje nisu od velike važnosti za sam zadatak, te u
- *planiranosti*, odnosno dijete može sistematičnije da upoređuje određene karakteristike i mogućnosti na zadatku kojim se bavi, a što je dokazao Vurpillot, (1968, a prema Vasta i dr.1998) u svom eksperimentu sa dvije kuće identične veličine, gdje je zadatak djece različitog uzrasta bio da usporede detalje na

prozorima kuće. Djeca u dobi od 3,5 – do 5 godina su prebrzo davala odgovore, uglavnom netačne (Demetrou i dr.1998), dok su djeca u dobi od 6 godina i starija, uspijevali da usmjere svoju pažnju na bitne detalje i donesu ispravan sud o identičnosti, odnosno različitosti zadatih kućica. Već u dobi od 6 do 7 godina (kada djeca i polaze u školu, hotimična pažnja varira 10 do 15 minuta, a trajanje aktivnosti može biti i do 60 minuta s povremenim otklonima kao spontanim odmorima.

Pažnja u ovoj dobi se usmjerava verbalnom instrukcijom, a osim razvoja kontrole, prilagodljivosti i planiranosti pažnje, dijete postaje sve uspješnije u prilagođavanju svojih strategija usmjeravanja pažnje na podatke koje dobiva iz zadatka.

Ovaj pomak u razvoju pažnje u predškolskom periodu je uglavnom rezultat neuroloških procesa, odnosno neurološkog sazrijevanja koje se ogleda, prije svega, u procesu mijelinizacije.

Zaključno se može reći da djeca od 6 godina imaju sposobnost usmjeravanja pažnje, naročito na zanimljive sadržaje. Njihova pažnja je još uvijek nehotimična, međutim, iskustva pokazuju da su ipak u stanju da se koncentrišu na zanimljiv sadržaj i da je odgajatelj/ica koja radi sa njima u stanju da im preusmjeri pažnju verbalnom uputom na određeni sadržaj. Iz ovog proizlaze i odgovori na pitanja kako treba da bude organizovan školski čas u radu sa šestogodišnjacima u smislu trajanja nastavnog sata (2 x 20 minuta + 5 min pauze), da se izbjegavaju distraktori, kao što su satovi, ventilatori, otvoren prozor koji je okrenut na igralište i sl. Trajnost i koncentracija pažnje raste sa dobi, kao i distribucija pažnje. Ono što otežava rad, a odnosi se i na problem pažnje jesu velike individualne razlike među djecom u pogledu obima, trajnosti, koncentracije i distribucije pažnje. Tako da imamo neku djecu koja su rasijana, nisu u stanju da se koncentrišu na neku građu, ogromne su i razlike u interesima i sklonostima, pa će tako jedan sadržaj okupirati neke učenike, dok će drugima biti dosadno. Ono što je zajedničko svoj

djeci, jeste to da aktivno učešće i aktivan rad u razredu doprinosi većoj pažnji kod djece, dok pasivno slušanje nastavnika koji govori i kod veće djece, a posebno kod manje izaziva fluktuaciju pažnje na neke „zanimljivije“ sadržaje.

4.2.3. Pamćenje

Pamćenje je jedna od temeljnih sazajnih sposobnosti. Ono postoji od rođenja i djeluje na sličan način kod sve djece, te prolazi kroz predvidljive razvojne promjene. Pamćenje, kao i razvojne promjene u pamćenju, usko su povezane sa kognitivnim sistemom kao cjelinom. Za vrijeme ranog djetinjstva, djeca doživljavaju ogroman napredak u pažnji i brzini procesuiranja informacija, što se, naravno, odražava na poboljšanje kognitivne uspješnosti, a samim tim i pamćenja.

Najveći broj istraživanja koja se bave dječijim pamćenjem usmjerena su na proučavanje dosjećanja. Rekognicija je sposobnost identificiranja nečega što smo doživjeli prije, a dosjećanje je sposobnosti reprodukcije znanja iz pamćenja. Prema Papalia i Wendkos Olds (1998), predškolska djeca, kao i sve ostale dobne skupine, bolje su u prepoznavanju, nego u dosjećanju, a obje ove sposobnosti se poboljšavaju tokom života. Razvojna poboljšanja pamćenja imaju veliku važnost jer utječu na ono što roditelji i učitelji očekuju od djece i od toga kako postupaju sa djecom. Vasta i dr. (1999) navode tri moguća razloga razvojnog poboljšanja pamćenja, a to su:

- Mnemoničke strategije –odnose se na pojam tehnika koje upotrebljavamo kako bi nešto lakše zapamtili. Najčešće se govori o ponavljanju, organizaciji čestica u pojmovne kategorije (hrana, životinje i sl.) i elaboraciji čestica povezivanjem s nekom slikom ili pričom (krava na biciklu i sl.). Povećanje upotrebe strategija dolazi sa porastom dobi. Starija djeca češće upotrebljavaju mnemoničke strategije od manje djece. Ponavljanje je

naročito česta strategija, posebno kod manje djece, a javlja se u dobi od šest ili sedam godina (Zarevski, 1997). Organizacija se javlja nešto kasnije, a elaboracija najkasnije.

- Metamemorija – odnosi se na spoznaju o vlastitom pamćenju. Dječije razmišljanje o pamćenju se također mijenja sa dobi. Istraživanja su pokazala (prema Vasta i sar, 1998) da djeca već sa 5 ili 6 godina shvataju da poznate čestice pamte lakše od nepoznatih, da se kraći nazivi uče lakše od dužih, da je prepoznavanje lakše od dosjećanja, te da tokom vremena neke stvari zaboravljaju. Papalia i Wendkos Olds (1998) navode da dijete sa tri ili četiri godine bolje pamte sličice koje su mogli upariti, nego neke koje nisu mogli upariti, da se lakše dosjećaju parova koji su dio jedan drugog (auto - guma), nego da se sjete prebivališta jednog para u odnosu na zadati par (riba - jezero), a najmanje su skloni prisjećati se dva itema iz iste kategorije (šešir - čarapa).
- Kognitivne strukture –odnose se na ulogu znanja u pamćenju, što su dva blisko povezana pojma. Ono što već znamo o nekom predmetu u znatnoj mjeri određuje kako dobro ćemo zapamtiti nove podatke o tome, a starija djeca više znaju, te stoga i bolje pamte. Starija djeca imaju bolje konstruktivno pamćenje, a to je način na koji se ljudsko znanje strukturira i preuređuje nove informacije, iako i mlađa djeca u dobi od 5 godina već izvode zaključke i odgovaraju na pitanja u vezi sa zaključkom, naravno ukoliko se pitanja odnose na jednostavnije zaključke. Prijašnje znanje ili stručnost za neku oblast olakšava nam pamćenje u pravcu da što djeca više znaju, bolje razumiju novo iskustvo, a što bolje razumiju više će zapamtiti. Što više razumiju i pamte, lakše prosuđuju i rješavaju probleme. Vasta i dr. (1998) još govore i o skriptovima, a to su predodžbe tipičnog slijeda događaja ili postupaka u nekom poznatom okruženju, kao što je pravljenje kolača, vožnja autobusom i sl. Skriptovi nas oslobađaju obraćanja pažnje na uobičajeno i očekivano, te

nam daju okvir unutar kojeg se novo iskustvo može uklopiti, razumjeti i samim tim bolje upamtiti. Papalia i Wendkos Olds (1998) govore da se skriptovi počinju javljati sa dvije godine.

Osim generičkog pamćenja koje se odnosi na skripte, Nelson K. (1993, a prema Papalia i Wendkos Olds, 1998) navode i epizodičko i autobiografsko pamćenje. Epizodičko pamćenje kod djece se odnosi na određene događaje koji su se desili u određeno vrijeme i mjesto. Djeca su sklonija da pamte rijetke događaje, nego nešto što im se dešava svakodnevno. Autobiografsko sjećanje se odnosi na sjećanja iz života jedinke i ona su specifična i dugotrajna, a uglavnom služe socijalnoj svrsi, odnosno da podijelimo svoja iskustva i događaje sa drugima. Autobiografsko pamćenje počinje da se razvija u dobi od 4 ili 5 godina, kod nekoga čak i sa 3 godine i postoje velike individualne razlike u autobiografskom pamćenju, neko se sjeća prдавnih događaja i detalja iz djetinjstva, dobi od oko 3 godine, dok se neko ne sjeća ničega do dobi kad je imao 8 godina. Pomenuta istraživanja ukazuju da su autobiografska sjećanja vezana za razvoj govora.

Također, kada se radi o samom procesu dosjećanja, i kod djece i kod odraslih, možemo govoriti o nekoliko tipova pitanja po osnovu kojih se prisjećamo samog događanja. Postoje tzv. free-call pitanja koja ne iziskuju puno od ispitanika, kao na primjer: „Kako ti je bilo danas u ZOO vrtu?“ na što dijete može dati odgovor: „Dobro“, koji je veoma kratak i ne govori nam ništa o onome što nam treba. S druge strane postoje pitanja vođenog dosjećanja, koja jasno vode ispitanika na samu temu i traže da odgovor bude jasan i opširan, po osnovu čega možemo zaključiti o ispitanikovom stanju dosjećanja. Primjer takvog pitanja je: „Ispričaj mi koje si sve životinje vidio danas u ZOO vrtu!“

Kada se govori o pamćenju, djeca već od ranog djetinjstva imaju kapacitet za pamćenje događaja koji su im se desili u prošlosti. Jako je važno evocirati te uspomene, prisjećati se recimo prvog odlaska u kino, pozorište, ZOO vrt i slično, putem slika, ali najvažnije putem razgo-



Slika 26. Prva posjeta zoološkom vrtu o kojem smo dugo vremena pričali, prisjećali se događaja, posebno uz pomoć slika koje smo tada napravili.

vora, kako bi taj događaj što duže ostao zadržan u pamćenju djeteta. Na taj način pomažemo djetetu da obnavlja tragove sjećanja na događaje iz ranog djetinjstva, a time i vježbamo njegovo pamćenje.

4.2.4. Učenje

Dijete počinje da uči od svojih prvih dana života, a ne samo onog momenta kada postaje institucionalno zbrinuto da li u školski ili predškolski sistem. Dijete koje prvi puta dolazi u školu, u mnogim aspektima, već je stručnjak za učenje, jer je steklo mnoge „vitalne“ sposobnosti, uključujući jezik, te čestice znanja o kojima i samo

zavisi. Polazak u školu je važan i ponekad težak prelaz, jer se u školi od djeteta očekuje da se angažuje u učenju na bitno drugačiji način nego što je to radilo do sada. Čak i djeca koja su bila institucionalno zbrinuta od strane vrtića i koja su tamo imala programe koji se odnose na obrazovanje, pokazuju određene teškoće prilikom prelaska u školsko okruženje, zbog toga što je vrtić više orjentisan ka socio-emocionalnom razvoju, njegovanju stvaralaštva i slobodnog izražavanja preko igre i po dječijoj želji izabranih aktivnosti, dok škola svojom orijentacijom na nastavne predmete (čitanje, pisanje i matematiku; tri „r“ reading, ‘riting and ‘rithmetich), kao i na kognitivne sposobnosti, odudara od takvog pristupa. Kamenov (1999, a prema Marendić, 2009) čak razlikuje po definiciju učenje predškolaca od učenja odraslih i starije djece, pa kaže

da je učenje predškolaca „proces prerade i uobličavanja iskustva, uviđanja, otkrivanja, pronicanje u bit pojava, rekonstruiranje već postojećih znanja i uspostavljanje asocijacija među znanjima“.

Poznato je da još u dojenačkoj dobi dijete uči, a to učenje unosi neki red i predvidivost u događaje koji bi u vrijeme rođenja bili percipirani samo kao slučajne pojave. U ranoj dobi djeca uče pomoću čulnih i motoričkih iskustava, koja prethode simboličkom učenju. Posmatranja dojenčadi, ukazuju da se radi o učenju putem uslovljavanja, a nešto kasnije se javlja učenje imitacijom, na kojem počiva i učenje govora (Howe, 2002). Tokom ranih godina dijete postupno stiče repertoar naučenih vještina, sposobnosti i znanja, iz kojih kasnije crpi elemente ponašanja, što omogućava dalji napredak i stvara temelj na kojem se grade naprednije sposobnosti.

Predškolska djeca uče uključujući i praktičnu i misaonu aktivnosti, i ona podrazumijeva interiorizaciju radnji, sa praktičnog nivoa na mentalni. Načini učenja u predškolskom, pa donekle i u ranom školskom periodu, bi se mogli podijeliti u pasivne i aktivne. Pasivni oblik učenja, ili predavački oblik se krajem XIX vijeka primjenjivao čak u i ranom djetinjstvu. Prema pasivnom modelu učenja, onaj ko uči, okružen je zbivanjima zahvaljujući kojima stiče iskustva, ako se dva zbivanja dese istovremeno, on ih povezuje asocijacijama. Ovakvo učenje zavisi samo od toga da li se zbivanja dešavaju istovremeno, a ne od bilo kakvog napora onoga ko uči da ih interpretira, pronade njihovo značenje. Rezultat ovog pasivnog učenja jeste posjedovanje znanja, ili navika, koje se mogu koristiti u određenim slučajevima, a da se o njima ne razmišlja baš mnogo.

Sredinom prošlog vijeka dolazi do inovacije prema kojoj vaspitač u obdaništu treba da bude vodič, prijatelj, savjetnik i pomagač u učenju. Njegova intervencija treba da bude blaga, a glavna vještina se odgleda u sposobnosti da odabere odgovarajuće materijale za učenje i da strukturira dječiju sredinu da ona odgovara društvenim i sazajnim potrebama

djece, čineći tako učenje privlačnijim. Program za rano učenje u osnovi treba da sadrži određene tehnike i praktične postupke koji će omogućiti vaspitaču da analizira mogućnosti i potrebe djece i obuču ih da samostalno zadovoljavaju ove potrebe.

U tom smislu govori se o „aktivnom“ učenju, koje može da ima tri oblika. Jedan oblik bi bio učenje po modelu ili učenje posmatranjem, drugi učenje sa smislom ili učenje uviđanjem, a treći podrazumijeva metakognicija, odnosno učenje kao rezultat razmišljanja o vlastitim znanjima.

Kada se govori o načinima na koje treba poučavati djecu u predškolskom i ranom školskom periodu Meadows i Cashdan (2000) navode dijalošku metodu kao najproduktivniji metodu, jer podrazumijeva aktivno učenje u kojem dijete učvršćuje dosadašnja saznanja i time stiče vlastito samopouzdanje, a ujedno i učenje koje zahtijeva viši oblik kognicije u smislu upoređivanja, obrazlaganja i slično, do čega se dolazi znalačkim postavljanjem pitanja djetetu. Dijaloška metoda ima i svoje principe, a to su:

- a) poučavati u skladu sa kognitivnim zahtjevima postavljenim na odgovarajući način – što znači da, ukoliko djetetu postavljamo preteška pitanja, na koja nije u stanju da odgovori, dijete izlažemo frustraciji i gubljenju motivacije za dalje učenje, a s druge strane, ukoliko postavljamo prelagana pitanja, dijete ne proširuje svoja saznanja. Najbolje je naći ravnotežu između proširivanja i konsolidovanja znanja. Znanje se konsoliduje imenovanjem nekih predmeta, pamćenjem, opisivanjem, traženjem pogledom i sl., dok se proširuje komparativnom analizom, razlikovanjem uzroka i posljedice, zamišljanjem i predviđanjem, viši nivo ili logičke relacije, obrazlaganjem i govornim vještinama, kao npr. rima i sl.;
- b) izazivati odgovarajući odgovor – kada je dijete „manje uspješno“, učitelj može koristiti niz tehnika da pomogne djetetu da dođe

- do tačnog rješenja, to može biti privlačenje pažnje, preformulisanje rečenog, davanje dijela odgovora, raščlanjivanje zadatka, upoređivanje, pokazivanje, ponovljeno pokazivanje i sl.;
- c) razvijanje teme – neka tema razgovora sa djetetom treba da traje dovoljno dugo da bi angažovala i dijete i učitelja (vaspitača), da se ne zadrži samo na konstatacijama, nego produbiti razgovor i aktivnosti djeteta o nekoj temi;
 - d) biranje odgovarajućih sadržaja – među stvarnim životnim događajima i potrebama djece se mogu naći najiscrpnije teme razgovora;
 - e) provjeravanje onoga što dijete kaže – da bi razgovor omogućio pravilno sporazumijevanje između djeteta i učitelja, najbolje se kretati u granicama onoga što je prisutno i što se može provjeriti, odnosno ograničiti se na pojmove koji su svima poznati, a ne samom djetetu;
 - f) održavanje dječije aktivnosti – djeca uče baveći se nečim, naročito u ranom djetinjstvu, zbog toga se naglasak u ranom učenju stavlja na pravljenje načela, stvaranje krajnjeg proizvoda putem fizičke aktivnosti;
 - g) odmjeravanje tempa aktivnosti – učenju mora prethoditi svijest da se nešto ne zna. Upravo iz tog razloga učitelj mora potaknuti djecu na učenje pitanjima na koja ne znaju odgovore, a zatim im pomoći da ih pronađu. U protivnom, razgovor sa djecom u kojem oni znaju sve odgovore na pitanja je jednako nesvrshodan kao i razgovor u kojem ne znaju odgovor ni na jedno pitanje, niti im se pomaže da dođu do odgovora;
 - h) organizovanje toka aktivnosti – interakcija između učitelja i djeteta treba da započne razjašnjenjem šta se od nje hoće, gdje treba biti naglašeno šta treba uraditi i šta saznati kroz neku aktivnost.

Primjenom dijaložkog metoda, i učitelj i vaspitač i učenik ili dijete osjećaju dobrobit. Učitelj prije svega osjeća zadovoljstvo što je u stanju

da potakne učenike na napredovanje i one djece sa kojom to ranije nije mogao, a time i bolje upoznaje svoje vaspitanike, dok učenik dobija na tome da se osamostaljuje, jer je dijete sklono da uči po svojoj prirodi, međutim nije u stanju preuzeti odgovornost za svoje učenje bez pomoći odraslih, a adekvatnu pomoć prima upravo ovakvim načinom rada.

Što se tiče odnosa učenja i razvoja, odnosno učenja i dobi, nekada je preovladavalo mišljenje da su mlađa djeca i bolji učenici, pa tako i danas nalazimo u laičkim krugovima takvo mišljenje. Međutim, istraživanja pokazuju suprotno, odnosno da sposobnost učenja raste skupa sa intelektualnim sposobnostima, odnosno razvojem. Eksperimentalno je pokazano (prema Vučić, 2007) da u ranom djetinjstvu djeca uče uslovljavanjem i da ta njihova sposobnost učenja raste do pete godine života, a kasnije polahko opada. Dok dijete ne savlada maternji jezik, ono pretežno uči pomoću klasičnog i instrumentalnog uslovljavanja. Nakon toga, dijete počinje da uči simbole i pravila, s tim da još neko vrijeme preovladava mehaničko učenje, a kasnije se sve više razvija učenje sa razumijevanjem smisla i rješavanja problema. Razvoj sposobnosti za učenje je usko povezan sa razvojem intelektualnih sposobnosti i sa sticanjem iskustva. Individualne razlike postoje kako u nivou sposobnosti učenja, tako i u tome koliko se dugo ta sposobnost razvija. Kod nekih ljudi se sposobnost za učenje duže razvija, a kod drugih taj razvoj traje kraće, obično se u literaturi nalazi da sposobnost za učenje raste do 25 godine života.

Može se slobodno reći da su svi šestogodišnjaci sposobni učenici, iako postoje ogromne individualne razlike u stepenu u kojem su ih njihovi životi prije škole pripremili za posebne vrste učenja u školi. Za većinu djece, postoje velike razlike između škole i kuće i u vrsti stvari koje se uče i u oblicima učenja koji se naglašavaju, kao i u okolnostima u kojima se dešava učenje. Dijete u školi ili u vrtiću, uči u grupi, učitelj (odgajatelj) koristi najviše jezik da bi pružio informaciju ili dao upute velikom broju djece, dok je kod kuće dijete učilo jedan-na-jedan u situaciji gdje ga je majka podučavala i u situacijama u kojima je osim

govora upotrebljavala i neverbalnu komunikaciju, a u takvim situacijama majka ima mnogo bolje mogućnosti intervenisanja i pomoći djetetu ukoliko nešto ne razumije, nego što to ima učitelj (odgajatelj), radeći u grupi (razredu) sa tridesetak druge djece. Također, vrlo često, učenje kod kuće je nenamjerno, dok je u školi (vrtiću) namjerno i uključuje određenu nakanu da se nešto nauči ili zapamti. Tegobama đaka pravaka dodatno doprinose i problemi adaptacije na samu sredinu, koji uključuju i socijalne aspekte o kojima će biti govora kasnije, a odnose se na prihvatanje strane osobe učitelja, prihvatanje druge djece, osjećaj frustracije zbog neuspjeha ili straha od mogućeg neuspjeha, osim toga, poznat je takmičarski duh školskog razreda, a još dodatni problemi su učenje stvari radi njih samih, iako djeca još ne shvataju značaj onoga što uče, zatim usmjeravanje pažnje na ono što učitelj govori, pored buke koju proizvode ostala djeca, te prilagođavanje vlastitog ritma rada i trajanja aktivnosti zahtjevima učiteljice, koja prilagođava tempo drugoj djeci, odnosno većini djece u razredu.

U gornjem tekstu je bilo govora o kognitivnim sposobnostima, međutim, kognitivne sposobnosti nalaze i svoju primjenu, posebno u školskim sposobnostima. Ono što se od djece očekuje u prvom razredu osnovne škole jeste da ovladaju elementima pismenosti, da savladaju računske operacije sabiranja i oduzimanja do deset, uključujući rješavanje jednačina sa jednom nepoznatom, te da usvoje određena znanja o prirodi i društvu („predmet se naziva „Moja okolina“) koji ga okružuju. Većina djece u dobi od šest godina su ovladala vještinama kodiranja i dekodiranja informacija, pa su tako već u stanju da rade na printanom materijalu. Normalna brzina i način učenja u školi je uveliko individualan, dok neki petogodišnjaci već znaju čitati, neki osmogodišnjaci se pate sa tom vještinom.

Čitanje je za mnoge šestogodišnjake aktivnost koja uključuje i fizičko i mentalno naprezanje. Naučiti čitati je teška aktivnost zbog toga što zahtijeva sticanje raznih jednostavnih vještina i internalizaciju značajne

količine znanja. Dijete mora objediniti različite stečene sposobnosti, da bi se suočilo sa zadatkom čitanja. Mnogi trebaju pratiti prstićem ili markerom red u tekstu. Mnogi trebaju da kažu riječ naglas, da bi je razumjeli itd. Individualne razlike među djecom u nivou predznanja, kao i u sposobnosti za učenje su ogromne i predstavljaju izuzetno otežavajuću okolnost za učitelja u prvom razredu osnovne škole.

Bitno je da odgajatelji i roditelji urade adekvatnu pripremu putem poticanja predčitalačkih vještina kod djeteta, o čemu će biti govora na narednim stranicama.

4.2.5. Mišljenje

Da bi se došlo do pojmovnog mišljenja u razvojnom smislu treba preći dosta dugotrajan put. Misaona djelatnost djeteta se javlja u različitim oblicima – kao opažajno-praktično mišljenje, kao opažajno-predstavno mišljenje i, u razvijenijem obliku, kao pojmovno mišljenje. Međutim, opšte je prihvaćeno da je pojmovno mišljenje rezultat elementarnih oblika mišljenja, a to su upravo opažajno –praktično i opažajno-predstavno mišljenje.

Opažajno-praktično mišljenje odlikuje tijesna povezanost misaonih procesa sa praktičnim radnjama (koje preobražavaju predmet saznanja) i principijelnu nemogućnost da se postavljeni zadatak riješi bez učešća praktičnih radnji. Ovo obilježje određuje sve ostale karakteristike opažajno-praktičnog mišljenja. Ono je genetički najraniji oblik mišljenja i njega nalazimo već pri kraju prve i početkom druge godine života, kad djeca već rješavaju prve praktične zadatke. Prema Podđakovu (1992), opažajno-praktično mišljenje ima i 4 svoje faze, a to su:

- u prvoj fazi dijete shvata svoj konačni cilj koji treba da postigne;
- drugu fazu odlikuje ispitivanje realnih uslova zadatka;

- u trećoj fazi počinje da dovodi u vezu uslove zadatka sa osnovnim ciljem i
- u četvrtoj fazi se, pomoću radnji traganja, utvrđuje lanac svih uslova, čije ispunjavanje vodi rješenju zadatka.

U svemu ovome, jako je važna sposobnost djeteta da formuliše osnovni problem – zadatak. Istraživanja su pokazala (prema Podđakov, 1992) da se kod djece između 4. i 6. godine starosti intenzivno formiraju i razvijaju različiti načini praktičnog preobražavanja objekata, koji su usmjereni na izdvajanje njegovih skrivenih svojstava.

Sa uzrastom se bitno mijenja sadržaj mišljenja djece predškolskog uzrasta, njihovi odnosi sa ljudima koji ih okružuju postaju složeniji, razvija se igrovna djelatnost, o kojoj će kasnije biti više riječi, pojavljuju se razni oblici produktivne djelatnosti za čije ostvarivanje je potrebno saznavanje novih dimenzija i osobina predmeta. Ovakvo mijenjanje sadržaja mišljenja zahtijeva i njegove savršenije oblike, koji obezbjeđuju mogućnost preobražavanja situacije, ne samo na planu spoljašnje materijalne djelatnosti, već i na planu predstava. Istovremeno se i na planu opažajno-praktičnog mišljenja stvaraju pretpostavke za pojavu opažajno-predstavnog mišljenja, čija se karakteristika sastoji u tome da se rješavanje određenih zadataka može ostvarivati na planu predstava bez učešća praktičnih radnji.

Govor postepeno ima sve veću ulogu pri rješavanju zadataka, tako posmatrajući trogodišnjaka, možemo čuti da ono misli i uporedo govori, dakle govorna i intelektualna aktivnost koja je usmjerena na praktično rješavanje zadatka. Istraživanja opažajno-predstavnog mišljenja pokazuju da je ono uvijek povezano sa govornim procesima, međutim to nije još uvijek pojmovni odraz. Starc i dr. (2004) govore da u toj fazi od 6 godina ono što nazivamo pojmovi, još nisu pojmovi, nego pseudopojmovi, jer nemaju sve elemente procesa stvaranja pojma (analizu, generalizaciju i verbalizaciju). Tek u dobi od 6 ili 7 godina djeca prelaze u verbalno ili pojmovno mišljenje. Prelazi iz jednog oblika mišljenja

u drugi su postepeni, a zavise od toga do koje mjere su formirani viši tipovi aktivnosti orijentacije (Smiljanić i Toličić 1976).

Tumačenje razvoja mišljenja se u literaturi najviše oslanja na tumačenje kognitivnog razvoja Jeana Piageta, pa se zbog toga za šestogodišnje dijete vrlo često kaže da je ono predoperacijsko dijete, jer još uvijek nemaju sposobnost konzervacije, a neko naprednije dijete da je konkretno operacijsko, u smislu da u mišljenju postoji konzervacija, uspostavljena je kvantitativna jednakost, međutim, to je mišljenje ograničeno na konkretne simbole.

Ono što dijete u dobi od šest godina može, a što se odnosi na sticanje pojmova i stvaranje veza i odnosa je (prema Starc i dr, 2004):

- izdvajati predmete po jednom, a napredno dijete i po dva svojstva,
- razumije prirodne pojave i društvene odnose,
- stvara klase od više predmeta, te hijerarhiju klasa na poznatom sadržaju,
- povezuje simbole, predmete ili pojave koji su po nečemu slični,
- povećava se interes za slova, pisanu riječ i knjige,

a nešto kasnije, u fazi konkretnih operacija:

- pojmovi su konkretni jer se odnose na stvarne predmete s kojima dijete ima iskustva, a apstraktnim pojmovima dijete vlada na intuitivnom nivou,
- povezuje predmete, pojave, ili bića po jednoj osobini,
- definira pojmove prema višem rodnom pojmu, npr. kruška – voće,
- uočava uzročne veze među predmetima i pojavama (oblaci - kiša),
- razlikuje tačno-netačno.

Razvoj dječijeg mišljenja se ogleda kako u napretku u razumijevanju kauzalnih odnosa, tako i u pojavi i napretku logičkog mišljenja. Djeca u dobi do osam godina imaju težnju da sve pojave objasne nekim uzrokom, a ti uzroci su najrazličitiji, što zavisi od uzrasta, od fenomenoloških, finalističkih i magičnih do logičkih dedukcija, koji je posljednji tip tumačenja i koji se javlja tek u dobi od 10 ili 11 godina. Djeca u

dobi sa šest ili sedam godina mehanički shvataju kauzalnost, u toj dobi oni tvore zaključke koji imaju elemente opštosti i primjenljivosti na sve slične pojave. Također, deduktivno zaključivanje je već prisutno u dobi od 5 ili 6 godina, s tim što su uspješniji ukoliko se radi o zadacima koji su im bliži, a podbacuju u zadacima koji nadmašuju njihova iskustva.

Kad se govori o rješavanju problema već šestogodišnjaci imaju sposobnosti planiranja pri rješavanju problema, evidentna je faza preparacije, odnosno prikupljanja različitih iskustava, proizvode više mogućih rješenja, postavljaju brojna pitanja, ne zadovoljavaju se površnim odgovorima, a nešto kasnije bolje uočavaju problem, koriste različite strategije, od pokušaja i pogrešaka do smišljenog rješavanja problema, zamišljaju konkretne hipotetske situacije, na osnovu njih postavljaju pretpostavke i provjeravaju ih, te otkrivaju zakonitosti i principe rada.

Iz navedenog se može vidjeti da je mišljenje djece od šest godina u velikoj mjeri uznapredovalo i takvo dijete posjeduje ogromne misaone mogućnosti. Međutim, to još uvijek nije mišljenje kao što će biti kada bude odrasla jedinka, odnosno mišljenje šestogodišnjaka se još uvijek, u velikoj mjeri, razlikuje od mišljenja odrasle osobe, njihovi sudovi su u velikom broju slučajeva pogrešni, a kao razlozi za to su, kako navodi Furlan (1991) da je mišljenje šestogodišnjaka asocijativno, odnosno vezano za iskustvo, logičke misaone funkcije su još uvijek samo na nivou konkretnosti, funkcije apstrakcije i generalizacije su u „povoju“, jer nisu izgradili logičke kriterije, odnosno njima se teško opredijeliti za bitne karakteristike pojava, a zbog svega ovoga teško im je zaključivati po analogiji, jer su još uvijek neki od njih opterećeni animizmom, artificializmom, te antropocentrizmom.

Ipak, sa druge strane, novija istraživanja otvaraju prostor pojavi naprednijih oblika mišljenja. Tako Shaffer i Kipp (2007) navode istraživanja pojave analognog mišljenja, čak i u dojenačkoj dobi. Analogno mišljenje je mišljenje koje je bazirano na nečemu što već znamo, a to prethodno znanje nam omogućuje da spoznamo nešto što ne znamo, po principu A je prema

B, isto što i C prema _____. Primjer: „Pas je prema štenetu isto što i mačka prema _____“, dijete treba da odgovori „mačiću“. Istraživanja pokazuju (Muir-Broaduss, 1995, a prema Shaffer i Kipp 2007) da je ovaj način razmišljanja prisutan dosta ranije kod djece koja su nadarena, nego kod djece iz prosječne populacije, te da već oko 50% djece ima razvijeno analogno mišljenje u dobi od pet godina (Goswami i Brown, 1990, a prema Shaffer i Kipp, 2007). Također, ovim istraživanjem se dokazalo, ono što je već rečeno, da djeca koja imaju više znanja, u stanju su da operiraju sa više simbola, imaju veći dijapazon djelovanja, te samim tim i materijal kojim mogu baratati u samom procesu mišljenja. Oni imaju razvijenije mišljenje, nego djeca sa manje znanja. Znanje i metakognicija imaju važan utjecaj na razvoj mišljenja kod djece. Tako je Goswami (1995, a prema Shaffer i Kipp, 2007), pokazala da čak i kod djece od četiri godine nalazimo transduktivno mišljenje, suprotno Piagetovim nalazima, ukoliko djeca imaju dovoljno znanja o predmetu mišljenja, a u istraživanju Brown i Kane, 1988., a prema Shaffer i Kipp, 2007), pokazalo se da djeca koja su naučila kako da uče i kako da razmišljaju, imaju mnogo bolji rezultat od djece koja nisu prošla „treening“ analognog razmišljanja (uloga metakognicije).

4.2.6. Razvoj matematskih pojmova

Matematski pojmovi kod djece se počinju razvijati jako rano. Istraživanja pokazuju da već sasvim male bebe u dobi od 5 mjeseci imaju određena matematska znanja (Geary, 1994). U tako ranoj dobi, dojenčad su u stanju razlikovati skupove koji imaju do četiri elementa. Ova istraživanja su bazirana na principu habituacije, naime djeca u tako ranoj dobi, kratko obraćaju pažnju na ono što je logično i smisleno, dok se duže zadržavaju na sadržajima koji su nelogični. Opiti sa bebama i brojenjem upravo počivaju na tome, a to je da bebe kada se radilo o skupu do četiri elementa mogu opaziti nešto što je nelogično, kao npr. kada od tri ptičice nestane jedna, da ponovno imamo tri ptičice.

U ranom djetinjstvu se djeca susreću sa brojanjem, počinju da broje paralelno sa razvojem govora i usvoje brojanje kao vještinu, međutim, to brojanje za njih još uvijek nema neko značenje, nego su dio rituala, bilo da mama broji zalogajčiće koje dijete pojede, ili broje stepenice kada se penju ili silaze i sl. Ponekad je ovakvo brojanje neprecizno, zna-ju preskočiti poneki broj, neki broj ponoviti više puta i sl. Kako rastu, djeca postaju sposobna da broje setove do 10 elemenata, a prema nekim istraživanjima, to je u dobi od tri godine (Gelman i Gallistel 1978; prema Sophian, 1998), a tada su u stanju da broje prilično tačno. Razvoj brojanja kao aktivnosti podrazumijeva nekoliko načela, koja prate razvoj djeteta i ne usvajaju se sva odjednom, čak su neka i sukcesivno vezana.

Vlahović-Štetić i Vizek-Vidović (1998) navode da djeca trebaju usvojiti sljedeća matematičko-logička načela kako bi razumjela što zna-či brojiti:

1. Načelo pridruživanja «jedan prema jedan» poštujemo kada pri prebrojavanju predmeta u nekom skupu svakom predmetu pridružujemo samo jedan broj.
2. Prema načelu kardinalnosti posljednji broj koji se izgovori pri brojenju skupa predmeta je kardinalni i označava ukupan broj predmeta u skupu.
3. Načelo ordinalnosti govori o poretku brojeva, a oni su poredani prema uzlaznom nizu veličine.
4. Načelo izmjerljivosti uslovljava međusobno poređenje predmeta korištenjem iste dogovorne mjerne jedinice pri poređenju.
5. Prema načelu konzervacije broj predmeta u skupu je nezavisan o njihovu prostornom rasporedu.
6. Načelo tranzitivnosti glasi: «Ako je A veće od B, a B veće od C, tada slijedi da je i A veće od C.».
7. Pravilo reverzibilnosti predstavlja spoznaja o tome koje promjene utječu na količinu, a koje ne.

Shaffer i Kipp (2007) i Berk (2008), načela brojanja pojednostavljaju, pa navode da je prvo načelo ordinalosti, koje djeci između 14 i 16 mjeseci omogućuju razumijevanje uređenog odnosa među količinama, u smislu da je tri manje od četiri, a više od dva. Ubrzo djeca tim količinama daju verbalne oznake kao „puno“, „malo“ i sl., a potom ponavljaju riječi brojeva kada pokazuju neke predmete. Trogodišnjaci i četverogodišnjaci uspostavljaju tačnu korespondenciju jedan-na-jedan kada broje. Tako npr. ako broje loptice, za svaku lopticu će dati jedan broj, ali ako ih se pita kasnije koliko ima loptica, neće znati odgovor, nego će dati neki broj, koji zapravo nije tačan broj loptica. Načelo kardinalosti omogućava djeci da spoznaju da je posljednji broj u nizu kada broje zapravo oznaka količine nečega što su brojali, i ovo načelo se javlja između četvrte i pete godine života.

Zanimljive su i strategije kojima djeca računaju u ranoj dobi. Dijete prvo nauči sabirati, u početku naglas, koristeći prste ili druga pomagala. Sabiraju tako da ako recimo računaju $3+2$, stave tri prstića, i na četvrtom počinju da broje, 1,2. Potom prebroje ukupan broj prstića i vide da je to 5. Nešto kasnije počinju primjenjivati nešto naprednije strategije, odabira većeg sabirka i počinjanja brojanja, ili npr. $3+8$, neće brojati od četvrtog prsta osam narednih, nego će početi na devetom prstu brojati još tri. Još kasnije, već sa polaskom u školu, u dobi od oko 7 godina u stanju je baratati sa brojevima, pa recimo broj $8+5$, računati kao $5+5+3$.

Dakle, prije ulaska u svijet formalnog obrazovanja, djeca nauče mnogo znanja iz matematike, brojanje do 10, razlikuju glavne i redne brojeve, nauče pisane simbole za brojeve, te znaju sabirati koristeći pomenute strategije prebrojavanja elemenata, nastavljanjem prebrojavanja jednog od sabiraka, rastavljanje sabiraka, i kao posljednja jeste dozivanje informacije iz dugoročnog pamćenja.

Kulturološke razlike govore u prilog da ova saznanja stječemo pod djelovanjem okoline. Kao najzanimljiviji dokaz o tome da su matematske vještine produkt okolinskog djelovanja, jeste činjenica o ogromnim

razlikama u matematskim sposobnostima između djece zapadnjačke kulture i djece iz istočne Azije, Kine, Tajvana i Japana, gdje istočnjačka djeca pokazuju nesrazmjerno bolji uspjeh u baratanju brojevima i izvođenju računskih operacija u jako kratkom vremenskom roku. Istraživanja pokazuju, prema Shaffer i Kipp (2007), da su uzroci ovakve lahkoće operisanja brojevima dvojake prirode: karakteristike samog jezika, da se brojevi nazivaju drugačije, 11 se kaže „deset-jedan“, 12 „deset-dva“ itd, odnosno način učenja je drugačiji, instrukcija koju djeca imaju se bitno razlikuje.

S obzirom na činjenicu da okolinski uslovi igraju bitnu ulogu u razvoju matematskih sposobnosti, važno je podcrtati da je odnos roditelja i odgajatelja prema razvoju matematskih pojmova jako važan. Kod djece je nužno razumjeti, te poticati razvoj matematičkih načela, na način da djeca vježbaju brojanje nekih predmeta, da im se pokaže da posljednji broj koji su izbrojali, zapravo jeste broj predmeta u skupu (načelo kardinalnosti). Također, važno je da se sa djecom kroz igru vježba sabiranje i oduzimanje konkretnih predmeta (olovaka, kuglica i slično). U našoj kulturi je to vježbanje uglavnom često vezano za novac, pa djeca vrlo često na komičan način usvoje baratanje novcem, a nisu u stanju da prenesu naučeno na drugi materijal.

Također, s obzirom da je u ovoj fazi mišljenje djece vezano isključivo za konkretno i praktično, početno usvajanje matematskih pojmova treba da se usvaja na konkretnom i praktičnom materijalu. Učitelji u prvim razredima često griješe što onemogućavaju djecu da barataju prstićima prilikom sabiranja i oduzumanja. Baratanje prstićima kod djece je samo jedna od faza u razvoju matematskih pojmova i djecu je nužno u toj fazi pustiti da koriste tu strategiju, koju će sasvim sigurno prevazići onog trenutka kada njihov kognitivni aparat dovoljno sazrije i bude u mogućnosti da prenese ove operacije na drugi nivo, odnosno operiranje brojevima isključivo na mentalnom nivou.

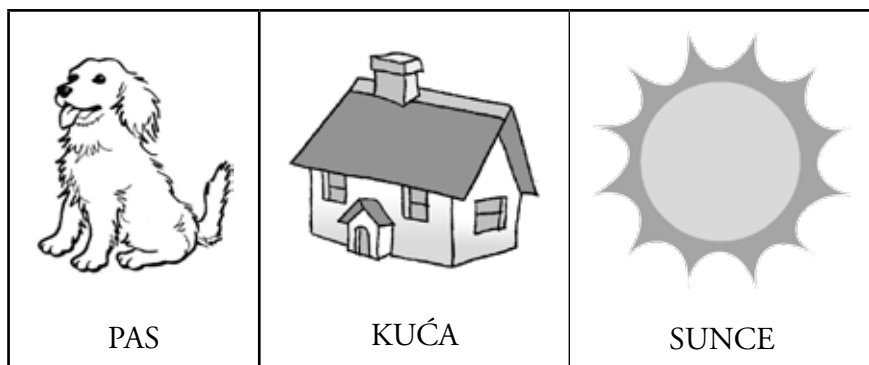
4.2.7. Čitanje i pisanje

Iako sama aktivnost usvajanja čitanja i pisanja počinje sa početkom osnovne škole, u predškolskoj dobi, dijete kroz različite aktivnosti, usvoji jako mnogo znanja i vještina, koje su preduslov razvoja čitanja, a zovu se predčitačke sposobnosti.

Roditelji najčešće, tek godinu pred polazak u školu osvijeste činjenicu da je njihovo dijete na pragu školske dobi, pa počnu intenzivno sa djecom učiti slova, zatim uče djecu da sriču, spajaju glasove, nesvjesni činjenice da je proces usvajanja načela čitanja, pa i pisanja već odavno počeo, i da njihov zadatak u godini pred školu nije naučiti dijete da čita. Dijete će u školi naučiti da čita, osim ako za to samostalno pokaže interes u predškolskoj dobi. Ono što je bitno u predškolskoj dobi jeste da savlada predčitačke vještine.

Aktivnost čitanja, sama po sebi je vrlo složena i sastoji se od nekoliko faza (prema Čudina-Obradović, 2008):

- *Faza cjelovitog prepoznavanja* – dijete prvo mora naučiti, odnosno razumjeti vezu riječi i njenog značenja, ono napamet uči značenje cijele napisane riječi. To je *logografska strategija*, kada je cijela napisana riječ znak za izgovorenu riječ. Dijete zaista tako počinje da čita, ono raspored slova, povezuje sa značenjem nečega, putem asocijacija, onako kako zajedno vidi te dvije stvari. Postoje anegdote o tome kako su djeca, igrajući se tržnice, napisala na jednom papiru JABK 2KM, kao znak za jabuke koje koštaju 2KM. U ovoj fazi je korisno djeci u sobi u kojoj borave staviti kartice koje je korisno da nehotimično pamte kao npr.



Slika 27. Kartice sa slikama, za holističko usvajanje pojedinih naziva.

Djeca će putem ovakvih slika, pamtiti cijeli natpis, te će sa tačnošću, svaki puta kada vide napisano PAS – zapravo imati pred sobom ono što ta riječ predstavlja.

- *Faza početnog glasovnog raščlanjivanja* – kada dijete počne obraćati pažnju na slova – glasove koji tvore riječ. Kada pokušava čitati, ono će nepoznatu riječ pročitati možda pogrešno i zamijeniti je sa poznatom riječju, koja ima isto početno slovo, pa recimo ako piše škola – oni će pročitati šetnja, jer je isto početno slovo.
- *Faza prevođenja slova u glas (abecedno načelo)* - ovo je najteža i najvažnija faza u učenju čitanja, dijete prepoznaje slovo i prevodi ga u njegovu glasovnu zamjenu. U našem jeziku je prednost što jedno slovo (grafem) znači samo jedan glas (fonem), za razliku od stranih jezika, gdje to nije slučaj. Dijete u ovoj fazi, mora znati raščlaniti svaku riječ na glasove i pri tome pamtiti glasove sa početka riječi. Sada već, dijete može pročitati svaku riječ, iako je ne poznaje i ne razumije njeno značenje.
- *Faza složenog prevođenja grafičkih u glasovne jedinice* – u ovoj fazi dijete je čitač koji se u prevođenju slovo-glas rukovodi cjelinom gramatičke i sintaktičke strukture, a nove riječi izgovara i naglašava po analogiji sa poznatima. U ovoj fazi čitač koristi

ortografsku strategiju, kada se riječ ne rastavlja na osnovne elemente, grafeme, nego se uočava poznata pravopisna cjelina. Ortografska strategija je kombinacija logografske strategije i glasovnog raščlanjivanja, jer čitač lahko i brzo čita ono što mu je poznato, a nove cjeline brzo raščlanjuje na glasove.

Ovim čitačkim vještinama prethode predčitačke vještine, i one su preduslov početka čitanja kod starije djece, a karakteristične su za djecu mlađeg uzrasta, djecu u predškolskoj dobi. Prema Čudina-Obradović (2008), predčitačke vještine su svjesnost djeteta o pisanom jeziku i to o njegova četiri aspekta:

- Funkcija i svrha pisanog jezika – dijete u dobi od 2-3 godine prepoznaje da neko čita ili piše i svjesno je da iz pisanog jezika proizlazi neka poruka, a da čitanje ima za cilj da se ta poruka razumije. U ovoj dobi djeca već prepoznaju i pamte neke jednostavnije rime.
- Pojmovi o tehničkim i dogovornim karakteristikama pisma – između 4. i 5. godine dolazi do osvještavanja pojmova u pismu, razlika u slovima, svijest o smjeru pisanja s lijeva na desno, razumijevanje interpunkcije, usvajanje rječnika koji opisuje pismo – slovo, riječ, rečenica. U ovoj dobi djeca su sposobna za prepoznavanje rime i pamćenje pjesmica u rimi, te za prepoznavanje prvog i posljednjeg glasa u riječi.
- Svijest u upotrebi glasovne strukture riječi u čitanju – između 5. i 6. godine dolazi do poboljšanja u razumijevanju glasovne strukture riječi, a očituje se tako što dijete iskazuje spremnost na igru s rastavljanjem riječi na glasove, rimom i uočavaju aliteraciju. U ovoj dobi, djeca su u stanju raščlaniti kraće riječi na slova, a nešto kasnije prepoznaju glasovne igre riječima.
- Grafo-foničko znanje – javlja se u dobi između 6. i 7. godine, a znači uspostavljanje spoznaje da je jedno slovo znači jedan glas.

Za razvoj čitačkih i predčitačkih vještina jako je važna okolina i poticaji iz okoline, sa kojima treba početi što ranije. Čitanje slikovnica djeci, pomaganje djeci da razumiju pročitano, a kada razviju svoj govor i da prepričaju priču, odnosno, odgovore na neka pitanja koja se odnose na pročitano, su jako važan dio razvoja pretčitačkih vještina. Jako je važno da dok se djetetu čita, dijete gleda u tekst i sliku u slikovnici. Mi odrasli, dok čitamo, sami sebi stvaramo sliku, dok djeca sve do 8. godine života nisu u stanju stvoriti sebi ilustraciju pročitano, nego se oslanjaju na ono što vide. Upravo zbog toga, dječije priče treba da obiluju crtežima koji ih ilustruju. Također, dok čitamo djeci, važno je prstom pratiti tekst, na taj način dijete usvaja svijest o smijeru pisanja i čitanja, interpunkcijskih znakova i sl.



Slika 28. Dječak čita strip omiljenog junaka.

Jako je važno djeci omogućiti da čitaju. Djeca u predškolskoj dobi vole da se igraju čitanja, odnosno da se pretvaraju da čitaju. Ponekad čak i okrenu slikovnicu naopako, pa izgovaraju riječi koje nemaju smisla, ali i to je dio razvoja predčitačkih vještina, jer time dijete vježba načela i pravila koja je steklo dok mu je čitao odrasli. Također, oni žele da imaju publiku koja ih sluša, odnosno oni žele da preuzmu ulogu odgajateljice, odnosno roditelja, pa tako u vrtiću čitaju drugoj djeci, a kodkuće sebi naprave atmosferu publike (slika 28).

Ovo vrijeme slobodnog čitanja je jako važno, prije svega zbog toga što se na na taj način potiče kod djece ljubav prema knjizi.

Osim klasičnog čitanja djeci knjiga koje su im namijenjene, ponekad možemo i samu djecu uključiti u aktivnost priče. Na primjer, pokazati djeci naslovnu stranu slikovnice i onda ih upitati: „Šta mislite

o čemu govori ova knjiga?“, zatim u toku čitanja slikovnice, stati na nekom mjestu i pitati djecu: „Šta mislite šta će se dalje desiti?“. Na ovaj način kod djece razvijamo sposobnost slušanja, razumijevanja, ali im omogućujemo i aktivno učešće u formiranju same priče, kroz predviđanje slijeda dešavanja u priči.

Čudina-Obradović (2008) navodi da dijete po završetku predškolskog razdoblja treba da:

- razumije priče koje mu se pričaju ili čitaju, da uživa u njima, da zna prepričati jednostavnu, kratku priču, shvatiti da pisani tekst sadrži poruku;
- zna kako se drži knjiga, smijer čitanja, kako se okreću listovi;
- zna da se tekst sastoji od rečenica, rečenice od riječi, a riječi od glasova;
- prepoznaje sluhom pojedinačne glasove u riječi, da zna rastaviti riječ na glasove i sastaviti glasove u riječ;
- poznaje slova abecede, poznaje vezu slova abecede s pripadajućim glasovima i razumije kako se provodi zamjena slova glasovima;
- zna pročitati i napisati vlastito ime i nekoliko jednostavnih riječi;
- samostalno „čita“ slikovnicu, prepoznavajući sadržaj prema slikama i poznatim riječima;
- samostalno „piše“ poruke, čestitke, pozdrave, pomoću crteža, šaranja i vlastitog potpisa.

Navedeni kriteriji su prilagođeni polasku djece u školu sa navršenih sedam godina, dok u Bosni i Hercegovini, djeca polaze se šest godina, tako da se za naš kontekst može reći da su predčitalačke vještine djeteta zrelog za školu da osim da razumije ono što mu se čita i govori, i da može ispričati priču, ono treba i da:

- može rastaviti poznate riječi na slogove, znači mora razviti glasovnu osjetljivost, koja podrazumijeva znanje o tome da se riječi

sastoje od glasova, da riječi mogu biti duže i kraće, da neki glasovi mogu biti na početku i na kraju, da oduzimanjem i dodavanjem glasova riječ mijenja značenje itd.

- prepoznaje i imenuje s kojim glasom počinje i s kojim glasom završava riječ,
- zna imenovati riječi na zadani glas (igra “na slovo na slovo“),
- zna prepoznati da li je zadani glas na početku riječi, na kraju ili u sredini,
- zna rastaviti jednostavne riječi na glasove,
- od pojedinih glasova zna sastaviti jednostavnu riječ (npr. M-A-M-A, O-K-O i sl.),
- prepoznaje simbole slova i brojki.

4.3. INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI

Jedan od faktora koji u velikoj mjeri utiče na to kako djeca pamte, misle, i razvijaju svoj govor je inteligencija, a u velikoj mjeri inteligencija određuje i sposobnost učenja koje je zapravo proces na kojem počiva djelatnost škole.

Kad se govori o razvoju inteligencije u funkciji dobi (Zarevski, 2000) smatra da su moguća tri pristupa:

1. *Psihometrijski pristup* daje uvid u kognitivne promjene, a temeljna su pitanja kako te kvantifikacije možemo iskoristiti za predviđanje kasnijeg kvocijenta inteligencije, kako smisleno upoređivati kognitivne sposobnosti ljudi različite dobi, i kako se mijenja faktorska struktura kognitivnih sposobnosti s dobi. Psihometrijski pristup podrazumijeva upotrebu mentalnog testiranja. U ovaj pristup spadaju sve faktorske teorije inteligencije, odnosno teoretičari koji su ih nametnuli, kao što su Binet, kao jedan od začetnika mjerenja inteligencije, potom Spearman, Terston, Guilford, Cattell itd.

2. *Informacijski pristup* stavlja naglasak na specifične procese i komponente inteligencije. Najzanimljivija su pitanja jesu li razlike između djece i odraslih u kogniciji više pod uticajem kapaciteta pojedinih skladišta pamćenja, brzine procesiranja informacija ili je riječ u razlikama u kognitivnim strategijama, metakogniciji i bazi znanja.
3. *Piagetovski pristup* nastoji steći uvid u kvalitativne promjene u procesima mišljenja, prvenstveno od rođenja do adolescencije. Piagetova teorija se interpretira kao teorija interakcijskih i razvojnih stadija, te tako uslov za razvoj pojedinih stadija nije samo fiziološka zrelost, nego i interakcija pojedinca sa njegovom sredinom.

4.3.1. Neke od teorija inteligencije

Inteligencija se najčešće definira kao sposobnost snalaženja u novonastaloj situaciji, zatim kao sposobnost rješavanja problema i sl. Međutim, još uvijek, u psihologiji ne postoji jedna jednoznačna teorija inteligencije koja bi dala cjelovit uvid u pitanje šta je inteligencija, od čega se ona sastoji, odnosno koji su to faktori inteligencije. Do danas, imamo jako puno teorija inteligencije, isto tako, postoji prilično veliki broj i testova inteligencije kojima se inteligencija mjeri. Da bi se stekao potpuniji uvid u samo pitanje inteligencije i njenog odnosa prema školskim sposobnostima, neophodno se ukratko prisjetiti glavnih teorija inteligencije.

Spearmanova teorija inteligencije – dvofaktorska teorija inteligencije, jedna od najranijih teorija inteligencije, prema kojoj postoje dva faktora, „g“ i „s“ faktori. Faktor „g“ je faktor opšte inteligencije koji u određenoj mjeri upotrebljavamo kod rješavanja svih zadataka, a „s“ faktor je sposobnost koja je jedinstvena za izvršavanje jednog određenog zadatka i takvi se faktori su međusobno nezavisni. Nakon brojnih

kritika ovog modela, nastaju višefaktorski modeli, a svi počivaju na epohalnom otkriću faktorske analize.

Jedan od takvih modela je **Thurstonov model primarnih mentalnih sposobnosti**, koji podrazumijeva postojanje prvo sedam, a kasnije devet (prema Rathus S. A.2000) nezavisnih mentalnih sposobnosti, za koje on smatra da bolje objašnjavaju intelektualno funkcionisanje nego jedan opšti faktor. Sposobnosti koje Thurstone je ekstrahirao su u prvoj verziji su: verbalno razumijevanje (V), verbalna fluentnost (W), računanje (N), pamćenje (M), perceptivna brzina (P), induktivno zaključivanje (I), i prostorno predočavanje (S), (prema Gardner i dr., 1999) a kasnije dodaje još i deduktivno zaključivanje (D) i faktor rezoniranja (R) (prema Stojaković P.2002). Iako Thurstoneov model naglašava specifične sposobnosti, on ne negira i postojanje „g“ faktora, a kasnija istraživanja su pokazala da se iz primarnih sposobnosti može ekstrahirati g-faktor, što je potvrdio i sam Thurstone, te je modifikovao svoj model priznajući postojanje faktora višeg reda, sličnog Spearmanovom g-faktoru.

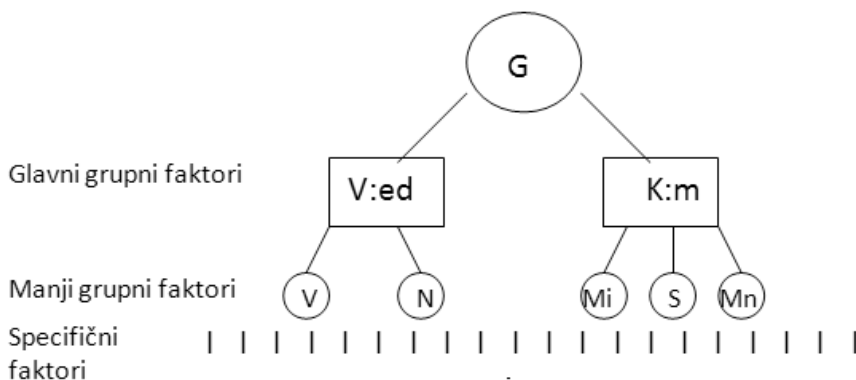
Guilfordov model intelekta, je pretpostavio postojanje 120 zasebnih faktora, koji su poredani duž tri dimenzije ili kategorije, pa tako on govori o četiri vrste *sadržaja* (figuralni, simbolički, semantički i ponašajni), na kojima djeluje pet vrsta *operacija* (kognicija, pamćenje, konvergentna, divergentna produkcija i evaluacija), te o šest vrsta *produkata* (jedinice, klase, odnosi, sistemi, transformacije i implikacije). Ukrštanjem pet vrsta operacija, šest vrsta produkata i četiri vrste sadržaja, Guilford dolazi do hipotetskog modela od 120 relativno nezavisnih intelektualnih sposobnosti. pa tako nastaje faktor npr. kognicija figuralnih jedinica (slika 29).



Slika 29. Guilfordov model intelekta
http://www.unizd.hr/Portals/12/ppt/luka_marinovic/2.%20SPOSOBNOSTI.pdf,
 dostupno 6.4.2014

Vernonov višefaktorski hijerarhijski model također podrazumijeva postojanje jednog opšteg faktora – g faktora, koji obuhvata dva glavna grupna faktora: *v:ed* – faktor koji je ekstrahiran iz verbalnih testova inteligencije i drugih testova koji zavise o sposobnosti baratanja riječima i uključuju „faktor obrazovanja“ i drugi *k:m*, koji je povezan s testovima mentalnog baratanja oblicima i testovima mehaničkih sposobnosti. Pod svakim glavnim grupnim faktorom se nalaze manji grupni faktori, kao što su verbalne i numeričke sposobnosti pod faktorom *v:ed*, te specijalne i manuelne sposobnosti pod faktorom *k:m*. Na najnižem nivou nalaze se specifični faktori dobiveni iz pojedinačnih testova. Dobra predikcija sposobnosti u edukaciji se može postići primjenom testova koji mjere g-faktor.

Slika 30. Vernonov model intelekta – prema Grgin (1997) i Gardneru (1999)



Američki psiholozi **Raymod B. Cattell** i **John Horn**, su također predložili hijerarhični model intelekta, prema kojem postoje dva široka faktora: fluidna sposobnost (*Gf*) i kristalizirana sposobnost (*Gc*). Osim njih postoje i tri faktora drugog reda: opšta vizualizacija (*Gv*), opšta fluentnost (*Gr*) i opšta hitrost (*Gs*). Fluidna inteligencija je nezavisna od obrazovanja i iskustva i čini osnovu velikog broja različitih intelektualnih aktivnosti, kao što su sposobnost otkrivanja opštih pravila

na osnovu pojedinačnih događaja, sposobnost izvođenja novih relacija, opšte rezonovanje, itd., dok se kristalizirana inteligencija odnosi na različite vještine i znanja koja se stiču u određenoj kulturi i ona se povećava edukacijom i kumulacijom čovjekovog iskustva.

Relativno novije teorije inteligencije, a široko prihvaćenje su Sternbergova i Gardnerova teorija inteligencije. Prema **Sternbergovoj teoriji inteligencije**, koja se još zove i triarhična teorija inteligencije, važna su tri aspekta procesuiranja informacija: *komponentni aspekt* – koji se odnosi na način kako ljudi efikasno procesuiraju informacije, kako primjenjuju strategije, stiču znanje, metakogniciju i samoregulaciju; *iskustveni aspekt* – unutrašnja komponenta inteligencije koja se manifestuje kroz automatizaciju vještina i nošenje sa novim situacijama i *kontekstualni aspekt* – praktična inteligencija, prilagođavanje vještina u novom kontekstu. Ključ uspješne inteligencije jeste u ravnoteži svih triju aspekata, što škole u svom radu trebaju imati na umu, kako bi mogle adekvatno djelovati i potpomagati intelektualni razvoj djeteta kroz sva tri ova aspekta.

Gardnerov model intelekta – podrazumijeva postojanje devet savim odvojenih inteligencija, od kojih je za svaku odgovoran poseban dio mozga. U prvoj verziji svoje teorije govori o sedam, a kasnije do-



Slika 31. Sternbergova tri aspekta inteligencije (prema Tahirović, 2013).












Slika 32. Howard Gardner

<http://www.kingsley.org/news/2012/09/meet-dr-howard-gardner>, dostupno 7.4.2014.

daje još dvije inteligencije, smatrajući da ta lista možda još nije u potpunosti pokrila sve inteligencije. Protivio se mjerenju inteligencije klasičnim psihometrijskim testovima iz razloga što postoje ljudi koji imaju neki specifični talent, a u drugim područjima mogu biti čak nedovoljno razvijeni, te je tako tvrdio da su ovih devet inteligencija potpuno nezavisne jedna od druge. Prikaz inteligencija sa specifičnim opisima se nalaze u tabeli 3.

Tabela 3. Gardnerova teorija multiple inteligencije (prema Shaffer i Kipp, 2007).

Inteligencija	Intelektualni procesi	Zanimanja i interesi
Lingvistička	Osjetljivost na značenje i zvučnost riječi, strukturu jezika i na različite načine upotrebe jezika.	Pjesnici, pisci, novinari 
Prostorna/spacijalna	Sposobnost tačne percepcije vizuelno-spacijalnih odnosa, transformacije ovih percepcija, te mogućnost kreiranja novih vizuelnih sadržaja u odsutnosti perceptivnog sadržaja.	Inžinjeri, skulptori, kartografi 
Logičko-matematička	Sposobnost operisanja i uviđanja odnosa među apstraktnim simboličkim sistemima, logičkog mišljenja i sistemskog evaluiranja ideja.	Matematičari naučnici 
Muzička	Osjetljivost za ritam, melodiju, sposobnosti kombinacije tonova i muzičkih izraza, razumijevanje emocionalnih izraza muzike.	Muzičari, kompozitori 

Kinestetičko-tjelesna	Sposobnost koordinacije pokreta, vještina adekvatne upotrebe pokreta u vlastitom izrazu, sposobnost rukovanja predmetima.	Plesači, sportisti	
Interpersonalna	Sposobnost otkrivanja i odgovarajućeg reagovanja na tuđa raspoloženja, temperament, motive i namjere drugih.	Terapeuti, PR-službenici, prodavači	
Intrapersonalna	Osjetljivost na vlastita stanja, prepoznavanje ličnih snaga i slabosti i sposobnost pravilnog korištenja istih u adaptivnom ponašanju.	Doprinosi svakom aspektu ljudskog života	
Naturalistička	Osjetljivost na faktore koju utiču i koji su pod uticajem organizama (flore i faune) u prirodnom okruženju.	Biolozi, prirodnjaci	
Spiritualna/egzistencijalna	Osjetljivost na pitanja vezana za smisao života, smrti, i druge aspekte ljudskog života.	Filozofi, teolozi	

4.3.2. Mjerenje inteligencije

Već je spomenut rad A. Bineta kao odgovor na potrebe koje su se javile prije više od sto godina, u kojem je nastao prvi test inteligencije za testiranje djece, kao i nastanak samog pojma IQ-a. Uvođenje testova inteligencije u psihologiju je predstavljalo epohalno otkriće i gotovo se može reći da je psihologija time postala aplikativna disciplina koja nam je omogućava bolji uvid u vlastite sposobnosti, kao i u sposobnosti drugih. U proteklih sto godina, otkako se koriste testovi inteligencije, pomenuti

testovi su primijenjeni na ogroman broj ispitanika kako u istraživačke svrhe, tako i u dijagnostičke i prognostičke svrhe, a također, nastali su i različiti testovi koji nalaze svoju opravdanost u praktičnoj primjeni.

Testovi inteligencije ili testovi mentalnih sposobnosti, mjere faktor opšte inteligencije ili kapacitet učenja, za razliku od testova postignuća koji procjenjuju koliko su djeca naučila iz različitih predmeta, iako se i testovi inteligencije validiraju uz pomoć mjera postignuća, kao što je uspjeh u školi i sl.

Što se tiče tipova testova za djecu predškolskog uzrasta, testovi koji su njima namijenjeni uglavnom zahtijevaju individualnu primjenu. Zадaci testova za predškolsku djecu se bitno razlikuju zavisno o uzrastu. Tako se sa sasvim malom djecom do 30 mjeseci koriste testovi koji mjere: *motoričke vještine* (hvatanje kocke, bacanje lopte, pijenje iz čaše), *mentalne sposobnosti* (adaptivno ponašanje kao traženje nestale igračke, praćenje uputa) i *ponašanje djeteta* (osobine kao usmjerenost ka cilju, plašljivost i sl.) na osnovu čega se procjenjuje razvojni kvocjent (DQ), (prema Shaffer i Kipp, 2007). Prema Tahirović (2013), DQ se reflektira kroz motoričke vještine (tjelesni balans i sjedenje), korištenje jezika, prilagođena ponašanja, te personalne i socijalne vještine. DQ je korisna mjera za praćenje razvoja, ali gotovo da ne korelira sa kasnijim IQ djeteta, odnosno nije prediktor kasnijeg razvoja.

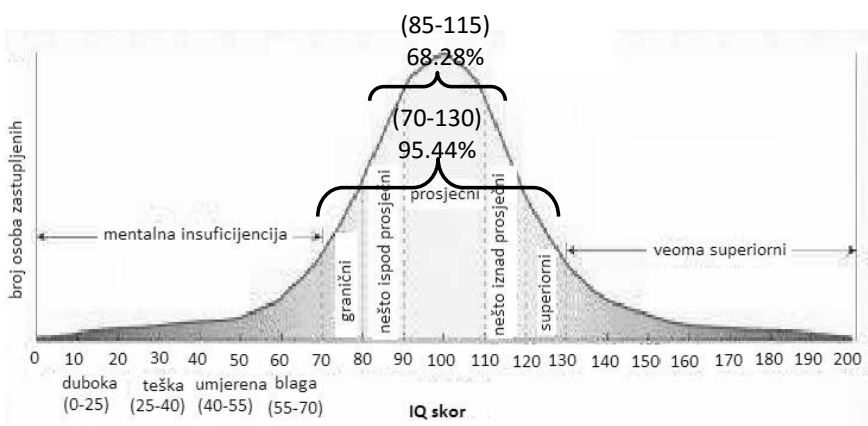
Tek za djecu neposredno pred polazak u školu opravdano je koristiti testove koji se mogu grupno primjenjivati. Također, popularno je da testovi koji se koriste za ovaj uzrast djece, budu na slikovnom materijalu. Smatra se da je opravdano koristiti verbalne testove tipa papir olovka tek kad djeca dobro ovladaju pisanjem i čitanjem, a to je četvrti razred osnovne škole (prema Priručniku o istraživačkim metodama dječijeg razvoja).

Prednosti IQ testova su što su standardizovani i imaju ekstenzivne podatke o normama, validnosti i relijabilnosti. Dalje, kao što ćemo vidjeti, IQ skorovi su dobar prediktor školskog uspjeha, naročito kod

djece sa razvijenim verbalnim faktorom i pomažu identifikovati djecu koja su ili izuzetno inteligentna ili djecu koja trebaju posebnu pomoć.

Uglavnom, primjenom testova inteligencije, na osnovu uratka ispitnika, psiholozi zaključuju o njegovim intelektualnim sposobnostima, odnosno određuju IQ pojedinca. Vrijedno se podsjetiti šta zapravo IQ znači. IQ je predstavljen na skali od 0 do 150 bodova, i u tom dijapazonu IQ se nalazi više od 99% ljudi (od 0 do 160 je obuhvaćeno 99.99% populacije). IQ 100 je prosječna mjera inteligencije, a standardna devijacija iznosi 15 jedinica (slika 33).

Kako se može vidjeti iz donje slike 68% populacije ima prosječan, skor a čak 95% populacije ima skor od nešto ispodprosječnih i graničnih slučajeva do nešto iznadprosječnih i superiornih. Oko 50 % ukupne populacije prema Gaussovoj krivoj, treba da se nađe u okvirima između 90 i 110 (Eysenck, 1996). Prosječnim je prilagođen kompletan školski sistem, pa i društvo uopšte. Ova djeca su u potpunosti aktualizirana u redovnoj školi i nemaju neke posebne zahtjeve ni od škole ni od učitelja.



Slika 33. Distribucija IQ skorova http://catalog.flatworldknowledge.com/bookhub/127?e=stangor-ch09_s02, dostupno 7.4.2014.

Svega 5% populacije izlazi iz tih okvira bilo na jednu stranu distribucije, onu negativnu, pa bivaju ocijenjeni kao mentalna insuficijencija (2.5%), bilo kao superiorni ili daroviti (2.5%).

Prema uratku na nekom testu inteligencije, ispitanicima se izračunava IQ, koji predstavlja mjeru intelektualnih sposobnosti, po osnovu koje se vrši dijagnoza, a potom i prognoza daljeg uspjeha, odnosno smjernice u radu sa ispitanikom. IQ dobiven testiranjem je mjera trenutnog kapaciteta pojedinca i nikako ne može biti posmatrana kao permanentna, iz razloga što je tokom životnog puta pojedinca, kako broja istraživanja navode, IQ prilično promjenljiv, i može varirati čak i do 20 jedinica. Pri upisu djece u školu, većina djece se prvi puta susreće sa testiranjem. Mjera inteligencije koja se dobija ovim putem ima svoju praktičnu opravdanost, ali ne znači mjeru koja je stalna dijagnoza, koja će dijete pratiti cijeli život. **IQ dobiven testiranjem djece pred polazak u školu je indikator, a ne utvrđena mjera.** IQ djece pri polasku u školu je kontaminiran mnogobrojnim faktorima, koje ispitivač, koji prvi puta vidi dijete, naravno ne zna i ne može kontrolisati. Kad se radi o testiranju djeteta za polazak u prvi razred, na uspjeh djeteta u testu mentalnih sposobnosti mogu utjecati mnogi nesistematski faktori kao što su anksioznost djeteta, nemogućnost praćenja upute, dijete se prvi puta nalazi u školi pred nepoznatom osobom, u grupi sa drugom nepoznatom djecom i slično. Neopravdano bi bilo odmah po osnovu ovakvog uratka raditi proces kategorizacije, odnosno uputiti dijete u program namijenjen djeci sa posebnim potrebama, nego se dijete upisuje u školu po redovnom programu, pa ako se ne adaptira i ako pokazuje kontinuiran neuspjeh, tek onda se podvrgava posebnom postupku kategorizacije gdje se primjenom individualnih i klinički dokazanih testova, kao što je WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), ocjenjuje IQ djeteta, na osnovu kojeg se dijete izdvaja iz redovnog programa ili se za dijete radi poseban program po kojem će, s obzirom na svoje posebne potrebe pohađati nastavu prema načelu inkluzije.

Djeca koja zahtijevaju poseban tretman su djeca sa nešto nižim IQ-om, a to su djeca čiji je IQ ispod 70. Unutar ove kategorije sniženih mentalnih sposobnosti postoje subkategorije, svaka sa svojim specifičnostima, pa se tako govori o (prema DSM-IV):

- *Blagoj mentalnoj retardaciji* (IQ od 50-55 do 70) – za koje se kaže „može naučiti“. Oni razvijaju socijalne vještine komuniciranja tokom predškolskih godina, imaju minimalna oštećenja na senzomotoričkim područjima i često se ne razlikuju od djece koja nisu mentalno nedovoljno razvijena. Obično stiču akademske vještine do nivoa šestog razreda osnovne škole, mogu se osposobiti za određena zanimanja i samostalan život.
- *Umjerena mentalna retardacija* (IQ 35-40 do 50-55)– na njih se odnosi edukativna kategorija „može uvježbati“. Većina njih stekne vještine komuniciranja tokom ranog djetinjstva. Imaju koristi od specijalnog obrazovanja i uz umjeren nadzor mogu se brinuti o sebi. U akademskom nivou savladaju vještine do drugog razreda osnovne škole.
- *Teška mentalna retardacija* (IQ 20-25 do 35-40), oni usvoje malo ili uopšte ne usvoje vještine govorne komunikacije za vrijeme ranog djetinjstva. Tokom školskog razdoblja nauče govoriti i uvježbati osnovne vještine potrebne za brigu o samom sebi. Mogu naučiti abecedu i čitati neke jednostavnije riječi, kao i obavljati jednostavne zadatke pod nadzorom.
- *Duboka mentalna retardacija* (IQ 0 do 20-25) – najčešće imaju oštećenja senzomotoričkog funkcionisanja. U visokostrukturiranoj okolini sa trajnom pomoći i nadzorom mogu naučiti vještine komunikacije, kao i osnove brige o sebi, mada su im potrebni stalni nadzor i njega.

Klasifikacija poremećaja prema DSM-IV je trenutno još uvijek na snazi u BiH, iako je već objavljen DSM-V, koji kod nas još nije preveden, ipak, vrijedno je reći da u DSM-V postoje neke izmjene u samim dijagnostičkim kriterijima. Prema DSM-V, također postoje četiri kategorije

intelektualne nesposobnosti, blaga, umjerena, teška i duboka, međutim, kriteriji uspostavljanja kategorije su drugačiji. Nivoi oštećenja su, osim IQ-a, determinisani i na bazi adaptivnog funkcionisanja, zbog toga što nivo adaptivnog funkcioniranja determinira nivo pomoći koji je potreban osobi. Kod dijagnoze se vodi računa o tri kriterijuma: kriterijum A – intelektualne funkcije, koje uključuju razmišljanje, rješavanje problema, planiranja, apstraktno mišljenje, učenje iz instrukcije iz iskustva i praktično razumijevanja, i ono se mjeri pomoću psihometrijskih standardizovanih testova, kriterijum B - adaptivno funkcionisanje se ogleda kroz tri aspekta: pojmovni, socijalni i praktični, i kriterijum C – da se nedostatak dijagnosticira za vrijeme djetinjstva ili adolescencije.

MKB-10 (prema Kocijan H. D. i dr.2000) dijeli mentalnu retardaciju na sljedeće subkategorije:

- Lahka mentalna retardacija – (IQ se proteže između 50 i 69), odgovara mentalnog dobi od 9 – 12 godina. Karakteristične su teškoće u učenju, ali su kao odrasli sposobni za rad i ostvarivanje socijalnih kontakata.
- Umjerena mentalna retardacija – IQ 35 – 49, i odgovara mentalnog dobi od 6-9 godina. Mogu postići određeni stepen neovisnosti, što obuhvata brigu o sebi, učenje i komunikaciju, ali im trebaju određeni oblici pomoći i podrške za život i rad.
- Teška (teža) mentalna retardacija – IQ od 20 – 34, mentalna dob 3-6 godina. Takve osobe trebaju stalnu pomoć okoline.
- Duboka (teška) mentalna retardacija – IQ ispod 20, mentalna dob ispod 3 godine. Imaju ozbiljna ograničenja u komunikaciji i pokretljivosti, te im je potrebna stalna pomoć i njega.

Napomena: Uobičajeno imenovanje od strane defektologa nalazi se u zagradama (prema Kocijan H. D. i dr.2000, str.11).

Što idemo više prema vrhu od 150, to srećemo manji broj ljudi sa tom vrijednosti IQ-a.25% ljudi ima snižen IQ (uzimajući u obzir sve kategorije subnormalnosti), a isto tako 25% ljudi ima IQ preko 110.

Obradović (1991) navodi sljedeću klasifikaciju iznadprosječnih:

- Visokoprosječni (IQ 110 do 119)
- Natprosječni (IQ 120 do 129)
- Nadareni i visokonadareni (IQ 130 do 139)
- Iznimno visoko nadareni (IQ 140 i više).

Čehić (1997) kategorije iznadprosječnosti svrstava na sljedeći način:

- 111 – 120 IQ – nešto iznad prosječni – ova djeca, ukoliko su motivirana za učenje, bez ikakvih poteškoća završavaju osnovnu i srednju školu, jer uspjeh u osnovnoj i srednjoj školi zavisi od opšte inteligencije. Kad se upiše na fakultet, gdje uspjeh ovisi o specifičnim sposobnostima, uspjeh nije zagarantovan, a pored specifičnih sposobnosti, potrebna je i aktivnost pojedinca, tako da glavnu ulogu počinju da igraju neki drugi faktori.
- 121 – 150 IQ – kategorija visoke opšte inteligencije – ova kategorija učenika zahtijeva nastavu u kojima će njihove visoke intelektualne sposobnosti biti potpuno angažovane, nastava koja će zadovoljiti njihovu sklonost eksperimentisanju i promjenama ideja, studioznost u učenju i težnju da se na originalan način nešto ostvari. Ova djeca raspoložu izuzetno bogatim rječnikom, posjeduju veliku bazu podataka iz najrazličitijih oblasti, dakle jednu opštu informisanost, oduševljenost novim idejama, sklonost postavljanju hipoteza i brzom učenju. Ova djeca redovito postižu najviši uspjeh u školovanju.

Holingworth Centar za darovitu djecu (1994., a prema Walker S. Y. (2007) predlaže sljedeće nivoe intelektualne darovitosti:

- Blago daroviti – IQ raspon od 115 do 129,
- Umjereno daroviti – IQ raspon od 130 do 144,
- Jako daroviti – IQ raspon od 145 do 159,
- Izvanredno daroviti – IQ raspon 160 i više.

Kako se vidi iz ovih tumačenja iznadprosječnosti, darovitost je shvaćena kao mjera iznadprosječno razvijenih intelektualnih sposobnosti. Međutim, postoje različite definicije darovitosti i one ne podrazumijevaju samo visoke intelektualne sposobnosti. Tako Walker (2007) navodi sljedeće definicije i njihove autore:

- Terman smatra da su daroviti pojedinci oni koji spadaju u svega 1% izmjerenih postignuća pri mjerenju inteligencije, dakle 1% najinteligentnijih pojedinaca.
- Guilford smatra da su daroviti ljudi oni koji posjeduju veći broj sposobnosti općenito ili veći broj sposobnosti za određena područja.
- Renzulli J. definiše darovitost kao „interakciju između tri osnovne skupine ljudskih karakteristika – natprosječne opšte sposobnosti, visoki stepen predanosti zadatku i visok stepen kreativnosti“.
- Ganje smatra da je darovitost postojanje istaknutog prirodnog potencijala na najmanje jednom području, ali se prema njemu, talent razvija kroz trening i vježbu.
- Sternberg, smatra da darovitost sadrži vrlinu, rijetkost, produktivnost, želju za dokazivanjem i vrijednost.

Međutim, u praksi se o darovitosti saznaje i drugim putevima, a ne samo testiranjem intelektualnih sposobnosti, nego se uzimaju u obzir i testovi dječijeg postignuća u školi, zatim učiteljeva, ali i roditeljska preporuka, kao i portfolio djetetovih postignuća od najranijeg djetinjstva. Đapo i dr. (2005) navode da su savremene koncepcije nadarenosti multi-dimenzionalne i da naglašavaju važnost nekognitivnih faktora u objašnjenju različitih aspekata nadarenosti. Utvrđeno je da su pored intelektualne sposobnosti, važni faktori i vrijednosni sistem, te interesi učenika.

Pitanje prognoze je ozbiljan problem kad se govori o testovima intelektualnih sposobnosti. Vrlo često, čak i educirani roditelji posmatraju svoju bebu govoreći kako je napredna i kako će sigurno biti intelek-

tualac, dok se drugi brinu zato što njihovo dijete nije jednako dobro u slaganju kockica kao neko drugo dijete iste dobi. Međutim, istraživanja pokazuju da su nade prvih i brige drugih sasvim subjektivne i neopravdane. Longitudinalna istraživanja (prema Vasta i dr.1998) pokazuju da je koeficijent korelacije između uratka djece u dojenačkoj dobi i ranom djetinjstvu jednak nuli, ta činjenica da ne postoji korelacija se interpretira suštinskom različitosti testova intelektualnih sposobnosti na različitim nivoima uzrasta. Tako se za malu djecu uglavnom primjenjuju testovi koji ispituju njihove senzomotoričke sposobnosti (jer druge još nisu razvijene), dok se na višim stadijima razvoja ispituju logičke funkcije, apstraktno prosuđivanje i sposobnost rješavanja problema. Kasnija istraživanja ovog problema ukazuju da korelacije ipak postoje, ali da su ispod očekivanja, odnosno one govore u prilog činjenici da što je veći vremenski razmak između mjerenja, da su to i veće promjene, odnosno slabije korelacije u intelektualnoj razvijenosti pojedinaca, pa tako (prema Eysencku, 1996) korelacije se smanjuju za 0,04 sa svakom proteklom godinom između dva mjerenja.

Prema Eysencku (1996), tek u dobi od šest godina života možemo doći do ozbiljnijih rezultata kad se govori o procjeni IQ-a, a Vasta, Haith i Miller, (1998) navode da je korelacija IQ u dobi između 6 i 9 godina 0,8, između 6 i 12 godina 0,74, a između 6 i 18 godina 0,61. (Dodatno pojašnjenje: Koeficijent korelacije – mjera koja pokazuje koliko su dvije varijable povezane i vrijednost se kreće od minimalnih 0 do maksimalnih 1).

Kao nedostaci testova intelektualnih sposobnosti navode se ozbiljne kritike koje kažu da su ovi testovi „nefer“ prema nekoj djeci. Kod nekih možemo podcijeniti njihovu inteligenciju, posebno kod djece koja nisu dobra na testovima, bilo zbog toga što nisu u stanju da se koncentrišu, bilo zbog toga što ne otkrivaju strategiju rješavanja testa, bilo zbog toga što su nesigurni, pa ne prelaze na sljedeći zadatak dok nekoliko puta ne provjere prethodni, a poznato je da i neki sistematski

faktori utiču na slabiji rezultat djece, kao što su socioekonomski status, urbanost sredine, itd.

Da bi se doskočilo ovim problemima, neki istraživači su pokušali napraviti testove koji mjere fluidnu inteligenciju, kao što je test K-ABC – Kaufmanova baterija za procjenu djece (prema Shaffer i Kipp, 2007) ili odvojiti testove koji mjere šta već djeca znaju (postignuće) od sposobnosti da stječu novo znanje, potencijal za učenje (inteligencija) (prema Papalia i Olds 1998). O tome govori i dinamički model mjerenja inteligencije (prema Đapo, 2006), a zapravo je to model koji je nastao na teoriji Vigotskog (zona proksimalnog razvoja), prema kojem je zadatak testova inteligencije otkriti potencijal za učenje novog materijala svake osobe isključivši (odnosno stavljajući pod kontrolu) faktore socijalne sredine, anksioznosti, motivaciju i druge faktore za koje se zna da utječu na mogući uradak u testu. Tako je razvijen Feuersteinov uređaj za procjenu potencijala za učenje, koji traži od djece da uče nove stvari sa instrukcijom kako da uče. Prema ovom testu, inteligencija je sposobnost brzog učenja sa minimalnim korištenjem instrukcija.

4.3.3. Intelektualne sposobnosti i učenje

Uprkos kritikama IQ i načina njegovog mjerenja i danas se u praksi preferira prognoza rezultata na osnovu uratka u testovima inteligencije prilikom različitih procjena, od prijemnih ispita na fakultetima, zapošljavanju radnika, pa tako i procjene zrelosti za polazak u školu. Prvi testovi inteligencije (Bine-Simonova skala) su stvoreni s namjerom boljeg razumijevanja procesa učenja i kvalitativnih intervencija u školovanju.

Čak se ide do te mjere da se IQ izjednačava sa sposobnošću učenja. Tome u prilog govori i da se u nekim teorijama inteligencija definiše upravo brzinom učenja i/ili završnom razinom složenosti naučenog. Teoretičari se obično spore treba li mentalnu dob, kvocijent inteligencije ili oboje dovesti u vezu sa učenjem. Prema nekima kvocijent inteligencije je

bitan za učenje, jer je mjera koja, stavljajući u odnos mentalnu i hronološku dob pokazuje kako se razvija inteligencija. Prema drugima, mentalna dob je mjera koja pokazuje koliko je pojedinac naučio, jer pretpostavljaju da se učenje odvija uglavnom jednolično kroz vrijeme, dok s druge strane, mnogi naučnici smatraju da testovi inteligencije nisu dovoljni da se prema njima pouzdano procijeni budući uspjeh učenika jer nisu u stanju da predvide i odraze suštinske elemente i efekte situacije učenja.

Mnoga empirijska istraživanja ukazuju na jasnu povezanost između uspjeha u testovima sposobnosti i školskog uspjeha. U priručnicima mnogih testova inteligencije navode se korelacije između testa i školskog uspjeha, kao relevantne mjere prognostičke valjanosti instrumenta. Tako i Grgin (2001) navodi korelaciju između testa inteligencije i opšteg znanja za osnovnu školu od 0,63. Različiti školski predmeti pred učenike postavljaju različite zahtjeve i uspjeh u njima zavisi u većoj ili manjoj mjeri o sposobnosti rezoniranja. Matešić (2000) je analizirao povezanost između rezultata u Ravenovim standardnim progresivnim matricama plus (SPM+) i ocjena devet školskih predmeta, uključujući pokazatelje prosječnog školskog uspjeha na uzorku učenika i dobio je da se koeficijenti korelacije između SPM+ i školskog uspjeha na kraju godine kreću u rasponu od 0,14 (historija), do 0,35 (fizika). Korelacija sa ukupnim prosjekom ocjena iznosi 0,30, a s prosjekom 9 predmeta 0,34.

Intelektualne sposobnosti jesu bitan preduslov školskog uspjeha, ali nisu naravno i jedini. Na školski uspjeh utiču još brojni faktori kao što su motivacija, osobine ličnosti, kognitivni stilovi i još mnogo drugih faktora. Bitno je zaključiti, kako navodi Eysenck (1996) da intelektualne sposobnosti predstavljaju osnovu na kojoj se gradi akademski i profesionalni uspjeh, odnosno, ljudi sa većim IQ-om, ukoliko su motivisani, pokazuju upornost i ukoliko im socijalni faktori omoguće, češće postaju uspješni u odnosu na ljude sa niskim IQ-om kojima vrlo često upornost i motivacija nisu dovoljni da postignu izniman uspjeh u akademskom i profesionalnom životu.

4.3.4. *Determinante intelektualnog razvoja*

Još prije nastanka psihologije u tumačenju čovjeka i njegove ličnosti i ponašanja došlo je do suprotstavljanja dva dijametralno suprotna mišljenja: nativizma i empirizma. Nativizam je, historijski gledano, nastao prvi. Prema ovom tumačenju intelektualni domet i funkcionisanje pojedinca (kao i osobine ličnosti) je isključivo rezultat naslijeđa. Kasnije se pojavljuje novi pravac – empirizam, na čelu sa Lockom, koji gaji shvatanje o čovjeku kao „tabuli rasi“, na koji su upisuju utisci iz sredine, prema kojem je čovjek, pa tako i njegov intelektualni potencijal, determiniran faktorima sredine.

Još ni danas u potpunosti nije dat odgovor na ovo pitanje. Evidentno je da na IQ, odnosno kvocijent inteligencije pojedinca, utječu i faktori naslijeđa, ali i faktori okoline, s tim što različita istraživanja daju različite omjere tog uticaja. Prema nekim istraživanjima ti omjeri se kreću od 50:50, dakle jednak uticaj, do onih koji smatraju da je omjer 90:10 u korist naslijeđa (prema Horvat, 1986). Najdalje u tim istraživanjima je otišao Jensen u svojim istraživanjima koja je radio tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog vijeka. On je na osnovu već objavljenih korelacijskih istraživanja rođaćkih veza (metoda blizanaca), došao do zaključka, da je učešće nasljednih faktora čak dva puta veće od udjela faktora sredine.

Brojna istraživanjima, kojima se nastojalo otkriti udio genotipa u odnosu na fenotip u razvoju inteligencije, išla su u pravcu izučavanja korelacija između braće i sestara, izučavanjima jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca koji žive zajedno, odnosno odvojeno, kao i izučavanjima korelacija između djece koja žive zajedno, a nisu u srodstvu, te korelacije između roditelja i djece. Ova istraživanja pokazuju da korelacije u inteligenciji postoje. Vasta i dr. (1998) navode da je najveća korelacija kod identičnih blizanaca odgajanih zajedno (0,86), zatim kod identičnih blizanaca odgajanih odvojeno (0,74), potom kod dvojajčanih bli-

zanaca i kod braće i sestara odgajane skupa (0,53/0,55) i na kraju djece koja nisu u srodstvu, a žive skupa (0,38). Korelacije između roditelja i djece iznose 0,50. Ove korelacije ukazuju na značajan doprinos genotipa u intelektualnom razvoju pojedinca, ali u isto vrijeme, ne objašnjava kompletnu varijancu, odnosno, ne može se reći da intelektualni razvoj zavisi samo o genotipu, nego je evidentan i uticaj fenotipa.

Uprkos tome što veliki broj istraživanja govori u prilog činjenici da je genotip dominantniji u određivanju intelektualnog funkcioniranja djeteta, postoje i brojna istraživanja koja ukazuju na to da su određeni socijalni faktori, ili faktori sredine, također od velikog značaja kad se govori o uspjehu u testovima inteligencije. Još je Terman ukazao na postojanje korelacije između postignuća na testu i socijalnog porijekla subjekata, ali ove konstatacije su se tumačile dosta pojednostavljeno i kao nešto što je prirodno očekivati (slično tumačenju Galtona koji je vjerovao da poznati pojedinci neminovno imaju i poznatu djecu i sl.). Najviše istraživana od svih socijalnih pojava je socio-ekonomski status, a kao kriterij socio-ekonomskog statusa najčešće se uzima obrazovanje i profesija roditelja (Horvat, 1986). Čuturić (2001) navodi da socio-ekonomski status nema značajniju ulogu u razvoju u prve dvije godine života, a većina drugih istraživanja pokazuje da ni u prenatalnom periodu on nema neki značajniji uticaj, što je u skladu sa teorijama Piageta i Vigotskog, kao i Brunera. Najveći uticaj na intelektualni razvoj djeteta socio-ekonomski status ima u predškolskom periodu.

Socio-ekonomski status nije jedini faktor sredine koji utiče na intelektualni razvoj. Tako je Wolf (prema Horvatu, 1986), dobio da u velikoj mjeri na IQ pojedinca utiču: roditeljsko očekivanje djetetovog intelektualnog razvoja, aktivnosti koje doprinose bogaćenju djetetovog rječnika, stepen do kojeg roditelji u kući određuju uslove učenja djetetu i stepen pomoći koji mu pružaju u školskim i vanškolskim situacijama. Dejvi (prema Horvatu, 1986), navodi da su intelektualno uspješnija djeca iz porodica u kojima se djeci dosta pomaže i koja se podstiču na

uspjeh, čiji se roditelji interesuju za djetetov razvoj i nastoje da razviju djetetove verbalne sposobnosti.

Pere-Klermon (2004) ukazuje na niz studija koje ističu uticaj socijalne interakcije na intelektualni razvoj djeteta. Svojim istraživanjima ona ukazuje na sveopšte prisustvo zavisnosti socijalnih i kognitivnih značenja ponašanja i pojmova: kognitivno razumijevanje daje smisao socijalnim odnosima, a oni otvaraju ili zatvaraju krug predmeta kojima se bave kognitivni procesi. U jednom od njenih opita pokazalo se da su djeca iz gradske sredine na višem operacionalnom nivou od djece iz seoske sredine u klasičnim piagetovskim zadacima, dok je s druge strane pokazalo se da su različite podgrupe (gradska i seoska djeca, zatim muška i ženska djeca) na različite načine osjetljive na variranje eksperimentalnih situacija prezentacije zadatka, čime se pokazalo da i djeca koja postižu slabiji uradak, ukoliko im se zadatak postavi u kontekstualno prihvatljive i prepoznatljive uslove, bolje rješavaju zadatak.

U okviru ovakvih studija se ističe zaključak da su korelacije sa majčnim sposobnostima veće, nego korelacije sa sposobnostima oca, što ukazuje na činjenicu da ko se bavi više djecom i ko je djeci bliži, predstavlja jači identifikacijski model u procesu razvoja. Također, slična istraživanja ukazuju na veću povezanost majčinog obrazovanja, nego majčinog IQ-a sa IQ-om njene djece, što ukazuje da je obrazovanje mnogo određenija dimenzija, bliža neposrednom načinu rada sa djetetom. Na slične rezultate ukazuje i Toličić (1971, a prema Horvat, 1986) gdje je došao do zaključka da nije važno koliko vremena roditelji provode zajedno sa djecom, nego je važnije kako provode to vrijeme, kakve vaspitne metode koriste, kakve su njihove ambicije i kakva emocionalna klima vlada u porodici.



5. Govorni razvoj i komunikacijske vještine

Govorni razvoj djeteta je izuzetno važan aspekt razvoja djeteta uopšte, a počeci izučavanja dječijeg govora sežu unazad nekoliko stotina godina, kada se u svrhe dokazivanja religioznih učenja izdvajalo djecu u izolaciju da se vidi da li će progovoriti (Furlan, 1963). Prema istom autoru, prva sistematska izučavanja govora daje nam još Darwin (1877), koji je posmatrao i opisao razvojne promjene kod svog prvog djeteta, te je na osnovu tih posmatranja iznio misao da se najvažnije stvari u životu čovjeka dešavaju u prve tri godine života, a da, s druge strane, ništa u toj dobi nije tako važno, kao nastanak govora.

Govor je komunikativna aktivnost, koja je produkt biološkog i socijalnog djelovanja. Istraživanja „divlje djece“ ukazuju na zaključke da se govor razvija u dobi ranog djetinjstva (do pete godine života, a prema Radonjić, 2004), i da ako dijete starosno prevaziđe taj kritični period, šteta u pogledu razvitka govora (a i drugih funkcija) je nenadoknadiiva. Za „divlju djecu“ je karakterističan izostanak bilo kakve socijalne interakcije. Također, poznato je da je za nastajanje govora neophodno da su razvijeni biološki mehanizmi, odnosno nervni sistem, kao nosilac govorne aktivnosti, te da je samo čovjek sposoban naučiti govor, zahvaljujući razvijenoj kori velikog mozga, koja nas u velikom broju funkcija diskriminiše od ostalih živih bića na Zemlji. Eric Leneberg (1997) govori o tome da zaista kritični period u razvoju govora postoji i da su granice tog perioda povezane sa gubitkom adaptibilnosti i sa

nemogućnošću reorganizacije u mozgu. Ograničenja kod čovjeka u tom smislu mogu biti u vezi sa pojavom cerebralne lateralizacije, koja postaje ireverzibilna pošto se okonča cerebralni rast.

Razvoj govora, pored, naravno, ostalih objašnjenih aspekata razvoja, igra jako važnu ulogu u determiniraciji uspjeha djeteta u školi. Stepenu u kojem je govor razvijen i bogatstvo rječnika utičune samo na školski uspjeh nego i na kvalitetu socijalnih odnosa, ali i na razvijanje mišljenja. Također, među djecom postoje ogromne individualne razlike u razvijenošću govora, kao i u bogatstvu rječnika, te se i to nameće kao dodatni razlog za rad na poboljšanju funkcije dječijeg govora pred polazak u školu.

Problem govora je opteretio i brojne istraživače, pa su tako nastale i teorije o razvoju govora.

5.1. TEORIJE GOVORNOG RAZVOJA

Vasta i dr. (1998) navode tri osnovne grupe teorija govornog razvoja:

• *Psiholingvistička teorija*

Psiholingvistička teorija Noama Chomskog prevladala je u istraživanjima usvajanja jezika tokom 1960-ih godina prošlog vijeka. Noam Chomsky je negirao teorije o nastajanju govora koje su isključivo nativističkog, odnosno empirističkog porijekla. O korijenima govora kaže (1972): „Jedna plauzibilna hipoteza jeste da su oni urođeni i otuda univerzalni. Druga takva hipoteza jeste da se oni stiču iskustvom i uvježbavanjem... Prvu možemo oboriti time što bismo pokazali da drugi vidovi ovog jezika ili neka svojstva drugih jezika nisu u skladu s njim. Drugu možemo oboriti time što bismo pokazali da ne daje strukture koje se moraju pretpostaviti u obrazlaganju jezičke sposobnosti. Opšte uzev,

meni izgleda da se mnogi duboko ukorijenjeni vidovi jezika nikako ne daju protumačiti na bazi uvježbavanja ili iskustva, i da se njihovo objašnjenje otuda mora tražiti u suštinskoj organizaciji intelekta.”(Čomski 1972, str.39). Psiholingvisti smatraju da je jedina mogućnost sticanja govora da su djeca rođena s posebnim mozgovnim mehanizmima, odvojenim od drugih kognitivnih procesa, koji im dopuštaju da usvoje jezik tako brzo i lahko. Chomsky je govorio da je djetetu urođen izvjestan broj formalnih i samostalnih jezičkih mehanizama koji čine njegov „sticajni model za jezik“. Ti mehanizmi, budući da su urođeni, univerzalni su, oni daju neku vrstu sheme koja se primjenjuje na poseban jezik kojem je dijete izloženo. Psiholingvisti, dakle, tvrde da se govor usvaja pomoću urođenog sredstva za usvajanje jezika koji transformiše površinsku strukturu jezika u unutrašnju dubinsku strukturu koju dijete prethodno razumije. Ovaj pretpostavljeni mozgovni mehanizam reaguje samo na strukturu govora, a ne i na značenje, tako da je učenje jezika, u biti, nezavisno od djetetova kognitivnog razvoja.

• *Kognitivno – razvojni modeli jezika*

70-ih godina prošlog vijeka javlja se kognitivno-razvojno stajalište o razvoju govora. Dok su psiholingvisti smatrali da jezik ne zavisi o djetetovom kognitivnom razvoju i da je razvoj govora odvojen od razvoja kognitivnih funkcija, kognitivni teoretičari tvrde da čak i mala djeca imaju znanje o svijetu i da to znanje koriste da bi savladali jezik. Prema njima, djeca ne usvajaju apstraktna jezična pravila, nego jezične oblike koje „uklapaju“ u kognitivne pojmove koje već posjeduju.

Teoretičari ovog pristupa bi se mogli, opet podijeliti u tri grupe. Jedni su piagetovski orijentisani, koji su usmjereni na proučavanje veza između određenih mentalnih operacija i odgovarajućih jezičnih oblika, te su tu pronašli da dijete ne može koristiti riječ o nestajanju dok ne usvoji pojam trajnosti predmeta i sl.

Teoretičari drugog pristupa gaje uvjerenja da djeca koriste rane kognitivne pojmove kao sredstvo za izlučivanje pravila jezika iz govora koji čuju. Oni smatraju da djeca analiziraju govor na temelju značenja, ili semantike pojmova, koji uključuju odnose među predmetima, radnjama i događajima.

Teorija naučivosti je treća iz ove grupe i to je teorija utemeljena na stanovištu obrade informacija, koja koristi kompjuterske programe koji pokušavaju utvrditi gramatička pravila koja su potrebna da bi se objasnio ljudski jezik.

• *Pristupi uticajima okoline i učenja*

Teorije iz ove grupe se dijele u dvije skupine: pristup učenja i funkcionalistički pristup.

Chomski je uputio žestoku kritiku Skinnerovom modelu operantnog učenja jezika i to na račun toga da djeca ne uče jezik operantnim uslovljavanjem pri čemu se pozivao na to da djeca govore dosta pravilno, iako poticaji iz okoline, odnosno govor koji djeca čuju, nije dobro oblikovan i pravilan, nego uključuje kratke rečenice, zamuckivanje, upotrebu žargona i sl. Međutim, u prilog pristupu učenja idu brojna istraživanja (prema Vasta i dr.1998), koja ukazuju na to da između djece i roditelja postoji majčinski stil govora, za koji se može čuti izraz „baby talk“, koji je jasan, jednostavan i gramatički tačan. Baby talk (prema http://en.wikipedia.org/wiki/Baby_talk, dostupno 17. 03.2008. godine) je nestandardni oblik govora koji koriste odrasli kada pričaju djeci. Obično se koristi sa tepanjem ili intonacijom koja je drugačija od normalne. Također karakteriše ga i skraćivanje rečenica i pojednostavljivanje riječi. Brojna istraživanja su potvrdila da doprinosi kognitivnom razvoju i pomaže djetetu da nauči osnovne funkcije i strukturu jezika.

Osim toga, istraživanja, prema Chomskom (1972), pokazuju da roditelji reaguju na gramatičku tačnost djetetova govora, pružajući mu

niz uputa i informacija, što govori u prilog činjenici da socijalni i okolinski uticaju igraju značajnu ulogu u dječijem usvajanju jezika.

Funkcionalistička teorija se temelji na načelima učenja i naglašava socijalno okruženje u kojem se jezik razvija. Funkcionalisti smatraju da je u razvoju govora primarna motivacija djeteta za usvajanje jezika, a korijen te motivacije je u želji da komunicira svoje misli i da ga drugi razumiju. Poput kognitivnog pristupa i ovaj model gaji uvjerenje da djeca iz govora izdvajaju značenje, ali veću ulogu pripisuju socijalnim interakcijama.

5.2. RAZVOJ DJEČIJEG GOVORA

Od rođenja pa do polaska u školu, dijete prolazi kroz dramatično brzu fazu usvajanja govora, s obzirom da nama odraslim treba puno više vremena da usvojimo i naučimo gramatički pravilno govoriti neki strani jezik. Govor je nešto što se uči interakcijom sa socijalnom sredinom, a njegova fiziološka osnova je nervni sistem, odnosno mozak, sa svojim centrima za razumijevanje jezika, formiranje rečenica i njihovo izgovaranje. Ono što je još važno za govor jeste da se on razvija postepeno i da mora proći određenu zakonomjernost u tom svom razvoju, odnosno da sva djeca prvo guguću, pa izgovaraju prve riječi, pa tek onda rečenice, slično kao što beba prvo uči sjediti, pa stajati, pa tek onda hodati i to kad specifične mišićne, moždane i koštane strukture omogućе ovakav napredak.

Brojna istraživanja razvoja dječijeg govora sugerišu na to da se prva riječ javlja u dobi od oko 10 mjeseci (Buhler, 1931, a prema Furlan, 1963), međutim toj prvoj riječi prethode predverbalne faze govora. Furlan (1963), daje podjelu faza u nastanku govora, pa tako govori o:

- fazi respiracije uz manifestacije autonomnog nervnog sistema (plakanje, smijanje),

- fazi vokalizacije (izvođenje izoliranih glasova),
- fazi silabifikacije (izvođenje slogova),
- fazi verbalizacije (izgovaranje i upotreba riječi),
- rečeničkoj fazi (faza u kojoj se riječi kombinuju u rečenice; ta je faza karakteristična i za odrasle ljude).

Kroz prve tri faze dijete prolazi u svojoj prvoj godini života, dok su četvrta i peta faza karakteristične za kasniji život djeteta i odrasla čovjeka.

Vasta i dr. (1998), kao i drugi autori, promatraju razvoj govora kroz razvoj fonetike, semantike i gramatike. U prvim mjesecima života dijete izražava svoje stanje ugone, odnosno neugode proizvodeći najrazličitije zvukove. Ti dječiji predverbalni glasovi nisu plod slučajnosti, nego slijede zakonomjerni proces, oni se sastoje od ne-govornih glasanja do grlenih i drugih fizioloških zvukova. Tek u dobi oko 2 mjeseca djeca počinju proizvoditi jednosložne vokalne zvukove - *a*, - *o*, kao da se igraju i isprobavanju da artikulirano izvedu te glasove, pa se potom javlja i prvi slog najčešće kao *gu*, zbog čega je ova faza i dobila naziv gugutanje. U dobi od oko 6 mjeseci, javlja se slogovanje, gdje dijete spaja nekoliko jednakih slogova, koristeći glasove koji se ne mogu uvijek sresti u maternjem jeziku. Istraživanja (Anderson i Smith, 1987, a prema Vasta i dr. 1998) pokazuju da je slogovanje djece iz različitih jezičnih sredina zapravo slično.

Kada dijete jednom progovori (u dobi od oko 10-12 mjeseci), tog momenta započinje vrtoglavi napredak govornog razvoja i tada nastaje faza semantike. Dječije prve riječi se odnose na imenovanja poznatih lica i svakodnevnih predmeta, kao što su hrana, igračke i sl. Govorni razvoj u predškolskoj dobi se, prema Berk (2008) reflektuje kroz razvoj rječnika, gramatiku i konverzaciju (pragmatiku).

Vasta i dr. (1998) navode da dijete u dobi od 18 mjeseci posjeduje vokabular od oko 50 riječi koje mogu izgovoriti i 100 riječi koje razumiju. Narednih nekoliko godina je obilježeno kao eksplozija imenovanja i razvoja govora uopšte, pa tako dijete od šest godina posjeduje rječnik od

oko 10 000 riječi (Anglin, 1993, a prema Vasta i dr.1998). Za semantički razvoj je karakteristično to što se razvoj odvija brže za riječi koje razumijemo, nego riječi koje produkujemo, što je specifičnost i odraslog doba. Također, važno je napomenuti da u razvoju govora djeca prvo uče imenice, pa tek onda glagole, odnosno objekte, a na kraju „modifikatore“ - prilozima, prijedlozi i rječice se javljaju najkasnije (McNeill, 1997). Taj vrtoglavi razvoj rječnika je, prema Berk (2008), rezultat brzog mapiranja kod djece, odnosno povezivanja nove riječi s pojmom na koji se odnosi samo nakon kratkog susreta. Također, kad se govori o mapiranju, pronađene su i neke kulturološke razlike u smislu da djeca iz zapadnog svijeta brže mapiraju imenice, a djeca iz istočnog svijeta brže mapiraju glagole, što je odraz same frekvencije upotrebe određene vrste riječi u rečenicama.

Jako je zanimljivo pitanje, kako dijete u ranom djetinjstvu savlada gramatička pravila i izražava se pravilno, iako ne razumije ta gramatička pravila, koja izučava tek u školskom periodu. Gramatika većine jezika uključuje tri oblasti: sintaksa (poredak riječi), infleksija (deklinacija i konjugacija), i intonacija (naglašavanje). Dan Slabin (1997) daje pregled komparativnih izučavanja dječijeg razvoja gramatike u engleskom, njemačkom, ruskom, finskom i luo jeziku.

Djeca usvajaju postepeno gramatička pravila. Tempo razvoja može se razlikovati od djeteta do djeteta unutar jedne kulture ili među različitim kulturama. Za sve kulture tipično je da postoji period brbljanja, koji se okončava oko osamnaestog mjeseca, zatim slijedi razdoblje jedne riječi, koje karakteriše *holofraza* – odnosno kada dijete jednom riječju izražava svoju misao i ona je uobičajena u toku druge godine života. Već sa dvije godine dijete izgovara prve rečenice, koje su u početku satkane od dvije riječi, najčešće subjekta i glagola, kao npr. „nema meka“, „tajo pa-pa“ i sl. Prosječna dužina iskaza (PDI) vremenom raste, a što zapravo predstavlja broj riječi u rečenici. Prema Brown (1997), kod djece u dobi od navršene jedne do druge godine PDI raste od 1 do 2, tačnije od 18 do 24 mjeseca većina djece sastavlja svoju prvu rečenicu od dvije riječi. Kasnije se broj

riječi povećava, što je individualno, jer neka djeca već sa 28 mjeseci dosegnu nivo od 4 PDI jedinice, a neka djeca taj nivo dosegnu tek u 40. ili 42. mjesecu života (3,5 godina). Kada PDI i dosegne 4 jedinice, rečenice te djece nisu gramatički ispravne. Govor u toj fazi naziva se telegrafski govor, iz razloga što u tim rečenicama nema nepotrebnih funkcijskih riječi kao što su članovi, prijedlozi, pomoćni glagoli, veznici i sl.

U najranijim stadijima telegrafskog govora rečenice su kratke, sastavljene od riječi u osnovnom obliku, bez promjene nastavaka, a za izražavanje semantičkih oblika koristi se neka vrste redoslijeda riječi, te se u tom smislu može reći da se sintaksa javlja prije morfologije – djeca kombinuju riječi prije nego počnu izdvajati i koristiti sredstva kao što su prefiksi i sufiksi. Samo kombinacijom dva subjekta djeca u toj dobi izražavaju pet mogućih odnosa: konjukciju (kocka-lutka), atribut (zima-kapa), genitiv (tata-šešir), subjekt – lokativ (džemper-stolica) i subjekt – objekt (mama-knjiga) (prema Slobin 1997). Semantička sposobnost mnogo je složenija nego što se vidi iz površinskog iskaza. Odnosno dijete je svjesno mnogih odnosa koje otkriva upotrebom siromašnih jezičkih sredstava. Te različite odnose koje izražava (genitiv, akuzativ, lokativ i sl.), odrasli izražavaju pomoću složenih jezičkih rješenja kao što su poredak riječi u rečenici i infleksijom. Dok dijete ne ovlada jezičkim rješenjima kojima se razjašnjavaju takve razlike, kontekst i gestovi su ti koji pomažu da djetetovi iskazi budu jasniji. Također, pokazalo se da djeca koriste i prozodiju (diferencijacijom u naglašavanju određenih samoglasnika) da bi ukazala na značenje svoje kratke izjave, posebno kad se radi o formulaciji upitnih rečenica.

Poslije stadija dvočlanih iskaza, počinje se primjenjivati infleksija, što pokazuje da je dijete razlučilo nastavke iz govornog toka kao morfološke jedinice. Oko treće godine javljaju se gotovo svi tipovi gramatičkih rješenja, mada nisu usvojeni svi detalji, a često se javljaju i pretjerana uopštavanja ili preširoke primjene pravila - generalizacije, zbog kojih nerijetko nastaju pogreške. Djeca pravila, koja sama razumiju kao ta-

kva, primjenjuju na nepravilne oblike riječi, bilo imenica, bilo glagola, pa tako nastaju pogreške tipa: „Vidi čovjeke“, umjesto ljude, ili „kralja“, umjesto kraljica. Zanimljivo je da se netačni oblici pojave odjednom, iako je dijete već koristilo i čulo pravilan oblik te riječi.

Što se tiče strategija usvajanja gramatike, neki istraživači (Radford, 1990, Valian, 1986, a prema Vasta i dr.1998) smatraju da djeca prirodno analiziraju govor na sintetičke komponente, poput subjekta, predikata i objekta, te tako uče gramatičku strukturu.

Već oko pete godine života, dijete je savladalo gramatičku strukturu, što uključuje poznavanje i adekvatno korištenje množine, padeža, glagolskih vremena, veznika, a preostalo djetinjstvo zaokupljeno je savladavanjem finijih (vrlo interesantnih) aspekata jezičkog sistema. Djeca u dobi od pet godina koriste apstraktne pojmove, mada još u potpunosti ne razumiju njihovo značenje, koriste sve vrste rečenica, koriste veznike *i*, *ili*, *a*, primjećuju greške u govoru drugih, ali poneki još griješe u slaganju subjekta i predikata. Sa godinama povećava se i uspješnost u primjeni gramatičkih pravila, pa i njihovih izuzetaka, iako još češće griješe nego odrasli. Dijete sa šest godina može pričati priče, izreći svoje misli, potrebe i osjećanja, izlagati iskustva i pri tome pratiti slijed događaja, u stanju je da inicira i održava komunikaciju, da sluša i učestvuje u grupnom razgovoru, da izrazi ljutnju, odnosno da se dogovara prilikom rješavanja konflikata, te da učestvuje u glumi, pravilno koristeći dramaturgiju događaja.

Što se tiče pragmatičke (komunikacijske) funkcije govora, i tu dolazi do naglog poboljšanja u predškolskoj dobi. Dijete od dvije godine je sposobno da vodi dijalog, u smislu da preuzimaju svoj red u komunikaciji licem u lice i da reaguju na izjave drugih. Sa četiri godine u stanju su da svoj govor prilagođavaju dobi, spolu, pa čak i socijalnom statusu slušatelja. Ograničenja komunikacijske funkcije se ogledaju u pogledu komunikacije koja se ne odvija licem u lice, nego u slučaju kod komunikacije telefonom, kada dijete pokazuje nešto što sagovornik ne može

vidjeti, npr. kada ga sagovornik pita koliko imaš godina, dijete sa druge strane telefonske linije odgovara: „Ovoliko!“ – pri tom pokazujući prstićima četiri ili pet. Ovo ograničenje je vezano za egocentrizam ili nesposobnost uživljanja u perspektivu drugih.

U ovoj dobi je evidentno da sredinski utjecaji imaju ogroman značaj za razvoj govora, od samog početka njegovog razvoja, pa sve do kraja predškolskog razdoblja. Djeca, prije svega trebaju model od kojeg će razviti jasan i artikulisan govor, ukoliko za to imaju zdravu fiziološku osnovu. Kasnije, u predškolskom periodu, kada se govor počne razvijati, jako je važna povratna informacija koju dijete dobija od značajnih drugih u pogledu svog govora, s obzirom na činjenicu da dijete u toj dobi ponekad koristi nejasne ili pogrešno upotrebljene riječi, te pogrešno upotrebljava gramatička pravila, a očito pravi i greške pri komunikaciji. Jako je važno da povratna informacija bude data pažljivo, bez podsmijeha i kritiziranja, u smislu ako dijete kaže: „Pogledaj puno goluba!“, da mi na to ne reagujemo: „Nije goluba, nego golubova“, nego da samo ponovimo, ili potvrdimo rečenicu koju je iskazalo dijete u smislu: „Da, zaista ima mnogo golubova!“. Također, poticajno je proširivanje dječijeg govora, ako dijete o nečemu priča, da mi sumiramo tu njegovu priču, kroz razgovor sa njim, pri tom obogaćujući izjave koje je dalo dijete tražeći od njega povratnu informaciju, u smislu: „Koliko sam te shvatila/o, desilo se..., s tim da si ti uradio..., je li tako?“ i sl. Prepravljavanje nikako ne raditi kroz kritiku, nego samo u kontekstu povratne informacije, odnosno reći pravilno kako bi bilo gramatički ispravno.

Djeca u školskoj dobi bolje interpretiraju i razumiju ono što im drugi govore, kako usmenim, tako i pisanim putem. Šestogodišnjaci koriste kompleksnu gramatiku imaju vokabular od nekoliko hiljada riječi, ali još uvijek nisu savladali fine gramatičke oblike. Djeca u ovoj dobi teško koriste pasivni oblik, kao i kondicional (prema Papalia i Olds, 1998). Neka djeca tek u dobi od devet godina razvijaju sofisticirano razumijevanje sintakse, odnosno načina organizacije riječi u fraze

i rečenice, pa tako mnoga djeca u dobi od šest godina ne razumiju da neke riječi mogu imati dva ili više značenja.

Sa polaskom u školu, a neka čak i prije, savladavaju i pisani govor, odnosno uče čitati i pisati. Čitalačke interese djeca razvijaju u toku pete i šeste godine, kada posmatraju kako roditelji čitaju priče, ili knjige, te spoznaju da su slova nosioci značenja, te tako razvijaju interes prema slovima i dešava se da neka djeca potpuno sama nauče čitati. Ipak, većina djece savladava čitanje i pisanje sa polaskom u školu, te sa savladavanjem pisanog govora, postaju svjesni da mogu dobiti zanimljive informacije i putem drugih medija (knjige), odnosno čitanje, ako je socijalno stimulirano od strane roditelja ili drugih osoba, djetetu postaje užitek. Također, djeca pišu da bi skrenula pažnju na sebe i da bi ojačali veze između sebe i druge djece. Oni izražavaju svoje ideje i osjećanja drugima, stavljaju prijatelje u kontekst priče i uključuju riječi i djela da zagolicaju i zabave drugu djecu.

Nerijetko, roditelje zna zabrinuti usporen govorni razvoj kod njihove djece, koji se može primjetiti već u drugoj godini života. Veliki je broj primjera iz života gdje su ljudi, koji su kasnije postali geniji, progovorili dosta kasno (A. Einstein sa tri godine). Međutim, činjenica je da usporeni govorni razvoj može imati kognitivne, socijalne i emocionalne konsekvence. Papalia i Wendkos Olds (1998) navode da djeca koja imaju neobično tendenciju neizgovaranja riječi u dobi od dvije godine, imaju siromašan rječnik u dobi od tri godine i vrlo često imaju problema u čitanju u školskom periodu. Također, djeca koja ne govore i ne razumiju kao njihovi vršnjaci, često su ocjenjena negativnije i u skladu s tim se i postupa s njima, nego što je to slučaj sa djecom čiji je govorni razvoj normalan.

Najčešći poremećaji govora su:

- neispravan izgovor glasova – zavisno o skupini glasova koja je zahvaćena poremećajem u logopediji postoji nekoliko skupina poremećaja: sigmatizam (neispravan izgovor S, Z, C, Š, Ž, Č,

DŽ, Đ), rotacizam (R), lambdacizam (Li LJ), kapacizam i gamacizam (K i G), tetacizam i deltacizam (T i D), itd. (prema Vuletić, 1987).

- Mucanje – karakteriše ga ponavljanje dijelova riječi ili rečenice, produžavanje glasova, zastoji u govoru, neadekvatne pauze, ubacivanje različitih glasova, poštapalice, razni nepotrebni zvukovi i sl. Mucanje mogu pratiti i druge negovorne pojave po osobu koja muca kao što su: strah pred govornim situacijama, tikovi, različiti pokreti glave, tijelom ili udovima, neadekvatne fiziološke reakcije, emocionalna nestabilnost, smanjena koncentracija, izbjegavanje vizualnog kontakta sa sugovornikom i sl.
- Tepanje ili infantilni govor kod djece koji je najčešće psihološkog, odnosno emocionalnog porijekla.
- Ubrzani govor obilježen je jednom haotičnošću, brzim prijelazima s jedne misli na drugu, u najvećem broju slučajeva ubrzanim tempom govora, nedovoljnim ograničavanjem osnovne ideje, nemogućnošću razrade osnovne ideje, obiluje čudnim asocijacijama ravnopravnim po važnosti osnovnoj ideji, prisutne su poteškoće koncentracije na bitno, a sve se to najčešće manifestuje u usmenom govoru.

Sve ove smetnje, kako naglašavaju i logopedi, neophodno je što ranije otkriti i potražiti stručnu pomoć.

Značajni verbalni deficiti mogu imati dalekosežne posljedice. Djeca se vrlo često izbjegavaju igrati sa djecom koju ne mogu razumjeti šta govore, što tu djecu čini neprihvaćenim od strane vršnjaka, a što, s druge strane, utiče na njihovo samopoštovanje. Socijalno odbacivanje može uticati na dalji razvoj govora.

Bilingvizam je poseban oblik specifičnosti u govoru djeteta i obično se o njemu govori kao o „maču sa dvije oštrice“, zbog toga što može imati i pozitivne i negativne posljedice za govorni razvoj djeteta. „Dvo-

jezičnost (bilingvizam, lat. bilinguis) definiše se kao sposobnost pojedinca, grupe ili naroda da se služi sa dva jezika bez vidljive veće sklonosti za jednim od njih.

Kada govorimo o bilingvizmu potrebno je razlikovati nekoliko termina:

- Ranim bilingvizmom smatra se usvajanje oba jezika do četvrte godine, a kasnim bilingvizmom usvajanje drugog jezika poslije četvrte godine života.
- Simetrični bilingvizam označava podjednako poznavanje oba jezika, dok asimetrični označava slabije poznavanje drugog jezika (pasivni bilingvizam i nereceptivni bilingvizam).
- Bilingvizam se dijeli i na socijalni ili društveni, koji obuhvata neku društvenu grupu na određenom prostoru i individualni, koji predstavlja pojedinačne izolirane pojave.” (Prema <http://www.logoped.hr/Bilingvizam.pdf>, dostupno 25. 03.2008).

Činjenica je da neka djeca mogu učiti dva jezika istovremeno i odjeljivati ih u svemu, pa i u izgovoru, ali vrlo često djeca prenose izgovor iz jednog jezika u drugi. Izgovor posuđen iz drugog jezika zapravo je poremećaj artikulacije. Također, neki autori navode da bilingvalna djeca imaju siromašniji rječnik, kao i da pokazuju usporeniji govorni razvoj od monolingvalne djece. Kritike upućene na bilingvizam u smislu interferencije se čine prilično neopravdanim kada se vidi da neka istraživanja (Diaz, 1983 i Padila i dr.1991, a prema Papalia i Olds 1998) ukazuju na to djeca koja su uspješni bilingvalci pokazuju bolji uspjeh u kognitivnim zadacima. Također, istraživanja pokazuju da djeca, kao da imaju „prekidač“ (Zentella, 1981, a prema Papalia i Olds 1998) pa se tako prebacuju sa govorenja jednog jezika na govorenje drugog i to im postaje normalno da jedan jezik govore u kući, a drugi sa vršnjacima.

Djeca koja odrastaju u dvojezičnom okruženju usvajaju oba jezika na isti način kao što bi usvajala i jedan jezik i čini se da prave razlike

između tih jezika praktično od početka (Genesee, 1988, a prema <http://www.logoped.hr/Bilingvizam.pdf>, dostupno 25. 03.2008. tekst mr. sci N. Šunić-Tadić), dok su disfazična dvojezična djeca obično disfazična u oba jezika. Dakle, jedan od ta dva jezika i po vremenskom redoslijedu i po mjestu na “hijerarhijskoj”, tj. emocionalnoj ljestvici ostaje prvi – tj. onaj kojim se djetetu u prvoj godini života obraćala majka (ili njezina zamjena - osoba koja je ostvarila prvi emocionalni kontakt s djetetom), onaj u pravom smislu riječi maternji jezik.

U svakom slučaju, ako se roditelji dovoljno bave djetetom i ako ono nema nikakvih dodatnih smetnji, rano uvođenje drugog jezika ne mora stvarati veće poteškoće. Takva situacija kod djeteta djeluje stimulativno na sposobnost učenja stranog jezika, no pouzdano se ne zna kako ona utječe na cjelokupni psihofizički razvoj djeteta.



6. Emocionalni razvoj

Emocionalni razvoj predstavlja vrlo važan aspekt razvoja u životu djeteta i rezultat je međusobnog djelovanja bioloških karakteristika pojedinca, kao i socijalnog učenja. Razvoj emocija (prema Panić, 1999), zavisi od sazrijevanja, učenja, uže i šire sredine, tjelesnog i mentalnog zdravlja, kao i ekonomskih prilika u kojima dijete raste, fizičke i klimatske sredine, slučajnih događaja itd. Sazrijevanje u emocionalnom aspektu se odvija u smislu da se neka osjećanja javljaju ranije, u toku razvoja djeteta, dok se druga osjećanja javljaju kasnije. Također, neke emocionalne reakcije djetete preraste, pa su tako neki strahovi, kao na primjer, strah od mraka, sasvim normalni da se jave kod djeteta od tri godine, ali nisu realni i očekivani kod djeteta od 10 ili 11 godina. Produkt emocionalnog razvoja je emocionalna zrelost, a koja zapravo predstavlja stabilnost i kontrolu emocija, te određeni nivo tolerancije na frustraciju. Emocionalna zrelost djece podrazumijeva da dijete emocionalno reaguje u skladu sa svojom dobi.

Učenjem i iskustvom djeca također razvijaju emocionalnu osobenost, na što ukazuju brojna istraživanja da djeca (prema Watsonovom eksperimentu sa malim Albertom) uparaju podražaje, te ako neki ugodan podražaj upare (nauče) da doživljavaju sa nečim neugodnim što prirodno izaziva strah, počinju da se boje i onog ugodnog podražaja. Također, djeca uče mnoge vrste strahova posmatranjem i imitiranjem svojih roditelja, pa tako ako se roditelji plaše životinja ili imaju neurotske strahove, stvara se pogodno tlo za razvoj strahova i kod djece.

Kada se govori o emocionalnom izražaju, sam način izražavanja, doživljavanja, pa i preživljavanja emocija, odnosi se na aspekt ličnosti

koji je označen kao temperament. Dakle, temperamet predstavlja dio ličnosti „zadužen“ za emocionalna stanja i on je taj koji određuje trajanje, jačinu i kvalitet samih emocija.

Inače, kad se govori o ličnosti i svakom pojedinom aspektu ličnosti, a već je spomenuto u dijelu o determinantama intelektualnog razvoja, povlači se stara i nikad razjašnjena dilema nativizma u odnosu na empirizam. Tako je i kod emocija, tačnije temperamenta. Naime, za temperament se kaže da je to urođeni dio ličnosti, te da se na njega može donekle utjecati određenim odgojnim postupcima. Udio naslijeđa u emocionalnom izražaju je evidentan, jednako kao što je evidentno da određeni roditeljski postupci, ali i izloženost djeteta socijalnim podražajima iz šire okoline, utiču na konačnu formu temperamenta. Emocionalno doživljavanje i ispoljavanje emocija je odlika temperamenta, iako se smatra da postoji ogroman uticaj okolinskih faktora na razvoj emocija, a kako navodi Pehar (2000), „najvažniji faktor emocionalnog razvoja djeteta, svakako, je obitelj“. Porodica ima presudan uticaj na formiranje djetetove emocionalne konstitucije, ako su drugi uslovi normalni. Dijete u porodici zadovoljava svoje temeljne emocionalne potrebe, u koje je Furlan (1991) svrstao osjećaj sigurnosti, doživljavanje izraza ljubavi, dobivanje priznanja i stjecanje raznolikog iskustva, a Wenar (2003) govori o uspostavljanju privrženosti, inicijative, samokontrole i savjesti.

Kod djece govorimo o tri osnovna tipa temperamenta, koje su definirali Thomas i Chess (1977, a prema Berk, 2008). Spomenuti autori su putem detaljnih intervjua sa roditeljima, a prateći devet različitih dimenzija ponašanja (razina aktivnosti, ritmičnosti, distraktibilosti, prilaženje/povlačenje, prilagodljivost, opseg pažnje i ustrajnost, intenzitet reakcija, prag reagovanja, kvaliteta raspoloženja), grupisali djecu u tri grupe:

- Djeca laskog temperamenta – djeca koja brzo uspostavljaju pravilne dnevne ritmove, općenito su dobro raspoloženi i lako se prilagođavaju novim situacijama.

- Djeca teškog temperamenta - imaju nepravilne dnevne ritmove, teško prihvataju nova iskustva iz okoline i skloni su negativnim reakcijama na svaku promjenu u okolini.
- Suzdržana djeca - neaktivna djeca, čije su reakcije na podražaje iz okoline blage i slabog intenziteta, negativnog su raspoloženja i teško se prilagođavaju novim iskustvima.

Porodica je ta, koja svojim stilovima roditeljstva, različitom interakcijom unutar porodičnog života, te svojom okupljenošću i cjelovitošću olakšava ili otežava emocionalni razvoj djeteta. Evidentno je da se na temperament može utjecati odgojnim djelovanjem, gdje se posebno ističe roditeljski stil, pa tako Thomas i Chess (1977, a prema Berk, 2008) predlažu model stepena podudaranja, u smislu da adekvatni roditeljski stil potpomaže razvoju adaptivnih osobina.

Klarin (2006) navodi da unutar obitelji postoje različiti stilovi roditeljstva koji potpomažu razvoj specifičnih karakteristika ličnosti djeteta, a kasnije i odrasle osobe. U tom kontekstu govori o četiri tipa roditeljstva:

- Autoritativan roditeljski stil rezultuje maksimalnom potporom i poštovanjem uz postavljanje jasnih granica ponašanja. Roditelj pokazuje ljubav, pruža podršku, ali u okvirima zadanih ograničenja. Djeca čiji roditelji gaje ovaj stil roditeljstva imaju pozitivnu sliku o sebi, razvijene socijalne vještine, imaju sposobnost regulisanja emocija itd.
- Autoritarni roditeljski stil uključuje visok nivo kontrole i nadzora. Takav roditelj je strog i postavlja nerealno visoke zahtjeve pri čemu upotrebljava silu. Djeca ovih roditelja često koriste agresiju kao stil ponašanja, imaju nizak nivo prosocijalnog, a visok nivo agresivnog i autoagresivnog ponašanja.
- Popustljivi roditeljski stil podrazumijeva visok nivo topline i ljubavi, ali je nizak nivo nadzora. Pravila ponašanja nisu jasno definisana, pa su ta djeca često nezrela i impulsivna, ta djeca

često nisu stekla norme i pravila ponašanja i osjećaju se odbačeno i nezadovoljno.

- Ravnodušni roditeljski stil sa niskim nivoom ljubavi i nadzora. Ovi roditelji ne pokazuju interes za dijete, njegove želje, potrebe, uspjehe i neuspjehe, a njihova djeca su zahtjevna, neposlušna, nemaju mogućnost regulisanja emocija i često su antisocijalna.

Također, navedena autorica govori i o značaju interakcije na relaciji dijete – otac, te u tom kontekstu spominje oca kao značajnu okosnicu emocionalnog razvoja, naravno ukoliko je otac aktivni odgajatelj, a ne neko ko bježi od svoje obaveze roditeljstva. Također jako značajan faktor unutar obitelji je bračna sloga roditelja, kao i postojanje oba roditelja, te njihov zajednički život.

Vasta i dr. (1997) govore o pojmu socijalizacije emocija, pod čim podrazumijevaju da se uticaji okoline manifestuju kroz procese modeliranja i potkrepljivanja. Dijete sa rođenjem dobija i urođene načine izražavanja emocija, međutim vremenom, pod uticajem sredine, ono nauči kontrolisati svoje afektivne izraze i ne mora nužno odražavati ono što osjeća. Djeca zapravo, prema navedenom autoru, usvajaju pravila izražavanja emocija što se odnosi na očekivanja i stavove društva prema izražavanju emocija, tako na primjer i u našoj kulturi postoji očekivanje da dječaci ne pokazuju strah i bol, odnosno da ne plaču u takvim situacijama, te tako djeca i nauče prikriti te svoje emocije, odnosno izraziti ih na način na koji to očekuje okolina – socijalno prihvatljiv način.

Osim porodice i šira društvena zajednica – vršnjaci, škola i drugi socijalni i kulturalni činoci utiču sa formiranje emocionalne konstitucije djeteta. Porodica je glavna ćelija koja započinje mnogobrojne procese, međutim, kada dijete počne da izlazi iz porodice, i društvena sredina utiče na oblike emocionalnih osobina djeteta, što se može vidjeti na primjeru formiranja samokontrole (mnoga djeca ne plaču prilikom pada i jačeg udara upravo iz razloga što se boje reakcije vršnjaka da neće biti

ismijani). Pored socijalnog razvoja, odnosi sa vršnjacima uveliko utiču i na emocionalni razvoj djeteta. Vršnjački odnosi imaju važnu ulogu u formiranju slike o sebi, u percepciji socijalne podrške, emocionalnoj sigurnosti, zadovoljstvu životom. Prijatelji pružaju emocionalnu i instrumentalnu podršku, prijatelju se dijete povjerava i dijeli najintimnije teme. U početku djeca teže da se igraju u grupi, zatim dijele igračke, da bi kasnije razvili odnos povjerenja i podrške, odnos u kojem vlada samootkrivanje, saradnja i lojalnost. U takvom kontekstu odnosa, djeca stiču iskustva koja se bitno razlikuju od iskustava stečenih u porodici.

Škola i vrtić imaju velik uticaj na emocionalni razvoj djeteta. Dijete već pri ulasku u predškolsku ustanovu razvija odnos privrženosti prema odgajateljici, koja vremenom postaje sve organizovanija i ta privrženost donekle liči privrženosti sa majkom (Howes, 2004, a prema Klarin 2006), a i dječija interakcija s vršnjacima u vrtiću doprinosi socijalnoj kompetenciji, prosocijalnim vještinama ponašanja i manjoj agresivnosti (Guralnik i sar, 1996a, a prema Brajša-Žganec, 2003). Također, odnos djeteta sa učiteljem u školi je diadni odnos koji ima veliki uticaj na emocionalni, ali i socijalni i intelektualni razvoj djeteta. Učitelj je taj koji djetetu pomaže da razvije siguran odnos sa drugim odraslim osobama, odnos sa vršnjacima, ali on utiče i na djetetovo samopoštovanje i sliku o sebi, kao i na reduciranje problema u ponašanju.

Zvonarević (1989) govori da je uticaj socijalne sredine na emocije dosta snažan, iako u samo nekim aspektima. Kvalitet emocija je isti bez obzira na sredinu u kojoj osoba živi, odnosno strah ostaje strah, ljutnja ostaje ljutnja, ali se uticaj sredine ogleda u intelektualnoj podlozi emocije (vjerovanja i „logička“ objašnjenja neke emocije ili događaja koji izaziva emociju), bogatstvu emocija, načina njihova izražavanja i kontrole emocija. U tom kontekstu su rađena i istraživanja kojima su se ispitivale kutlurološke razlike u emocionalnom reagovanju, pa tako Berk (2008) navodi istraživanja u kojima se pokazalo da je odgojni stil majki iz Japana i sjevoernoameričkih majki različit, gdje japanske maj-

ke obeshrabruju jake emocije kod djece, ali s druge strane nude više topline i otvorenosti u smislu da rade mnogo stvari za svoju djecu, dok sjevernoameričke majke potiču autonomiju djece i tendenciju ka osamostalijvanju, što ponekad dovodi i do odbijanja, ali i jakih emocionalnih reakcija.

U okviru faktora koji utječu na emocionalni razvoj, spomenuti su i aspekti emocionalnog razvoja, koje je nužno detaljnije pojasniti, a u literaturi se, najčešće govori o: privrženosti, pojmu o sebi i samokontroli.

6.1. PRIVRŽENOST

John Bowlby je prvi koristio termin privrženosti (eng. attachment), pri čemu je podrazumijevao emocionalnu vezanost za neku osobu iz blizine (Shaffer i Kipp, 2010), a koje odlikuje set ponašanja koja podrazumijevaju traženje i održavanje blizine s drugom jedinkom (Tahirović, 2013). Bowlby je isticao da je privrženost recipročna veza, djeca postaju vezana za roditelje, ali i roditelji za djecu. Povezanost djeteta i osobe koja najviše skrbi za dijete u ranom periodu, a najčešće je to majka, uspostavlja se tokom prvih mjeseci života, kroz uspostavljanje sinhronizovane dnevne rutine. Dijete iskazuje svoje potrebe, majka odgovara na njih, a onda dijete emocionalnim reakcijama daje povratnu informaciju o svom zadovoljstvu, na što opet majka reaguje itd. Shaffer i Emerson (1964, a prema Shaffer i Kipp 2010) navode da dijete u uspostavljanju odnosa privrženosti prolazi kroz nekoliko faza:

- Asocijalna faza – prvih šest nedjelja, u kojem dijete ne reaguje na socijalne stimulanse, tek krajem ove faze dijete pokazuje preferenciju socijalnih sadržaja.
- Faza nediskriminativne privrženosti – od 6. sedmice do 6. mjeseca, djeca uživaju u društvu sa drugima, imaju jasnu prefe-

renciju socijalnih podražaja i nisu još uvijek toliko isključivo usmjereni na preferenciju majke.

- Faza specifične privrženosti – od 7. do 9. mjeseca, djeca protestuju kada su odvojena od osobe za koju su vezani, a to je najčešće majka. U fazi kada pužu, nastoje pratiti majku i biti uvijek sa njom. Mary Ainswort smatra da je osoba sa kojom je dijete razvilo sigurnu vezanost kao sigurna baza iz koje ono nesmetano polazi u istraživanje svijeta oko sebe i kome se ponovno vraća, kao na „punjenje emocionalnih baterija“.
- Faza višestruke povezanosti – od 9 do 18 mjeseci, kada se djeca vezuju i za druge osobe, osim za majku, pa postaju vezana za oca, braću i sestre, nane, tetke itd.

U periodu kada djeca razvijaju pozitivne avektivne veze sa majkom, počinju da ispoljavaju i negativne emocionalne reakcije, kao što su strah od stranaca i strah od odvajanja. Strah od stranaca se javlja u nepoznatim situacijama i izražen je u dobi nakon 6. mjeseca. Manifestuje se plačem i negativnim emocionalnim reakcijama u smislu da beba ne želi ostati sa nepoznatom osobom. Strah od odvajanja podrazumijeva reakcije očite nelagodje djeteta kada se djeca odvoje od majke ili druge osobe za koju su imaju razvijenu privrženost.

Mary Ainswort i saradnici su (1978, a prema Berk, 2008) na osnovu reakcija straha od odvajanja u nepoznatoj situaciji, posmatrali u eksperimentalnoj situaciji, reakcije djeteta, te su tako definirali osnovne tipove privrženosti:



Slika 34. Djeca sa sigurnom privrženošću majku vide kao sigurno utočište. (kupljeno sa <http://www.dreamstime.com/stock-images-happy-family-mother-throws-up-baby-playing-home-image30732824>)

- Sigurna privrženost – ova djeca koriste roditelja kao sigurnu bazu za istraživanje okoline. U nepoznatoj situaciji traže roditelja, ponekad plaču, a po povratku roditelja, traže kontakt sa njim i umiruju se.
- Izbjegavajuća privrženost – kada dijete na roditelja reaguje slično kao i na stranca, nisu uznemirena kada roditelj napusti prostoriju, niti traže kontakt kada se roditelj vrati u prostoriju, nisu sklona zagrljaju i pokazivanju topline.
- Opiruća privrženost – tu spadaju djeca koja stalno traže kontakt sa roditeljem, a kada roditelj nekako napusti prostoriju, po njegovom povratku pokazuju ljutnju i otpor.
- Dezorganizovana/dezorijentisana privrženost – ova djeca pokazuju niz čudnih ponašanja, ponekad po povratku roditelja ignoriraju njegovo prisustvo, nekada imaju zakašnjele reakcije plača.

U vrtiću se sreću sasvim sigurno svi tipovi privrženosti. Na svu sreću, najčešći je sigurni tip privrženosti, kako je to prva studija o pomenutim tipovima pokazala. (60% djece ima sigurnu privrženost, 20% izbjegavajuću, 10-15% opiruću i 5% dezorganizovanu/dezorijentisanu). Jako je važno, da ukoliko odgajatelj primijete ponašanje djece koje govori o razvoju neadekvatnih oblika privrženosti na to vrlo obazrivo ukažu roditelju, te da tom djetetu omoguće da na bilo koji način kompenzira propušteno, koliko god je to moguće u predškolskoj dobi. U ovom smislu vrtićke ustanove mogu uraditi mnogo u smislu edukacije roditelja o značaju privrženosti i odgovora na potrebe djece. Sva djeca nisu ista i nemaju svi iste potrebe. Nekoj djeci je potrebno puno više pažnje i otvorenog pokazivanja ljubavi, dok nekoj drugoj više treba red i mir, a roditelji to trebaju znati prepoznati i adekvatno odgovoriti na dječije potrebe.

Djeca privrženost razvijaju i prema odgajateljicama u vrtiću, te je jako važno da ih one pri tom ne razočaraju i ne odbiju ljubav i povjerenje koje od djece dobiju.

Na kvalitetu privrženosti utiče mnogo faktora, od kojih su neki genetski, a neki okolinski. Neka djeca nemaju priliku uspostaviti privrženost sa roditeljem, jer odrastaju u domu, a upravo to neuspostavljanje kvalitetne privrženosti jeste jedan od faktora koji ih čini vulnerabilnim za druge oblike emocionalnih i socijalnih problema, kao što su, na primjer, prevelika potreba za pažnjom odraslih, previše prijateljsko i otvoreno ponašanje prema nepoznatim osobama, površna prijateljstva i sl. (Hasanagić, 2013). Osobine djeteta su također bitan faktor u razvoju privrženosti, a kao najčešći faktori koji su povezani sa kvalitetom privrženosti navode se temperament djeteta, te bolest ili druge posebne potrebe djeteta. I na kraju, od faktora koji značajno utiču na privrženost jesu porodične okolnosti, kao što su konflikti u porodici, teška ekonomska situacija, stres, gubitak bliske osobe i slično.

S obzirom da je evidentno da postoji povezanost između privrženosti i kasnijeg ponašanja djeteta, odnosno njegovog mentalnog zdravlja, privrženost kao komponenta emocionalnog razvoja može se smatrati kao jako važan faktor za kasniji život pojedinca. Niz istraživanja pokazuje da kvaliteta privrženosti određuje, odnosno povezana je sa velikim brojem osobina koje osoba ispoljava kasnije u životu. Longitudinalne studije pokazuju da djeca koja imaju sigurnu privrženost, u predškolskoj dobi bivaju socijalno kompetentnija, spremnija su za saradnju, popularnija su, te imaju visoko samopoštovanje u odnosu na djecu koja su kao dojenčad pokazivala izbjegavajuću privrženost. Naročito su se pokazivala problematičnom djeca koja su imala dezorganizirano-dezorganiziranu privrženost koja su sklona agresiji i neprijateljstvu (Lyons – Ruth, 1996, a prema Berk, 2008).

U kontekstu problema pripreme djece za školu, jako je važno istaknuti da kvalitetna privrženost, koja se uspostavlja u prvoj godini života djeteta, determiniše kasniju socijalnu i emocionalnu kompetentnost djeteta, pa čak i kognitivnu kompetentnost, jer brojna istraživanja govore u prilog tome da djeca sa sigurnom privrženosti imaju efikasniju

strategiju rješavanja problema (Frankel i Bates, 1990, a prema Shaffer i Kipp, 2010), zatim koriste kompleksiju i kreativniju simboličku igru (Pipp, Easterbrooks i Harmon, a prema Shaffer i Kipp, 2010), a Watter, Wippman i Sroufe, (1979, a prema Shaffer i Kipp, 2010) navode da su djeca sa sigurnom privrženosti u vrtiću bila okarakterisana kao djeca koja su radoznala i spremna da uče, u odnosu na djecu koja su imala neki od oblika nesigurne privrženosti, te su pokazivala znake emocionalne povučenosti, oklijevala su da se uključe u igru sa drugom djecom i manje su konzistentna u postizanju svojih ciljeva. Pomenuta istraživanja ukazuju na to da je ulaganje u razvoj sigurne privrženosti nešto što se kasnije u životu definitivno isplati, jer nesigurna vezanost povlači za sobom mnoge druge socio-emocionalne probleme ne samo u predškolskoj i školskoj dobi, već i kasnije u periodu zrelosti.

6.2. POJAM O SEBI

Pojam o sebi je koncept vjerovanja o osobinama, sposobnostima, stavovima i vrijednostima za koja mislimo da nas opisuju, odnosno da vrijede za nas same. Tahirović (2013) navodi jednu od definicija pojma o sebi prema kojoj je to „identitet osobe, ili koncept vjerovanja o tome kako jedna osoba kao individua izgleda.” U stranoj literaturi, a i u našem jeziku se može naići i pojam i „self-koncept“, koji jeste pojam o sebi ili koncept o sebi, a koji ima nekoliko bitnih dijelova koji se razvijaju i mijenjaju tokom odrastanja jedinke. Jedan dio self-koncepta jeste taj dio koji se odnosi na to kako posmatramo sami sebe, a drugi dio je kako vrednujemo sami sebe i često taj drugi dio nazivamo samopoštovanje.

Za razvoj pojma o sebi ključni su periodi ranog djetinjstva i predškolska dob, iako tek u doba adolescencije, prema Ericksonovoj teoriji, dolazi do formiranja identiteta. Naime, neki teoretičari su smatrali da čak novorođenčad imaju mogućnosti razlikovanja sebe od okoline. Me-

đutim, prava sposobnost razlikovanja sebe od drugih, ekperimentalno je dokazana sa opitom pomoću ruža na nosu, kada se dojenčetu starosti od 18 do 24 mjeseca stavi ruž na nos i ono svoj odraz vidi u ogledalu (prema Shaffer i Kipp, 2010), odmah briše ručicom svoj nosić, dok mlađa djeca brišu ruž sa nosa na ogledalu, ne poimajući da je to njihov odraz u ogledalu. Ovo prepoznavanje sebe u ogledalu je ključni događaj u razvoju selfa.

Tahirović (2013) navodi da se kod djece najranije razvija pojam o sebi „ja kao subjekt“, odnosno da dijete doživljava sebe najprije kao aktivnu osobu, razvija svijest o sebi kao odvojenom od okruženja, svijest o vlastitim mislima, postupcima i reakcijama drugih na to. Tek kasnije se razvija svijest o sebi „ja kao objekt“, a ta svijest uključuje djetetove jedinstvene karakteristike kao što su tjelesne osobine i osobine ličnosti.

Razvoj pojma o sebi je koncept koji se razvija od rođenja do adolescencije, iako već u predškolskoj fazi djeca ovladaju osnovnim konceptima pojma o sebi, oni prepoznaju da je pojam o sebi stabilan u vremenu, te da događaji koji su nam se dogodili nedavno imaju implikacije na našu sadašnjost.

Drugi aspekt slike o sebi je, kako je već spomenuto, samopoštovanje i ono podrazumijeva evaluativni aspekt pojma o sebi, kako mi sami sebe vrednujemo. Samopoštovanje djece i mladih je jedan od najvažnijih aspekata selfa koji u velikoj mjeri utiče na mentalno zdravlje jedinke, jer utiče na naše emocionalno doživljavanje, buduće ponašanje i psihološko prilagođavanje. Samopoštovanje počinje da se razvija u ranom djetinjstvu. Već u dobi od četiri godine, djeca imaju niz izvora samopoštovanja, poput povratne informacije koju dobiju u vrtiću, ulaganja napora u izazovne zadatke, odnosi sa prijateljima, te ponašanje prema drugima. S obzirom na rečeno, nužno je povesti računa o postupcima koji „hrane“ samopoštovanje djece u predškolskoj dobi, jer vrijednosni koncept koji steknu tada determiniše njihov dalji emocionalni, ali i akademski domet. Djeca koja se često susreću sa kaznom zbog nemo-

gućnosti da izvrše neki zadatak, od straha, neće se ni pokušati suočiti sa izazovom i nečim što smatraju teškim. Upravo zbog poticanja samopoštovanja se u vrtićima, a i u prvom razredu osnovne škole, forsira pozitivna povratna informacija o naučenom. Pojam samopoštovanja je determinisan uveliko okolinskim faktorima. Djeca koja dožive mnogo kritizma i kažnjavanja, sklonija su razviti negativno samopoštovanje nego djeca koja se odgajaju u duhu poticanja na aktivnost. Istraživanja pokazuju da na samopoštovanje utječu:

- Stil roditeljstva – postoji mnogo korelacijskih studija koje pokazuju da demokratski i autoritativni stil roditeljstva značajno suukorelaciji sa samopoštovanjem djece. Očito je da mogućnost donošenja odluka, kretanje unutar jasno postavljenih granica, omogućava djeci da steknu osjećaj vlastite vrijednosti i da su u stanju da mnoge stvari urade samostalno.
- Vršnjaci – već u dobi od 4 do 5 godina (Butler, 1998, a prema Shaffer i Kipp 2010), djeca počinju prepoznavati razlike između drugara isebe u vrtiću, te da koriste socijalne uporedbe u smislu da otkriju ko je bolji ili lošiji u izvršavanju nekih zadataka, a to je vidljivo kroz ponašanja utrkivanja u smislu ko će uraditi nešto brže, tačnije i sl.
- Kultura u kojoj živimo determiniše vrijednosti koje su u nekom društvu valorizirane. Tako u istočnjačkoj kulturi, posebno u društvima kao što su Kina i Japan, koja su isključivo kolektivistička, ljudi žive na međuzavisan način i u takvim društvima se visoko cijene vrijednosti koje odražavaju takav duh, dok u zapadnjačkim društvima, koja su usmjerena ka individualističkoj filozofiji, osobe se takmiče u individualnim ciljevima i ponosni su na svoja individualna ostvarenja. U ovakvim društvima, mjere samopoštovanja, nisu iste, odnosno prema zapadnjačkim kriterijima, istočnjaci, imaju niže samopoštovanje nego zapadnjaci.

Slika o sebi i unutar nje samopoštovanje koje djeca razvijaju, kako smo vidjeli, do polaska u školu, imaju veoma bitnu ulogu u emocionalnoj zrelosti djeteta. Ovaj aspekt je neophodno poticati, posebno iz razloga što je, kada se govori o spremnosti djeteta za školu, više u fokusu kognitivna, odnosno akademska spremnost. Međutim, polazak u školu, odvajanje od roditelja, odgovornost koju dijete mora pokazati, njegova vlastita procjena sebe i svojih mogućnosti, sposobnost da ustraje u zadacima, sve su to bitni aspekti emocionalne spremnosti, koji se od djeteta očekuju, a koje je bitno poticati kod djeteta prije polaska u školu. Akademske vještine koje se od djeteta očekuju da savlada u školi, poput čitanja i pisanja, roditelji vrlo često, potenciraju da dijete savlada prije polaska u školu, međutim, mnogo je važnije raditi na poticanju emocionalne spremnosti i jačanju djetetovih emocionalnih kompetencija, jer ako je dijete emocionalno zrelo, ima visoko samopoštovanje, dobro razvijenu sliku o sebi, akademske vještine će savladati dosta lakše i to uz pomoć učitelja, osobe koja je stručna da ga nauči pomenutim vještinama.

6.3. SAMOKONTROLA

Samokontrola, odnosno uspostavljanje kontrole nad emocionalnim reakcijama, je jako važno područje emocionalne zrelosti, koje je nužno da se desi u predškolskoj dobi. Djeca koja imaju problem sa kontrolisanjem ljutnje i agresivnog ponašanja, koja imaju probleme u regulisanju emocija u smislu da su plačljiva i lahko povredljiva, imaju problem sa psihološkom prilagodbom (Eusemberg i dr.1999, a prema Berk, 2008).

Socijalno prihvatljiv način izražavanja emocija je kulturološki determinisan, u nekim kulturama, je sasvim u redu igrati se sa djecom tako da dožive erupciju oduševljenja, dok se u drugim kulturama, kao na primjer u plemenima centralne Afrike, djecu nastoji držati u emo-

tivno mirnom stanju, bez pretjeranih stimulusa (Hewlet i dr.1998, a prema Shaffer i Kipp, 2010). U svakom slučaju, dijete, živeći u određenoj sredini, usvaja način ispoljavanja i regulisanja emocionalnih stanja.

Prema istraživanjima (Mangelsdorf, Shapiro i Marsolf, 1995, a prema Berk 2008), već dojenčad pokazuje tendenciju samoregulisanja negativnih emocija u vidu pokrivanja očiju rukama, okretanja glave od negativnog sadržaja ili time što traže neki objekat da doje, kao prstić, dudu i sl. Kako dijete raste, tako se i strategije redukovanja negativnih sadržaja usložnjavaju, pa tako kod djece u drugoj godini života možemo susresti da se u negativnim situacijama ljuljaju, žvaču neke objekte ili bježe od negativnog podražaja. Djeca sa tri godine su već u stanju da neke emocije ispoljavaju na socijalno prihvatljiv način, a nešto kasnije su u stanju izraziti sasvim suprotnu emociju, iako je očito da je emocija patvorena, dok su školska djeca već u stanju da „odglume“ pravo oduševljenje kada im se recimo ne sviđa poklon koji su dobili.

Razvoju samoregulisanja doprinosi govorni razvoj djeteta, kada dijete samo sebe počne uvjeravati da neke stvari ne želi i da mu nisu potrebne, zatim ponašajne reakcije koje dovode do blokade zastrašujućih sadržaja, ali u najvećoj mjeri i socijalna okolina svojim odgojnim postupcima, pokazuje djetetu kako se nositi sa stresovima svakodnevnog života. U predškolskoj dobi, djeca već reinterpetiraju neke situacije kako bi ih učinili prihvatljivijim za sebe, pa tako kada gledaju neki film u kojem glumac umire, provjeravaju sa roditeljima, a zapravo sami sebe uvjeravaju u smislu da glumac nije zaista umro, nego se pretvara i sl.

Regulisanje emocija je samo jedan od aspekata u usvajanju socijalno prihvatljivog izražavanja emocija, jako je važno razgovarati sa djetecom o emocijama, te naučiti djecu da imenuju emociju koju osjećaju. Djeca već u dobi od tri godine mogu razgovarati o vlastitim emocijama, ali isto tako dobro imenovati i opisati emocije kod drugih ljudi. Razumijevanje emocija, a posebno kod drugih ljudi je jako važan faktor kad se radi o razvoju empatije. Samoregulisanje emocija dovodi do razvo-

ja emocionalnih kompetencija (češće izražavanje pozitivnih emocija i prilično rijetko izražavanje negativnih emocija, prema Shaffer i Kipp, 2010), pojma usko vezanog za pojam emocionalne inteligencije, koja podrazumijeva percepciju emocija, pozitivno razmišljanje, razumijevanje emocija, te kontrolu emocija. U tom kontekstu emocionalna kompetentnost uključuje *kompetentno izražavanje emocija* – češće izražavanje pozitivnih nego negativnih emocija, *kompetentno emocionalno znanje* – sposobnost tačnog prepoznavanja emocija drugih ljudi i razumijevanje uzroka tih emocija, te *kompetentnu emocionalnu regulaciju* – sposobnost prilagođavanja i izražavanja emocionalnog uzbuđenja u odgovarajućoj mjeri. Emocionalna kompetencija je nužna za razvoj socijalnih kompetencija u smislu sposobnosti ostvarivanja vlastitih ciljeva kroz socijalnu interakciju i dobre odnose sa drugima.

6.4. UZRASNE RAZLIKE U NIVOU EMOCIONALNOG REAGOVANJA

Posmatrajući emocionalni razvoj, istraživanja su pokazala da razvoj emocija prati određena zakonomjernost. Dijete odmah po dolasku na svijet pokazuje jasnu sposobnostrazlikovanja stanja ugone i neugode, što se (prema Furlanu, 1991. i prema Andrilović i Čudina, 1987) dešava u prvim mjesecima života. Nešto kasnije, od trećeg do šestog mjeseca razvijaju se ljutnja, gađenje i strah, a od šestog do osamnaestog mjeseca ljubav, ushićenje, ljubomora i radost.

Brajša – Žganec (2003) govori da se emocionalni razvoj može podijeliti u tri faze: usvajanje emocija, diferencijacija emocija i transformacija emocija:

- Usvajanje emocija se odvija u ranom djetinjstvu i odnosi se na izražavanje i percepciju emocija. Ona uključuje refleksne reakcije, karakteristike temperamenta i usvajanje određenih emocionalnih obilježja. Emocije koje se javljaju u ranom djetinjstvu su radost, interes/iznenađenje, ljutnja, strah, tuga, gađenje.

- Faza diferencije se odnosi na povezivanje kao i odvajanje izraza i osjećaja prema ili od određenog konteksta ponašanja. U ovoj fazi dolazi do modifikovanja signala iz okoline, pri čemu se taj proces odvija pod uticajem učenja, te prvenstveno roditeljskih obrazaca ponašanja, a emocionalne reakcije povezuju se s novim kontekstom. Djeca rano nauče identifikovati emocije, ali im je potrebno određeno vrijeme da integrišu informacije iz različitih izvora, da nauče potiskivati neželjene emocionalne iskaze i da nauče kako razlikovati svoje osjećaje da bi udovoljili zahtjevima okoline.
- Transformacija ili reorganizacija emocija uključuje dva različita procesa. Prvi se odnosi na način na koji određeno emocionalno stanje transformiše procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju, a drugi se odnosi na to kako se sam emocionalni proces mijenja iskustvom i znanjem tako da se kontekst i značenje emocija javljaju kao konstrukcija svakog pojedinca. Pri tom emocija može ostati jednostavna, ali se može i transformisati u cjelokupni sistem mišljenja i ponašanja. U ovoj fazi dolazi do povezanosti emocionalnog iskustva i verbalizacije emocija.

Emocije odraslih i emocije kod djece bitno se razlikuju prvenstveno po tome što su dječije emocije proste, spontane, nisu uzdržane i odmah nalaze odgovarajući izraz. Sa odgojem djece dolazi i do odgovarajućih promjena. Vremenom emocije gube svoju nediferenciranost i dijete postepeno počinje da uči i da se uzdržava od emocija, a samim tim stiče vlastiti način izražavanja. U predškolskom periodu emocije kod djece su:

- kratkotrajne – traju svega nekoliko minuta i onda iščeznu. Vremenom dječije kratkotrajne emocije prerastaju u raspoloženja, koja se javljaju oko četvrte godine i to najčešće u prisustvu autoriteta, dok su među vršnjacima još uvijek emocije eksplozivne;
- jake – dječije emocije ne posjeduju gradaciju bez obzira na situaciju, odnosno dijete slabije razlikuje značaj određenih situacija, tako da na svaku od njih reaguje veoma iskreno i snažno.

Vremenom dijete uči da kontroliše svoje emocije, odnosno da ih ispoljava na socijalno prihvatljiv način;

- nestabilne – dijete veoma lahko i brzo prelazi iz tuge u radost, ljubav i ljubomora se brzo zamjenjuju smijehom;
- površne – dijete pokazuje svoju emociju onakvom kakva ona zaista jeste, bez patvorenosti i pokušaja iskripljavanja emocije, ono kad je tužno ili uplašeno plače, kad je ljuto trza se, udara, vrišti, kad je veselo smije se, te se stoga njihove emocije lahko otkrivaju.

Emocije trogodišnjaka i četverogodišnjaka su uglavnom još površinske emocije. Oni pokazuju oduševljenje životom, često se smiju samo da bi druge nasmejali i već počinju da razvijaju osjećaj humora. Za predškolsku dob karakteristični su strahovi, koji su mogu biti iracionalni, kao što je strah od čudovišta koje je ispod kreveta ili u ormaru, i racionalni strahovi kao strah od saobraćajnih sredstava, a ovi strahovi najčešće perzistiraju i u ranoj školskoj dobi. Djeca u ovoj dobi su radoznala i velikodušna i ove ih osobine često dovedu u nevolju. Također, djeca počinju da shvataju da i drugi imaju osjećanja, odnosno zahvaljujući decentriranju i shvatanju sebe kao druge osobe odvojene od drugih, razumiju da i drugi imaju osjećanja, mišljenje i ideje baš kao i oni sami. Ukoliko kod djece prevagne egocentrizam i ukoliko su zainteresovani samo za sebe, kod drugih izazivaju podozrenje i ljutnju, a to je često i izvor sukoba (Mandić i Gajanović 1991).

Djeca u dobi od pet ili šest godina idu kroz period uspona i padova u emocionalnom smislu. Petogodišnjaci počinju izražavati svoja osjećanja na socijalno-prihvatljiv način. Oni proširuju svoje razumijevanje emocija koje osjećaju i sposobni su da povežu riječi izražavanja emocija i same emocije. Ponekad su i poetični u takvom izražavanju.

Do šeste godine, dijete koje je blago izražavalo emocije, može postati emocionalno lako uzbuđljivo dijete, sposobno za divlje eksplozije uživanja i naglih preokreta u plač. Skloni su pokazivati ljutnju usljed

povrijeđenog ponosa, ponekad čak i agresiju, te podrugivanje, izazivanje, hvalisanje i sl. Ljubomora je također česta, naročito na drugu djecu u školi, skloni su i slagati kako bi sebe zaštitili od kazne ili nespjeha. Roditelji se mogu preneraziti kada vide svoje dijete koje dođe iz škole vrišteći, a onda nakon par minuta „oluje“ počinju da se grle i razgovaraju o lijepom danu u školi. Šestogodišnjaci često imaju olujne reakcije pa čak i prijetnje da će pobjeći. Dok, s druge strane, uživaju u humoru, golicanju, šaptanju i ponekad izgledaju prilično djetinjasto. Djeca postaju svjesna svojih emocija i ponekad su zbunjena suprotstavljenim emocijama koje osjećaju. Oni mogu voljeti roditelje u jednom momentu i mrziti ih nekoliko trenutaka poslije. Onda se brinu da su njihova osjećanja povrijedila drugu osobu. Djeca u ovoj dobi su prisiljena da uče na svoj red za neku aktivnost, da dijele i gube u igrama iako očajnički žele da pobjede. Pred njima je da nauče da kontrolišu ova osjećanja i da čekaju na ispunjenje svojih potreba (prema Seefeldt C & Barbour N.1994).

Kod šestogodišnjaka još uvijek se kao emocija najčešće javlja strah. Ti strahovi, kako navode Mandić i Gajanović (1991) sa dobi polako prelaze iz iracionalnih u racionalne strahove koji sada već dominiraju. Djeca od šest godina najčešće se plaše ozbiljnih povreda, posjekotina, krvi, imaju strahove od nekih zvukova, strah da će se izgubiti, da će se mami nešto dogoditi, strah od vode, groma, samoće, duhova, vještica, a sa sedam godina se boje mraka, tavana, podruma, sjena, duhova, vještica, strahovi koji nastaju nakon strašnih priča ili filmova, a pojačava se i strah od gubitka ljubavi (prema Starc i dr., 2004).

Osim emocije straha, Furlan (1991) navodi da se kod šestogodišnjaka vrlo često nalaze i emocije brige i zabrinutosti koje se najčešće javljaju u kontekstu zadaća, ocjena (što se sada nastoji prevazići opismim ocjenjivanjem u prvom razredu osnovne škole), odnosa sa vršnjacima i nastavnicima, kao i zabrinutost tjelesnim nedostacima ili nedostacima vlastite ličnosti. Također, sreće se i anksioznost, kao i ljutnja do koje dovode najrazličitije frustracione situacije, posebno kada roditelji

osujećuju njihovu nezavisnost, kada ih roditelji upoređuju sa drugom „boljom“ djecom, kao i kada se javlja neuspjeh. Ljutnja se sada sve više izražava verbalnom agresijom (rugaњem, izazivanjem, svađanjem i vrijeđanjem). Ljubomora se javlja najčešće u kontekstu porodičnih odnosa, odnosno odnosa između braće i sestara, ali i u kontekstu sa drugom djecom u školi. Iako ljubav nerado pokazuju, naročito dječaci, ipak imaju potrebu da budu voljeni i da vole, a ljubav pokazuju putem naklonosti i želje da borave sa voljenom osobom. Emociju radosti djeca pokazuju smijehom, klicanjem, po skakivanjem ili pljeskanjem rukama. Sve ove emocije djeca u ovoj dobi već mogu dosta dobro kontrolisati.

Dijete je sa šest ili sedam godina emocionalno zrelo za školu, a ta emocionalna zrelost za školu očituje se u određenoj emocionalnoj stabilnosti i mogućnosti samokontrole izražavanja emocija. Prema Vlahović – Štetić i dr. (1995), dijete mora biti dovoljno stabilno da se nekoliko sati dnevno bez straha može odvojiti od roditelja i samostalno funkcionisati. Kontrola impulsa podrazumijeva da dijete može izbjeći i savladati jake i nagle emocionalne izljeve poput ljutnje, panike ili straha. Školska situacija je također, sama po sebi često frustrirajuća, izlaže dijete tjeskobi, strahu od neuspjeha ili su prijatnija djetetovom samopoštovanju, te je stoga važna emocionalna stabilnost koja će dovesti do uspješnijeg suočavanja sa frustrativnim situacijama.

Za sedmogodišnjake i osmogodišnjake je karakteristično dakako dolaze u kontakte, tako čine nova prijateljstva i poznanstva, oni formiraju i nove oblike privrženosti. Formiraju sposobnost da vide stvari iz druge perspektive i postaju više empatični. U isto vrijeme, vrlo su osjetljivi i lahko se osjećaju povrijeđenim. Teško im je podnijeti kritiku i osjećaju se odbačenim kada ih drugovi iz razreda ismijavaju i podruguju im se.

Vrlo često ova djeca su sakupljači, počinju da razvijaju osjećaj pripadanja i brinu se za ono što im pripada. Oni mogu i preuzimaju odgovornost za školske i kućne zadatke. Naravno postoje i određene individualne

razlike među djecom u toj odgovornosti prema drugima, prema zadacima i prema sebi.

Zaključno, kada govorimo o emocionalnoj spremnosti djeteta za školu, može se reći da je dijete emocionalno spremno, ukoliko ima razvijene sljedeće osobine:

1. *samopouzdanje* – osjećanje da može uraditi mnogo toga te da će njegovi pokušaji završiti uspjehom, da vjeruje u sebe, da ima kontrolu i da vlada nad svojim tijelom, ponašanjem i svijetom; te da vjeruje da će mu drugi pomoći u uspješnom završetku nekog zadatka;
2. *znatiželja* - osjećanje da je doznati nešto novo pozitivan i ugodan korak, pogotovo doživjeti pohvalu ili priznanje u porodici ili društvu zbog pokazivanja naučenog;
3. *svrhovitost* –osjećanje da ono što radi ima neku svoju svrhu, na primjer, osjećanje ponosa prilikom pomoći u kući, kada djeca sama vide da su uspješno uradila neki zadatak, a da pohvala koju prime od roditelja nije samo prazna riječ, nego je povezana s osjećajem sposobnosti i učinkovitosti;
4. *samokontrola* - sposobnost oblikovanja i kontrole vlastitih postupaka i emocija, u skladu sa dobi, u smislu da su u stanju na kontrolišu plač pred drugarima i sl.;
5. *povezanostsa drugima* - sposobnost ostvarivanja interakcije s drugom djecom i odraslima na temelju međusobnog razumijevanja, te formiranje prijateljstava sa vršnjacima i odanosti u tim prijateljstvima;
6. *sposobnost komunikacije* –sposobnost uspostavljanja verbalnih, pa čak i neverbalnih odnosa, razumijevanje drugih, ugodno osjećanje pri interakciji sa drugim ljudima;
7. *spremnost na saradnju*–sposobnost artikulacije vlastitih potreba sa potrebama drugih, posebno djece, drugim riječima, sposobnost razumijevanja činjenice da ne može uvijek sve biti „po njegovom“.



7. *Socijalni razvoj*

Kada se govori o socijalnom razvoju, on se često dovodi u vezu sa emocionalnim razvojem, pa se može čuti da razvoj emocionalne komponente samosvijesti, samopoštovanja, empatije, ali i komunikacijskih vještina doprinosi i boljem socijalnom razvoju. Činjenica jeste da su socijalni i emocionalni razvoj jako povezani, čak do te mjere da se o ova dva aspekta govori kao o jednom, ali je važno napomenuti da su svi aspekti razvoja međusobno isprepleteni. Tako do kognitivnog razvoja ne može doći bez fiziološkog zrenja i razvoja moždanih struktura. Dalje, kognitivni aspekt je bitan preduslov i govornog, ali i emocionalnog i socijalnog razvoja, a sa druge strane, socijalna i emocionalna stabilnost i poticaji omogućavaju i pravovremen i pravilan kognitivni razvoj.

Socijalni razvoj obuhvata ponašanja, stavove i afekte kao proizvod interakcije djeteta sa odraslima i vršnjacima. On u velikoj mjeri zavisi o zrenju i o učenju. Zrenje predstavlja osnovu i preduslov da bi dijete moglo učenjem steći sve veće društveno iskustvo. Socijalni razvoj omogućuje sticanje socijalne zrelosti u socijalnim odnosima, koji se ostvaruju procesom učenja u težnji da se čovjek prilagodi grupnim standardima, a odvija se kroz proces *socijalizacije*.

Zvonarević (1989, str 79.) definiše socijalizaciju kao „proces u toku kojeg individuum – interakcijom sa svojom socijalnom sredinom – usvaja znanja, vještine, navike, stavove, vrijednosti i druge spoznaje, koje su joj potrebne za uspješno funkcioniranje u sredini u kojoj živi. Za razliku od biološkog sazrijevanja, proces socijalizacije odvija se – a

jedino se tako i može odvijati – pod neposrednim i posrednim uticajem sredine u kojoj individuuum živi, dakako uz njegovo vlastito sudjelovanje i samoaktivnost. Zapravo u procesu socijalizacije dijete usvaja onaj dio socijalnog naslijeđa koji mu je nužan za normalno funkcioniranje u njegovoj društvenoj zajednici, a glavni mehanizam koji postiže tu svrhu jeste učenje u najširem smislu riječi.”

Prema Berk (2008), socijalizacija je proces kroz koji djeca usvajaju vjerovanja, vrijednosti i ponašanja koja se smatraju poželjnim i odogovarajućim u nekoj kulturi ili subkulturi.

Kon (1991) razlikuje pojmove socijalizacije, od srodnih pojmova vaspitanja i obrazovanja. Pa tako pod socijalizacijom podrazumijeva „različite uticaje cjelokupne društvene sredine koji pojedinca pripremaju za učesće u društvenom životu, odnosno uče ga razumijevanju kulture, ponašanju u grupama, samopotvrđivanju i igranju različitih socijalnih uloga“, dok pod pojmom vaspitanja podrazumijeva „sistem svjesnog, cilju usmjerenog, namjernog djelovanja na dijete, kojim mu se nastoje usaditi poželjne osobine, vrijednosti, stavovi i moralne crte ličnosti“, a obrazovanje se odnosi na „formalizovan proces obučavanja i prosvjećivanja putem specifičnih prosvjetno-kulturnih institucija kojim se sistematski prenose akumulirana znanja, ideološki stavovi, vještine i tehnike ranijih pokolenja na pojedinca koji odrasta“ (Kon, 1991, str.18).

Teoretičari pristupa uticaja okoline i učenja naglašavaju procese rane socijalizacije i ističu važnost socijalnog učenja putem potkrepljenja, kažnjavanja i učenja opažanjem za dječije socijalno ponašanje i njegovu socijalnu interakciju. Kognitivno-razvojni modeli sa sociokulturalnom teorijom Vigotskog naglašavaju važnost kognitivnih procesa za dječije socijalno ponašanje i socijalne interakcije, pri čemu dijete uči nove socijalne i kognitivne vještine kroz interakciju s odraslima i starijom djecom. Prema Vigotskom, socijalno ponašanje se stiče putem kognitivnih vještina u interakciji s drugima koje usmjeravaju našu

percepciju, zaključivanje, tumačenje događanja, te i očekivanja u vezi sa budućim događajima. Nešto kasnije pojavljuje se i ekološki model u proučavanju dječijeg razvoja koja se temelji na Bronfenbrennerovoj teoriji, koja sugerira postojanje više nivoa interakcije i djelovanja na razvoj djeteta. Tako govori o kontekstu uticaja porodice na dijete, zatim o uticaju vrtića, odnosno škole, vršnjaka (mikrosistem), kao i njihovoj međusobnoj interakciji (mezosistem), zatim o uticaju situacija u kojima dijete apsolutno nema direktnog upliva kao što su posao roditelja (egzosistem) i na kraju crte društva, kao što je životni standard, ekonomska kriza u društvu (makrosistem). Ovaj ekološki pristup naglašava važnost okoline za dječiji razvoj i psihosocijalno prilagođavanje djeteta.

Djeca u predškolskoj dobi imaju mogućnosti i zadatak da nauče koji su to prikladni i dozvoljeni načini ponašanja, a koji nisu, koje norme treba poštovati, kao zbog čega bivaju kažnjavani, a zbog čega nagrađivani. Prikladan socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i ovladavanje umijećima nužnim za djelotvornu interakciju unutar te zajednice. Dijete koje to uspije razvilo je vještine socijalne kompetencije. Hoće li dijete biti socijalno kompetentno ili ne zavisi o sposobnosti regulacije emocija, poznavanju i razumijevanju okoline, socijalnim vještinama i njegovoj sposobnosti da se ponaša u skladu sa tim spoznajama.

Socijalne interakcije uključuju niz socijalnih vještina, tako da socijalno kompetentna djeca usklađuju svoje ponašanje tako što nalaze zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike u skladu sa naučenim prosocijalnim vještinama.

U procesu socijalizacije djeca često uče socijalne vještine od modela iz svoje okoline, a ti modeli, odnosno akteri od i preko kojih djeca usvajaju moralne norme i načine ponašanja u literaturi se nazivaju *agensi socijalizacije*. Dizdarević kaže: „Agensi socijalizacije igraju primarnu ulogu u prenosu kulturnih normi, standarda ponašanja i vrijednosti određenih društava. Njihova unutrašnja, psihološka, struktura i očita

moć djelovanja na pojedinca u tokovima njihove socijalizacije, reljefno pokazuje da agensi socijalizacije imaju sve karakteristike primarnih grupa.” (Dizdarević, 2002, str.15).

U literaturi se, kao agensi socijalizacije najčešće sreću porodica, zatim vršnjaci, vrtić i škola, sredstva masovne komunikacije, te različite uloge i vjerske institucije i naravno društvo u cjelini. Također i igra je značajna komponenta socijalizacije, jer njome ne samo da dosežemo ono što nam je dato ljudskom prirodom, nego i ono što nam je kulturom zadano (prema Duran, 1995).

a) Porodica kao agens socijalizacije

Porodica predstavlja prvi i najosnovniji agens socijalizacije. U porodici dijete aktivnim učešćem u životu, imitacijom roditeljskih shvatanja, uvjerenja, ponašanja, usvaja moralne standarde i socijalizira svoje ponašanje i svoju ličnost. Relacije koje je dijete steklo u tom ranom dobu omogućuju mu i predstavljaju preduslov daljih životnih relacija u koje pojedinac sazrijevanjem dolazi. O tome Klarin kaže: „Dijete u obitelji stiče prva iskustva vezana za formiranje vlastitog stila interakcije, a u drugim socijalnim okruženjima ono prilagođava taj stečeni stil ovisno o zahtjevima okoline. Kvaliteta obiteljskog života važna je za proces socijalizacije djeteta, ona čini važnu zaštitnu ulogu od devijantnog ponašanja i prvo je okruženje u kojem dijete uči moralne i etičke norme.” (Klarin, 2006, str.43)

S druge strane, roditeljski stavovi i stil vaspitanja su povezani i sa postojanjem u određenoj grupi (kulturi) određenih zakonitosti, pravila i normi, odnosno kako navodi Kon (1991) motivacionih sindroma (potreba za postignućem, potreba za afilijacijom, orijentacija na druge i sl.). Pa tako kaže da ljudi u čijoj je etničkoj grupi potreba za postignućem jače izražena skloni su da se više brinu o svojoj djeci i da odmah udovoljavaju njihovim molbama za pažnjom. Istovremeno, oni mnogo

oštrije reaguju na drskost, nego ljudi koji više cijene pripadnost grupi i prijateljske odnose sa onima koji ih okružuju.

Shaffer i Kipp (2007) također navode da je roditeljski stil jedan od primarnih aspekata kako porodica predstavlja agens socijalizacije. Autoritativni roditeljski stil koji podrazumijeva toplinu kombinovanu sa odgovarajućom kontrolom je roditeljski stil koji najčešće za rezultat ima pozitivan razvojni ishod. Djeca očito trebaju ljubav i granice – set pravila djeci omogućava strukturu po kojoj se mogu jasno kretati i ponašati. Bez takvih granica, djeca neće naučiti kontrolisati vlastitke postupke i postaju sebični, skloni kršenju pravila, nisu u stanju postaviti sebi jasne ciljeve i sl. S druge strane, ukoliko prime previše kontrole, ukoliko im se ne dozvoli jedan dio autonomije, oni postaju pasivni, nemaju samopouzdanja, nisu u stanju napraviti bitne odluke i sl. (Steinberg, 2005, Steinberg i dr.1995, a prema Shaffer i Kipp 2007).

Roditeljski uticaji na dijete su različiti s obzirom na nekoliko faktora. Prije svega, može se govoriti o različitom uticaju na dijete s obzirom na dob djeteta, pa je tako u ranom djetinjstvu za dijete ključna figura majka, nešto kasnije otac se izjednačava sa majkom, ili je premašuje, a kasnije ih oboje „istiskuju“ vršnjaci i druge društvene institucije socijalizacije. Također, smatra se da je za dječake vanporodična sredina važnija nego za djevojčice u smislu da djevojčice duže i više ostaju pod većim uticajem roditelja, a i ukoliko postoji više različitih agensa socijalizacije koji istovremenu utiču na dijete, umanjuje se uticaj roditelja.

Berk (2008), kada govori o roditeljskim utjecajima na proces socijalnog razvoja djeteta, govori i o utjecajima u smislu odnosa sa vršnjacima, pa tako spominje direktne i indirektne utjecaje. Direktni utjecaji se odnose na činjenicu da neki roditelji iniciraju kontakte djece sa drugom djecom, daju upute svojoj djeci kako će se ponašati u grupi, kako će rješavati konflikte i općenito se odnositi prema drugima, dok indikrenti utjecaji podrazumijevaju stil privrženosti, stilove komunikacije, prosocijalno ponašanje roditelja koje djeca usvoje.

b) Vršnjaci kao agens socijalizacije

U predškolskoj dobi, djeca iz porodice ulaze u sredinu vrtića, u kojem dijete uči nove načine komunikacije sa drugima, prvenstveno vršnjacima. U tom „novom svijetu“ dijete biva prisiljeno da nauči usklađivati svoje potrebe sa potrebama drugih, te da se bori za vlastiti status i mjesto u grupi. Socijalizacija u vrtiću u velikoj mjeri olakšava adaptaciju djece u školi. Sa polaskom u školu, odnosno obavezni predškolski program, dijete još više širi dijapazon različitosti vršnjaka sa kojima dolazi u susret. U jednoj takvoj grupi ono mora da nauči šta je dozvoljeno, a šta ne, šta je nagrađeno, a šta kažnjivo ponašanje, a osim toga, dijete u takvoj grupi gubi položaj povlaštenosti koji je imalo u porodici i sada treba da se izbori za svoj položaj kako među vršnjacima, tako i kod odgajateljice ili učitelja/ice. Dijete sa vršnjacima može učiti i sticati iskustva koja ne može steći ni na koji drugi način iz razloga što je komunikacija na vršnjačkom nivou ravnopravna, tu oni sami moraju preuzeti odgovornost za tok razgovora, saradnju i sl. Sve ovo su važni elementi u izgrađivanju vlastite slike o sebi, samopercepcije, kao i samopoštovanja.

Grupa vršnjaka je bitan agens socijalizacije iz jednostavnog razloga zato što se dijete u toj grupi treba suočiti sa sebi ravnim. U komunikaciji sa odraslima dijete je u podređenom položaju, roditelji, i druge odrasle osobe za dijete predstavljaju autoritet, nekoga koga djeca moraju poslušati. S druge strane, vršnjaci su oni koji imaju jednak status, neko sa kim se može pregovarati i činiti kompromis, saradivati i slagati na putu ostvarenja zajedničkog cilja.

c) Odgojno-obrazovne institucije kao agens socijalizacije

Odgojno-obrazovna institucija sa kojom se dijete prvi puta sreće je vrtić, a nešto kasnije škola. Sam naziv ovih institucija ukazuje na činjenicu da je njihova osnovna funkcija obrazovanje u smislu postizanja

akademske ciljeve, ali i odgoj u smislu rada na konativnom, a ne samo kognitivnom planu. Osim formalno predviđenog nastavnog plana i programa, obrazovne institucije imaju i neformalni kurikulum, u vidu poštivanja školskih pravila, saradnja sa drugarima u razredu, poštivanje autoriteta itd.

U našim školama se vrlo često odgojni aspekt stavlja u drugi plan, jedino u vrtiću još uvijek ima prostora za veći naglasak na odgojnoj funkciji škole. Iako, istraživanja Ruttera (1983, a prema Shaffer i Kipp 2007), pokazuju da su uspješne škole koje, osim akademskog uspjeha, rade i na poticanju socijalnih vještina, uljudnom ophođenju, pozitivnim stavovima prema učenju i radu, te sposobnosti učenika da kasnije u životu nađu i zadrže posao. Ove osobine je nužno početi razvijati što ranije, upravo u predškolskoj dobi, kroz uključivanje djece u vrtićke ustanove, koje će djeci pomoći ne samo da se pripreme za školu, nego da naprave dobru osnovu pripreme za život.

d) Televizija kao agens socijalizacije

Televizija je jedan od najmasovnijih i najutjecajnijih medija u svijetu. U današnje vrijeme je prosto nezamislivo i pomisliti da postoji neko domaćinstvo koje nema barem jedan TV prijemnik. Kada se govori o omasovljavanju i gledanosti TV sadržaja, tome naravno doprinosi i činjenica da današnji distributeri digitalne televizije omogućavaju korisnicima da imaju više stotina programa, na kojima mogu na prate najrazličitije sadržaje, od crtanih filmova koje djeca mogu gledati doslovno 24 sata, do filmskih, sportskih, informativnih i svih drugih programa.

Kad se tome još doda i istraživanje da veliki broj djece provede jako puno vremena ispred TV ekrana, kao npr. u SAD-u gdje prema istraživanju Kaila i Cananaugha (prema Berk 2008) osoba do navršene 18 godine života provede svoje dvije godine ispred TV ekrana. Sve to, televiziju svrstava u jedan od veoma bitnih agensa socijalizacije, ili

drugačije rečeno, jedno od jako moćnih i utjecajnih sredstava kada se govori o odgoju jedinke.

Efekti televizije su uglavnom negativni. Prva istraživanja koja su rađena sa ciljem opažanja efekata modeliranja ponašanja, su zapravo bila usmjerena na opažanje agresivnih ponašanja i koliko su djeca pod utjecajem modela koje vide na TV ekranima, a koji često budu nagrađeni, odnosno nekažnjeni za svoje agresivno ponašanje. Današnji televizijski programi obiluju agresijom i česta žalba roditelja jeste da su upravo dječiji programi i crtani filmovi ispunjeni agresijom, a djeca su njima stalno izložena. Agresivna ponašanja ne samo da budu usvojena i eksplicitno pokazana, nego se zapravo ustanovilo da se dešava i desenzitizacija (Huesmann i dr.2003, a prema Shaffer i Kipp, 2010), što zapravo znači da djeca postaju neosjetljiva na agresiju, u smislu kad se agresija desi, i oni to vide, ne dešava se emocionalno uzbuđenje, koje bi bilo nužno da se desi, nego to postaje nešto što je, na žalost, sasvim normalno. Također, negativni aspekti televizije se ogledaju i kroz poticanje i usvajanje stereotipa još u ranoj dobi, od spolnih stereotipa (muško-ženski poslovi), do usvajanja „idealnog“ izgleda kojem djeca već u ranoj dobi počinju težiti.

Naravno, postoje i pozitivni aspekti televizijskih programa, naročito kad su oni namijenjeni poticanju akademskih vještina ili čak poticanju prosocijalnih vještina. Zaista, postoje televizijski programi za koje istraživanja pokazuju da su doprinijela akademskim vještinama djece koja su ih pratila, kao što je „Ulica Sezam“ (Liebert i Sprafkin 1988, a prema Berk 2008), zatim edukativni crtić „Dora istražuje“ i sl.

U skladu sa ovim istraživanjima, nužno je zaključiti da optimalno i selektivno gledanje televizijskih programa, u svakom slučaju, može biti povoljno za dijete i njegov razvoj. Jako je važno da roditelj vodi računa o televizijskim programima koje dijete gleda, te da i ako se pojave neki agresivni detalji, to prodiskutuje sa djetetom i izrekne svoj jasan stav o agresivnosti ili nekom drugom neadekvatnom obliku ponašanja.

e) Internet kao agens socijalizacije

Digitalno doba u kojem živimo ima mnogo svojih prednosti, ali i nedostataka. Era kompjutera je olakšala život, učinila da nam je sve blizu, da možemo kupovati i prodavati širom svijeta, a da ne izađemo izvan svog doma. Sve nam je postalo dostupno, ali opasnost jeste upravo u tome što je i neukoj, a radoznalaj djeci isto tako sve postalo dostupno.

Kompjuteri su postali sastavni dio gotovo svakog doma, čak i u siromašnijim društvima kakvo je naše. Mobilni i tablet uređaji na sebi imaju mogućnost pristupa internetu, a opet internet i tzv. WI-FI mreže su postale sastavni dio javnog prostora. Postaje nezamislivo da neki hotel, restoran ili kafić nemaju tzv WI-FI.

Ove uređaje koriste čak i oni najmlađi. Današnje dijete u predškolskom periodu vrlo vješto barata kompjuterskim mišem, ili tablet uređajem, „skida“ igrice i igra se na njima, što vrlo često izaziva zaprepaštenje odraslih, a zapravo je sastavni dio ere u kojoj živimo.

Ta digitalna era, sa sobom je donijela i mnoge prednosti i nedostatke upotrebe kompjuterske tehnologije. Upotreba kompjutera u procesu nastave je, sudeći prema brojnim istraživanjima, doprinijela motivaciji učenika i boljem akademskom postignuću. Čak i u nižim razredima škole, pokazalo se da je upotreba kompjutera doprinijela boljem usvajanju početnog čitanja i matematskih vještina, osobito djece sa nižim sposobnostima (Clements i Nastasi, 1992). Također, upotreba interneta omogućava da djeca mogu



Slika 35. Čak i oni najmlađi danas vješto koriste različite kompjuterske uređaje kako bi se zabavili.

pronaći informacije, na jedan zanimljiv način, a osnovno je naučiti djecu da razlikuju relevantne informacije od onih koje to nisu, jer se na internetu, nažalost, mogu naći svakojake informacije koje nisu baš uvijek sasvim tačne. Također, internet u današnje vrijeme, za veliku većinu ljudi predstavlja sredstvo komunikacije. Mladi ostvaruju čak i romantične veze putem različitih društvenih mreža. Protivnici ovakve komunikacije smatraju da pretjerana upotreba interneta dovodi do otuđenja ljudi jednih od drugih. Međutim, istraživanja pokazuju da su prijateljstva koja su ostvorena putem interneta ili se održavaju tako, čak i intimnija i prisnija od onih koja se ostvaraju u fizičkom prisustvu, vjerovatno zbog činjenice da je o nekim temama jednostavnije razgovarati posredno, nego licem u lice (prema Berk, 2008).

Veliki nedostatak kompjutera jeste pojava nasilja i nasilnih igrica. Jedna od najpopularnijih igara u svijetu je igra GTA (Grand Theft Auto), u kojoj glavni lik skuplja bodove tako što ubija i siluje. Roditelji sa pravom strahuju kada se uzme u obzir ova činjenica. Naravno, nisu sve igre ispunjene agresivnim sadržajem, ali nažalost postoje i takve, koje djeca rado igraju. Internet je također, postao mjesto koje je potencijalno opasno, na kojem zlonamjernici nađu prostor za manipulaciju, posebno djecom, te je stoga nužno raditi na reklamnim kampanjama o opasnostima interneta i društvenih mreža.

U svakom slučaju, usmjerena i umjerena upotreba kompjuterske tehnologije i interneta, kontrolisana od strane roditelja, u svakom slučaju može imati benefit za dijete, kako za njegove akademske vještine, tako i za socijalizaciju, dok svaka ekscesivna upotreba, u svakom slučaju, nije povoljna.

Također, na socijalni razvoj djece utiču i dječije organizacije kao što su sportski klubovi, te različite druge edukativne i rekreativne grupe.

Djeca koja su ovladala prosocijalnim vještinama i koja razumiju tuđa emocionalna stanja, bolji su učenici, imaju manje internaliziranih i ek-

sternaliziranih problema u ponašanju, fizički su zdravija, imaju jače samopoštovanje i veće povjerenje u okolinu, a također, razvijaju i dublja prijateljstva, bolje upravljaju svojim emocijama (prema Brajša-Žganec, 2003).

Postoje ogromne individualne razlike među djecom u nivou socijalne zrelosti za polazak u školu. Neka djeca su zrela po svim aspektima razvoja, dok druga zaostaju u jednom aspektu, a imaju razvijeniji neki drugi aspekt. Upravo iz tog razloga je važno, osim intelektualnih sposobnosti, pred polazak u školu, vidjeti i poticati socijalnu zrelost, odnosno adaptibilnost djeteta na socijalnu sredinu. Posebno je važno obratiti pažnju na socijalnu zrelost djeteta prilikom njegovog polaska u obavezni predškolski program, te u tom periodu od tri mjeseca intenzivno raditi na jačanju djetetovih socijalnih kompetencija koje su mu nužne za polazak u školu. Neka djeca prihvataju školu, školske obaveze, kolektivni život, komunikaciju sa drugom djecom, pravila i načine ponašanja koji se od njih očekuju ne pokazujući nikakve poteškoće pri tom, dok neka druga, za koju se kaže da su socijalno nezrela, odnosno nespremna, imaju određenih poteškoća bilo u uspostavljanju odnosa sa vršnjacima, bilo u odnosima sa učiteljem, neka pokazuju nezrelost i nespremnost za školu u teškom prihvaćanju školskih obaveza i zadataka, pa sve shvataju kao igru, odnosno kao aktivnost koja može, a i ne mora se desiti (pa vrlo često roditelji rade zadaće i brinu o tome šta treba naučiti za sutrašnji dan), što sve skupa ukazuje na djetetov nivo adaptibilnosti na novu situaciju, i na značaj utvrđivanja ove adaptibilnosti.

Vlahović-Štetić i dr. (1995) socijalnu zrelost za školu definiše kao sposobnost „ostvarivanja uspješne komunikacije s vršnjacima i učiteljima, te mogućnost saradnje s drugima. Socijalna zrelost se očituje i u usvajanju određenih normi ponašanja, u mogućnosti podređivanja vlastitih potreba i želja pravilima i ciljevima skupine kojoj pripada, te u mogućnosti socijalnog učenja po modelu“.

Gajanović i Mandić (1982), govore da se socijalna zrelost ne može direktno mjeriti, nego da je indikatore socijalne zrelosti moguće mje-

riti putem inventara, a s obzirom da se radi o predškolskom uzrastu, te inventare je nužno da popunjavaju osobe koje dobro poznaju dijete, a najčešće su to roditelji. S obzirom na obavezno predškolsko obrazovanje i činjenicu da sva djeca prolaze kroz period boravka u predškolskoj ustanovi, moguće je na osnovu opservacija odgajatelja koji rade sa tom djecom u ovih 150 sati procijeniti i nivo socijalne zrelosti, pogotovo s obzirom na činjenicu da će neka djeca u periodu od tri mjeseca doživjeti veliki napredak u socijalnoj spremnosti, odnosno da će boravak u predškolskoj instituciji biti veliki poticaj za socijalizaciju. S tim u vezi, kontinuirane opservacije odgajatelja, kao i konačna ocjena neposredno pred polazak u školu, mogu postati relevantni pokazatelji djetetove socijalne zrelosti i spremnosti za školu. Procjene odgajatelja su u svakom slučaju objektivnije i često relevantnije od procjena roditelja.

7.1. SPECIFIČNOSTI SOCIJALNOG RAZVOJA U ODNOSU NA DOB

U toku predškolskog perioda, dešava se velika promjena u druželjubivosti djece, u smislu da dijete od ranog djetinjstva pa do polaska u školu postaje pravo socijalno biće, koje traži društvo i počinje da uživa u igri sa drugima. U dobi od dvije godine, djeca se uglavnom igraju sama ili



Slika 36. Već u predškolskoj dobi djeca, kada imaju mogućnost da biraju, znaju izabrati prijatelja koji im odgovara po nekim osobinama.

posmatraju druge kako se igraju, da bi pred polazak u školu bili u stanju da se igraju igara u grupi djece s tim da svi imaju jedan zajednički cilj. Kada polaze u školu, djeca od pet ili šest godina, postaju nevjerovatno društvena. Oni tada formiraju prijateljstva, koja se

više temelje na tome s kim se igraju i na geografskim odlikama blizine stanovanja djeteta, nego na osobinama ličnosti. Prijateljstva predškolske djece još nisu u potpunosti zrela, u smislu da su emocionalno zasićena i da vrlo često djeca znaju jedni drugima reći usljed svađe da nisu više prijatelji, da bi nakon nekoliko minuta ponovno nastavili igru, kao da se ništa nije desilo. Ali ipak, i pored tih promjena u emocionalnom tonu prema prijateljima, istraživanja pokazuju (prema Berk, 2007) da djeca ipak imaju preferencije prema nekoj djeci u smislu da osobama koje smatraju prijateljima posvećuju više pažnje, češće razgovaraju, nude im socijalnu podršku, a evidentno je i to da su djeca u predškolskoj dobi u stanju da odaberu sebi prijatelja, koji im po nekim svojim osobinama odgovara. U svakom slučaju, djeca se kroz prijateljstva integrišu u okolinu na način koji će pospješiti njihove akademske i socijalne kompetencije.

Petogodišnjaci nastoje da se igraju u malim grupama i obično su kooperativni. Još uvijek su grupe djece mješovite po spolnoj strukturi. Već šestogodišnjaci postaju asertivniji i ponekad imaju zapovjednički ton. Vole da prave pravila i prilično su dogmatični u slijedenju tih pravila. Također i mijenjaju pravila i znaju početi ogovarati nekoga ko ne poštuje pravila.

Željni su učestvovanja u igrama, ali imaju i jaku potrebu da pobijede. Nije neuobičajeno da promijene pravila igre u sred igre samo da bi pobijedili. Iako uživaju u timskim igrama, žele biti prvi i dure se ako izgube. Uglavnom krive druge za gubitak, a također brzo se oporavljaju i žele igrati ponovno. Prilično su otvoreni, sigurni u sebe i socijalno konformni.

Sedmogodišnjaci i osmogodišnjaci doživljavaju napredak u socijalnim interakcijama. Formiraju jača prijateljstva, pojavljuju se bliski prijatelji, i počinju da se pojavljuju jake veze sa grupom vršnjaka. Preuzimaju načine oblačenja, hodanja, pričanja, kao i vrijednosti i navike svoje grupe. Međutim, uticaj grupe u ovim godinama je još fluidan. Ovo je period kad djeca počinju da skupljaju stvari, pokazuju interes

za pripadanje klubovima i postaju vidno zainteresovani za igranje društvenih igara. Nekada su skloni da razviju i dječije rituale, kao što je ne stajati na pukotine, ne hodati ispod ljestvi i slično.

Sa polaskom u školu kod djeteta se jače razvija društvena svijest. Ovo doba Troj (1970) naziva „grupno doba“, a obilježeno je time da grupa predstavlja ozbiljnu i stabilnu formu dječijeg udruživanja, razvija se grupna svijest. Ta grupna svijest se manifestuje u osjećaju nadmoćnosti u odnosu na ostala lica koja ne pripadaju grupi, osjećaju privrženosti i lojalnosti, te sklonost ka nekim posebnim oblicima ponašanja bilo da su to tajne, ili „slang“ koji je karakterističan samo za tu grupu (pozdrav i sl.). U toj dobi, dijete se već odriče nekih svojih želja i potreba u interesu zadovoljavanja potreba grupe. Uticaj grupe može biti pozitivan i negativan, zavisno o tome u čemu se ogleda primarna aktivnost grupe u kojoj njeni članovi nalaze zadovoljstvo, a to može biti sportska aktivnost, organizovanje cirkusa, uličnih borbi, a u kasnijoj dobi i alkoholizam.

Učestvovanje u nekoj grupi djetetu omogućava, prije svega, zadovoljenje potrebe za društvom i za priznavanjem u društvu. Ono mu omogućava socijalno sazrijevanje, osamostaljivanje, pronalaženje novih identifikacionih uzora u drugima mimo porodične sredine. U grupi prema njima niko nema milosti, djeca tu uče da neke obaveze moraju preuzeti, dakle, uče se odgovornosti i kooperativnosti, koja usljed prezaštićenosti u porodičnom životu često izostaje.

Svjesnost o aktivnostima vezanim za spol počinje da se razvija već kod šestogodišnjaka, kad počinju da stvaraju spolni identitet. Ponekad su i rigidni u shvatanjima o tome šta mogu raditi dječaci, a šta djevojčice. Već u dobi od osam godina shvataju da većinu aktivnosti mogu raditi oba spola, a ovi stavovi su u velikoj mjeri pod uticajem društvenih, roditeljskih, socijalnoklasnih i vršnjačkih očekivanja.

U prilog dobnim razlikama u socijalnim razvoju, odnosno u različitosti socijalnih interakcija govore i vrste igre koje su zastupljene na

različitim uzrasnim skupinama. Pa tako Hwang i Nilsson (2000) navode klasifikaciju igara koju je dala Mildred Parten 30-ih godina prošlog vijeka, a koja razlikuje pet različitih tipova igara:

- Pojedinačna igra – kada se djeca igraju sama sa sobom, na izgled nesvjesna druge djece, koja se igraju u blizini;
- Gledateljska igra – kada jedna djeca gledaju kako se druga djeca igraju, najuobičajenija je za djecu od dvije godine;
- Paralelna igra – kada se djeca igraju jedna kraj drugih, na gotovo isti način i sa gotovo istim igračkama, ali ne jedna sa drugima, odnosno nema interakcije;
- Asocijativna igra – gdje dolazi do interakcije među djecom, mogu upotrebljavati iste igračke, ali kao da ne učestvuju u istoj igri, javlja se od pete godine;
- Igra sa saradnjom – kada se djeca igraju zajedno i kada postoji uzajamnost.

Jedan od načina klasifikacije igara prema društvenoj organizaciji igre daju Vasta i dr. (1997), prema kojoj se igre dijele na:

- Posmatranje – gledanje drugih kako se igraju bez uključivanja drugih u igru, karakteristična za dvo- i trogodišnjake;
- Samostalna igra – nezavisno igranje bez pokušaja približavanja drugoj djeci, karakteristična za dvo- i trogodišnjake;
- Uporedna igra – igranje pokraj druge djece sa sličnim materijalom, ali bez saradnje, karakteristična za tro- i četverogodišnjake;
- Povezujuća igra – igra sa drugom djecom nečeg svima bliskog, ali bez podjele rada ili podređenosti nekom općem cilju, javlja se u oko pete godine života;
- Saradnička igra – igranje u grupi koja je stvorena radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja, gdje su postupci pojedinih članova usklađeni radi ostvarivanja zajedničkog cilja.

Treća klasifikacija igara, također prema Hwangu i Nilssonu (2000) govori o tome da postoji sedam tipova igara, koje se također javljaju na različitim uzrastima, zavisno o socijalnoj i kognitivnoj zrelosti djece. Pa tako postoje:

- Osjetilna igra – javlja se najranije i vezana je za manipulisanje predmetima;
- Funkcionalna igra karakteristična za period od 6 do 12 mjeseci, kada se dijete igra sa svojim tijelom i ova igra je vezana za nove funkcije koje kod djeteta sazrijevaju – motoričke, osjetne i perceptivne (Duran, 1995);
- Igra sa korištenjem simbola ili igra pretvaranja – za koju je nužno i određeno kognitivno sazrijevanje, a javlja se u dobi između druge i treće godine života, a manifestuje se u smislu ponavljanja nekih svakodnevnih događaja u smislu realističnih igara;
- Zajednička igra – koja je također karakteristična za ovaj period, a u kojoj se djeca igraju zajedno sa drugom djecom i gdje postoji i određena interakcija, koja traje kratko, jednostavna je i koja najčešće završi instrumentalnom agresijom ili konfliktima;
- Igra u kojoj djeca imaju različite uloge – su igre koje zahtijevaju viši oblik saradnje sa drugom djecom pretvarajući se i igrajući različite životne uloge;
- Konstrukcijske igre – djeca prave ili grade predmete od kockica i javlja se u dobi od četiri ili pet godina, a u ovom periodu igračke imaju simboličke funkcije, odnosno predmeti dobijaju značenja koja nemaju u stvarnosti, što je ponovno omogućeno kognitivnim razvojem djeteta;
- Igre s pravilima – pred početak školske dobi, u skladu sa procesom socijalizacije i kognitivnim razvojem, dijete je u stanju pratiti određena pravila i slijediti ih skupa sa svojom skupinom vršnjaka. Prekršiti pravilo je pogrešno, ali u stanju su i da mijenjaju pravila u skladu sa odlukama većine u grupi.



Slika 37. Djeca predškolske dobi rado provode vrijeme u igri pretvaranja, gdje oponašaju roditelje ili druge uzore, a ti drugi uzori ponekad mogu biti i omiljeni likovi iz crtanih filmova.

Različite klasifikacije igara govore u prilog tome da se igre mogu podijeliti unutar različitih kriterija. Međutim, treba imati na umu da slijed pojavljivanja igara ne prati neki zakonomjerni proces u smislu da sva djeca moraju proći sve faze igara, kao ni to da pojava jedne vrste igre negira postojanje i zastupljenost nekog od nižih oblika igara kod nekog djeteta. Tako kod djeteta od pet ili šest godina nalazimo i igre pretvaranja, odnosno igru uloga, koje su odraz doživljenog u svakodnevnom životu, zatim igre s pravilima, ali i funkcionalne igre u kojima dijete provjerava svoju spretnost na različitim spravama na igralištu, te konstruktivne igre gradnje u kojima ima mogućnosti planiranja i konstrukcije različitih objekata. Dijete se u ovoj dobi igra još uvijek i samo i sa drugima, dok već sa polaskom u školu dijete preferira igre koje imaju društveni karakter, mada ponekad osjeti potrebu i da se osami i uživa u samostalnoj igri. Dijete od šest ili sedam godina obogaćuje igru svojim stvaralaštvom, igre traju po nekoliko sati i često se obogaćuju i ponavljaju danima.

7.2. KARAKTERISTIČNA PONAŠANJA DJETETA PRED POLAZAK U ŠKOLU IZ SOCIJALNOG ASPEKTA

Kao što je već navedeno, dijete koje je spremno za školu, već se prilično razvilo kao socijalno biće, ono traži i želi kontakt sa drugom djecom, uspostavlja prijateljstva, ali još uvijek njegovo socijalno ponašanje ima određena ograničenja. Za dijete pred polazak u školu se može reći da je ono u stanju da:

- U igri poštuje važeća pravila ponašanja – ponekad ta pravila sami izmisle, ponekad igraju igre sa pravilima, a nekad čak i prilagode već postojeća pravila svojoj vlastitoj igri. Djeca koja ne poštuju pravila igre i ponašanja, bivaju često odbačena i nepoželjna u daljoj igri, te ih na taj način grupa kazni. Nepoštivanje pravila tolerišu mlađoj djeci, dok vršnjacima ne dozvoljavaju taj luksuz.
- Igru planira u dogovoru s drugom djecom – dijete koje je socijalno zrelo u stanju je svoje potrebe prilagoditi potrebama grupe, odložiti ih za kasnije i uživati u igri sa vršnjacima. Ponekad insistira na vlastitim željama, ali ako vidi da je većina djece za nešto drugo, u stanju je odustati od vlastitih želja.
- Prisutan je natjecateljski duh – želi pobijediti i bori se na tom putu. Ne odustaje lahko od postavljenog cilja i u stanju je motivisati i druge da streme ka pobjedi u igri.
- Lakše podnosi neuspjeh – pred polazak u školu dijete je već iskusilo neuspjeh i u stanju je podnijeti neuspjeh, za razliku od djece koja su nešto mlađa, pa reaguju burno i s plačem. U ovom kontekstu, važno je napomenuti da je dijete nužno učiti i u kućnoj i u vrtićkoj atmosferi da je život satkan od uspjeha i neuspjeha i da se dijete mora naučiti boriti sa svim tim izazovima. Roditelji često griješe u igri sa svojom djecom u smislu da ih ne izlažu izazovu gubitka u igri, dijete naprosto uvijek mora

pobijediti, pa čak i kad se ta pobjeda brižljivo „uštima“, čime zapravo dijete u kućnom okruženju čuvamo od svake frustracije i neuspjeha. Problem nastaje ondakada dijete izađe vani, da se igra sa vršnjacima, koji oni mu neće popuštati i „uštima“ rezultat, što može biti izvor teških emocionalnih reakcija, koje opet dijete onda dovedu u još nezahvalniji položaj. Jako je važno da dijete u kućnoj atmosferi doživi i neuspjeh, ali i ohrabrenje da ponovno pokuša. Na taj način se djetetu šalje nedvosmislena poruka da je život lijep, ali da je ispunjen raznim izazovima i da mora biti spremno suočavati sa njima.

- Pridaje važnost izboru prijatelja – pri izboru prijatelja, djeca znaju već po osnovu osobina ličnosti ko im odgovara, a ko ne. Dominanta djeca često biraju za prijatelje djecu koja su submisivna, dok submisivnim odgovara dominacija ovih drugih. Iako im teško pada svađa sa prijateljem i u toj svađi znaju reći da više neće više biti prijatelji, prvom prilikom se pomire i nastave igrati kao da ništa nije bilo. U prijateljstvu pokazuju empatiju i veliku dozu socijalne podrške.
- Kontroliše svoje postupke u želji da se prilagodi skupini – u stanju je da kontroliše emocionalne reakcije ali i druge oblike ponašanja sa očekivanjima grupe. Čak i ako mu se plače, nastojat će ne zaplakati, da ga drugi ne bi smatrali „bebastim“.
- Nudi saradnju i pokušava pomoći drugima – nastoji pomoći i voli aktivnosti u kojima pomaže roditeljima, odgajateljici u vrtiću, bratu ili sestri i bilo kome bližnjem. Voli raditi i voli da mu se nešto povjeri u zadatak, nakon čega ih naravno treba pohvaliti. Roditelji često griješe u smislu da djeci ne povjeravaju nikakvu odgovornost i kućanske zadatke. Čak i zadatke koje imaju u vrtiću, pa kasnije i u školi, obavljaju za njih. Na taj način djetetu šalju poruku da je nesposobno samostalno riješiti probleme kojima treba da je doraslo, te onda kasnije u životu, opet očekuje da roditelj za njega izvršava sve obaveze. Dijete u

predškolskom periodu već može obavljati lakše kućanske poslove, pomagati u brisanju prašine, pospremanju igračaka, postavljanju stola i posluživanju, brizi o kućnom ljubimcu (ako ga ima), i jako je važno da dijete ima svoju obavezu i odgovornost za izvršavanje te obaveze. U tom kontekstu se često govori o samostalnosti djece. U pravilu, djeca koja su imala priliku da se osamostale, su ona koja su na to poticana iz okoline, dok oni drugi koji imaju tzv. helikopter roditelje (koji sve obavljaju za njih) ostaju prilično dugo nesamostalni. Dijete koje je spremno za školu, treba da bude barem većim dijelom samostalno u zadovoljavanju fizioloških potreba, da samostalno odlazi u toalet, da samostalno uzima hranu i piće, samostalno se oblači i svlači, brine o svojim igračkama, te da se samostalno sprema za spavanje.

- Pri rješavanju konflikata spremno je na dogovor – nakon svađe sa drugom ili drugaricom, u razgovoru sa odraslom osobom prvo ide priča o tome ko je kriv, međutim, vrlo brzo se složi sa činjenicom da to nije važno i da treba da se nastave igrati kao da se ništa nije desilo.
- Pravila nametnuta od vanjskih autoriteta shvata kao objektivno postojeća, apsolutna i nepromjenjiva - kada nešto kaže učiteljica ili roditelj, to za njih predstavlja nešto nepobitno, a na isti način razumijevaju i pravila u vidu nekih zabrana. Čak u tom slijeđenju pravila paze da ih i drugi ne prekrše.
- Vrednovanje događaja i ljudi je crno-bijelo, bez prelaza - nema sredine – ili si dobar ili loš, sve ljude posmatraju kroz takvu prizmu, ili su dobri ili zli.
- S otprilike 7 godina dijete počinje koristiti **pravednost** kao načelo raspodjele nagrade. Djeca koja su više radila, dobit će veću nagradu i to pravilo prihvaćaju kao razumno pravilo, bez ljutnje.



8. *Moralni razvoj*

Nerijetko se u sklopu socijalno-emocionalnog razvoja govori i posebnom aspektu razvoja – moralnom razvoju, koji je ogledalo socijalnog i emocionalnog razvoja, odnosno njihov produkt. Moralni razvoj je aspekt socijalnog razvoja u smislu interiorizacije moralnih normi koje se stiču procesom socijalizacije, a u emocionalnom smislu se ogleda emocionalnim reakcijama ugođe, odnosno neugode, kada se moralne norme poštuju ili ne poštuju.

Kada se govori o moralnosti, obično se smatra da to podrazumijeva sposobnost razlikovanja dobrog od lošeg, zatim djelovanje u kontekstu ovog saznanja i na kraju osjećaj ponosa kada reagujemo u kontekstu standarda, odnosno krivnje kada uradimo nešto za što znamo da je loše.

Moralni razvoj se dešava procesom internalizacije društvenih normi. Kako raste dijete uči šta je dobro, a šta loše, te tako u početku svog života funkcioniše po principu izbjegavanja kazne, odnosno težnje za nagradom. Internalizacija podrazumijeva da norme postaju sastavni dio jedinice, odnosno da se ponašanje artikuliše ne u kontekstu izbjegavanja kazne i težnje za nagradom, nego zbog vlastitog osjećanja ponosa, odnosno krivnje zbog nečeg učinjenog.

Teorije moralnog razvoja su podijeljene u tri pravca, pa tako imamo teorije koje naglašavaju različite komponente moralnosti, afektivnu, kognitivnu i bihevioralnu.

Afektivnu komponentnu naglašavaju teorije koje smatraju da postoje posebni afektivni procesi unutar kojih se dešava i usvajanje moralnih normi.

U ove teorije spada teorija S. Freuda, prema kojoj se moralni razvoj poistovjećuje sa razvojem dijela ličnosti koji se odnosi na karakterne crte, a kojeg je Freud nazvao superego. On je smatrao da se superego sastoji od dva dijela: savjesti – kao dijela koji ima ulogu da kažnjava za postupke koji nisu u skladu sa moralnim normama i ego-ideal – dio koji reguliše ponašanje na način da prati aspiracije pojedinca u smislu kakav bi neko trebao biti. Superego se razvija u prvih pet godina života i razvija se procesom identifikacije sa roditeljem istog spola. Freud je ove procese opisao kao Edipov kompleks kod dječaka i Elektrin kompleks kod djevojčica. Kroz proces identifikacije sa roditeljem istog spola, dijete ne samo da usvaja spolnu ulogu, nego internalizuje i moralne norme i standarde.

Nešto kasnije, dolazi do razvoja novijih teoretskih perspektiva o moralnosti kada se govori o afektivnoj komponenti. Prema Shaffer i Kipp (2010), djeca počinju formirati savjest još u ranom djetinjstvu, ako su razvili sigurnu privrženost prema toplim i odgovornim roditeljima koji su odgovarali na njihove želje za vrijeme zajedničke igre. Kada se govori o toplini, onda se podrazumijeva veza u kojoj postoje obostrani odgovori, a ne kažnjavanje sa jedne strane. U takvim, toplim okolnostima, djeca razvijaju orijentaciju u ponašanju u kojoj pokazuju visoku motivaciju da za ljubav roditelja pozitivno odgovaraju na njihove zahtjeve i pravila, razvijaju senzibilitet da prepoznaju kada su roditelji zadovoljni ili nezadovoljni njima i počinju da internalizuju ove roditeljske reakcije na njihove uspjehe i neuspjehe, te tako doživljavaju osjećaj ponosa ili srama, odnosno kasnije krivnje koja će im pomoći da regulišu vlastito ponašanje. Roditelji koji ne stvaraju preduslove za razvoj sigurne privrženosti, kao rezultat svojih odgojnih metoda dobiju dijete koje je samo situacijski poslušno, te se takvo dijete ponaša na socijalno prihvatljiv način samo kad je roditelj tu i kada zna da će biti kažnjeno

Teorije koje naglašavaju kognitivnu komponentnu moralnosti – bave se načinom kako se razumijeva i razlikuje dobro od lošeg, te kako se donose

odluke o ponašanju. Prema kognitivnim teoretičarima i kognitivni razvoj, ali i socijalna iskustva, pomažu djeci i obogaćuju njihovo razumijevanje značenja pravila, zakona i interpersonalnih obaveza. U ovu grupu spadaju dvije najpoznatije teorije moralnog razvoja: Piagetova teorija moralnog razvoja i Kohlbergov model moralnog razvoja.

Piaget je moralni razvoj posmatrao u kontekstu poštovanja moralnih pravila i pravednost. Smatrao je da postoje četiri faze u razvoju moralnosti kod djece (prema Vasta i dr. 1997):

1. U prvoj fazi u dobi od 2 do 4 godine djeca pokazuju mali interes za pravila. Igraju se igara bez pravila ili sama prave ograničenja u igri. Oni smatraju da je mnogo važnije da se zabave nego da pobijede.
2. U fazi moralnog realizma, koja traje od 5 do 7 godine, djeca smatraju da su pravila nametnuta od strane vanjskog autoriteta, roditelja, policije i sl. Kada daju moralne sudove ova djeca nisu u stanju uzeti u obzir okolnosti u kojima se ponašanje dešava, nego procjenjuju samo po principu rezultata, štete ili opasnosti koja se dešava.
3. Treća faza traje od 8 do 10 godine, i to je faza u kojoj djeca shvataju da su pravila arbitrarni dogovori koji mogu biti promijenjeni, pa čak i prekršeni, posebno u slučaju kada postoji neki viši cilj.
4. Četvrta faza je šturo opisana, uglavnom se odnosi na to da djeca mogu pravila samostalno praviti i slijediti.

Prema Kohlbergovom modelu, postoje tri nivoa razvoja moralnosti, a svaki nivo ima dvije faze razvoja (tabela 4).

Tabela 4. Stadiji prema Kohlbergovom modelu moralnog razvoja

nivo	Faza	Karakteristike
Pretkonvencionalni nivo	<i>Heteronoma moralnost</i>	U ovoj fazi djeca ne mogu razumjeti situaciju iz uloge nekoga drugog. Moralnost je apsolutna i usmjerena na objektivne osobine situacije, a pravila određuju autoriteti i moraju se poštovati.
	<i>Individualnost i instrumentalnost</i>	Djeca postaju svjesna potreba i interesa sebe, ali i drugih ljudi, te tako svaku relaciju dovede u vezu sa konkretnom dobiti.
Konvencionalni nivo	<i>Prilagodavanje „dobar dječak/ djevojčica“</i>	Djeca počinju razumijevati druge i njihove potrebe i interese. Ponašanje prilagođavaju onome što se smatra ispravnim, a pravila se trebaju poštovati da bi bili cijenjeni od drugih.
	<i>Održavanje moralnosti po principu društvenog reda i zakona</i>	Potrebe pojedinca nikako nisu iznad održavanja reda u društvu. Moralnost podrazumijeva pridržavanje zakona. Pravila vrijede za sve ljude i služe za rješavanje sukoba.
Postkonvencionalni nivo	<i>Društveni ugovor</i>	Moralnost se temelji na zaštiti prava svakog pojedinca, a naglasak je na održavanju društvenog sistema koji to omogućava. Zakoni se stvaraju radi zaštite, a ne radi ograničavanja sloboda.
	<i>Moralnost individualnih principa</i>	Postoje univerzalna pravila koja su iznad svih zakona, kao što su pravda i poštivanje ljudskog života i dostojanstva.

Prema Kohlbergu, ove faze moralnog razvoja su univerzalne i svaka jedinka prolazi kroz njih paralelno sa prolaskom kroz faze kognitivnog razvoja. Tačnije rečeno, kognitivni razvoj je preduslov moralnog razvoja. Kasnije provjere Kohlbergovog i Piagetovog modela su pokazale samo djelimičnu tačnost, pa je tako dokazano da je Piaget podcjenjivao djecu kada su u pita-

nju moralna prosuđivanja, dok je za Kohlbergov model pronađeno da nije tako univerzalan i da čak postoje i spolne razlike unutar pojedinih kultura.

Teorije koje naglašavaju bihevioralnu komponentnu moralnosti – posvećene su tome kako se ponašamo kada doživimo iskušenje da slažemo, ukrademo, varamo ili prekršimo neko drugo pravilo. Predstavnici ove teorije su Albert Bandura i Walter Mishel, koji su posmatrali moralno ponašanje u momentu kada je osoba, odnosno dijete, bilo izloženo iskušenju. Oba teoretičara tvrde da se moralno ponašanje uči na isti način kao i sva druga socijalna ponašanja, kroz instrumentalno učenje, odnosno putem nagrađivanja i kažnjavanja. Također, tvrde da je moralno ponašanje determinisano samom situacijom u kojoj se osoba nađe u smislu da neko može u jednoj situaciji pokazivati izuzetno moralno ponašanje, a već u sljedećoj, kada mu nije toliko važno proklamovanje moralnosti, može pokazivati sasvim suprotno ponašanje.

Kada se govori o usvojenosti moralnih normi, smatra se da je određeno ponašanje usvojeno u situaciji kad se desi iskušenje i kada osoba ne podlegne iskušenju iako se zna da neće biti za to ni kažnjena ni nagrađena, odnosno kada ne postoji mogućnost da neko vidi i dokaže da je učinio nešto protiv moralnih normi. Za takvo ponašanje kažemo da su moralne norme internalizovane.

Prema teorijama koje naglašavaju bihevioralnu komponentnu, moralna pravila se stiču nagradama i kaznama. Istraživanja pokazuju da nagrada, posebno kada dolazi u kontekstu tople emocionalne atmosfere, kada roditelji postavljaju jasne i razumne zahtjeve i nagrađuju svoje dijete što se ponaša na prihvatljiv način, ima ogroman efekat na usmjerenje ponašanja. Čak i oni najmlađi u ranom djetinjstvu žele odgovoriti tim zahtjevima okoline, odnosno ponašati se na socijalno-prihvatljiv način. S druge strane, postoje i situacije u kojima je kazna jedini način da se inhibira negativno ponašanje, posebno kada kazna uslijedi odmah nakon ponašanja i kada je oštra i konzistentna.

I u nagrađivanju i u kažnjavanju je nužno djetetu dati objašnjenje, odnosno tzv. kognitivnu racionalu, objasniti zašto je čin kažnjavanja loš, odnosno zašto su nagrađeni. U takvom slučaju, kada dijete dođe u iskušenje da uradi ponovno nešto zašto je već bilo kažnjeno, umjesto da ima strah od kazne, treba da se sjeti razloga, kao na primjer, da je povrijedio nekoga i da mora razmisliti je li uredu da ponovno uradi nešto slično, te se na taj način kod djece razvijaja kontrola ponašanja i promišljenost o vlastitim postupcima.

8.1. SPECIFIČNOSTI MORALNOG RAZVOJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Usvajanje moralnih normi počinje još u ranom djetinjstvu, pa se nastavlja u predškolskom dobu kada dijete od odraslih uči šta je dobro, a šta loše. Ono to uči, kako je već spomenuto unutar svoje porodice, u prvom redu od roditelja i to putem potkrepljenja (nagrađivanjem i kažnjavanjem) te imitacijom, zbog čega je jako važno da i roditelji vode računa da budu dobar primjer svojoj djeci. Prvi i najosnovniji faktor za usvajanje moralnih normi jesu roditelji. Međutim, u kasnijim godinama na razvoj moralnosti i na usvajanje socijalnih vrijednosti kod djece djeluju i škola, ali i vršnjaci. Moralni razvoj podrazumijeva zapravo razvoj karakternih crta kod djeteta.

Kada se govori o ranom djetinjstvu, Tatalović-Vorkapić (2013), navodi da u dobi od 2-3 godine dijete ima određena ograničenja u odnosu na stariju djecu, djecu predškolskog uzrasta. Tako je za dvo- i trogodišnjake karakteristično:

- pojavljuje osjećaj empatije u smislu suosjećanja sa osobama koje su u nevolji,
- još uvijek ne razumiju moralna pravila i šta je moralnost, pa tako ne razumiju ni razliku između dobrog i lošeg,
- igraju se igara bez pravila, a ponekad pravila uvode sami,

- nema postojanog osjećaja krivice, nego se krivica javlja onda kada osoba proglasi neki postupak lošim i to samo u momentu dok o tome govori,
- štetu nanесenu drugoj djeci primjeti samo po reakcijama drugih.

Kako dijete raste, boraveći u porodici, te kako stupa u kontakte sa drugom djecom, dolazi i do njegovog daljeg moralnog usavršavanja. Prema Tahirović (2013), u predškolskoj dobi, moralni razvoj je obilježen sazrijevanjem osjećaja za pravednost, razumijevanju šta je ispravno, a šta nije, te usklađivanjem ponašanja djeteta u odnosu na zahtjeve okoline. Sa djecom u ovoj dobi je važno i razgovarati kroz moralne pouke koje se trebaju odnositi na konkretne situacije.

Tako djeca u dobi od 3 do 4 godine (prema Tatalović-Vorkapić, 2013), iako su još u predmoralnom periodu, u stanju su:

- da poštuju pravila koja nameće autoritet,
- pokazuju empatiju i simpatiju,
- kada dijele nagradu, sebi uzimaju veći dio,
- pravila shvataju kao apsolutna i nešto što ne smiju mijenjati bez obzira što bi to bilo u njihovu korist, odnosno učinilo bi igru zanimljivijom.

Prema Starc i dr. (2004) djeca se u dobi od pete do sedme godine nalaze u fazi moralnog realizma po osnovu kojeg:

- neprihvatljivim djelima pripisuju objektivnu odgovornost (pri procjeni moralnih situacija uzimaju u obzir fizičke posljedice nekog postupka neovisno o motivima počinitelja),
- u procjeni postupaka koriste načelo bezuvjetne pravde (čvrsto vjeruju u nepovredljivost pravila i smatraju da će svako kršenje pravila biti kažnjeno, bez obzira je li otkriveno ili ne),
- smatraju da su pravila nametnuta od vanjskih autoriteta objektivno postojeća, apsolutna i nepromjenljiva,
- sposobni su koristiti pravednost kao načelo raspodjele nagrade.

Djeca sa šest ili sedam godina interiorizuju moralna pravila i mogu se ponašati i kontrolisati svoja ponašanja u skladu sa njima (Đorđević, 1981). Iako još uvijek postoje ograničenja u moralnom rasuđivanju, jer se nalaze u fazi moralnog realizma u smislu da svaki čin procjenjuje po njegovim posljedicama, a ne po namjerama, posmatrano u Piagetovskom smislu. Također, pravila posmatraju kao apsolutna i nepromjenjiva, ljude i postupke ocjenjuju ili kao dobre ili kao loše bez prelaza, iako su Veselinović i Sindik (2009) pokazali da djeca u predškolskoj dobi uopšte nemaju jasno definisana ova dva pojma.

Sedmogodišnjaci i osmogodišnjaci su spremni preuzeti odgovornost i prihvatiti posljedice svojih akcija, ali često okrivljuju druge za ono što im se dogodilo, pa čak nekad izmišljaju priče da bi obrazložili svoje postupke. Djeca u ovoj dobi razvijaju osjećanja pravедnosti prema drugima, te osjećanja prijateljstva i odgovornosti prema drugovima.

U kontekstu moralnog razvoja, razvija se i savjest. Djeca razlikuju dobro od lošeg i mogu biti rigidni u terminima apsolutnog. Sedmogodišnjaci tako definišu pravila kao nešto što treba slijediti jer se boje kazne, dok osmogodišnjaci već pomjeraju shvatanje pravila kao nešto što se treba raditi (Mussen, Conger i Kagan, 1980, prema Seefeld i Barbour, 1994).

Iz prethodno rečenog dolazimo i do pravila i uputa o poticanju moralnog razvoja. Opšte je poznata činjenica da se na poticanju ovog aspekta razvoja sa djecom radi kroz priče i moralne poduke. Nakon što se pročita neki poučan tekst djeci, razgovara se o samoj temi i traži se da oni sami izvuku pouku priče, te da izdvoje likove iz priče koji su „dobri“ i one koji su „loši“. Ovime se zapravo kod djece potencira dihotomija podjele ljudi na dobre i loše, koja ostaje ukorijenjena sve do školske dobi. Oni jednostavno pokušavaju sve ocijeniti kao crno ili bijelo i teško im se pomiriti sa činjenicom da neko u jednoj situaciji može biti i dobar i loš.

Kada dijete ipak uradi nešto loše, sa njim je nužno razgovarati o samom događaju. Na žalost, kulturološki milje u koje živimo i koji smo naslijedili, govori u prilog tome da je kazna jedino fizička kazna i da je takav način kažnjavanja djeteta nešto što će dijete pamti i neće više nikada ponoviti neko loše ponašanje. U takvim situacijama, roditelj iz ljutnje reaguje agresivno, te u takvoj ljutnji ne može ni kontrolisati intenzitet svoje reakcije, odnosno udarca, što je posebno opasno, jer je moguće djetetu nanijeti trajnu štetu.

Jedan od načina na koji djecu možemo usmjeravati, a koji ima veliku odgojnu vrijednost jeste uskraćivanje ljubavi i pažnje u momentima kada se dijete ponaša na neadekvatan način. Neki roditelji to opet krivo interpretiraju u smislu da dijete ignorišu i nakon toga više ne komentarišu sa djetetom neadekvatno ponašanje. Naprotiv, neodgovarajuće ponašanje se mora sankcionisati, ne ignorisati, a ta sankcija treba ići u pravcu da se djetetu jasno stavi do znanja da neki oblici ponašanja nisu u redu i da se roditelj zbog toga osjeća loše, te da očekuje da se takvo ponašanje više neće ponoviti.

Također, u redu je da se djetetu kaže da smo ljuti zbog nekog ponašanja i da će trebati neko vrijeme, kao i postupci od djeteta da se dese, kako bi se zaslužio oprost, a sve dok smo ljuti ili povrijeđeni, ne možemo djetetu pokazati ljubav i pažnju, ne možemo se sa njim/njom igrati i uživati u stvarima u kojima inače uživamo.



9. Ostali bitni preduslovi za školski uspjeh

Veliki broj istraživanja je pokazao da na uspjeh u školi, osim intelektualnih sposobnosti pojedinca, njegove adaptacije i emocionalne i socijalne zrelosti, utiču i neki drugi faktori. Rakić (1970) u skladu s tim navodi da je još Terman naglašavao da neintelektualni faktori igraju glavnu ulogu u određivanju uspjeha veoma sposobnih ljudi, te da Cattell smatra da sposobnosti, ličnost i motivacija jednako doprinose školskom postignuću.

U literaturi se nalazi da su faktori koji, pored inteligencije, te socioemocionalne i govorne zrelosti, doprinose školskom uspjehu: motivacija djeteta za akademskim uspjehom, kognitivni stil, karakteristike ličnosti djeteta, zatim socio-ekonomski uslovi, školovanost roditelja, boravak u vrtiću itd.

9.1. MOTIVACIJA

Jedan od osnovnih psiholoških faktora uspješnog učenja, naravno pored zrelosti i spremnosti djeteta (posmatrajući sve aspekte) jeste i motivacija. Dobro je poznato da ponekad izuzetno inteligentni učenici ne uspijevaju i ne žele učiti, odnosno za njih kažemo da nisu motivirani, tako da se često motivacija postavlja kao sine qua non učenja. Postojanje motivacije je determinisano kroz nekoliko aspekata koji su nužni u akademskom okruženju, a to su samopouzdanje, odgovornost

i sposobnost ustrajavanja u teškim i važnim zadacima (prema Shaffer i Kipp 2007).

Kad se govori o motivaciji za učenje, najčešće se govori o intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji. Postojanje unutrašnje ili intrinzične motivacije podrazumijeva da učenik uči bez nekog spoljašnjeg razloga, nego uči iz svoje potrebe da uči, odnosno nalazi zadovoljstvo u samom procesu učenja i u postizanju određenih ciljeva koje je sam sebi postavio. Prema Vučić (1997) to mogu biti interesovanje, želja za saznanjem, motiv postignuća, potreba za kompetencijom, motiv samoaktualizacije, stepen aspiracije, cilj ili namjera da se nešto nauči, stav prema gradivu, prijatnost ili neprijatnost gradiva, a Grgin (1997) navodi još i vrijednosti, te kognitivna prosuđivanja i odluke kao osnove motivacije u dostizanju uspjeha.

Ekstrinzična motivacija ili vanjska motivacija, a neki je nazivaju i insentivna motivacija je ona vrsta motivacije koja podrazumijeva aktivnost radi dobijanja nagrade, odnosno izbjegavanja kazne. U slučaju ekstrinzične motivacije, podsticaji dolaze izvana i mogu biti vanjski ciljevi, kao što je bolji položaj ili radno mjesto, odnosno vanjski uticaji, kao što su nagrade, kazne, takmičenje, saradnja u učenju, te konfliktne situacije (prema Grginu, 1997).

Često se pretpostavlja da se motivacija razvija sa polaskom u školu i da je tek tada bitna, međutim, White (1959, a prema Shaffer i Kipp 2007) je pokazao da motivacija za postignućem postoji još od ranog djetinjstva. Djeca u najranijoj dobi pokazuju težnju i sposobnost istrajavanja u zadacima kada žele savladati neki zadatak, kao dohvatiti neku igračku, rastaviti igračku na njene dijelove, otvoriti neki ormar i sl. i pokazuju isto tako i radost zbog postignutog uspjeha, a ukoliko pak ne uspiju u nekom zadatku, svoj objekat težnje samo pomjeraju na neki novi zadatak. Nešto kasnije, u dobi od oko dvije godine (prema Stipek i dr., a prema Shaffer i Kipp 2007), dijete počinje tražiti odobravanje ili neodobravanje osoba iz okoline za neki

učinjeni zadatak, da bi još kasnije, u dobi od oko tri godine, već samo imalo postavljene standarde u smislu šta je dobro urađen zadatak, a šta ne, te je tako u stanju da samo sebe postavlja u kontekst standarda i po tome evaluira svoje postignuće.

U ovom kontekstu su i reakcije koje dijete dobije iz okoline jako bitne. Tako Howe (2002) navodi da je motivacija za postignuće bila jača kod osoba čiji su roditelji osigurali toplu emocionalnu vezu, gdje su djeca imala podrstrek u vidu ohrabrenja, poticaja, nagrada, poticanja samostalnog odlučivanja i razvijanja autonomije, za razliku od osoba čiji su roditelji kažnjavali, kritikovali i nisu pružali dovoljno emocionalne podrške, kod kojih motiv za postignućem nije bio tako visoko razvijen.

Isto tako, je vrlo dobro poznata činjenica da većina djece, u momentu kada polazi u školu nema problem sa motivacijom. Svi oni pokazuju želju da nešto nauče, a sam polazak u školu predstavlja za njih nešto novo, neistraženo i sa tim izazovom se suočavaju sa posebnom radošću. Dijete u predškolskoj dobi je usmjereno na saznavanje i vođeno je vlastitim interesovanjem, svijet oko sebe spoznaje zahvaljujući svojoj radoznalosti i sve što je potrebno je omogućiti mu poticajno okruženje. Sa polaskom u školu, još uvijek ga „drži“ početni entuzijazam i radost, ispunjenost nečim novim. Međutim, škola kakva jeste, visoko strukturisana, determinisana nastavnim planom i programom, te drugačijim pristupom u radu nego što je to bilo u predškolskoj ustanovi, dovodi dijete u kontekst u kojem ne boravi više tako rado. Dijete mora da se suoči sa aktivnostima koje mu nisu baš veoma drage, možda bi ono baš u tom trenutku umjesto da radi zadatke iz matematike, ono bi nešto crtalo, pjevalo i sl. Samim tim, teško je očekivati da taj početni entuzijazam i motivacija za saznavanjem i novim potraje jako dugo u okruženju kao što je škola. Postavlja se pitanje, koji momenat označava prekretnicu u životu djeteta, da ono gotovo preko noći razvije otpor ili čak mržnju prema školi. Često se misli da je to djetetov neuspjeh. Međutim, čak i oni uspješni učenici, odlikaši, više vole period raspusta i nerado

provode vrijeme u aktivnostima koje podsjećaju na školu i učenje. Ono što je bitno jeste u predškolskom periodu dijete pripremiti za školske aktivnosti i pomoći mu izgraditi motivaciju za savladavanje gradiva, a najvažnije od svega kod djeteta izgraditi sistem otpornosti prema neuspjehu i sposobnost samomotiviranja.

Što se tiče motivacije djeteta u prvim danima škole, sasvim sigurno se može reći da niti jedno dijete ne dolazi u školu sa namjerom da ne uspije, odnosno sa slabom motivacijom. Sva djeca dolaze sa motivom za uspjehom, odnosno sa željom da nešto nauče i njihove aspiracije su dosta velike. Svi mi imamo u sebi motiv radoznalosti ili znatiželje. Djeca, kako rastu tako imaju i potrebu da shvate i saznaju o svijetu oko sebe, pa otuda i počinju sa pitanjima upućenim „sveznalim roditeljima“, koji zbog svoje neukosti, vrlo često u djeci guše potrebu za saznanjem. Ništa bolje nije ni sa učiteljima u školi, koji ne žele priznati sebi (pa tako ni djeci) da neke informacije ne znaju, ne žele pomoći djeci kako da nešto nauče ili otkriju, posebno ako to oni (učitelji) nisu planirali raditi danas i ako to nije predmet izučavanja u ovom danu. Na taj način, ali i na način kažnjavanja djece, davanjem negativne povratne informacije, te slanjem drugih znakova neprihvaćenosti djeteta koje nije u skladu sa onim što od njega očekuje sam učitelj (a i roditelj), kod djeteta se izaziva negativna slika o sebi, koja može biti općenito slika o sebi, ali se može vezati sa samu situaciju škole, te se onda govori o školskom pojmu o sebi, koji pored školskih sposobnosti (inteligencije i drugih sposobnosti) u velikoj mjeri determiniše uspjeh djeteta u školi. Tako Vasta i dr. (1998) navode rezultate nekih istraživanja (Nolen – Hoeksema, Girgus i Seligman, 1986, Boggiano, Main i Katz, 1988., Harter, 1988, Harter i Vonnell, 1984, Schunk, 1984), prema kojima školski pojam o sebi snažno utiče na školsko postignuće, osjećaj kompetentnosti i percipirane samoučinkovitosti doprinosi da djeca sebe vide uspješnijima u školi, što doprinosi većoj motivaciji za uspjehom, upornosti u radu, kao i većoj spremnosti za traženje izazova i problemskih situacija.

Shaffer i Kipp (2007) navode teoriju o atribucijskim stilovima u kontekstu škole i školskih aktivnosti. Naime, dječije ponašanje usmjereno ka postignuću i školska slika o sebi, u velikoj mjeri zavise o njihovim atribucijskim stilovima, odnosno kako interpretiraju svoj uspjeh ili neuspjeh. U tom kontekstu postoje dvije mogućnosti atribucija, a to su putem stabilnih ili nestabilnih uzroka. U stabilne uzroke se ubrajaju sposobnosti i težina zadatka, a u nestabilne uloženi napor i sreća. Na stabilne uzroke učenik ne može utjecati, dok na nestabilne može. S druge strane, sposobnosti i napor su unutrašnji faktori, a težina zadatka i sreća su vanjski (tabela 5).

Tabela 5. Weinerova klasifikacija uzroka školskog neuspjeha (Shaffer i Kipp, 2007)

	Internalni uzroci	Eksternalni uzroci
Stabilni uzroci	Sposobnosti <i>(Ja sam beznadežan slučaj za matematiku)</i>	Težina zadatka <i>(Test je bio nevjerovatno težak i predugačak)</i>
Nestabilni (promjenljivi) uzroci	Napor <i>(Treba/la sam više učiti umjesto što sam se igra/la)</i>	Sreća <i>(Svako pitanje je bilo iz lekcija koje sam ja preskočio/la)</i>

Ovakav način interpretacije odgovara školskom djetetu i malo je preambiciozan za interpretaciju atribucija kod predškolskog djeteta. Prije dobi od 7 godina djeca uglavnom imaju razvijen nerealističan optimizam i misle da imaju sposobnost da uspiju u svakom zadatku, čak i kad su po nekoliko puta bili neuspješni u nečemu. Predškolska djeca vjeruju da su sposobnosti rastuće, progresivne u smislu ako jučer nešto nisu uspjeli, možda su danas „dovoljno veliki“ da uspješno završe neki zadatak. Oni vjeruju da postaju pametniji posebno sa činjenicom da ulažu napor u neku aktivnost, smatraju da se sposobnosti mogu uvježbati (Drege i Stipek, 1993, Dweck i Leggertt, 1988, Heyman, Gee i Giles, 2003, a prema Shaffer i Kipp, 2007). Tek u dobi od 8 do 12 godina

djeca počinju razlikovati sposobnosti od napora. Također, u početku, u nižim razredima, učitelji cijene kod djece napor. Međutim, kasnije razlike među djecom postaju očitije u vidu evaluacije, odnosno ocjena, kada u višim razredima sposobnosti imaju veću ulogu u suočavanju sa pojedinim predmetnim kurikulumom. Otuda se i atribucije kod djece pomjeraju sa ovih promjenljivih, u nižim razredima, na stabilne, u višim razredima, te tako i načini motivisanja djece treba da budu različiti.

Dweck (2001, a prema Shaffer i Kipp) je razvio teoriju o razvoju naučene bespomoćnosti, pokušavajući dati odgovor na pitanje zašto neka djeca, uprkos konstantnom neuspjehu, ustrajavaju na nekom zadatku, za razliku od djece koja odustaju odmah nakon prvog neuspjeha.

U tom kontekstu on je smatrao da postoje dva tipa djece: orjentisana ka savladavanju zadatka i djeca koja su orjentisana na razvoj naučene bespomoćnosti. Djeca orjentisana ka savladavanju zadatka su ona djeca koja svoj uspjeh atribuišu svojim velikim sposobnostima, ali eksternališu svoj neuspjeh u vidu konstatacija: „To nije bilo fer“ ili atribuišu neuspjeh nekim nestabilnim faktorima, u smislu: „Sljedeći puta ću više vježbati“. Djeca orjentisana na razvoj naučene bespomoćnosti, uspjeh atribuišu nestabilnim faktorima kao što su sreća i veliko zalaganje, ne osjećaju ponos nakon završenog zadatka i ne vide sebe kao visoko kompetentne, dok, s druge strane, neuspjeh atribuišu nesposobnošću. U tom kontekstu ova djeca postavljaju sebi niske ciljeve, imaju niska očekivanja od samih sebe i često odustaju. Nažalost, ponekad i veoma talentovani i inteligentni učenici razviju ovakav atribucijski stil, što u svakom slučaju utiče na njihov akademski uspjeh i učinak. Ovakvoj djeci je potreban konstantan nadzor i podrška okoline.

Upravo u tom smislu, pomenuta autorica navodi i strategije prevencije pojave naučene bespomoćnosti kod djece. Nagrađivanje djece koje je usmjereno na proces, a ne na osobu je od ključne važnosti, u smislu da kada dijete pohvalimo za dobro urađen zadatak, još u ranoj dobi je važno naglasiti da je dijete sjajno obavilo posao zahvaljujući

trudu koji je uložilo, a ne zahvaljujući tome što je jako pametno. Roditelji, a i odgajatalji i učitelji, ponekad djecu hvale upravo usmjeravajući pohvalu na sposobnosti (*Ti si moj pametni dječak/djevojčica. Pametnico jedna, i sl.*), čime se dijete potpomaže da razvije atribucijski stil naučene bespomoćnosti. Ukoliko djetetu damo povratnu informaciju o tome da jako napreduje upravo zbog činjenice što vježba mnogo i što se trudi, ono će razviti atribucijski stil usmjeren na savladavanje zadatka. Pa će u budućnosti i onda kad ne uspije smatrati da nije dovoljno radio/la.

Zaključno, može se reći da svako dijete u školi može uspjeti, u smislu da se ono u školi osjeća dobro i da je svjesno da ostvaruje svoj potencijal, ali je važno pozitivno odgovoriti na djetetova očekivanja, potrebe, sposobnosti, kao i osobine ličnosti, a to se može jedino ako se dijete dobro upozna, razumije i prihvati.

9.2. OSOBINE LIČNOSTI

Sa pojavom testova inteligencije, smatralo se da je osnovni determinacijski faktor uspjeha i predikcije uspjeha u školi otkriven. Međutim istraživanja su pokazala, da inteligencija determiniše svega 25% varijance školskog uspjeha, odnosno, da pored nje postoje i drugi faktori koji „učestvuju“ u školskom uspjehu. Kasnija istraživanja, tridesetih godina prošlog vijeka, su se usmjerila na istraživanje socijalnih faktora (socio-ekonomski status obitelji, sociodemografske karakteristike), ali i faktore motivacije, odnosno osobina ličnosti. Kognitivne sposobnosti djeteta jesu bitne za školski uspjeh, ali su važne i osobine temperameta, kao i emocionalni faktori koji uslovljavaju djetetovo prilagođavanje školskim uslovima i njihovim sposobnostima da se aktualizuju. Prva istraživanja u ovom kontekstu (prema Porpat 2014) napravili su Web (1915), zatim Flemming (1932), te Harris (1940), koji su pokazali svojim istraživanjima da osobine ličnosti kontribuišu akademskom

uspjehu, ali su nalazi bili nekonzistentni, jer je korištena neujednačena metodologija istraživanja.

Grgin (1997) u tom kontekstu navodi podatak do kojeg su došli Cattell, Sealy i Sweney (1966), da testovi inteligencije objašnjavaju oko 21 do 25% varijance školskog dostignuća, zatim crte ličnosti od 27 do 36%, a motivacijske osobine od 23 do 27%.

Brojna istraživanja su pokušala dati odgovor na pitanje koje su osobine ličnosti visoko i značajno povezane sa školskim uspjehom. Naravno, kada se radi o korelaciji, onda se takvi nalazi ne interpretiraju kao uzročno posljedični, u smislu da neka crta ličnost uzrokuje visok uspjeh, jer je i obrnuta relacija veoma moguća, a možda nešto sasvim treće utiče na obje posmatrane varijable, ali na osnovu korelacijskih nalaza možemo znati da je dobro poticati određenu osobinu ličnosti, jer skupa sa njom ide i bolji školski uspjeh. Porpat (2014) na osnovu metaanalitičke studije o povezanosti petofaktorskog modela ličnosti i akademskog uspjeha, navodi značajnu povezanost između crta susretljivosti, otvorenosti i savjesnosti sa akademskim uspjehom, s tim što osobina savjesnost ostvaruje najveću parcijalnu povezanost sa akademskim uspjehom kada se izuzme varijabla inteligencije.

Nadalje, od osobina ličnosti koje u velikoj mjeri determinišu akademski uspjeh izdvaja se samopoimanje. Neki autori (Phye, 1996) razlikuju pojmove samopoimanja i samopouzdanja, te tome još dodaje i subjektivno dobro osjećanje. Gdje samopoimanje definiše kao učenikovu percepciju vlastitih osobina. Samopouzdanje je evaluacija tih osobina, a subjektivno dobro osjećanje se odnosi na učenikove afektivne i kognitivne procjene života uopšte. Afektivne procjene se odnose na sreću, koja može biti u pozitivnom i negativnom smislu, dok su kognitivne procjene zapravo procjene zadovoljstva životom, odnosno procjene same kvalitete života. Ovakvi pojmovi se čine pomalo preambiciozni kada se govori o djeci predškolskog i ranog školskog uzrasta. Međutim, kvaliteta života i njegova percepcija, kao i sreća koju dijete doživljava ili

ne doživljava u životu u velikoj mjeri su povezani sa dječijom percepcijom samih sebe, pogotovu kada porede sebe sa drugima. Sa polaskom u obavezni predškolski program, i kasnije u školu djeca bivaju po prvi puta izložena grupi druge djece koja su po svojim karakteristikama drugačiji od njih samih. Tu svako dijete odmjerava svoje snage, kako u fizičkom i kognitivnom, tako i planu ličnosti, pa i nekih vrijednosti koje se postavljaju kao standard. Nije rijetkost među tako malom djecom čuti kako oni postavljaju jedni drugima pitanje: „Jesi li ti siromašan/bogat?“. Takva pitanja nam govore o tome da djeca već u toj ranoj dobi imaju određene kriterije i standarde koje su često, nažalost, usvojili od roditelja. Ukoliko dijete sebe vidi kao nekoga ko je na nižoj ljestvici od drugih, ono nije u stanju procijeniti druge osobine i vrijednosti svoje porodice, nego će žuditi za onim što mu se u tom trenutku učini vrednijim i ljepšim. U tom smislu, ono je sklono razvijati negativan afekt, kao i percepciju o slabijoj kvaliteti vlastitog života i vlastite porodice.

Samopoimanje i samopouzdanje su jako važne osobine koje su povezane sa školskim uspjehom djece. Grgin (1997) razlikuje opšte od školskog samopoimanja. On navodi brojna istraživanja, kako stranih, tako i domaćih autora koji su pokazali značajnu povezanost školskog samopoimanja sa školskim uspjehom učenika, kako kod djece mlađeg uzrasta, tako i kod adolescenata, a navedeni autor školsko samopoimanje definiše kao: „relativno zasebna fenomenološka faceta (vid, aspekt) organizacije iskustva i ideja o njemu samome, stečenu u procesu školske edukacije.“ (Grgin 1997, str.223).

Kada se govori o školskom samopoimanju, mora se podcrtati činjenica da se ono stiče tokom školovanja. Razvoj samopoimanja se može povezati sa teoretskim dijelom o motivaciji i atribucijskim stilovima. Dijete koje kreće sa institucionalnim obrazovanjem prvi puta stvara sliku o sebi u kontekstu drugih. Do sada je ono radilo neki akademski ili neakademski zadatak koji su procjenjivali roditelji i to je za njegove roditelje uvijek bilo „umjetničko djelo“. Međutim, ono se sad poredi sa drugima i stvara

sliku o samom sebi. Njegov početni entuzijizam je doveo do toga da ono misli da je i dalje umjetnik i da je najbolje od svih, međutim, tu su i druga djeca koja su po mnogo čemu bolja. Ukoliko je izloženo negativnim povratnim informacijama, njegov nivo aspiracija se smanjuje i samim tim se pogoršava slika o sebi, odnosno školsko samopoimanje. Dijete za sebe misli da nešto ne može, da nije dovoljno dobro, pametno, počinje da se zadovoljava sa slabijim ocjenama („samo neka je prolazna“), ili čak pribjegava lošoj kombinaciji atribucija u smislu da neuspjeh pripisuje internalnim faktorima, a uspjeh eksternalnim i nestabilnim faktorima.

Za mnogu djecu, posebno ukoliko nemaju adekvatnu podršku kod kuće, ovo može biti jako opasno u smislu da takva djeca neće biti u stanju postići svoj maksimum i ostvariti svoj kapacitet, samo zbog činjenice što odgajatelj ili učitelj nije znao da postoje djeca koja na kritiku i neuspjeh reaguju negativnim atribucijama i lošom slikom o sebi, koji se, nažalost, kad se jednom stvore i učvrste, teško kasnije popravljaju. Takva djeca, iako imaju ogroman potencijal, nikada nisu u stanju da ga ostvare.

Osim samopoimanja, pokazalo se da i neke druge osobine ličnosti utiču na uspjeh djeteta u školi. Temperament djeteta i emocionalno stanje neosporno doprinose, odnosno, otežavaju djetetovu adaptaciju na školske uvlove, ali i na stavove nastavnika prema djetetu. Poznato je da nastavnici nemaju jednak stav prema svojim ljubimcima i prema nervoznoj djeci koja ne mogu sjediti mirno i imaju kratkotrajnu pažnju. Papalia i Wendkos Olds (1998) navode istraživanje Alexandera, Entwislea i Daubera (1993) prema kojem su kooperativna i popustljiva djeca označena kao djeca koja su sklonija dobivati više ocjene na testovima postignuća, nego djeca koja nemaju ovakve osobine. Interesi, aktivno učešće i pažnja su bili povezani sa testovnim rezultatima i sa ocjenama nastavnika i to kako u prvim razredima, tako i u kasnijem školovanju. Iz ovoga je proizašao zaključak, da bi došlo do optimalnog akademskog napretka, dijete mora biti pristojno i spremno pomoći, ali i uključeno u događanja u razredu. Dijete koje se trudi, koje je pažljivo i koje želi da učestvuje, ostavlja dobar

utisak na nastavnika i vjerovatnije će dobiti dobre ocjene. S druge strane, visoka ocjena potkrepljuje ovakvo ponašanje i napor. Isti autori navode i istraživanje Feshbach i Feshbach (1987), a prema kojem emocionalno stanje djeteta također, na sličan način doprinosi školskom uspjehu, odnosno da je empatija, naročito kod djevojčica, visoko povezana sa uspjehom u čitanju i spelovanju, dok agresivnost i depresija interferišu sa razvojem ovih kognitivnih vještina.

Grgin (1997), također navodi da odlike ličnosti, koje se odnose na temperament, tačnije dimenzija ekstraverzija-introverzija utiče na edukacijsko postignuće. Također, Thomas i Beck (1977, a prema Grgin 1997) navode da su Thomas i Chess objavili analizu radova o temperamentu školske djece, te da su utvrdili da između temperamenta djece i njihovih školskih postignuća postoji očita povezanost. Konstatovana je povezanost između neadaptibilnog temperamenta (usporeni tip) i niskog školskog postignuća. (Grgin, 1997, str.213-214).

U ovom kontekstu, prema Kvaščevu (1980), odlični i vrlodobri učenici imaju razvijene sljedeće osobine ličnosti: ekstraverziju, prilagođenost, kristalizovanu inteligenciju, dobro integrisanu ličnost, stabilnost, nonkonformizam, motivaciju za istraživanje i postignuće, dok dovoljni i slabi učenici ispoljavaju sljedeće osobine: anksioznost, neurotičnost, loše integrisanu ličnost, konformizam, u znatno manjem stepenu razvijenu kristalizovanu inteligenciju i sposobnost za učenje, nije im razvijena motivacija za istraživanje i postignuće.

9.3. KOGNITIVNI STILOVI

Osim inteligencije djeteta, njegovog nivoa socijalne i emocionalne zrelosti, kao i motivisanosti za školsko učenje, za uspjeh u školi važan je i kognitivni stil djeteta. Različiti autori različito definišu kognitivne stilove, pa tako u literaturi nalazimo nekoliko definicija:

- Kvaščev navodi: „pod kognitivnim stilom se podrazumijevaju individualne razlike i osobenosti ličnosti u načinu opažanja, mišljenja, učenja i rješavanja problema. On se odnosi na dugotrajnu strategiju učenja i rješavanja problema, a ova strategija zavisi od motivacije i ličnosti u cjelini“ (Kvaščev, 1980, str.67).
- Zarevski kaže da se „kognitivni stil odnosi na način na koji pojedinac pojmovno organizuje svoju okolinu, navodeći pri tom da je kognitivni stil dimenzija ukupne ličnosti u kojem je satkano i kognitivno i konativno“ (Zarevski, 1997, str.283).
- „Kognitivni stil je definisan kao način na koji osoba shvata svoju okolinu, traži značenja i postaje informisana.” Corsini i Auerbach (1998, str.136).
- Kogan navodi da „postoje individualne razlike u načinu percepcije, pamćenja, razmišljanja i rasuđivanja, a da ove individualne razlike nisu plod osobina ličnosti, one su plod kognitivnih različitosti među ljudima odnosno, razlika u kognitivnom stilu, koji imaju utjecaj na intelektualni i akademski uspjeh pojedinca“ (Kogan, 2013, str.1).
- Saracho (1997) smatra da kognitivni stil determiniše način na koji će osoba reagovati u određenim situacijama. Na neki način on određuje individualne razlike. Također, smatra da kognitivni stil određuje način na koji se neke sposobnosti razvijaju, on opisuje konzistentnost u korištenju kognitivnih procesa. U tom smislu kaže: „kognitivni stil uključuje stabilne stavove, preferencije ili naučene strategije koje dovode do individualnih razlika u percepciji, zapamćivanju, razmišljanju i rješavanju problema“ (Saracho, 1997, str.16).

Može se reći da je kognitivni stil poseban, razmjerno dosljedan i trajan način na koji pojedinac spoznaje okolinu i u njoj djeluje, tj. kognitivni stil je način na koji pojedinac obrađuje i upotrebljava informacije. To je način na koji dijete ili odrasla osoba uči, stvara pojmove, razmišlja i na kraju donosi odluke.

Kada se govori o vrstama kognitivnih stilova, još uvijek ne postoji konsenzus među različitim autorima o broju i vrstama kognitivnih stilova. Tako Saracho (1997) navodi Messickove (1976) nalaze o devet dimenzija kognitivnih stilova:

1. Zavisnost o polju nasuprot nezavisnosti o polju – analitični za razliku od globalnih, način percipiranja u smislu analitičnosti i percepcije detalja za razliku od opšteg i zahvatanja objekta u cjelosti.
2. Ispitivanje (engl. scanning) – dimenzija koja označava individualne razlike u smislu ekstenziteta i intenziteta pažnje koja se angažuje u pojedinim zadacima.
3. Širina kategorizacija – tendencija za široku uključenost, odnosno rigidno isključivanje različitih vrsta u pojedine kategorije.
4. Stilovi posmatranja – tendencija kategorizacije percipiranih sličnosti ili razlika među stimulusima u smislu različitih izdvojenih koncepata.
5. Kognitivna kompleksnost u odnosu na jednostavnost – tendencija tumačenja svijeta, posebno svijeta socijalnog ponašanja na multidimenzionalan ili diskriminirajući način.
6. Reflektivnost nasuprot impulsivnosti – tendencija koja se odnosi na brzinu odabira hipoteza i procesuiranja informacija.
7. Izravnavanje u odnosu sa izoštravanje – osobe sklone izravnavanju nastoje zamagliti slična sjećanja i proširiti percipirane objekte ili događaje sa sličnim ili identičnim događajima kojih se prisjećaju iz prošlih iskustava, dok oni, skloni izoštravanju, imaju tendenciju zamjene sličnih objekata i više potenciraju različitost trenutnih događaja u odnosu na sadašnje.
8. Jaka nasuprot fleksibilne kontrole – individualne razlike u osjetljivosti na distrakciju i kognitivne interferencije.
9. Tolerancija za neharmonična i nerealistična iskustva – tendencija prihvatanja nečega suprotnog konvencionalnim iskustvima.

Kvašček (1980) navodi povezanost između sposobnosti učenja i određenih tipova kognitivnog stila. Također, Kvašček razlikuje više vrsta kognitivnih stilova, pa tako definiše:

- analitički kognitivni stil koji podrazumijeva proces aktivnog raščlanjivanja prilikom usvajanja draži koje dolaze iz spoljašnje sredine, odnosno rad na raščlanjivanju tih stimulusa u posebne dijelove, a potom i uključivanje tih dijelova kao posebnih jedinica u kognitivne procese;
- konvergentni kognitivni stil – koji podrazumijeva naučno stvaralaštvo, odnosno kada duhovna produkcija ima za ishod čvrsto organizovan sistem znanja ili ideja. Ovaj stil karakterišu aktivnosti kod kojih se zahtijeva strog i precizan način mišljenja, gdje su odgovori u velikoj mjeri uslovljeni datim podacima;
- divergentni kognitivni stil – njegovu suštinu čini proizvodnja različitih originalnih i novih ideja na osnovu već datog izvora, ideje koje zadovoljavaju ne samo kvalitetom, nego i kvantitetom. Ljudi sa ovim stilom imaju mogućnost da pronađu udaljena rješenja koja su rezultat stvaralačke generalizacije;
- imaginativni kognitivni stil imaju ličnosti koje ispoljavaju maštovitiju usmjerenost mišljenja, imaju formiran stav u pravcu oslobađanja od stvarnosti i usmjerenosti ka relativno nemogućem, kao i razvijen subjektivni stav da se proces traženja rješenja treba kretati u pravcu nerealnog;
- kognitivna kontrola – ovaj stil ima grupa ispitanika sa najrazvijenijim sposobnostima učenja. Ove osobe imaju razvijen složeni saznavni sistem i najčešće otkrivaju veoma raznolike i bogate veze između zadataka i drugih problemskih situacija.

Zarevski (1997) kao relevantne kognitivne stilove za učenje i poučavanje navodi sljedeće:

- Refleksivnost – impulzivnost (promišljenost – brzopletost)–gdje se radi o brzini donošenja odluka u uslovima neodređenosti. Potrebno je napomenuti da je ova dimenzija potpuno nezavisna o nivou intelektualnog funkcioniranja, ona je povezana jedino sa brojem pogrešaka koje se naprave usljed brzopletosti.
- Zavisnost – nezavisnost o polju – dimenzija psihološke diferencijacije i odnosi se na razlikovanje vanjskog i unutrašnjeg “ja”. Edukacijski interesi ove dvije grupe se razlikuju, tako zavisni preferiraju interpersonalne i neanalitičke studije, a nezavisni studij matematike, arhitekture, elektrotehnikei sl.

Dosadašnja istraživanja (Kogan 1971, a prema Zarevskom 1997) upućuju na to da barem neki od kognitivnih stilova različito utiču na to kako ispitanici uče, kako nastavnici podučavaju, u kakvoj su interakciji učenici i nastavnici i kako se obavljaju profesionalni i lični izbori. Poznavanje kognitivnog stila učenika ima ogromnu pedagošku vrijednost, jer kognitivni stilovi imaju značajan uticaj na akademski uspjeh učenika. Tako je Martinetti (1994, a prema Saracho, 1997) pronašao interakciju u smislu da učenici koji imaju visok akademski učinak, imaju i visok učinak na testovima zavisnosti odnosno nezavisnosti o polju. Učenici koji su zavisni od polja odgovaraju na bitne znakove iz okoline, više se fokusiraju na probleme i njihovo rješavanje, te traže alternativne načine rješavanja u odnosu na osobe nezavisne od polja. Djeca nezavisna o polju u akademskim uslovima imaju poteškoće razumijevanja i praćenja upute, prisjećanja uputa i njihovog praćenja, analiziranja problema i fokusiranja na zadatak. Djeca nezavisna o polju su bolji nego zavisni o polju u zapamćivanju informacija (Frank 1983, a prema Saracho, 1997), razumijevanju dvosmislenog materijala i dosjećanju prethodno zapamćenih materijala.

Nastavnici, poznajući individualne razlike u kognitivnim stilovima i stilovima učenja kod svojih učenika, mogu bolje prilagoditi svoju nastavu samim učenicima, ali i prilagoditi svoja očekivanja od djece, također, uspostavljaju bolju dinamiku oblika, metoda i postupaka nastavnog rada,

ali i efikasnije pružaju pomoć i otklanjaju teškoće u učenju. Mandić i Gajanović (1991) navode istraživanja Dana (1971) i Fiska (1982) koja su pokazala da nastavnik koji uvažava stilove učenja djece, povećava akademski nivo nastave i uspjeh učenika, utiče pozitivno na motivaciju učenika i na njihove stavove prema školi, smanjuje disciplinske probleme, a i unosi više smisla u ono što se u školi uči, nastavu čini prirodnijom, omogućava intenzivniju komunikaciju i interakciju između nastavnika i učenika (prema Mandić i Gajanović 1991 str.248).

Saracho (1997) navodi, da kognitivni stilovi nastavnika, odnosno odgajatelja, utiču na način davanja instrukcije u vrtiću. Tako odgajatelji koji su zavisni od polja daju jednostavne, konkretne aktivnosti dok odgajatelji koji su nezavisni od polja daju više objašnjenja za ono što su upravo rekli. Također, navodi da je jako važno poznavanje kognitivnih stilova učenika, ali isto tako i poznavanje kognitivnih stilova nastavnika. U tom smislu, navodi i istraživanja o kompatibilnosti različitih kognitivnih stilova kod nastavnika i učenika i to s obzirom na dob učenika. Tako na primjer, mlađa djeca u vrtiću preferiraju nastavnika ovisnog o polju, dok je za više uzraste bitnija kompatibilnost učenika i nastavnika.

Neophodno je da odgajatelji u vrtiću, a kasnije i učitelji i nastavnici u školu, imaju na umu da postoje ogromne individualne razlike među djecom, a da su te razlike dijelom uzrokovane razlikama u kognitivnim stilovima. Poznavanje kognitivnog stila djeteta u velikom mjeri olakšava razumijevanje djetetovog ponašanja, jer kako nalazi potvrđuju, kognitivni stil individue ima svoj utjecaj ne samo na akademsko postignuće i razumijevanje svijeta oko sebe, nego i na socijalne vještine, način igre itd.

9.4. SOCIO-EKONOMSKI USLOVI

Značajan broj istraživanja pokazuje značajnu povezanost sociodemografskih varijabli i školskog uspjeha. Socio-ekonomski status je najčešće operacionalno definisan kao obrazovnistatus roditelja ili primanjima u

obitelji. Papalia i Olds (1998) navode istraživanja koja ukazuju na značajnu povezanost socio-ekonomskih prilika na uspjeh djeteta u školi. Tako navode istraživanje koje su proveli Brody, Stoneman i Flor (1995) gdje su obrazovaniji roditelji imali i veća primanja i bili su više uključeni u školovanje svoje djece. Porodice sa većim primanjima također pokazuju tendenciju za većom podrškom i slaganjem. Djeca tako rastu u pozitivnoj atmosferi, njihove majke im pomažu u školovanju, oni razvijaju i bolju samoregulaciju, te time postižu i bolji uspjeh. Prema istom izvoru u istraživanju koje su proveli Luster i McAdoo (1996), pokazalo se da socio-ekonomski status sam po sebi ne determiniše školski uspjeh, ali utiče na porodicu koja doprinosi razlikama. Navedeni istraživači su radili longitudinalnu studiju afro-američke djece koji žive u siromašnim obiteljima. Među tom djecom su pronašli razlike, a odlučujući faktor koji je determinisao razlike, je pozitivni uticaj roditelja koji su visoko vrednovali obrazovanje. Ova djeca su imala i viši IQ i bila su ocijenjena kao motiviranija, a u isto vrijeme su imali i majke koje su se duže obrazovale i koje su pokazivale veću spremnost za saradnju sa nastavnikom.

Horvat (1986) navodi istraživanje Rothenberg (1969), koja je otkrila očigledne razlike u konzervaciji broja između djece različitog socio-ekonomskog statusa pod čim je podrazumijevala različit nivo izobrazbe roditelja, kao i istraživanja Dolanca (1971), zatim Kolar (1971 i 1977), na osnovu kojih zaključuje da razlike između djece po socio-ekonomskom statusu, odnosno nivou obrazovanosti roditelja, postoje i da su one evidentne u uzrastu od šeste do sedme godine, kao i da utiču na uspjeh djece u školi, jer ih je teško nadomjestiti sa polaskom u školu. Djeca iz viših slojeva dobijaju više odgovarajućih podsticaja za dalji razvoj, a da bi se takvi problemi prevazišli, predlaže se stručno organizovan društveni model predškolskog vaspitanja.

Također, u ovom kontekstu se govori i o uticaju kulturalnih razlika na uspjeh djeteta u školi. Nekada su se razlike između djece različitog porijekla zapravo pripisivale kulturalnom deficitu, pa se smatralo da je

jedna određena kultura (ili subkultura) deficijentnija u odnosu na drugu. Međutim danas se govori o kulturalnim razlikama koje doprinose da pripadnici neke kulture postižu niže rezultate na nekim testovima upravo iz razloga što su odrasli u drugačijim okolnostima od neke druge djece. Kod nas se najčešće spominju razlike između djece koja žive na selima i djece koja žive u gradovima, jer su brojna istraživanja pokazala da djeca koja žive u gradovima postižu bolji uspjeh u testovima inteligencije u odnosu na seosku djecu (Mandić i Gajanović, 1982).

Nešto kasnija istraživanja (Hasanagić, 2009), pokazuju da ne postoje razlike između gradske i djece sa sela, što može biti posljedica mnogih faktora, prije svega promjena sociodemografske strukture i gradova i sela, ali i napretka sela u smislu da se sada većina mladih ljudi sa sela školuje i vraća na selo, kao i dostupnosti sadržaja na selu, poput televizijskih kanala, interneta i sl. Razlike među djecom koje se danas nalaze se vjerovatnije mogu pripisati nivou obrazovanosti roditelja, te okolinskim faktorima u smislu različitosti igre koja je zastupljena u različitim sredinama. Djeca iz ruralnih sredina većinu vremena provode vani igrajući se sa vršnjacima, dok djeca iz grada, rjeđe izlaze vani, posebno bez stalnog nadzora starije osobe. Igre kod djece sa sela su više fizičkog karaktera, dok djeca iz gradova uglavnom vrijeme provode crtajući, bojeći i sl, baveći se više akademskim sadržajima, te se stoga pojavljuju razlike u nekim akademskim vještinama. Na drugim testovima spremnosti djeteta nisu se pokazale značajne razlike.

Bornsteind i Bradley (2010) zaključuju da je socioekonomski status porodice značajan faktor ukoliko je operacionaliziran kao nivo obrazovanja roditelja upravo jer takvi roditelji imaju mogućnost da osiguraju stimulativnije okruženje za svoju djecu. Također navode da je socioekonomski status operacionalizovan kao nivo obrazovanja i profesija, faktor koji ima uticaj u svaki od aspekata razvoja. U takvim okolnostima, dijete ima adekvatne stimuluse koji potpomažu njegov i fizički i kognitivni, ali i socio-emocionalni razvoj. Obrazovaniji roditelji, ne samo da mogu priuštiti

djetetu bolje materijalne uslove, u vidu edukativnih igračaka, nego se ovo odnosi na i omogućavanje stjecanja raznolikih iskustava (posjete ZOO vrtovima, izleti, igranje na izletima, uživanje u zajedničkim šetnjama i sl.).

U ovom smislu, obavezni predškolski program dobija još više na značaju, jer u takvim okolnostima, sasvim je logičnapretpostavka da će upravo djeca iz depriviranijih sredina ostvariti veći benefit od stimulativnog okruženja kao što je vrtić, nego djeca koja te stimulativne uslove imaju i kod kuće. Jako je važno, djeci predškolske dobi u što većem intenzitetu i ekstenzitetu omogućiti različite stimulanse koji će potpomoći njihov svestran razvoj. Kada se uzmu u obzir svi ovi nalazi različitih istraživanja rađenih na različitim kulturama, onda postaje jasno da obuhvat djece obaveznim predškolskim nekoliko mjeseci prije polaska u školu u traja-



Slika 38. Djeci u predškolskoj i ranoj školskoj dobi, omogućavanje sticanja različitih iskustava, kao što su posjete ZOO vrtovima, historijskim spomenicima, te dječijim zabavnim parkovima, je nešto što potpomaže njihov emocionalni, ali i svaki drugi aspekt razvoja.

nju od 150 sati i nije nešto posebno važan, naročito kad se radi o djeci koja dolaze iz sredine koja i nije baš mnogo stimulirajuća, ali u svakom slučaju, bolje je bilo šta nego ništa, jer je očito da sa terena stižu jako ohrabrujući deskriptivni nalazi o dobiti djece i sa ovih 150 sati.

9.5. INSTITUCIONALNO PREDŠKOLSKO VASPITANJE

Fenomenom uticaja vrtića na razvoj djeteta od rođenja do polaska u školu, kao i prikupljanjem, opisivanjem, preispitivanjem i sistematizovanjem činjenica o pojavama u oblasti vaspitanja i obrazovanja djece predškolske dobi, bavi se naučna disciplina – predškolska pedagogija. Budući da su pedagogija i psihologija komplementarne discipline, odnosno, da je predškolska pedagogija u velikoj mjeri zasićena psihološkim razvojnim teorijama i psihološkim izučavanjima, ali i da psihologija koristi spoznaje dobivene pedagoškim izučavanjima, u području ispitivanja uticaja sistematskog predškolskog obrazovanja (vrtića, ili obdaništa) nalazimo brojna preklapanja ovih naučnih disciplina.

Pojava vrtića (obdaništa) je, gledajući historijski, bila društveno uslovljena. Njegova prva funkcija jeste „čuvanje“ djeteta. Savremeno doba mijenja koncept života, majke koje su do tada bile sa djecom, počinju raditi, bake (nene) vrlo često ostaju da žive u ruralnim sredinama, jer mladi ljudi sele u gradove u kojima i rade, tako da postaje neophodno da se formira institucija koja će se tokom dana brinuti za dijete (za njegovo hranjenje, spavanje, fiziološke potrebe). Razvojem nauke (posebno razvojne psihologije) otkrivaju se zakonitosti psihičkog razvoja djeteta, kao i karakteristike funkcionisanja djece u dobi od 3 do 6 godina, pa se, zahvaljujući tim spoznajama, funkcija obdaništa proširuje i na druga područja. U prvom redu to postaje ustanova koja vaspitava, socijalizuje dijete, odnosno, postaje mjesto gdje dijete dolazi u kontakt

sa vršnjacima sa kojima komunicira, dolazi u susret sa grupnim aktivnostima koje mu pomažu da se u školi kasnije lakše uključi u grupni rad. I na kraju, vrtić dobiva i treću svoju ulogu, a to je obrazovna uloga djece u predškolskoj dobi, gdje dijete uči putem metoda prilagođenih ovom uzrastu o pojmovima i događajima koje u ovoj dobi može razumjeti i naučiti.

Brojna istraživanja su pokušala ukazati na značaj predškolskog odgoja i obrazovanja za uspjeh u daljem školovanju. Zapravo su ta istraživanja bila usmjerena u pravcu dokazivanja povezanosti predškolskog odgoja i obrazovanja sa kognitivnim razvojem djece, tačnije IQ-om djece. Međutim, Horvat (1986) navodi veliki broj istraživanja, između ostalog i svoje istraživanje, a koja pokazuju da nema statistički značajne povezanosti između kognitivnog razvoja i pohađanja vrtića, nego da se razlike kod djece koja su pohađala vrtić u odnosu na djecu koja nisu ogledaju prije svega u nekim drugim aspektima kao što su veća motivacija za postignućem, veća aktivnost u školskom radu, te želja za isticanjem (Zigler i Butterfield, 1968, Levinson, 1971, Toličić, 1970), odnosno veća socijalna i emocionalna zrelost, koja dovodi do favorizovanja ove djece od strane učitelja (Guzina, 1978), dok su Perunović, Đorđević i Brkić (1971), zaključili da su djeca iz vrtića bila uspješnija na zadacima numeričkog rezonovanja, bolje su se grafički izražavala prilikom pisanja, motorički su spretnija, te socijalno zrelija u odnosu na djecu koja nisu pohađala vrtić. Nenadić (1971) je izjednačio djecu iz ove dvije grupe po intelektualnim sposobnostima i pronašao razlike u korist djece koja su pohađala vrtić u nivou znanja iz osnovnih matematičkih pojmova.

Research brief (2004) u jednom istraživanju navode dobiti vrtića kod djece koja su bila u cjelodnevnom programu, kao dobiti u vještinama iz matematike, čitanja i opšteg znanja u odnosu na djecu koja su bila u poludnevnom boravku, i u odnosu na djecu koja nisu boravila u vrtiću. Također, manje grupe su imale veći uspjeh u postignuću, a do-

biti manje grupe i cjelodnevnog boravka su naročito bile izražene kod manjinskih skupina djece.

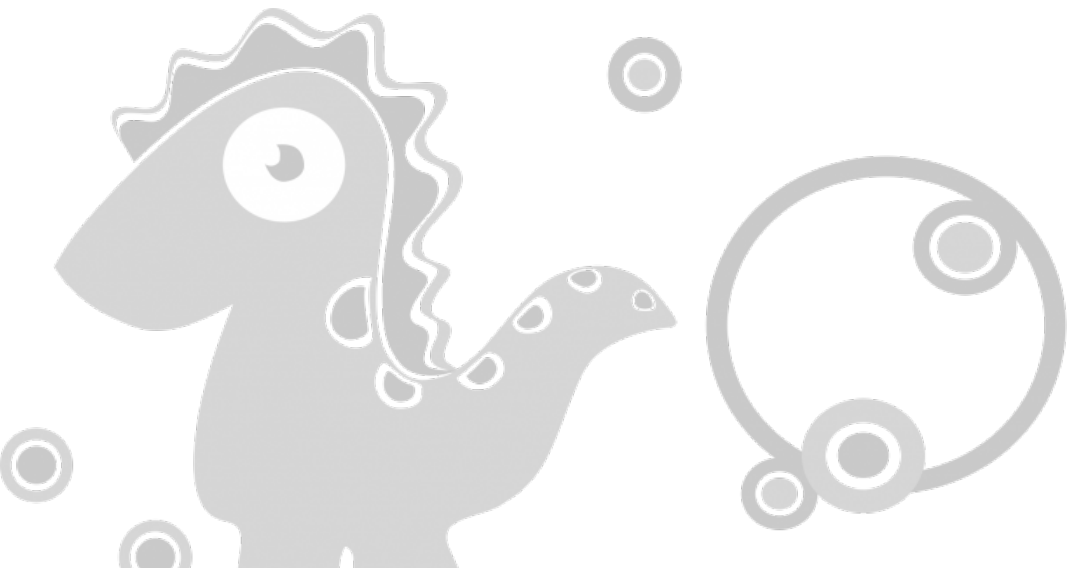
Hasanagić (2009) u nalazima istraživanja pokazuje da djeca koja su pohađala vrtić pokazuju bolji uspjeh na testovima koji ispituju spremnost za polazak u školu u odnosu na djecu koja nisu bila obuhvaćena vrtićem u predškolskoj dobi, posebno u testovima koji mjere razumijevanje odnosa, numeričkom testu, te testovima koji mjere grafomotoričke sposobnosti, što ukazuje da vrtić djeluje stimulatивно na razvoj ovih vještina.

Podaci o uticaju predškolske ustanove su dosta kontradiktorni kada je u pitanju kognitivni razvoj, odnosno ukazuju na povezanosti između uspjeha djeteta u testovima postignuća u smislu da djeca koja su pohađala vrtić imaju bolje i veće znanje od djece koja su „čuvana“ kod kuće, ali također, ne pokazuju se statistički značajne razlike u nivou inteligencije između ove dvije grupe. Međutim, podaci koji ukazuju na povezanost pohađanja vrtića i socijalne zrelosti djece su nedvosmisleni. Hedfild (a prema Mandić i Gajanović, 1982) smatra da se kod djece u dobi između 4 i 7 godina, a pod uslovima institucionalnog vaspitnog djelovanja, razvija samopouzdanje, elementi samodiscipline i samokontrole, što djetetu omogućava da se uključi u grupne aktivnosti, bude prihvaćeno od strane vršnjaka, te da se prilagođava normama vršnjaka. Istraživanja u ovom kontekstu ukazuju dakle na jasnu povezanost socijalnog razvoja djeteta i predškolske ustanove, jer se dijete, kako navode imenovani autori, u vrtiću oslobađa egocentričnosti, što je jako bitno za njegov dalji socijalni razvoj, kao i adaptaciju na školsku sredinu.

Dio **II**



Načini poticanja spremnosti djece za školu





1. Načini poticanja fizičkog razvoja djece predškolske dobi

Dijete u predškolskoj dobi ima potrebu za kretanjem. Ta potreba je, osim fizičke, i psihološke prirode i često je potaknuta radoznalošću djeteta, njegovom potrebom da upozna svijet i da njime ovlada. Također, dijete ima potrebu i za ovladavanjem vještinama i sticanjem određenih kompetencija, jer dijete kad se kreće, želi to raditi samostalno i u tome se dobro osjeća. U ovoj dobi je teško zamisliti zdravo dijete koje sjedi na jednom mjestu, jer je za prirodu djeteta je vezano upravo kretanje.

U tom smislu, u predškolskoj dobi bitno je pustiti dijete da se igra, jer će ono kroz igru i zadovoljavanje potrebe za igrom, ovladati mnogim vještinama i sposobnostima. Važno je naglasiti da, kada se govori o igri, svaka igra potiče razvoj više aspekata, a nikada samo jedan. U ovom dijelu, će se, s obzirom da se radi o fizičkom rastu i razvoju, više fokusirati na fizičke benefite igre, kao što su poticanje motoričkih vještina i sposobnosti, kao i promociju zdravlja i zdravih navika, iako svaka od tih igara ima određeni utjecaj i na psihološki razvoj.

Dakle, opšte poznata činjenica jeste da djeca uživaju u igri i da za igru djecu ne treba motivisati. Često se može čuti da je igra posao djece predškolske dobi. Međutim, djeca često nisu u prilici da aktualizuju sve svoje sposobnosti koje su im date, bilo zbog toga što za određene fizičke aktivnosti nemaju prostora i mogućnosti, bilo što ne znaju kako provesti takve aktivnosti, bilo da su previše okupirani svijetom video igrice i ostalih uređaja koji im omogućavaju zabavu. U svakom sluča-

ju, strukturisano djelovanje u pravcu poticanja fizičkog rasta i razvoja je nužno. Ovo strukturisano djelovanje u vrtiću je operacionalizivano kroz nastavni plan i program predškolske ustanove, ali u svakom slučaju odgovornost za rast i razvoj djeteta u bilo kojem dobu razvoja nije samo na instituciji, nego i na roditeljima, odnosno porodici.

I. I. U VRTIĆU

U vrtiću odgajatelji sa djecom izvode razne vježbe koje su ciljano usmjerene prema određenim grupama koštano-mišićnog sistema, pa tako postoje vježbe za grudni koš, mišiće ruku, rameni pojas, potom leđne mišiće i kičmu, trbušne mišića i mišiće nogu, stopala, kretanje, kao što su hodanje, ravnoteža, trčanje, skakanje, penjanje, bacanje, dizanje i nošenje, vučenje i sl. Specifičnost igre u vrtiću jeste veći broj djece, iako se ove igre mogu igrati i u porodičnom okruženju, kada je prisutno više djece (rođendani, izleti i sl.).

Lorger Marija (prema Bastjančić, Lorger i Topčić, 2011) je autorka nekoliko *motoričkih igara* za djecu predškolske dobi.

• 1, 2, 3, bacite lopte svi

Djeca se rasporede slobodno po prostoru za vježbanje, svako dijete treba imati dovoljno prostora za izvođenje igre. Svako dijete ima u rukama laganu, plastičnu loptusrednje veličine. Na znak odgojiteljice, 1, 2, 3 bacite lopte svi, sva djeca bacaju lopte s dvije ruke u vis i pokušavaju je uhvatiti s dvije ruke.

Loptu je moguće baciti u vis i pustiti da padne na podlogu pa je onda uhvatiti kad se odbije o podlogu ili je uhvatiti prije.

• „Štapićanje“ lopte

Djeca su slobodno raspoređena po prostoru, svako dijete treba imati dovoljno prostora za izvođenje igre. Djeca imaju u ruci kraći plastični

ili drveni štap (oko 30 cm). Na podlozi ispred svakog djeteta nalazi se njegova plastična lagana lopta. Na znak odgojiteljice/voditelja udaraju loptu štapom odozgo tako da ona lagano odskoči nekoliko centimetara. Igra se izmjenično s lijevom i desnom rukom, a broj ponavljanja ovisi o subjektivnoj procjeni odgajitelja koji aktivno sudjeluje u igri.

• *Bacanje lopte u dalj*

Djeca su raspoređena u vrstu („ptičice“ na grani). Svako dijete mora imati dovoljno mjesta za izvođenje igre. U rukama ispred tijela drže laganu, plastičnu, veličinom primjerenu loptu s dvije ruke. Na znak odgojiteljice/voditelja bacaju loptu što dalje naprijed (udalj) s dvije ruke, nakon toga trče za loptom uzima svako svoju loptu (bilo bi dobro imati lopte u različitim bojama) te se brzo vraćaju na svoje mjesto.

• *Slalom kotrljanjem lopte*

Djeca su podijeljena u nekoliko kolona („vozića“) zavisno o prostoru za vježbanje i broju rekvizita. Prvo dijete, odnosno „lokomotiva“ stoji na liniji markiranoj na podlozi. Ispred svakog „vozića“ nalaze se 3 prepreke (malo viši čunjići i sl.) poredane u nizu međusobno udaljene do 1,5 metara. Svako dijete ima svoju loptu. Zadatak je da svaki vozić u „vožnji“ prođe između prepreka u slalomu na način da loptu spuste na pod i kotrljajući je prstima (šakom) prođu između čunjića do linije koja je markirana na podlozi. Kad dijete dođe do linije uzima loptu u ruku i prvo dijete staje na crtu držeći loptu u rukama, ostali „vagioni“ se slažu iza njega. Igra se potom ponavlja na drugu stranu, samo što se kotrljanje lopte između prepreka izvodi drugom rukom.

• *Pogodi „gol“ loptom*

Djeca su raspoređena u vrstu (jedan do drugoga), međusobno odvojeni minimalno 1 metar, a može i više ako se igra na otvorenom prostoru

ili većoj dvorani. Svako dijete treba imati svoju laganu i veličinom primjerenu loptu koja se nalazi na tlu ispred djeteta, a koje treba obilježiti trakicom ili komadićem papira. Ispred svakog djeteta na udaljenosti 3 – 4 koraka nalazi se „gol“ (zastavica, čunjić, oblik izrezan od kartona ...) koji na znak odgojiteljice/voditelja djeca pokušavaju pogoditi udaranjem lopte nogom, odnosno postići pogodak šutiranjem lopte. Nakon toga svako dijete trči po svoju loptu, vraća se na početno mjesto i gađanje gola se ponavlja šutiranjem lopte drugom nogom na što odgajatelj mora obratiti pozornost kako ne bi loptu udarali stalno istom nogom.

• *Zeko – skok*

Igra se izvodi s istim pomagalicama (obručima) u istom rasporedu djece. Na znak „Skačimo kao zeko“ djeca skaču na dvije noge (sunožno) 4 skoka naprijed, okrenu se te izvedu 4 sunožna skoka natrag.

• *„Skoči i puži, puži i skoči!“*

Djeca su raspoređena u dvije (ili više vrsta, zavisno o broju djece). Razmak između jednog i drugog djeteta u vrsti mora biti najmanje 1 metar. Djeca stoje iza linije markirane na podlozi ljepljivom trakom. Na znak „Skoči!“ - skoče sunožno u dalj koliko koje dijete može, nakon toga legnu na trbuh i puzanjem prolaze ispod lastike visine 50 centimetara udaljene 3 – 4 metra. Kad prođu ispod lastike (užeta) ustaju, pljesnu rukama visoko iznad glave i odlaze na crtu na suprotnoj strani (udaljenoj oko 2 metra od lastike) te čekaju da druga skupina izvrši zadatak. Nakon toga igra se izvodi obrnutim redom, na znak: „Pužimo!“ djeca puzeći prolaze ispod lastike, a nakon što prođu lastiku, ustaju, visoko pljesnu rukama iznad glave te sunožno skoče naprijed i odlaze na crtu s koje su krenuli na početku igre.

1.2. KAKO POTICATI FIZIČKU ZRELOST KOD KUĆE – ŠTA MOGU UČINITI RODITELJI?

Igranje sa djetetom je važan dio i dječijeg, ali i roditeljskog života i uloge. Roditelji mogu učiniti puno potpomažući dječiji fizički rast i razvoj, motoričku spretnost, fleksibilnosti, koordinaciju pokreta, snagu i izdržljivost, a djeca uživaju u vremenu provedenom u zajedničkim aktivnostima sa roditeljima. Bilo bi lijepo kada bi i roditelji uživali na isti način kao i djeca, i kada takvo druženje ne bi vidjeli kao teret i obavezu.

U daljem tekstu, navedeno je nekoliko igara, koje se mogu koristiti za igru kod kuće, ali i vani, zajedno sa djecom (Prema <http://momypoppins.com/newyorkcitykids/25-exercise-games-indoor-activities-for-kids>, dostupno 9.7.2014). Naravno, igara ima jako mnogo i tu roditelji mogu biti jako kreativni u stvaranju novih ideja ili nadogradnji starih. Bitno je provesti korisno vrijeme sa djetetom.

1. Stajanje na glavi – aktivnost odlična za krupne mišiće, kao i poboljšanje cirkulacije krvi kroz mozak.
2. Preskakanje konopca – ponekad se čini da smo zaboravili na ovu aktivnost kojom su se nekada djeca rado bavljala.
3. Igranje balonom – dobacivanje, dodavanje ili čak odbojka balonom u kući je bezopasna, a zanimljiva igra.
4. Kolica (dijete hoda na rukama, dok mu roditelj pridržava noge), hodanje poput raka (oslanjajući se na obje noge i ruke istovremeno) su dobra vježba za mišiće ruku, leđa, stomaka, ali i koordinaciju pokreta ruku i nogu.
5. Utrke životinja – na dati zadatak od nekoga, svi hodaju ili skakuću kao neka životinja pri tome se utrkujući od starta do cilja.
6. Poligon – u kući se od namještaja može napraviti poligon, koji dijete prolazi, preskače, provlači se i sl., pri čemu je moguće mjeriti vrijeme i pratiti napredak djeteta.
7. Prati vođu – roditelj ili drugo dijete, zadaje pokrete ostalima, koje

- ovi treba da prate, ti pokreti mogu biti od skokova, stupanja, čučnjeva, okretanja, pljeskanja i sl.
8. Ples – roditelji često, okupirani svakodnevnicom, zaborave koliko je ples (ritmični pokreti uz muziku) dobar način tjelovježbe, ali u isto vrijeme utječe i na pozitivno raspoloženje.
 9. Zaleđeni ples – svi učesnici plešu, ali kada muzika stane, svi moraju ostati u pozi u kojoj su se zatekli. Dobra tjelovježba, ali u isto vrijeme, poze u kojima učesnici ponekad ostanu mogu biti razlog smijeha i dobrog raspoloženja.
 10. Skrivanje tragova – neki predmet se sakrije negdje u kući. Zadatak djeteta je da pronade taj predmet, prateći tragove koje ostavlja u kući onaj koji je sakrio predmet. Na papiriće tragova mogu se napisati različite direkcije, kao npr. Idi pravo tri velika koraka, pa skreni desno. Kada igramo sa djecom predškolskog uzrasta, mogu se koristiti dogovoreni simboli. Ova igra, osim pokretljivosti i tjelovježbe, doprinosi i kognitivnom razvoju djeteta.
 11. Skakanje u vrećama – poznata igra utrke, gdje učesnici skupljenih nogu (u vreći ili pomoću neke vrpce), treba da pređu udaljenost od starta do cilja.
 12. Smiješno treskanje – treskanje svih dijelova tijela, pri čemu se svi trude izvoditi pokrete koji će nasmijati druge.
 13. Utrka čišćenjem – postaviti štopericu ili pustiti neku pjesmu, te mjeriti vrijeme ili se utrkivati dok pjesma traje ko će više toga pospremiti u sobi.
 14. Hvatanje i bježanje – dijete bježi, a roditelj ga pokušava uhvatiti, kada ga uhvati nastaje škakljanje.
 15. Gađanje konzervi – postaviti konzerve ili plastične predmete na određenu udaljenost, tako da ih se naslaže jedan na drugi, potom dijete gađa krpenom loptom (može se napraviti jastučić napunjen rižom), sa ciljem da iz što manje gađanja sruši cijelu kulu konzervi.
 16. Školica – nacrtati školicu kredom vani, ili čak na platnu u kući.

17. Klizanje – pogodno za podove od laminata ili parketa, zajedno sa djecom se klizati u čarapama i pokušati izvesti okrete ili utrki-vati se ko će se otklizati najdalje.

18. Hvatanje balončića – igra koja se može igrati i sa jako malom djecom. Nasuti deterđent u bočicu, promućkati, te u to namočiti krug napravljen od žice i laganim puhanjem u krug napra-



Slika 39. Igra školice

viti balončiće, koje će dijete hvatati svuda po sobi. Da bi uhvatilo balončić to ponekad iziskuje skakanje, penjanje, saginjanje i sl.

19. Hrvanje – na tepihu ili krevetu se može igrati hrvanja, gdje se djetetu onemogućće pokreti na kratko, a ono mora da se bori, da pruža otpor i pokušava se osloboditi. Igru treba provoditi pažljivo i pratiti emocije kod djece, jer nekad djeca reaguju nelagodnom na jako sprečavanje kretanja.

20. Guranje – odrasla osoba čvrsto stane na ravnoj površini (igru je najbolje igrati na travnatnom terenu), a dijete pokušava da guranjem „natjera“ odraslu osobu da pomakne nogu. Pobjeda je kada uspije da pomakne guranjem nogu odraslog.



2. Načini poticanja grafomotoričkih sposobnosti djece predškolske dobi

Grafomotoričke sposobnosti spadaju u fine motoričke sposobnosti i preduslov su uspjeha djeteta u školi. Grafomotorika je sposobnost pravilnog držanja olovke, sposobnost izvođenja preciznih pokreta, koordinacije oko-ruka, a sve to omogućuje pisanje, bojanje i crtanje. Grafomotoričke sposobnosti se stiču u predškolskoj dobi, sa samom izloženošću podražaju olovke, one počinju da se razvijaju od 18 mjeseci i obuhvataju cijeli predškolski period.

Tabela 6. Prikaz razvoja grafomotoričkih vještina u odnosu na dob (prema <http://www.artrea.com.hr/Grafomotorika.html>, dostupno 22.7.2014)

dob	aktivnost
10 – 18 mjeseci	olovku drži cijelom šakom, oponaša šaranje po papiru
2 godine	olovku počinje držati s tri prsta, šara po papiru radeći horizontalne, vertikalne i kružne linije
3 godine	olovku drži s tri prsta, može precrtati horizontalnu, vertikalnu liniju i krug
4 – 5 godina	olovku počinje držati vrhovima prstiju (palac, kažiprst i srednji prst), crta dijagonalne linije i kvadrat, te neka slova i brojeve
5 – 6 godina	olovku drži pravilno (vrhovima prstiju palca, kažiprsta i srednjeg prsta), precrtava trokut, može napisati vlastito ime, prepisuje većinu velikih tiskanih slova

U današnje vrijeme, evidentna je opasnost prevelike upotrebe informacionih uređaja, koji sve više i djecu i odrasle udaljavaju od „pera“, te tako loše grafomotoričke sposobnosti sa kojima dijete polazi u školu, ne moraju više kao nekada biti znak pseudozaostalosti, kada su samo djeca iz određenih depriviranih skupina dolazila na upis u školu a da pri tom ne znaju ni kako se olovka drži. Danas, imamo dvije krajnosti, jedno su još uvijek ova djeca iz depriviranih sredina, a druga kategorija su one „sveznalice“ koji barataju mnogo bolje kompjuterskim mišem ili PC tablet uređajem, nego olovkom. Takva djeca, zahvaljujući dostupnosti materijala i edukativnih igara na internetu, imaju jako mnogo znanja, ali je nužno da ih se potakne i na upotrebu olovke i papira, naravno bez prisile. Kao vježbe za ojačavanje sitne muskulature šake su baratanje svim sitnim materijalima, kao npr. nizanje perli na konac, rezanje papira po šablonu, crtanje kažiprstom po pijesku, slaganje puzzle ili lego kocki, pravljenje oblika od plastelina, žice i sl.

Tek kad dijete ovlada držanjem olovke, tada postaje spremno za nove izazove, kao što su pokušaji pisanja slova, precrtavanje oblika, bojanje bojanki i sl. Najčešće djeca već u dobi od 5 godina pravilno drže olovku i imaju zadovoljavajuću koordinaciju koja im omogućava da počnu sa bojenjem, preslikavanjem, te pisanjem i upoznavanjem slova.

U vrtiću se grafomotoričke vještine vježbaju kroz sva područja rada, svi materijali na kojima djeca rade od likovnog stvaralaštva, do radnih listova iz određenih područja, podrazumijevaju bojenje, spajanje tačkica, zaokruživanje itd.

Kod kuće roditelji mogu da se zabave sa svojim mališanima tako što će im dati sadržaje u kojima će djeca rado učestvovati, a pri tom razvijati vještinu koja će im u školi itekako trebati. Primjeri nekih od zadataka su:

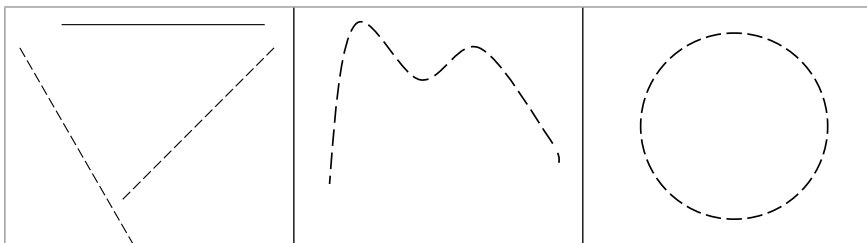
a) Zadaci prepisivanja uzorka

Ovakve zadatke djeci treba davati postepeno, vodeći računa o dobi i prethodnom iskustvu (vještini) djece. Djeca već prilično rano mogu preslikavati po uzoru jednostavne prave linije pa čak i jednostavnije krive linije.

PRIMJERI ZADATAKA ZA TROGODIŠNJAKE:

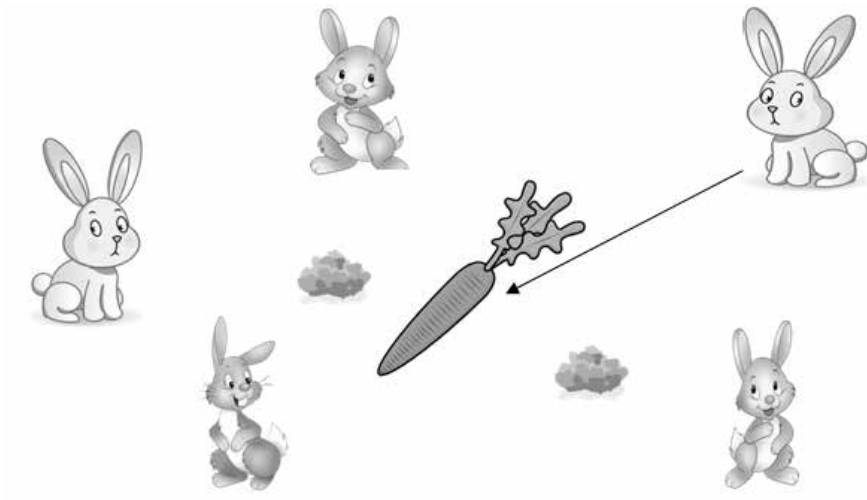
Pr.1.

Uputa: Dolje su iscrtane prave i oblici isprekidanom linijom. Olovkom ponovite isprekidane linije, tako da one više ne budu isprekidane, kao što je urađeno na primjeru



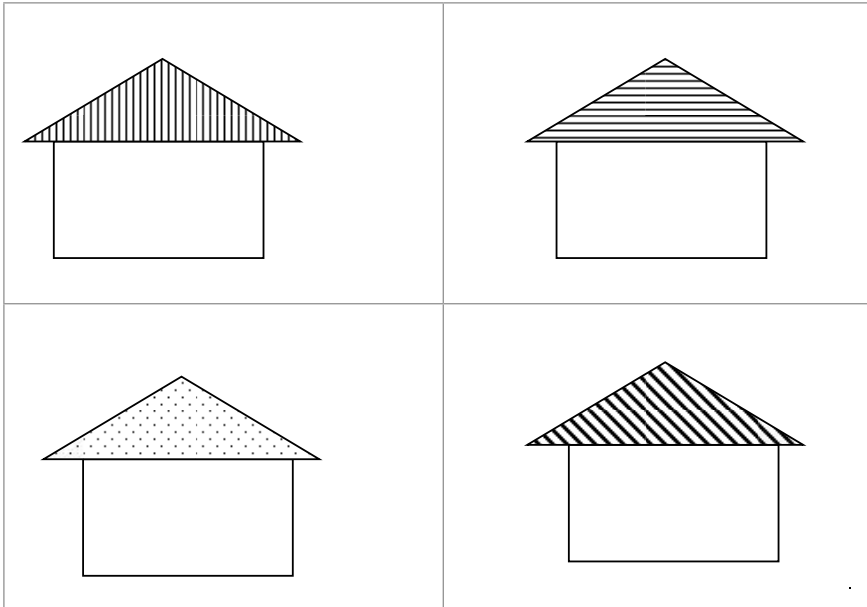
Pr.2.

Uputa: Pomozite svakom zečiću da dođe do mrkvice.



Pr.3.

Uputa: Dolje se nalazi kućica na kojoj je krov išaran olovkom. Pokušaj na isti način išarati i donji dio kućice.



(Prema Kamenov, 1998).

PRIMJERI ZADATAKA ZA ČETVEROGODIŠNJAKE

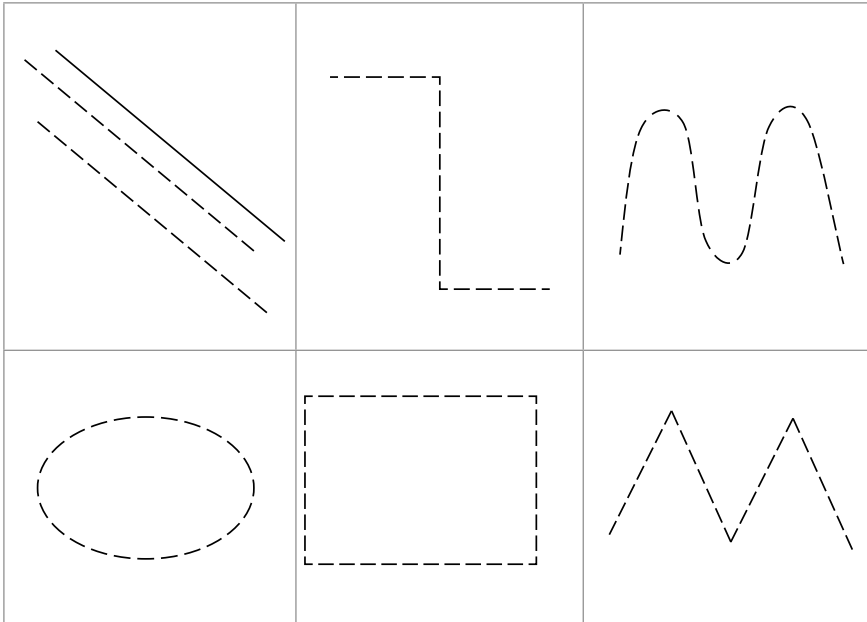
Pr.1.

Uputa: Spoji mladunčad sa njihovim roditeljima



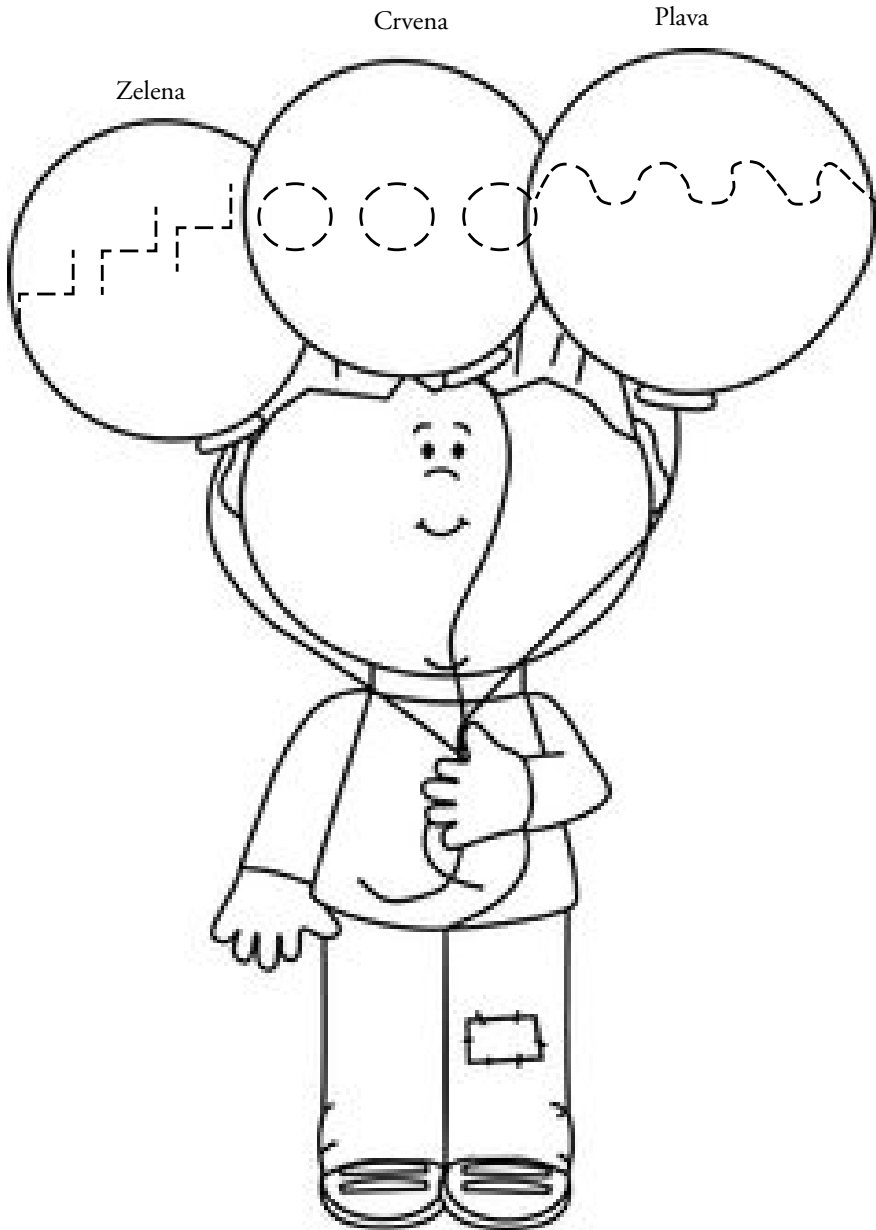
Pr.2.

Uputa: Dolje su isprekidano naslikane linije i neki oblici. Preko isprekidane linije, povuci pravu liniju i tako preslikaj zadane oblike.



Pr.3.

Uputa: Ukrasi Edinove balone i oboji ih zadanom bojom

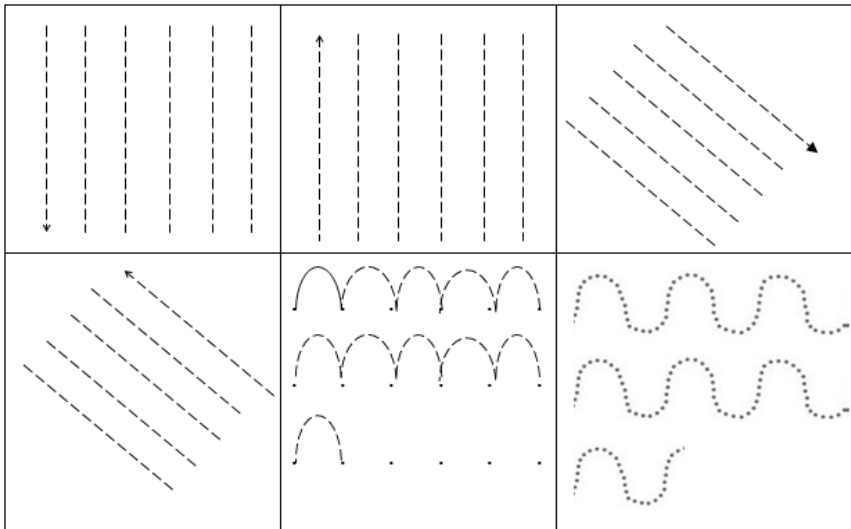


PRIMJERI ZADATAKA ZA PETO I ŠESTOGODIŠNJAKE

a) Vježbe fine motorike

Pr.1.

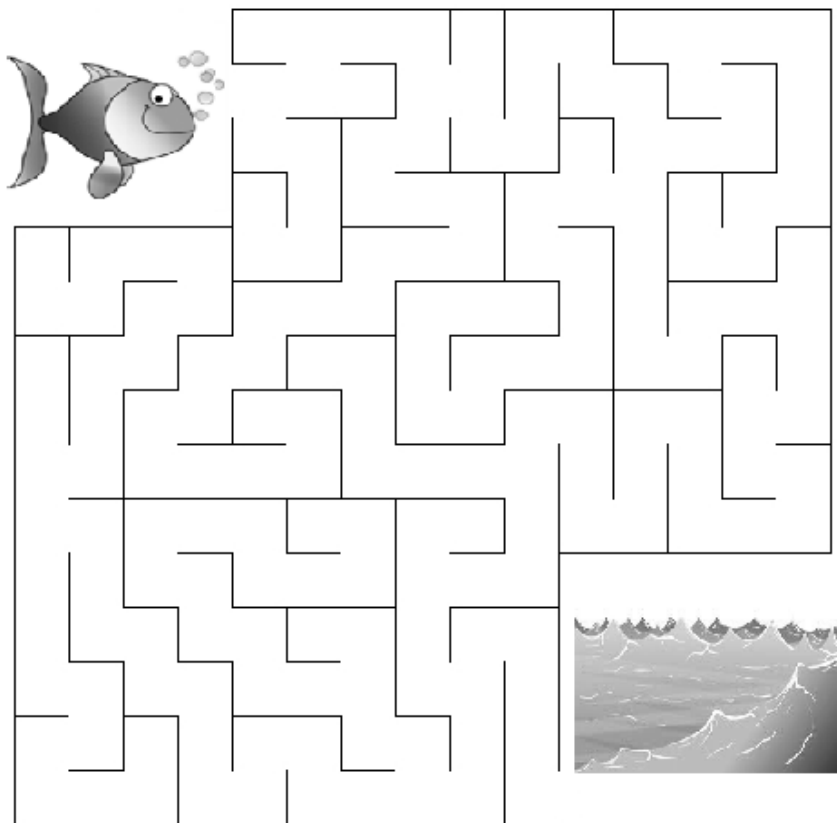
Uputa: U donjim zadacima prati isprekidanu liniju crtajući pune linije u istom smjeru.



Pr.2. Labirint

Vježba rješavanja labirinta, osim što vježba finu motoriku djeteta, vježba i njegove perceptivne sposobnosti, kao i pažnju, te sposobnost ustrajavanja u zadatku.

Uputa: Pomozi ribici da pronađe put do vode!

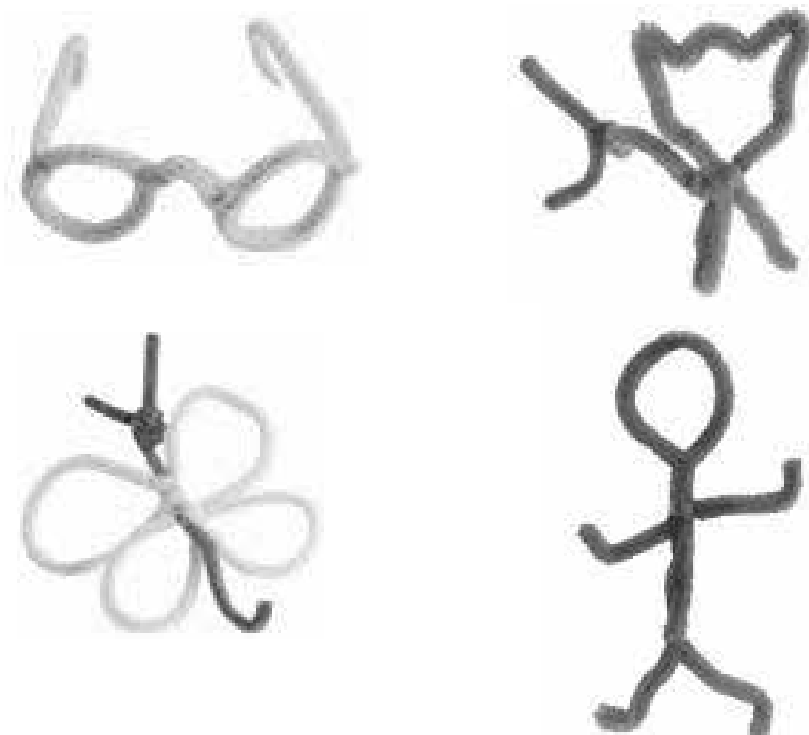


Pr.3. Oblikovanje likova od žice.

Ovo je vježba koja razvija preciznost i koordinaciju prstića. Također, potiče i osobine ličnosti kao što su upornost i ustrajavanje u zadatku, jer zahtijeva dosta pokušaja i pogrešaka kao i utrošenog vremena. Nužna je pomoć roditelja i odgajatelja.

Važno je da dijete počne sa nekim jednostavnijim oblicima, kao što su krug, srce i slično, a kasnije može izrađivati i neke kompleksnije oblike.

Dolje su navedeni neki od mogućih, kompleksnijih oblika (prema <http://www.artrea.com.hr/VrtickiUzrast.html>), a naravno, roditeljima i odgajateljima se stavlja na maštu da zadaju i druge oblike, odnosno da se prepusti djeci da prave modele od žice po želji.

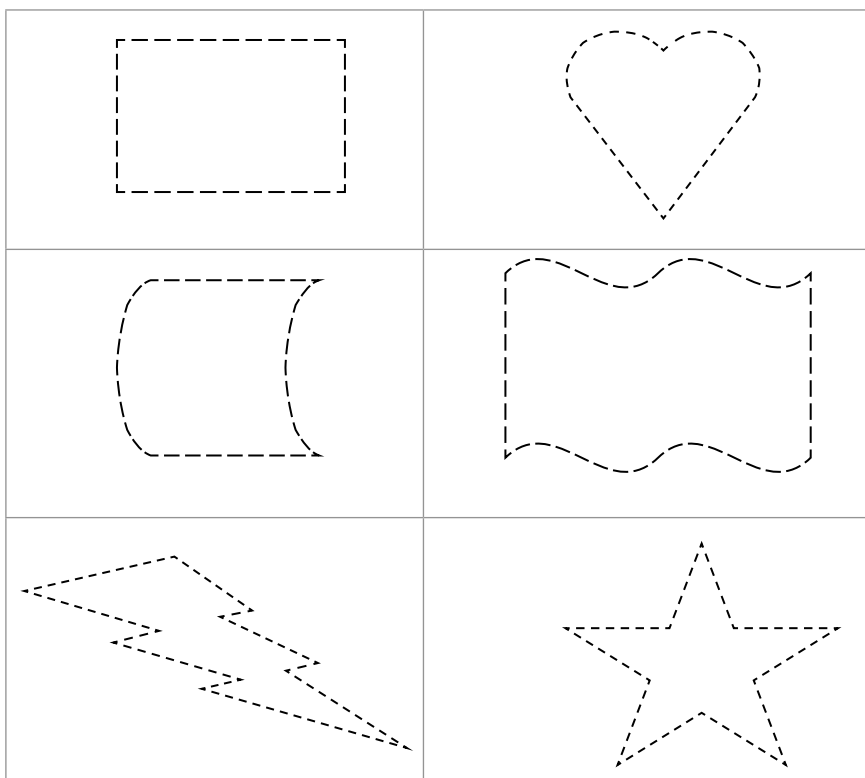


Pr.4. Izrezivanje papirnih oblika.

Djeca u predškolskoj dobi treba da ovladaju barem djelimično vještinom korištenja makaza za papir. Roditelji često izbjegavaju djetetu davati makaze zbog straha da se dijete ne ozlijedi ili da ne ozljedi, odnosno ošiša drugu djecu. Međutim, upotreba makaza kod djece razvija finu motoriku, koordinaciju pokreta prstiju šake, te koordinaciju oko-ruka.

Dolje su navedene kartice sa nekim od oblika koje roditelji i odgajatelji mogu koristiti kao šablone koje djeca iskružuju sa papira.

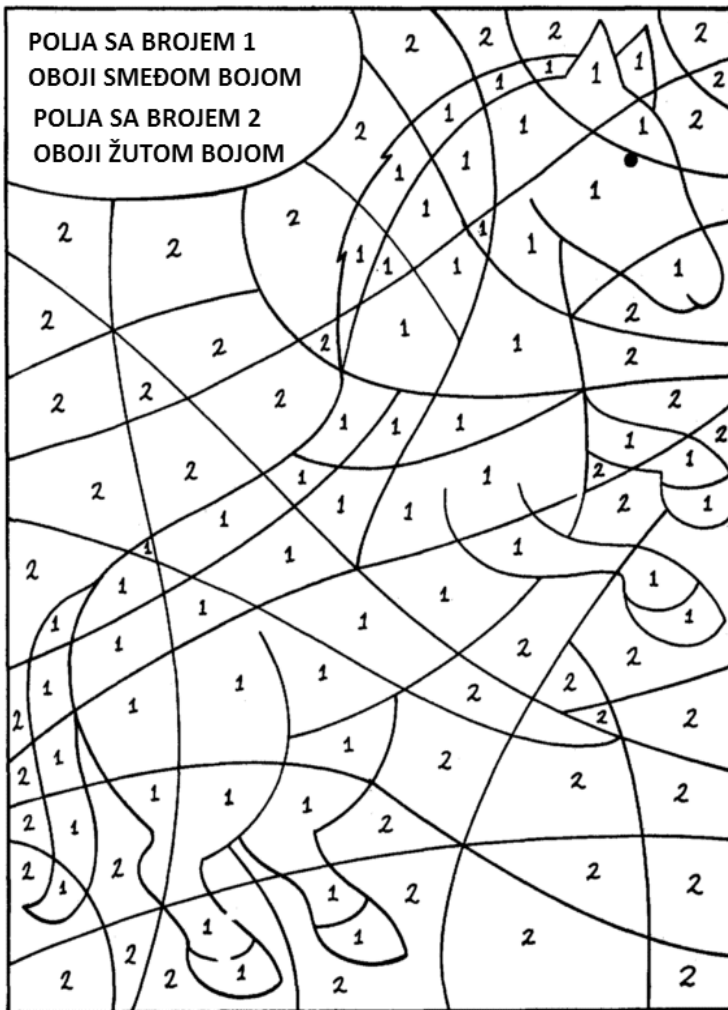
Uputa: Iskruži oblike prateći isprekidanu liniju.



Pr.5. Bojenje

Poznato je da djeca rado boje, te upravo to treba iskoristiti kako bi naučili pravilno bojiti (uvijek u istom smjeru i pazeći na rubove), a ujedno i radili na poboljšanju grafomotoričkih sposobnosti.

Uputa: Na donjem crtežu za svako polje je zadana boja kojom treba da se oboji. Kada obojiš crtež, otkriti ćeš o čemu se zapravo radi.



Prema <http://printablecolouringpages.co.uk/?s=hidden%2520object>,
dostupno 2.2.2015.



3. Načini poticanja kognitivnih sposobnosti djece

Kognitivne sposobnosti predškolske djecepočinju više privlačiti pažnju roditelja neposredno pred upis djeteta u školu. Tek tih nekih mjesec ili dva pred upis u školu, roditelji se sjete (ako dijete do tada nije išlo u vrtić) da počnu raditi sa djetetom. Sve do tada, rad na kognitivnim kapacitetima djeteta nije bio toliko zastupljen. Velika pogreška roditelja upravo u ovom periodu jeste naglo insistiranje na učenju slova, pisanju, a da dijete prije toga nije imalo nikakve druge poticaje kao što su prethodno opisane grafomotoričke vještine. Roditelji često djecu potiču na nauče slova pod izgovorom da će ga to pitati pri samom upisu u školu, i da to **mora** znati, te tako kod djeteta izazovu kontra efekat prema školskim aktivnostima, što je potpuno pogrešno. Dijete će slova naučiti kada prema nastavnom planu i programu treba da ih nauči, a to je u drugom polugodištu prvog razreda. Do tada dijete treba da vježba svoju grafomotoriku, a pisanje slova i njihovo spajanje za glasom, treba prepustiti osobama stručnim za to, a to su nastavnici razredne nastave, učitelji.

Kognitivne funkcije, koje kod djeteta treba razvijati, apsolutno nisu pokrivene čitanjem i pisanjem. Naprotiv, početno čitanje i pisanje, te matematske sposobnosti, kao i druge akademske vještine, će se razvijati sasvim dobro ako su razvijene druge kognitivne sposobnosti kod djece, koje zapravo čine osnovu za akademske vještine. Upravo iz tog razloga, kognitivne funkcije kod djece je neophodno razvijati od samog rođenja, jer, kako je opisano u prvom dijelu knjige, nakon rođenja, mozak ima najveći broj moždanih stanica, koje imaju šansu da opstanu i postanu

funkcionalne samo ukoliko dođe do njihovog sinaptičkog vezivanja sa drugim moždanim stanicama, a vezivanje se dešava usljed aktivnosti, kako fizičke tako i kognitivne. Stoga je u periodu od 0 do 6 godina, nervni sistem, koji je jako elastičan i prilagodljiv, nužno vježbati.

S obzirom da se ova knjiga bavi isključivo problematikom predškolačaca, odnosno djece u godini neposredno pred polazak u školu, ovdje će biti navedeni neki od načina poticanja kognitivnih sposobnosti četverogodišnjaka i petogodišnjaka.

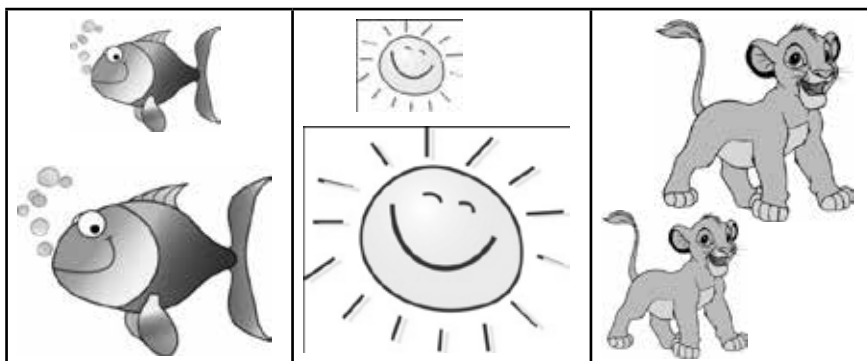
Iz metodičkih razloga, ovdje ćemo govoriti o načinima poticanja pojedinih kognitivnih funkcija, iako svaka od ovih aktivnosti potiče više aspekata kognitivnog, pa i emocionalnog i socijalnog razvoja. Tako na primjer, aktivnosti i vježbe za poticanje percepcije, potiču i razvijaju i pažnju, kao i pamćenje, ali i sposobnost ustrajavanja u zadacima, što se odnosi na emocionalni razvoj.

3.1. PERCEPCIJA

Vježbe za četverogodišnjake

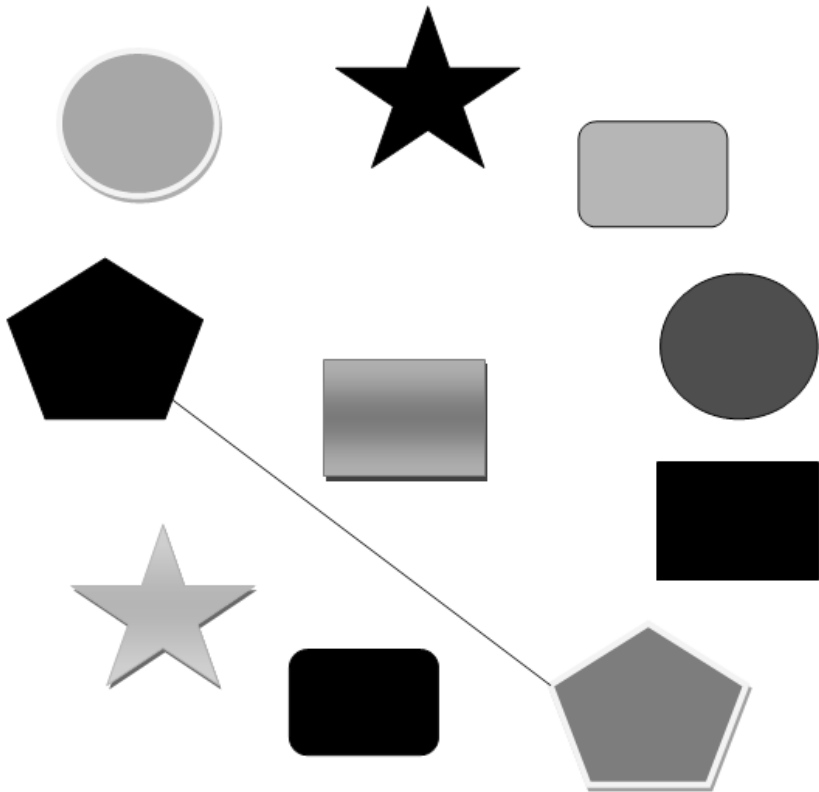
Pr.1.

Uputa: Zaokruži veći objekat od dva ponuđena!



Pr.2. Sjene – rješavanjem zadataka gdje dijete pronalazi odgovarajuću sjenu za svaki od ponuđenih oblika, potiču se djetetove perceptivne sposobnosti ali i pažnja.

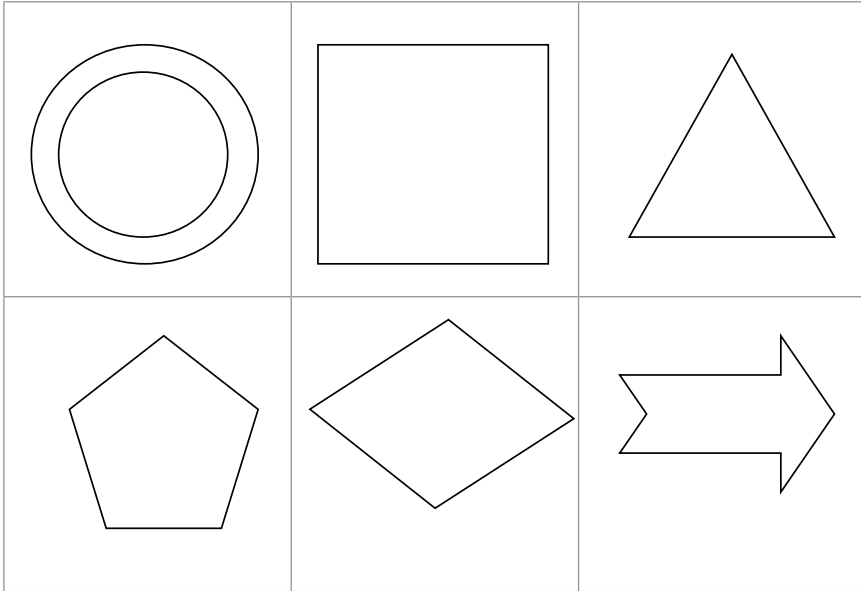
Uputa: Dolje su navedeni oblici i njihove sjene. Spoji svaki oblik sa njegovom sjenom kao što je to već urađeno u primjeru.



Vježbe za peto- i šestogodišnjake

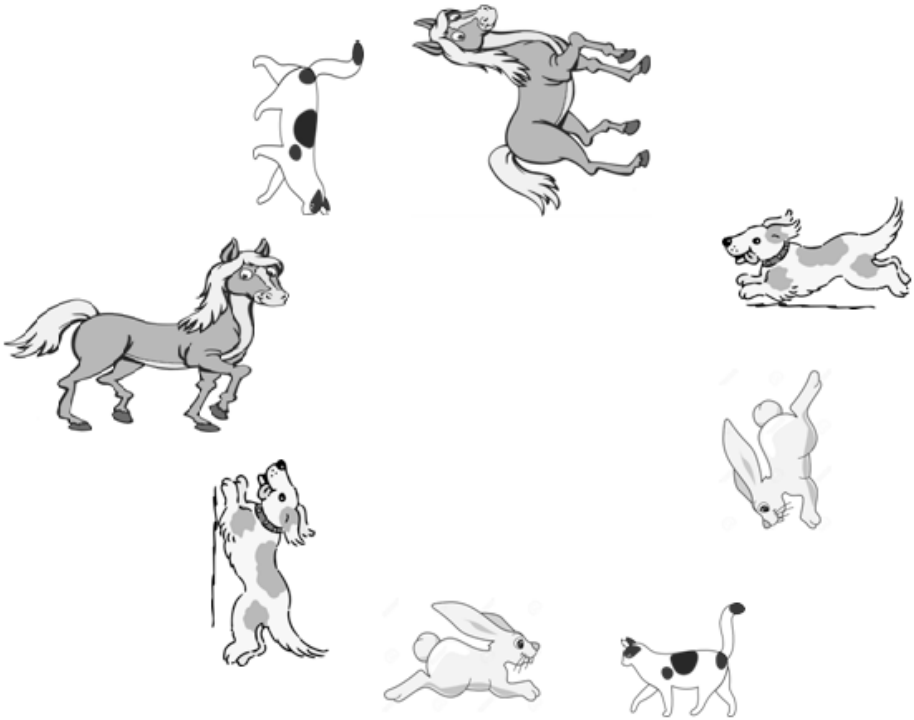
Pr.1. Ovo je ujedno i vježba grafomotoričkih sposobnosti, te za vježbu koordinaciju oka i ruke.

Uputa: U dolje nacrtanim oblicima, preslikaj isti taj oblik ali unutar zadanog oblika kao što je to urađeno na primjeru.



Pr.2.

Uputa: Poveži linijom životinje koji se kreću u istom smjeru!



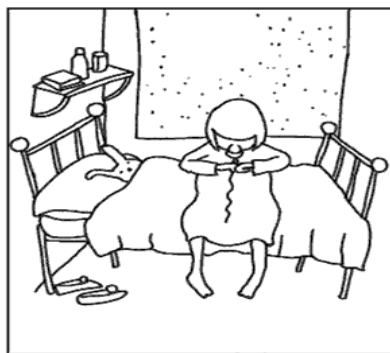
3.2. PAŽNJA I KONCENTRACIJA

Pr.1. Pronađi razlike, je vježba odlična za poticanje sposobnosti kontrole, ali i preusmjeravanja pažnje, potom percepcije i pamćenja.

Za četverogodišnjake

Za djecu u petoj godini života, slika treba da bude lagana, dosta razumljiva i sa ne baš puno detalja. Njihova pažnja ali i perceptivne sposobnosti još uvijek nisu dovoljno razvijeni. Također, skloni su brzopleitosti, pa je važno ohrabriti ih i kada daju pogrešan odgovor, provjeriti zajedno sa njima taj njihovo odgovor, uporediti ponovno slike i uvjeriti dijete da razlika nije u tome što ono smatra da jeste, ako je to pogrešno. Pomoći mu malo da se snađe na ovoj slici je nužno.

Uputa: Dolje date slike izgledaju isto, ali se ipak razlikuju u pet razlika. Pokušaj i pronaći i nakon svake pronađene razlike oboji za nagradu jednu od zvjezdica.

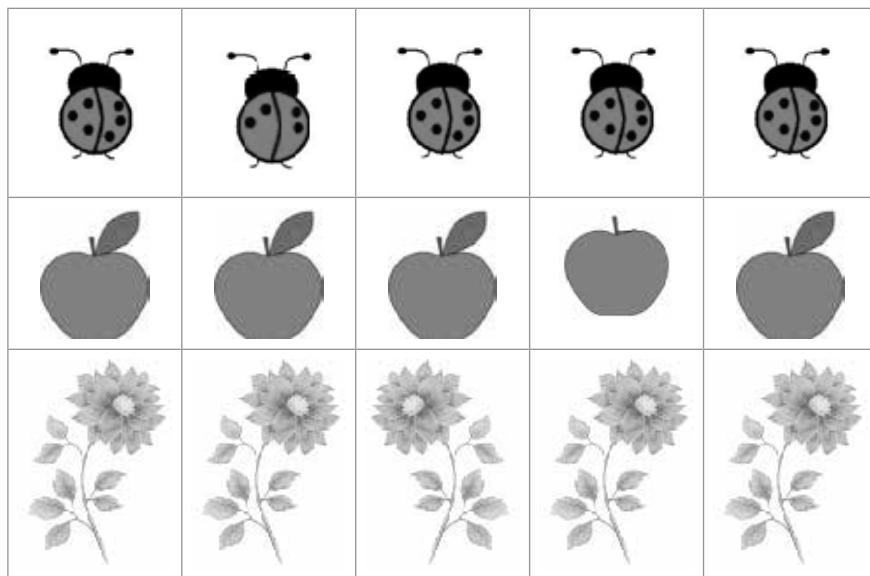


<http://www.kidsprintablepage.com/printable-preschool-arts-and-crafts/>.

Dostupno 3.2.2015.

Pr.2. Pronađi sliku u nizu koja se razlikuje od ostalih – je igra koja potpomaže razvoj i pažnje ali i percepcije.

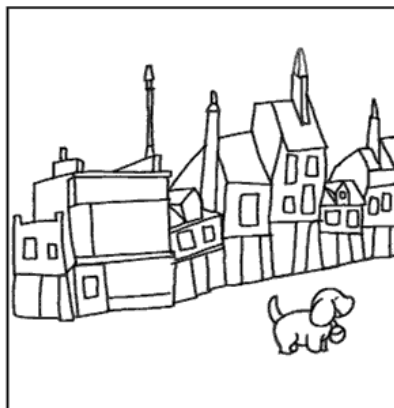
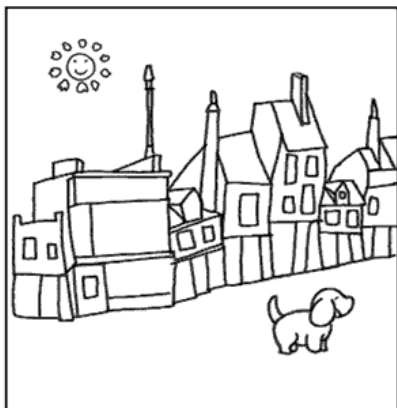
Uputa: U svakom redu slika, postoji jedna koja se razlikuje od ostalih. Pronađi je i precrtaj.



Za peto- i šestogodišnjake

Pr.1. Za djecu u šestoj godini života daje se nešto složenija slika za pronalaženje razlika, nego za djecu u petog godini života.

Uputa: Dolje date slike izgledaju isto, ali se ipak razlikuju u pet razlika. Pokušaj i pronaći i nakon svake pronađene razlike oboji za nagradu jednu od zvjezdica.



<http://www.kidsprintablepage.com/printable-preschool-arts-and-crafts/>,
dostupno 3.2.2015.

Pr.2. Pronalaženje objekata skrivenih na slici u slikovnici ili drugim slikama također vježba sposobnost kontrole pažnje, ali i perceptivne sposobnosti.

Uputa: Na donjoj slici pronađi i oboji predmete koji se nalaze iznad slike.



<http://00.edu-cdn.com/worksheet-image/402166/find-hidden-objects-sports-preschool.gif>, dostupno 4.2.2015

3.3. UČENJE I PAMĆENJE

Kod predškolske djece, prilično je teško razvrstati aktivnosti posebno na aktivnosti koje doprinose pamćenju i one koje doprinose razvoju učenja, stoga će konkretne aktivnosti i radni zadaci biti obrađeni zajedno.

Dječije učenje, posebno kada govorimo o verbalnim sadržajima, je uglavnom mehaničko, iz jednostavnog razloga što oni pjesme, brojalice i ostale sadržaje sa kojima se susreću, pamte i uče u vidu ritma i rime i ne razmišljajući o njihovom sadržaji, nego samo usvoje mehanički slijed riječi. Upravo u tom smislu onaj koji dijete podučava tim sadržajima treba osvijestiti model aktivnog, a ne pasivnog učenja. Naime, prema modelu pasivnog učenja, dijete samo prima informacije i te informacije se za njega „lijepo“, ono je pasivno u svemu, aktivacija na kognitivnom planu u tom smislu nije neophodna. Aktivno učenje podrazumijeva da je dijete aktivno. U ovom kontestu, važno je sa djecom razgovarati i interpretirati ono što su djeca zapamtila i na taj način im pomoći da logički strukturiraju materijal, koliko god je to moguće s obzirom na kognitivno ograničenje predškolske djece.

U toplom emocionalnom okruženju djeca mogu naučiti jako mnogo. Kroz čitanje slikovnica, sa djecom se može razgovarati o sadržaju neke pročitane pripovjetke ili kroz čitanje enciklopedija namjenjenih djeci, sa djecom se može razgovarati o tome šta su naučili ili zapamtili. Dječiji kapacitet je ogroman, samo treba omogućiti prostor da se razvije.

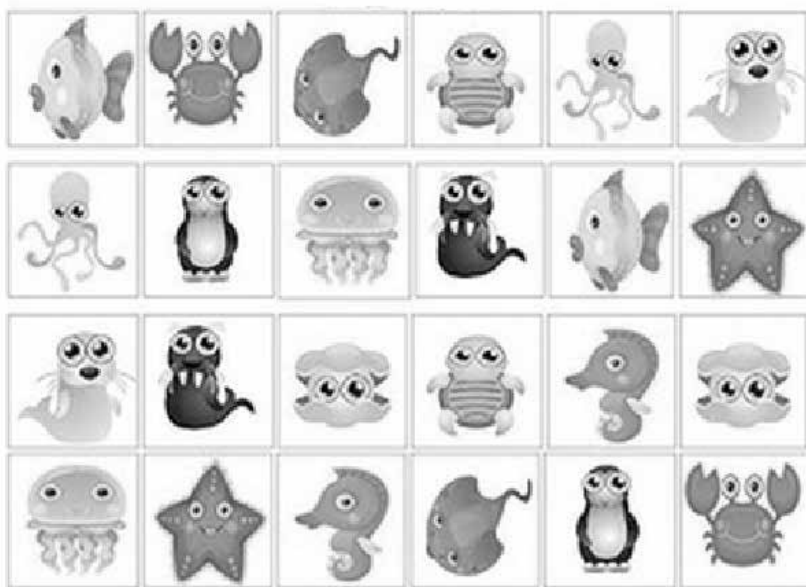
Neka djeca postaju pravi eksperti za nešto što ih zanima. Tako neka djece postaju eksperti za automobile, dinosauruse, životinje i slično. Informacije koje ta djeca često imaju su nešto na čemu bi i odrasli pozavidjeli. Ono što je za njih bitno jeste bilo omogućiti stimulativno okruženje.

U vrtiću je kroz plan i program rada, jasno dato, koji su to sadržaji koje djeca treba da usvoje u toku svog boravka u vrtiću. Oni treba da nauče boje, brojati, godišnja doba itd. Isto to sa njima mogu raditi i roditelji, s tim što roditelji kod kuće mogu dodatno obogatiti rad sa djetetom u skladu sa individualnim potrebama i interesovanjima djece.

U tom smislu, ovaj individualni rad, ukoliko je kvalitetan (i ukoliko uopšte postoji), može biti itekako plodotvoran.

Osim čitanja slikovnica, enciklopedija, razgovora o pročitanom, pregledavanja porodičnih albuma i evociranja uspomena itd., navest ćemo nekoliko primjera radnih materijala koji se mogu koristiti kao poticaj za razvoj sposobnosti pamćenja i učenja kod djece. Učenje će još dodatno biti predstavljeno kroz radne materijale za poticanje matematskih i predčitačkih sposobnosti.

- Pr.1.** Igra pamćenja, ili popularna Memory igra, koji će djeca vrlo rado igrati sa svojim ukućanima. U prodavnicama se mogu kupiti kartice sa gotovim likovima, čak i kartice za početno učenje engleskog jezika. Razvijeni su i softveri za prilično jednostavne igre na kompjuteru ili tablet uređaju, a koje kod djece potiču i vježbaju pamćenje. Na kraju, kartice se mogu izraditi i kući, crtanjem, te time unijeti u ličnu notu u cijeli proces. Poenta cijele igre jeste među licem dole okrenutim sličicama pronaći dvije iste. Igrači igraju naizmjenično, tako što otkrivaju dvije kartice. Ukoliko igrač ne nađe par, igra drugi igrač, koji ponovno otkriva dvije kartice. Cilj je zapamtiti položaj kartice koju se otkriva, te time skupiti što više parova. Pobjednik je onaj koji ima najviše parova.



Izvor: <http://www.essentialkids.com.au/preschoolers/preschool-activities/ocean-memory-game-20111014-1lnxe.html>, dostupno 5.3.2015.

Pr.2. Djetetu se prikazuje donja slika na kojoj ono treba da imenuje predmete koje vidi, te da ih nastoji zapamtiti. Potom se slika skloni i dijete se pita da nabroji što više predmeta koje je vidjelo.

Uputa: Pogledaj ovu sliku, šta se na njoj vidi (djetetu pomoći da imenuje predmete koje ne razlikuje).



(Nakon što se slika skloni) Koje si sve predmete vidio/vidjela na slici. Pokušaj se prisjetiti.

Pr.3. Imenovanje dijelova tijela.

Djeca spontano nauče dijelove tijela, ali im je uvijek iznova zanimljivo naučiti ili barem ponoviti neke nove dijelove vlastitog tijela. Sa djecom se može raditi prvo na slici, pa onda i da sami pokažu na sebi taj dio tijela.

Uputa: Pogledajmo zajedno sliku djeteta. Ja ću sada čitati zadane dijelove tijela sa strane, a ti ćeš mi pokazati gdje se taj dio tijela nalazi, potom ćemo to zajedno označiti na crtežu.

OKO

NOS

UHO

VRAT

RUKA

RAME

NOGA

KOSA

GLAVA

PRSTI

KOLJENO

USTA

STOMAK

ŠAKA

STOPALO

NOŽNI
PRSTI

Na kraju, nakon dobro obavljenog posla, crtež se može obojiti.

Pr.4. Godišnja doba.

Uputa: Na donjim slikama su prikazana djeca u različitim atkivnostima.

- Pronađi slike koje pokazuju djecu zimi i te slike zaokruži plavom bojom.
- Slike djece u jesen zaokruži crvenom bojom
- Slike djece u ljeto zaokruži žutom bojom.
- Slike djece u proljeće zaokruži zelenom bojom.












3.4. MIŠLJENJE

Mišljenje djece se može poticati na razne načine, a ovdje je naveden samo jedan od primjera radnih listova, gdje djeca uviđaju relacije među zadanim pojmovima. Inače sa djecom se kroz razgovor u svakodnevnim aktivnostima, kroz postavljanje poticajnih pitanja, najbolje razvija proces mišljenja. Roditelji sa svojom djecom mogu jednostavno praviti situacije tipa „Šta ako...” gdje od djece mogu dobiti kreativne i promišljene odgovore, čime djetetu omogućavaju da pokuša razmišljati i dati svoj odgovor na neko pitanje i da vježba mišljenje u pravom smislu. Čak i kad ti odgovori nisu tačni, treba ih provjeriti i navesti dijete na pravilan odgovor.

Pr.1.

Uputa: Dolje se nalaze po tri slike gdje su prikazani različiti objekti. Tvoj zadatak jeste da pronađeš i zaokružiš objekat koji najbolje odgovara opisu. Date su tri upute i tvoj zadatak je da slijediš upute jednu za drugom. Objekte koji ne odgovaraju opisu možeš prekržiti. Objekat za koji misliš da odgovara zaokruži.

Uputa (roditelj čita)	Slika 1	Slika 2	Slika 3
Spada u slana jela. Jede se dok je toplo. Jede se prije svega drugog.			
Oblik ima četiri strane. Nije crvene boje. Nije najmanji.			
Ima četiri noge. Može se držati u kući. Može biti čuvar kuće ili stada ovaca.			

3.5. NAČINI POTICANJA MATEMATSKIH SPOSOBNOSTI

Očito je da dijete ima kapacitet za razumijevanje osnovnih matematskih pojmova, ali u isto vrijeme, nužno mu je omogućiti okolinske podražaje i privoliti ga na aktivnosti kojima će se taj kapacitet u potpunosti razviti. Kada se govori o matematici kao predmetu u školi, djeca, i prije nego krenu u školu, vjerovatno pod utjecajem okoline, ne vole taj predmet, ali je zanimljivo da u vrtiću uživaju u aktivnostima koje podrazumijevaju učenje matematike kroz igru.

Matematske sposobnosti se mogu razvijati u vrtiću, ali i kod kuće.

U vrtiću su zadaci koji se odnose na poticanje razvoja početnih matematskih pojmova jasno definisani Okvirnim nastavnim planom i programom obaveznog programa za djecu u godini pred polazak u školu. Također, ovim planom su definisani i sadržaji koji podrazumijevaju usvajanje osnovnih matematskih pojmova, a ti sadržaji su razvrstani u: logičke operacije sa konkretnim predmetima, skupovi i brojevi, veličine, mjerenje i mjere, oblici, orijentacija u prostoru itd. Kroz operacionalizaciju ovih sadržaja kod djece se nastoji razviti pojam klasifikacije predmeta i pojava, grupiranje predmeta prema jednom ili više kriterija, brojanje do 10, pridruživanje broja, formiranje pojmova više, jednako, manje, razlikovanje veličina, veće, jednako, manje, usvajanje osnovnih pojmova oblika krug, kvadrat, trugao, itd.

Odgajatelj kroz primjenu ovih predviđenih sadržaja potpomaže razvoj matematskih sposobnosti. Vlahović-Štetić (2010), navodi da je posao odgajatelja:

- pomoći djetetu da nadograđuje postojeće znanje (djeca imaju neformalna matematička znanja i na njima treba graditi nova);
- omogućiti djetetu slobodu za njegove vlastite konstrukcije (prečesto u matematici dopuštamo samo određeni način rješavanja problema, a ne uvažavamo da djeca mogu imati svoje vlastite strategije koje mogu odlično funkcionisati);

- osigurati atmosferu u kojoj rasprava pomaže izgradnji djetetovih znanja (atmosfera u kojoj se raspravlja o putovima rješavanja problema može pridonijeti djetetovim matematičkim spoznajama);
- učenje se može odigravati i kroz kognitivni konflikt pred koji odgajatelji stavljaju dijete kao bi preispitalo svoja znanja (prečesto poučavamo tako da izravno serviramo rješenja, umjesto da djeci ponudimo situacije u kojima sami moraju naći odgovore na nejasnoće i dvojbe);
- pripremiti manipulativne materijale ili ilustracije nužne za poučavanje s razumijevanjem (u poučavanju matematike upotrebljavamo manipulativne materijale, ali relativno brzo odustajemo od njih iako su djeca sve negdje do 6. razreda u razvojnoj fazi konkretnih operacija);
- osigurati socijalnu interakciju – dijete će biti potaknuto reakcijama druge djece (matematika se u školama vrlo često poučava kao samostalno rješavanje zadataka, a djeca bi mogla puno naučiti u međusobnoj interakciji razmjeni strategija);
- Omogućiti djeci bogatu okolinu, složene situacije koje će potaknuti rješavanje problema (računanje nije izazov ali rješavanje složenih problema jest, a to je ujedno i priprema za onakvu matematiku s kojom ćemo se susretati u stvarnom životu).

Kod kuće

Roditelji kod kuće, kod djece razvijaju osnovne matematske pojmove i načela, kao što su pridruživanje, ordinalnost, kardinalnost, a često to rade nesvjesno i bez naročite namjere. Dijete kroz igru nauči mnogo stvari o brojanju, brojanjem stepenica, zalogaja, igračaka, putem baratanja novcem ili nečim drugim.

Roditelji mogu još dodatno raditi na poticanju usvajanja matematskih vještina putem davanja radnih listova koja će dijete u ugodnoj atmosferi kod kuće raditi i pri tom biti nagrađeno pozitivnom povrat-

nom informacijom od roditelja. U današnje vrijeme tehnologije i interneta, brojni primjeri se mogu naći na web site-u.

Navodimo samo neke od primjera radnih listova za djecu, a roditelji mogu biti kreativni i sami osmisliti materijal pomoću kojeg će potpomoći razvoj matematskih pojmova, ali i ljubav prema predmetu sa kojim se mogu patiti kroz školovanje, ili ipak uživati i ne razviti strah od nečega što je neizbježno.

Radni listovi za vježbu kod kuće mogu biti namijenjeni prije svega za usvajanje pojma broja i simbola broja, za prebrojavanje, potom za usvajanje pojmova oblika, položaja itd.

Primjeri vježbi za poticanje usvajanja pojma i simbola broja

List za vježbu prepoznavanja i pisanja broja 1



UPIŠI BROJ 1 U SVAKO POLJE!

1	1	1								

OBOJITI!



List za vježbu prepoznavanja i pisanja broja 2

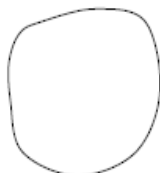
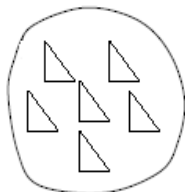
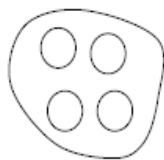


UPIŠI BROJ 2 U SVAKO POLJE!

2	2	2	2	2	2				

OBOJI PO 2 U SKUPU!

NACRTAJ 2

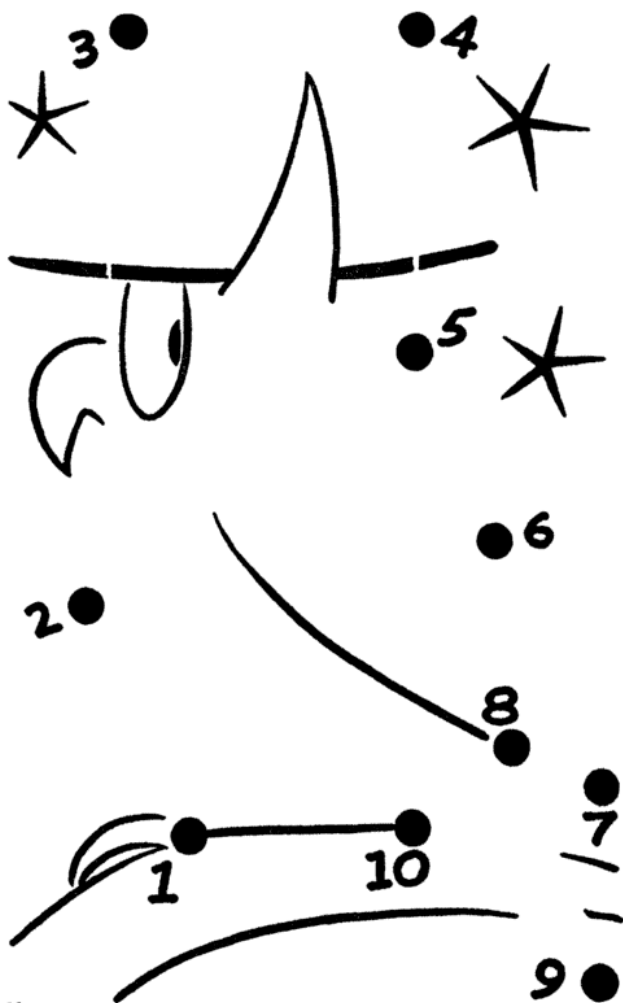


UPIŠI KOLIKO IMA



Nakon što djeca usvoje prepoznavanje brojeva, može se preći na malo zahtjevnije zadatke spajanja tačkica označenih brojevima.

Uputa: Spoji tačke od 1 do 10.

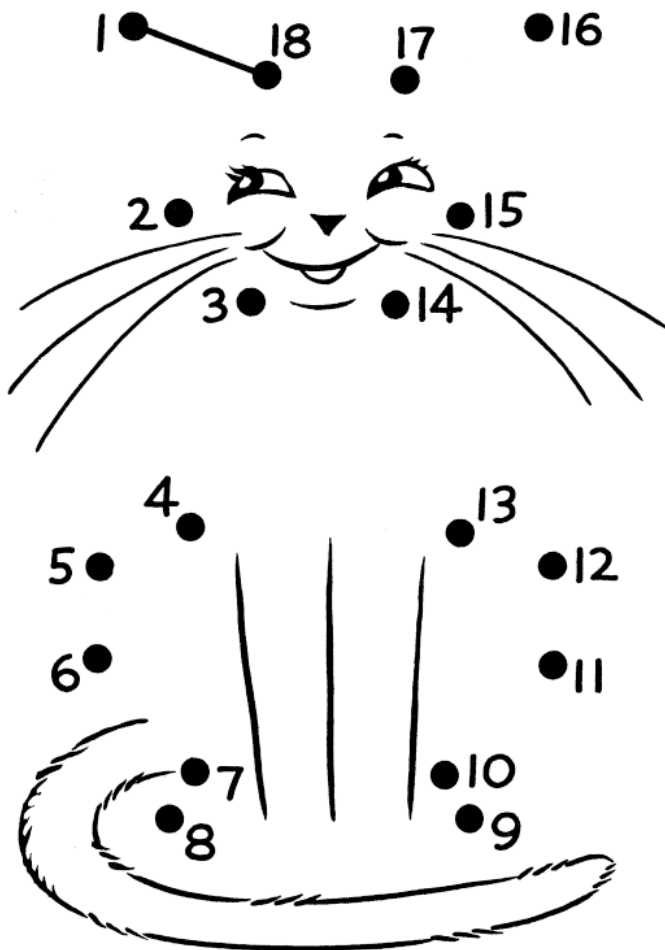


RaisingOurKids.com

<http://activities.raisingourkids.com/connect-dot-to-dot/> , dostupno 22.5.2015.
godine

Za one još starije, može se ići na još zahtjevniji zadatak.

Uputa: Spoji tačke od 1 do 18.

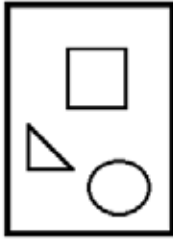


RaisingOurKids.com

<http://activities.raisingourkids.com/connect-dot-to-dot/> dostupno 22.5.2015.
godine

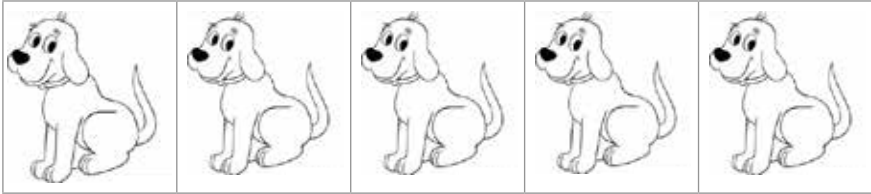
Primjeri vježbi za usvajanje pojmova oblika

Uputa: Na donjim slikama sve trokutove oboji crvenom bojom, (nakon što dijete završi), sada sve kvadrate oboji plavom bojom (sačekati da dijete završi), a sada oboji sve pravougaonike žutom bojom (nakon što dijete završi) i na kraju, oboji krugove u zelenom bojom.

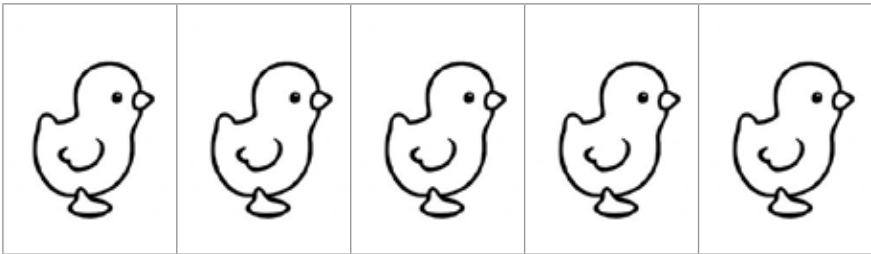


Primjeri vježbi za usvajanje rednog broja

Uputa: Na donjoj slici je nacrtano nekoliko psića. Oboji prvog po redu.

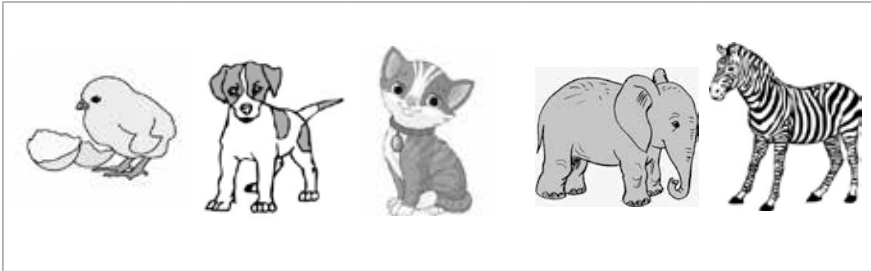


U sljedećem redu oboji treće pile po redu.

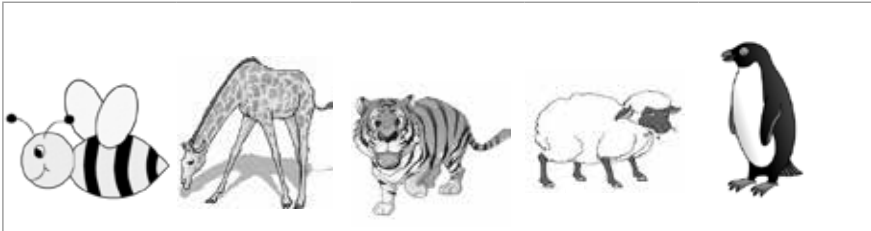


Primjeri vježbi za usvajanje prostornih odnosa, zatim odnosa veličine, težine i drugih mjera

Uputa: U sljedećem redu precrtaj ono što je najteže.



Uputa: U sljedećem redu precrtaj ono što je najviše.



Uputa: Ono što se nalazi ispod stola precrtaj, a ono što je iznad stola zaokruži.



Neki od korisnih linkova za poticanje matematskih sposobnosti su:

<http://www.er.rs/2014/07/sladoledno-ucenje-brojeva-za-predskolce/>

<http://www.artrea.com.hr/onlinepredskola.html>

<http://activities.raisingourkids.com/>,

<http://www.daycareworksheets.com/>

3.6. NAČINI POTICANJA PREDČITAČKIH SPOSOBNOSTI

Nama odraslima se čitanje čini kao jako jednostavna aktivnost, kao nešto što ne iziskuje mnogo mentalnog napora, međutim djeci to nije tako. Činjenica je da je čitanje, osobama koje su to savladale toliko „normalna“ aktivnost, da te iste odrasle osobe često zaborave da djeca zapravo ne znaju čitati. Zvuči smiješno, ali je istinito. Čak u nekim dječijim magazinima ili drugim radnim zadacima namijenjenim djeci, često vidimo neki natpis, naslov, ili čak uputu.

Ni nastavni planovi, nažalost, nisu u potpunosti usklađeni. Djeca, zvanično, usvajaju početno čitanje i pisanje u drugom polugodištu prvog razreda. Međutim, činjenica je da se sa pisanim materijalima susretu dosta ranije. Čak i u osnovnoj školi, u prvom razredu, postoji određena diskrepanca u početnom čitanju i pisanju, pa tako sadržaji iz predmeta Moja okolina podrazumijevaju određenu pismenost od djece, iako zvanično djeca još uvijek nisu naučila čitati i pisati.

Roditelji, često kod kuće, u nadi da će svom djetetu olakšati boravak i uspjeh u školi, forsiraju djecu sa početnim čitanjem i pisanjem, te na taj način, potpuno nesvjesno, stvaraju kontra-efekat u kom dijete zahvaljujući nestručnom radu i pristupu roditelja, stvaraju averziju prema čitanju i pisanju.

Sa čitanjem i pisanjem ne treba žuriti, dijete će to svakako usvojiti sa polaskom u prvi razred. Ono što je djetetu nužno omogućiti jeste razvoj predčitačkih sposobnosti, odnosno omogućiti mu da ono prođe na jedan neopterećen način kroz sve one vještine koje su mu potrebne da bi uopšte imalo mogućnost upoznavanja slova i njihovog spajanja sa glasovima.

Predčitačke sposobnosti djece su objašnjene u prvom dijelu knjige, a ovdje će biti govora o tome koji su mogući načini njihovog poticanja, posebno kad se radi o radu kod kuće. U vrtiću je razvoj predčitačkih sposobnosti operacionalizovan kroz nastavni plan i program i to kroz

oblast govornog razvoja, naročito kroz oblast diskriminacije i artikulacije glasova, ali i razvoja i bogaćenja rječnika i rečenice.

Roditelji kod kuće, djeci u velikoj mjeri mogu olakšati usvajanje predčitačkih vještina. U prvom redu, važno je djeci što više čitati. Brzi način života kakav se danas sreće u velikom broju porodica, otuđenost, preferencija sadržaja koji se emituju na TV-u, roditelje stavlja u situaciju da nerado čitaju svojoj djeci, odnosno to rade samo kad moraju. Neka djeca sama traže da im se čita, pa bespomoćno šetaju po kući tražeći „žrtvu“ koja će im čitati, dok se drugi priklone svojim roditeljima i prate sadržaje na kućnom tv aparatu. Evidentna je činjenica da sve manje ljudi čita knjige, jer radije vrijeme provode u nekim drugim aktivnostima. Tu su direktno oštećena i djeca.

Međutim, kroz čitanje djetetu, prije svega, razvija se riječnik ali osim toga, ono kroz samu činjenicu da roditelj prepoznaje neke simbole i stvara neki događaj, spoznaje osnovna pravila čitanja. Prije svega, spozna činjenicu da su simboli slova zamjena za glasove, zatim nauči smijer čitanja sa lijeva na desno i odozgo prema dole, potom nauči da okreće listove i gdje je početak knjige itd. Vremenom pokaže interes i za pojedina slova. Nije rijetkost da dijete ima svoju omiljenu slikovnicu i da je u potpunosti, usljed nebrojenog ponavljanja, naučilo napamet, te onda samo pokušava „čitati“, a zapravo reprodukuje prethodno zapamćeni sadržaj. Dijete također, shvati da je svako slovo zamjena za jedan glas (što je olakšavajuća okolnost u našem jeziku), da su riječi i rečenice nosioci značenja, spoznaju činjenjicu da se neke riječi rimuju, pa su čak u stanju da sami smišljaju rimu itd.

Sve ove aktivnosti se sa djecom predškolskog uzrasta trebaju vježbati i praktikovati, da bi dijete razvilo glasovnu osjetljivost. Neke od aktivnosti koje mogu pomoći su:

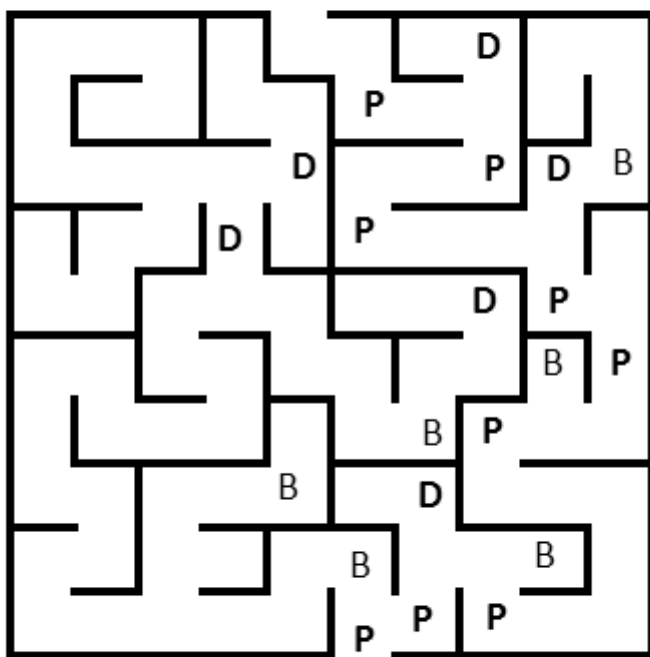
- Raščlanjivanje riječi na glasove – početi sa kratkim riječima kao što su pas (p-a-s), maca (m-a-c-a) itd., pa onda i malo složenije riječi kao ormar, kruška, telefon, kišobran i sl.

- Igrati sa djecom „Na slovo, na slovo“ – tako što će dijete na zadano slovo da daje riječi. Ponekad se može igrati i tako da na zadano slovo da naziv neke životinje, da bi igra bila zanimljivija. Također, ova igra može imati i varijaciju, da se na zadano slovo daje riječ koja to slovo ima u sredini, ili čak na kraju riječi.
- Poticati djecu da rastavljaju riječi na slogove, objasniti šta znače slogovi, te pomoći djetetu da rastavi riječi, pa kasnije i rečenice na slogove.
- Prepričavanje događanja ili priče, u svakom slučaju je aktivnost koja doprinosi razvoju rječnika i sposobnosti govornog izražavanja kod djeteta.
- Igra rime – na zadanu riječ, dijete daje riječ koja se rimuje, i onda da objasni zašto se te dvije riječi rimuju (npr. vjetar-metar, objašnjenje bi bilo da obje riječi na kraju imaju –tar).

*Primjeri radnih listova za poticanje razvoja
predčitačkih sposobnosti*

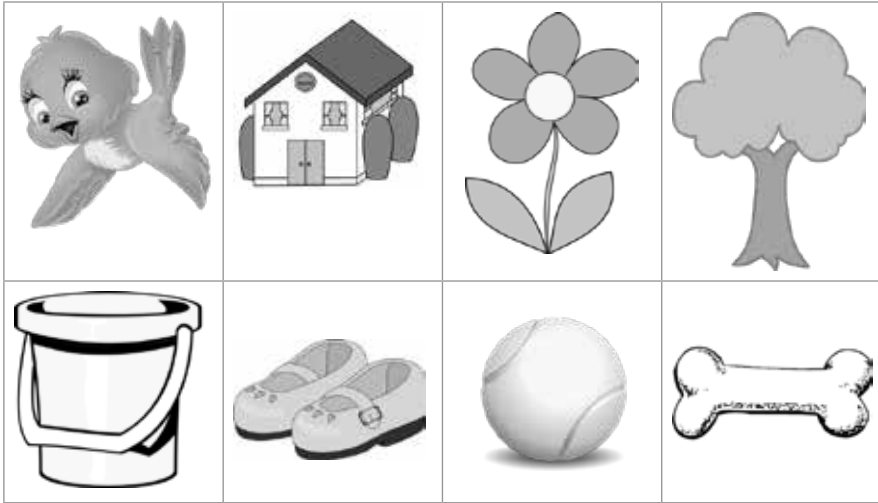
a) Vizuelna diskriminacija

Uputa: Amar je izgubio svog ljubimca, pomoz mu da do njega dođe. Pronalazeći put prati trag slova P, samo tako ćeš lako pomoći Amaru.




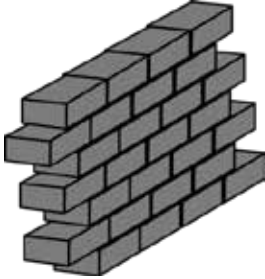

b) Vježbe glasovnog prepoznavanja

Uputa: Na dolje datim slikama, zaokruži sve one koje počinju na glas K i prekrži one koje počinju na glas C.



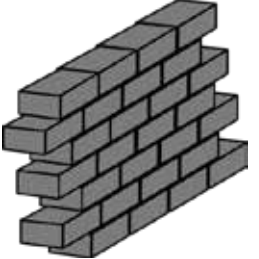


c) Vježbe početnog prepoznavanja slova i njihove sinteze u poznatu riječ, te preslikavanja velikih štampanih slova.

Uputa: Pogledaj donje slike. Ispod svake slike je napisano šta se nalazi na slici. Pokušaj pročitati napisano.

		
STO	ZID	OVCA

Uputa: Sada ispod slike upiši riječ koja joj odgovara.

Uputa: Pogledaj donje slike. Ispod svake slike je napisano šta se nalazi na slici. Pokušaj pročitati napisano.

		
VILA	KUĆA	MAČKA

Uputa: Sada ispod slike upiši riječ koja joj odgovara.



4. Načini poticanja govornih i komunikacijskih vještina

Govorni razvoj, kao i razvoj komunikacijskih vještina je detaljno opisan u prvom dijelu knjige, a kao što je već spomenuto, jedan dio govornog aspekta se razvija i povezan je sa razvojem i poticanjem predčitačkih vještina.

Govorni razvoj djeteta se stimulira od samog rođenja djeteta i odvija se kroz različite faze, već opisane u prvom poglavlju. Roditelji redovnom komunikacijom sa djecom, kroz čitanje slikovnica, razgovor, pjevanje, kroz poticanje djece da pričaju i na druge načine potpomažu ovaj aspekt razvoja.

Do polaska u školu, govorni razvoj je prilično završen, dolazi još do njegovog usavršavanja u smislu poboljšanja gramatičke strukture rečenice, usavršavanja pravilnog izgovora pojedinih glasova, naročito r, s, z, c, š, -đ, dž, č i ć, ukoliko do sada nisu usvojeni kako treba. Osim toga, dijete u ovom najranijem periodu uči intonaciju, ritam i ton govora. Jako je važno da roditelji, koliko god je to moguće objektivno, sagledaju izgovor pojedinih glasova kod svog djeteta. Također je važno da odgajatelj ukaže roditeljima na nepravilan izgovor kod djece, jer je odgajatelj taj koji ima referentnu grupu pred sobom i u stanju je da poredi razvoj pojedinog djeteta ne samo u pogledu govornog razvoja, nego i općenito.

Ukoliko izgovor glasova nije pravilan, nužno je tražiti logopedsku pomoć i to je bolje prije nego kasnije. Rana intervencija u tom pravcu je puno lakša i za dijete i za stručnjaka, nego kasnije, oporavak traje dosta kraće.

Čabarkapa N. (a prema <http://www.zelenaucionica.com/od-glasova-do-reci-kada-je-vreme-za-koji-glas/#more-30664>) navodi vremenske odrednice pravilnog izgovora pojedinih glasova, pa tako navodi da je oko 20. mjeseca djeteta već razvilo samoglasnike, te postepeno razvija suglasnike b,p,d,t,g,k,m,n,nj, a počinjuse javljati glasovi l,v,j,s. Logopedu se treba obratiti ukoliko dijete:

- između 3 i 3,5 godina nije usvojilo glasove j, v, p, b, d, t, k, g, f, h, l, m, n,
- između 3,5 i 4 godina, sve prethodne glasove i još glas nj,
- između 4 i 4,5 godina, sve prethodne glasove i još glas lj i r,
- između 4,5 i 5 godina, sve prethodne glasove i još glasove s, z i c,
- do navršenih pet godina dijete treba da je usvojilo sve glasove.

Što se tiče aktivnosti koje doprinose govornom razvoju, one se mogu podijeliti u nekoliko grupa. Neke od aktivnosti su usmjerene na razvoj fonematske percepcije, neke za razvoj slušne pažnje, neke za razvoj govornih organa, za razvoj glasa, fiziološkog disanja, a neke spadaju u aktivnosti koje se koriste za razvoj predčitačkih sposobnosti, jer se predčitačke sposobnosti razvijaju u okviru govornog razvoja. U te aktivnosti spadaju:

- Čitanje priča i njihovo prepričavanje,
- Razgovor sa djetetom o zadanoj temi,
- Prepričavanje događaja koji su se dogodili ili će se dogoditi,
- Igranje igara „na slovo, na slovo“ gdje dijete može naučiti i nove pojmove od roditelja, te tako proširiti rječnik. Ova igra se može igrati i tako da se na sto stavi dosta slikovnih kartica, te da se onda traži od djeteta da razvrsta riječi po osnovu glasa na koji počinu, na primjer: riba, rog, reket, u jednu grupu jer počinju na slovo R.
- Igre za razvoj fonematske percepcije – gdje dijete treba da prepozna postojanje određenog glasa u nekoj riječi. Može se igrati tako da odrasla osoba zadaje riječi, a da dijete treba da pljesne rukama svaki puta kada u nekoj riječi čuje glas npr. Š. Roditelj

ili odgajatelj zadaje riječi koje počinju sa zadanim slovom, imaju to slovo u sredini riječi, na kraju ili nikako. Zadatak djeteta je da prepozna postojanje glasa.

- Igra „nogometa“ – jako dobra za vježbu tečnog izdaha i mišića usana. Igra se tako da se napravi mala loptica od vate ili se uzme prava loptica za stoni tenis. Na stolu se naprave „golovi“, a cilj igre je zadati go protivniku koristeći samo puhanje u lopticu.
- Igre prepoznavanja zvuka – se mogu igrati na više načina, prije svega da se djetetu svežu oči, a da se u okolini proizvede neki poznati zvuk za koji dijete treba prepoznati odakle dolazi i kako je proizveden. Također još jedna varijanta je da igrači koriste različitu intonaciju nekih uzvika, kao na primjer „Aj“, „Uh“ i slično, s tim da suigrač treba da pogodi u kakvom je raspoloženju onaj ko zadaje zvuk, po osnovu intonacije glasa.
- Igra “Ja tebi riječ, ti meni rečenicu“, gdje se djetetu zada jedna riječ, a ono treba da tu riječ upotrijebi u rečenici koju samo osmisli.

Jako je važno prilikom razgovora sa djetetom dopustiti djetetu nepravilne gramatičke i pravopisne konstrukcije u smislu da se dijete ispravi na neprimjetan način, bez ismijavanja i sramoćenja djeteta. Tako da ako dijete u nekoj svojoj rečenici ili riječi pogriješi, na to mu treba ukazati samo tako što će roditelj ili odgajatelj pravilno ponoviti za djetetom istu rečenicu niti ne spominjući da je dijete pogriješilo. Na taj način dijete uči šta je zapravo pravilno.

Komunikacijske vještine se kod većine djece razvijaju bez većih problema. Dijete jednostavno, živeći u zajednici sa drugim ljudima, insentivno usvaja komunikacijske obrasce i koristi ih, jer ima potrebu da nešto iskaže i da ga drugi razumiju. Ono što je bitno, jeste poticati tu potrebu djeteta da ga drugi razumiju, motivisati ga da izgovori neke riječi, rečenice, motivisati ga da priča i prepričava i pri tome ga slušati.



5. Načini poticanja emocionalnih i socijalnih kompetencija djeteta

Mnogi roditelji, kada se bave problemom pripreme djeteta za školu, uglavnom su fokusirani isključivo na kognitivne sposobnosti, osobito na predčitačke i matematske sposobnosti, koje su preteča akademskih aktivnosti koje slijede u školi. Međutim, način na koji će dijete procesuirati informacije i suočavati se sa izazovima koje pred njega postavlja škola i zajednica u kojoj će provoditi prilično mnogo vremena, zapravo su procesi koji se na prvi pogled ne vide, ali omogućavaju djetetu stabilnost i sigurnost, te samim tim i olakšavaju učenje i sve što je sa tim u vezi.

5.1. POTICANJE EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA

Na žalost, postoji veliki broj roditelja, koji o emocionalnom i socijalnom razvoju djeteta ne znaju mnogo i ulažu jako malo energije i truda u emocionalni razvoj djece. Nužno je osvjestiti tri aspekta emocionalnog razvoja: privrženost, sliku o sebi i samokontrolu.

Privrženost se, kulturološki gledano, kod nas razvija na jedan ustaljen način u smislu da je jasno da majka ta koja pruža njegu i brigu o djetetu u najranijem, ali i kasnijem razvoju djeteta. Majke su te koje su „odgovorne“ za dijete, kao i sva druga dešavanja u kući. Tek u novije vrijeme se, za razliku od prethodnih vremena, i očevi sve više uključuju

u brigu, ali i odgoj djece, ali u svakom slučaju postoje izuzeci, pa tako i kada govorimo o razvoju privrženosti i roditeljskom uključivanju u razvoj njihove djece. Privrženost je nužno osvjestiti kao kvalitet odnosa između roditelja i djeteta, o njoj govoriti, te edukovati mlade roditelje, jer ulaganje u kvalitetu odnosa na relaciji roditelj-dijete ima snažne reperkusije na kasniji život pojedinca. Kvaliteta privrženosti je, kasnije u životu, povezana sa mnogo drugih bitnih aspekata, kao što su samopoštovanje, slika o sebi te socijalna kompetencija (Lyons – Ruth, 1996, a prema Berk, 2008). Mnoge majke, kada postanu svjesne pojma privrženosti počnu se brinuti da li su učinile dovoljno za razvoj kvalitetnog odnosa brinući se najviše o količini vremena provedenog sa djetetom. U ovom smislu, bitno je imati na umu da kvantitet nije toliko važan, koliko je važan kvalitet tog vremena. Roditeljska ljubav, aktivnosti koje se sa djecom provode u ozračju posvećenosti, bezgranične ljubavi i topline su ono što je važno, a ne količina provedenog vremena gdje se dijete, iako su drugi prisutni oko njega, osjeća usamljeno.

Kada govorimo o razvoju **slike o sebi**, roditeljske povratne informacije, ali i informacije odgajatelja, te učitelja u prvim razredima osnovne škole, imaju velike implikacije na to kako će dijete sebe doživljavati. Slika o sebi, je u velikoj mjeri, povezana i motivacijom za školskim postignućem, odnosno načinima interpretacije školskog uspjeha ili neuspjeha, što je opisano u prvom dijelu knjige. Dijete koje je raslo uz pozitivnu klimu i pozitivne povratne informacije, uz određene osobine ličnosti, koje tome još dodatno doprinose, razvit će pozitivnu sliku o sebi, koju će teško šta moći poremetiti. Školski neuspjeh, djecu koja imaju lošu sliku o sebi, posebno dio slike o sebi koja se odnosi na akademski aspekt, „poljulja“, te takva djeca više i ne pokušavaju ulagati trud. Takva djeca svoj uspjeh interpretiraju kao odraz nekog od eksternalnih faktora, kao što je faktor sreće, ili lagana ispitna pitanja i slično, a neuspjeh interpretiraju stabilnim karakteristikama, kao što su niske sposobnosti, nemogućnost da nauče neko gradivo i sl. Djeca sa

stabilnom školskom slikom i internalnim sistemom atribucija, uspjeh dožive kao odraz svog rada, truda i pameti, a neuspjeh pripisuju tome da su trebali više raditi ili jednostavno da je to odraz trenutnog stanja i da će drugi puta biti puno bolje, jer će više učiti, imati više sreće. U naredni izazov takva djeca idu bez straha.

U ovom kontekstu, povratna informacija upućena prema djetetu, mora biti osviještena time da ona utječe na još neformirano dijete i da u jednoj mjeri determiniše njegovu kasniju osobnost i reagovanje u različitim situacijama. Kada hvalimo ili kudimo djecu često ne razmišljamo u smislu da su to riječi koje dijete formiraju za cijeli život. Mi često djetetu iz najbolje namjere upućujemo pohvalu: „Ti si moj pametni dječak/djevojčica“, što se čini da je u redu, ali posmatrano iz perspektive da će se desiti to da dijete uspjeh povezuje sa pameću, pa će onda kad ne uspije, po automatizmu shvatiti da nije pametno i kritika mu neće ni biti potrebna. Pohvale ili pokude, koje su usmjerene na ličnost, pa čak i kad je to u smislu odavanja nekog velikog priznanja, nisu uvijek najbolje. I nagradu i kaznu je bolje usmjeriti na konkretan zadatak, te u tom smislu pohvala treba da glasi: „Ovo si odlično uradio, bravo, trudio si se, ustrajao u zadatku, što nije bilo lahko, i na kraju uspio. Bravo!“ U ovoj rečenici su sadržane pohvale koje se odnose na osobine koje se cijene, a koje vode do uspjeha, ali nisu direktno adresirane djetetu, nego su vezane za konkretan slučaj, u momentu kada je dijete završilo zadatak.

Slika o sebi i taj evaluativni dio te slike koji zovemo samopouzdanje je jako važno izgrađivati u predškolskom periodu, zbog toga što u toj dobi dijete izgrađuje temelj samopouzdanja koje će ga pratiti tokom života. U ovom kontekstu, jako je važno da aktivnosti koje dijete obavlja i koje se stavljaju pred njega, budu aktivnosti u kojima će ono steći dojam da to može uraditi, odnosno da se pred njega ne stavljaju preteške aktivnosti iz kojih će izvući zaključak da nešto nije sposobno uraditi.

Također, sa djecom se može kroz poučne priče i razgovor istražiti kakvo je njihovo samopouzdanje, odnosno raditi na osobinama koje će

im pomoći za jačanje samopouzdanja. Konkretni primjer bi bio kada vidimo da dijete i prije nego pokuša da uradi neki zadatak kaže da je težak i da odustaje, očito se radi o djetetu koje ima lošu sliku o sebi. Dijete u tom slučaju treba privoliti da pokuša i da mu se pomogne. Nakon što završi zadatak, bilo kako, treba sa njim razgovarati u smisli: „Vidiš da si uspio, iako nisi želio ni da počneš, jer si vjerovao da nećeš uspjeti. Uz malo pomoći, si ipak uspio! Bravo!“. Potom započeti razgovor: „Da li u sličnim situacijama odustaješ?“ „Šta treba da uradiš, umjesto da i ne pokušaš?“ „Pomaže li ti da prvo nešto provježbaš, pa da onda pokušaš ponovno?“. Cilj je dijete ubjediti da sa vježbom i trudom mnoge aktivnosti može uraditi sasvim dobro, ako ne i izvrsno, ali da je važno obratiti se za pomoć odrasloj osobi, te jasno iskazati svoju potrebu.

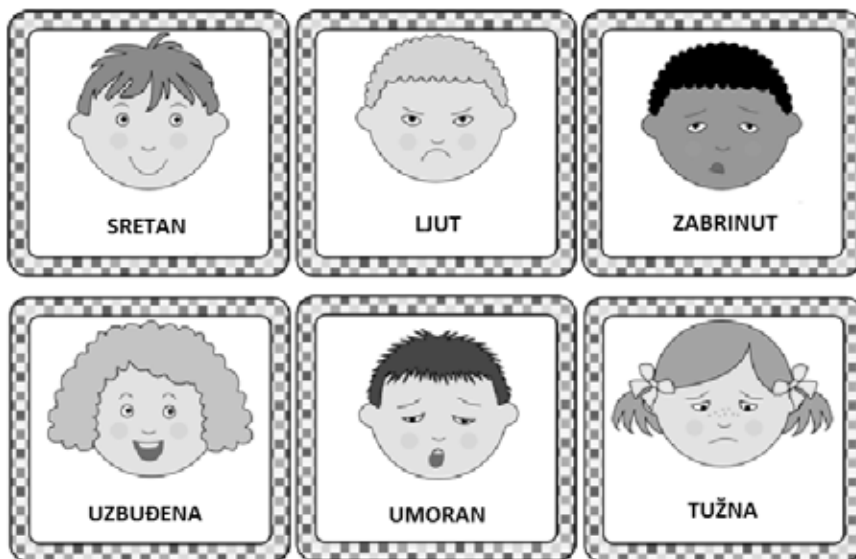
Emocionalna kontrola je dio emocionalnog razvoja koji je od velikog značaja za djetetovu adaptaciju na vrtić, a kasnije i školu. Djeca koja imaju manjak emocionalne kontrole postaju često ili objekat za ismijavanje druge djece, ukoliko su plašljivi i plačljivi, ili ih se druga djeca boje i sklanjaju od njih, ukoliko su agresivni i pretjerano grubi. U svakom slučaju, adekvatna emocionalna kontrola je bitan aspekt adaptacije, a ono što je bitno naglasiti jeste, da se dijete samokontroli mora naučiti što ranije, a da bi se naučili samokontroli i samoregulaciji, nužno je osigurati poticajno okruženje. Roditelji i odgajatelji predstavljaju dobar model za učenje izražavanja emocija, ali ne samo izražavanja emocija, nego i druge aspekte emocionalne inteligencije, prepoznavanje emocija i emocionalnu regulaciju.

Što se tiče prepoznavanja emocija, u našoj kulturi se jako malo pažnje, posebno kod djece, posvećuje prepoznavanju emocija, naročito njihovom razlikovanju. Djecu je nužno naučiti da što ranije prepoznaju emocije i da ih imenuju, da nauče razlikovati ljutnju od tuge, zavist od tuge, ljubomoru od zavisti itd. U zapadnim zemljama se vrtićki i školski programi obogaćuju sadržajima socijalnog i emocionalnog učenja (SEU) (Munjas- Samarin i Takšić, 2009). Takvi programi za cilj

imaju poticanje emocionalnih i socijalnih kompetencija djece, odnosno poticanje emocionalne inteligencije, jer kako pomenuti autori navode, djeca i odrasli koji imaju jače emocionalne i socijalne kompetencije, imaju manje problema u ponašanju, pokazuju veću adaptibilnost na društvene izazove, a istovremeno imaju i bolji akademski uspjeh. U tom kontekstu se smatra vrijednim sa djecom raditi kroz cijelo njihovo školovanje na jačanju svih dimenzija emocionalne inteligencije, a posebno u vrtiću kada je prostor za takva djelovanja najveći i kada se osobine ličnosti tek formiraju, jer je lakše utjecati na formiranje nečega iznova, nego to kasnije popravljati.

Neki od načina rada na komponentama emocionalne inteligencije su:

- Kartice emocija – na karticama su naslikani likovi sa različitim osjećanjima. Dijete se pita koja emocija je prisutna kod dječaka ili djevojčice. Nakon što dijete odgovori, može se pitati: „Kada si se posljednji puta ti tako osjećao?“
- Oslikavanje mape emocija – djetetu se daje papir na kom je nacrtano shematski ljudsko tijelo. Od djeteta se traži da se prisjeti situacije u kojoj je osjećalo ljutnju, te da oboji dio tijela gdje je najviše osjećao/la ljutnju. Isto se može raditi i sa drugim emocijama.
- Gluma emocija – sa djecom se možemo igrati tako svako izvlači jednu karticu emocija. Igrač koji izvuče jednu karticu, treba da prepozna o kojoj se emociji radi, te da tu emociju odglumi pred ostalima. Ostali učesnici ne znaju o kojoj se emociji radi, nego nastoje pogoditi po osnovu nastupa glumca.



Slika 39. Primjer kartica emocija, dostupno na <http://www.rainbowresources.co.uk/elsas/4571636203>, 21.4.2015.

Činjenica je da je temperament kao faktor koji determiniše emocionalno izražavanje i doživljavanje, urođena komponenta ličnosti, ali je isto tako činjenica da se na njega može djelovati određenim odgojnim djelovanjem. Djeca koja su rođena kao djeca sa lakim temperamentom, imaju tendenciju da se razviju u osobu koja se može okarakterisati kao sangvinik. Međutim, djeca koja su rođena sa teškim temperamentom, zahtijevaju mnogo rada i truda kako bi jednog dana postala barem blagi kolerik, melanholik ili čak sangvinik. Sa takvom djecom, koja su teškog temperamenta, u ranom djetinjstvu treba raditi postepeno i „otapati“ te njihove teške emocije iz dana u dan. U odnos sa takvim djetetom treba uložiti jako puno energije i ljubavi, prilaziti im postepeno i osvijestiti njihovu narav i nepredvidive reakcije. Kazne kod takve djece nisu rješenje, naročito ne fizičko kažnjavanje, koje stvara samo kontra-efekat.

Neki od primjera u kojima takva djeca reaguju burno i načini izbjegavanja tih burnih reakcija su:

- Kada se igraju i pri tome uživaju, ukoliko (najčešće) roditelj ili odgajatelj, prekine aktivnost igre naglo, dolazi do burne reakcije u vidu auto- ili heteroagresije. Lijek u takvim situacijama jeste najaviti kraj igre. Iako djeca nemaju jasnu predstavu o vremenu, prije završavanja neke igre, može im se reći: „Još petnaestak minuta i idemo“, ili „Još malo, pa moramo ići kući“. Ovo je moguće ponoviti nekoliko puta, postepeno skraćujući period igre, ali djeca su tad spremna da igri dolazi kraj i bez raptusa negativne energije u stanju su da prekinu aktivnost.
- Kada dođe do promjene plana, odnosno kada roditelj ili odgajatelji nisu u stanju da ispune dato obećanje i tada djeca teškog temperamenta znaju reagovati na negativan način, raptusom bijesa i agresijom. U takvim situacijama, treba odvojiti vrijeme i objasniti im racionalno zbog čega dolazi do promjene plana. Takve informacije im ne treba saopćiti iznenada, nego ih pripremiti na to, ubijediti ih da je takvo nešto sasvim u redu i da će se obećana aktivnost realizovati nekom drugom prilikom.
- Kada žele da im se nešto kupi, znaju imati potpuno nepredvidive reakcije sa autoagresivnim radnjama. Roditeljima zna biti jako neugodno jer se takve situacije dešavaju u prisustvu drugih ljudi, što još dodatno čini pritisak i kod roditelja (koji su isto tako ljudska bića) izazove reakciju ljutnje. Često se ovakve situacije završe time da roditelj fizički kažnjava dijete, ili čak da roditelj popusti kako dijete ne bi pravilo scenu. Za dijete najpogubniji scenario je upravo ovo popuštanje roditelja, jer u svakoj narednoj situaciji dijete će koristiti ovakve reakcije. Dok je dijete u afektu ljutnje, nikakve racionalne strategije nisu efektivne. Dijete treba prvo umiriti, odnosno pustiti ga da odreaguje svoje. Važno je imati na umu da je to afekt i da kratko traje. Kad roditelj vidi da se reakcija počela smirivati, postepeno mu prići i prvo se fokusirati na emociju, pa tek kad je potpuno mirno objasniti mu da način na koji traži nešto

nije u redu i da takve reakcije nikako ne mogu dovesti do toga da mu se igračka, ili nešto drugo što želi, kupi. Također, djetetu reći koji su načini da do toga dođe, kao na primjer: „Zajedno ćemo skupljati novac, tako što ćemo stavljati u tvoju kasicu, pa kada budeš imao nešto svog novca, ja ću ti pomoći da kupiš tu igračku koju želiš“. Takvo dato obećanje roditelj bi trebao i ispuniti.

- Kada dijete želi da obuće neku majicu ili neki drugi odjevni predmet, a iz nekog razloga, nije u mogućnosti, ili je majica na pranju, ili nije adekvatna za vremenske prilike. Kod teške djece i to može biti povod za izuzetno intenzivnu reakciju, koja zna voditi tome da roditelj ujutro kasni na posao, što situaciju još dodatno čini frustrirajućom. U ovom pogledu akcije koje znaju pomoći su djetetu pripremiti odjeću pred spavanje, dakle dan prije, dopustiti mu da bira u smislu da bira između dvije majice. Ukoliko ono navede da želi majicu koja je na pranju, objasniti da tu majicu ne može obući ujutro, ali će moći dan poslije, a zauzvrat može izabrati između neke druge dvije majice koje su u skladu sa vremenskim prilikama.

Navedeni primjeri su samo neke od situacija, kao i načina reagovanja. Važno je napomenuti da pomenute odgojne strategije nisu efikasne kod svakog djeteta i da kod neke djece jednostavno neki mehanizmi neće „upaliti“, pri čemu roditelji moraju biti inventivni i snalažljivi, te znati do čega je njihovom djetetu najviše stalo, te igrati upravo na to.

U svakom slučaju, djeca koja su sklona teškim emotivnim reakcijama, naći će priliku da tako odreaguju. Na njihove reakcije treba biti spreman, nastojati unaprijed izbjeći takve reakcije, doslovno prognozirati koje situacije bi mogle biti okidač takvih reakcija, te ih preduprijediti. Ukoliko se raptus ipak desi, u takvim okolnostima dijete treba umiriti ili ga pustiti da se samo umiri, sačekati da „bura“ prođe, pa onda djetetu prići, objasniti mu situaciju, sa njim odrazgovarati i sugerisati bolji način emocionalnog reagovanja.

Rad na emotivnom razvoju djece, prema brojnim istraživanjima (Durlak i Weissberg, 2005; Taylori Dymnicki, 2007, Elias i Zins, 2006, Matthews, Zeidner i Roberts, 2002, a prema Munjas -Samarin i Takšić, 2009) je od velikog značaja za kasniji razvoj djeteta i njegov školski uspjeh. Emocionalna inteligencija, od momenta kada je uvedena kao termin, označava onaj aspekt ličnosti koji je ključni za uspjeh u životu, jer se pokazalo da neki ljudi koji imaju izuzetno visok koeficijent inteligencije, ne uspiju, upravo zbog toga što nemaju hrabrosti, ustrajnosti, socijalne vještine, nisu u stanju prepoznati pravi momenat ni kod sebe ni kod drugih itd. Upravo te emocionalne vještine su nešto što kod djece treba vježbati i za što se u novije vrijeme uvode programi u vrtiće, pa čak i u osnovne i srednje škole, koji pokazuju napredak djece u vještinama koje spadaju pod emocionalnu inteligenciju. U ovom kontekstu odgajatelji, a posebno roditelji, imaju veliku odgovornost da svojoj djeci pomognu da postanu emocionalno kompetentni ljudi.

5.2. POTICANJE SOCIJALNIH KOMPETENCIJA

Pojam socijalnih kompetencija je usko povezan sa pojmom emocionalne inteligencije. Socijalna kompetencija podrazumijeva snalaženje u socijalnim situacijama, efikasno rješavanje konfliktnih situacija, sposobnost dijeljenja, asertivnosti, sposobnost regulisanja vlastitog ponašanja u skladu sa zahtjevima drugih i socijalnim normama uz ostvarenje vlastitih želja, te sposobnost emocionalne regulacije i pokazivanja emocija na socijalno prihvatljiv način. Pojedinaac koji ima razvijene ove vještine je prihvaćeniji u društvu sa jedne strane, ali i ima pozitivniju sliku o samom sebi s druge strane.

Prema Katz i McClelan (1999), socijalna kompetencija je sposobnost održavanja i iniciranja zadovoljavajućih recipročnih odnosa sa vršnjacima. Socijalno kompetentno dijete je dijete koje ima razvijene

socijalne vještine, socijalnu svijest i samopouzdanje. Prema Clikeman (2007) socijalna kompetencija je sposobnost da se uživimo u situaciju drugih i da učimo iz prošlih iskustava. Ona predstavlja osnovu na kojoj se grade očekivanja za buduće interakcije sa drugima, odnosno način na koji će dijete u budućnosti komunicirati sa drugima.

Očito je da se socijalna kompetencija razvija u društvu sa drugima, a u prvom periodu je to odnos sa roditeljima. Djeca koja doživljavaju prihvaćanje i poticaj u obitelji, sklona su da razviju pozitivan odnos sa roditeljima, sigurnu privrženost što u njihovom kasnijem životu rezultuje pozitivnom slikom o sebi i o svijetu koje ih okružuje kao predviđivom i sigurnom okruženju. S druge strane, djeca koja doživljavaju odbijanje od roditelja, sklona su razvijanju agresije i neprijateljstva, a svijet oko sebe dožive kao neprijateljsko i okrutno okruženje. Takva djeca često imaju i nisko samopoštovanje.

Iz porodičnog okruženja, dijete odlazi u vanjski svijet, gdje nastavlja razvijati svoje socijalne vještine. Upravo u tom kontekstu boravak djeteta u vrtiću je za svako dijete nezamjenjiv. Ono tamo uči kako da komunicira sa drugima ravnim sebi, postaje svjesno da druga djeca imaju svoje potrebe i zahtjeve, te „mjeri“ samo sebe u odnosu na druge, izgrađuje objektivnu sliku o sebi i svojim vrijednostima, izgrađuje sliku da postoje drugi koji su od njega bolji, ali i lošiji u nekim vještinama, postoje drugi koji su drugačiji, koji imaju drugačije preferencije, izgled, način razmišljanja.

Činjenica je da dijete svoja rana iskustva stiče u porodici, a ta rana iskustva su uglavnom vezana za razvoj privrženosti i odgojni stil roditelja, te je samim tim evidentno je da se i socijalna kompetencija počinje razvijati još u periodu dojenčeta i nastavlja kroz rano djetinjstvo, te predškolski period. Koraci u razvoju socijalne kompetencije su:

- topla emocionalna atmosfera u domu, koja doprinosi razvoju sigurne privrženosti;

- autoritativan roditeljski stil koji doprinosi razvoju samopouzdanja, gdje su jasno postavljene granice uz maksimalno poštivanje potreba i emocionalnu potporu. U takvom okruženju dijete se osjeća sigurno, prihvaćeno i spremno je da se suočava sa izazovima koje pred njega postavlja život;
- jačanje emocionalne inteligencije u vidu prepoznavanja emocija, kontrole emocija, te uočavanja i razumijevanje emocija drugih ljudi, na što poseban naglasak treba staviti ne samo u porodici, nego i u vrtiću;
- stvaranje okruženja u kom će se dijete imati priliku družiti sa vršnjacima. Vrtić je u tom smislu idealan „poligon“, ali ukoliko dijete ne ide u vrtić, bilo bi nužno omogućiti mu okolnosti u kojima će susretati drugu djecu, te mu omogućiti da samostalno stvara nove kontakte i da rješava konflikte nastale u kontaktu sa drugom djecom. Nikako nije dobro da roditelji rješavaju konflikte djece koji nastanu u toku dječije igre. Roditelji, na žalost, vrlo često padnu u zamku, te nije uošte rijetkost čuti i vidjeti roditelje involvirane u svađe u dječijim parkovima.
- Kroz igru djeca uče socijalne vještine, uče da se bore i da se ne predaju poslije naznaka neuspjeha, uče ustrajnost. Ta igra ne mora biti samo sa vršnjacima, igra u kojoj dijete može naučiti jako puno može biti i sa roditeljima. Kada se dijete igra sa roditeljima, važno je osigurati različite poticajne situacije u kojima će dijete emotivno i socijalno sazrijevati. Idealna igra za to je „Čovječe ne ljuti se“, u kojoj je neizvjesno ko će pobijediti, odnosno pobjeda je stvar sreće, a ne nečijeg utjecaja. Djeci u porodičnom okruženju treba omogućiti i uspjeh i neuspjeh, oni moraju naučiti da je i neuspjeh sastavni dio života, ali da neuspjeh ne znači da treba odustati od zadatka, nego pokušati ponovno i truditi se do samog kraja.

- Djecu treba učiti saosjećanju, empatiji, kroz različite priče ili televizijske sadržaje. O tome treba razgovarati, na primjer nakon što pogledaju ili čuju za neku tužnu priču, sa njima treba razgovarati o njihovim osjećanjima, ali isto tako i o tome šta žele uraditi. Treba ih učiti da ne samo da saosjećaju, nego i da djeluju kako bi pomogli drugima.

5.3. NAČINI POTICANJA MORALNOG ASPEKTA RAZVOJA

Kako je već spomenuto u prvom dijelu knjige moralni razvoj djeteta je teško odvojiti od emocionalnoj i socijalnog aspekta razvoja, zbog toga što se mnoge osobine koje se tiču moralnosti razvijaju upravo u kontekstu emocionalnog (empatija, samokontrola, osjećaj krivice) ili socijalnog razvoja (prijateljstvo, dijeljenje sa drugima, saradnja). Sva tri ova aspekta (socijalni, emocionalni i moralni), ali i kognitivni, te fizički aspekt razvoja se zapravo razvijaju zajedno i djelovanje roditelja ili odgajatelja u jednom aspektu razvoja se reflektuje i u ostale aspekte. U vrtiću se upravo zbog toga govori o integrisanom predškolskom kurikulumu, koji podrazumijeva paralelni rad na više aspekata.

Roditelji imaju veliku ulogu u razvoju osobina ličnosti koje se odnose na moralni aspekt, kod svoje djece, jer su roditelji prvi modeli koje djeca vide i oponašaju. Osim lijepim ponašanjem, roditelji, ali i odgajatelji, djeci mogu pomoći i kroz razgovor, čitanje priča, crteže, gledanje televizijskih programa, te „testiranje“ djece u različitim moralnim dilemama ili situacijama.

Kada govorimo o moralnom razvoju, najčešće u tom smislu, mislimo na razvoj osobina ličnosti kao što su poštenje, pravednost, dobrota, poštovanje tuđe imovine, iskrenost, zatim ljubav prema roditeljima, prirodi, ljubaznost itd.

Da bi djeca bila u stanju da uče o *poštenju*, oni moraju prvo da nauče koja su to dobra, a koja loša ponašanja. To je nešto što dijete usvaja od samog rođenja živeći u sredini sa drugim ljudima i učeći o tome putem nagrađivanja i kažnjavanja. Načini na koje možemo kod djece poticati poštenje jesu da kroz moralne pouke, priču o ponašanju poštenog dječaka ili djevojčice, razgovaramo o ponašanju i posebno osjećanjima koja se javljaju kod glavnog lika priče, te da pitamo dijete kako bi se ono osjećalo u sličnoj situaciji.

Primjer

Emina je djevojčica koja živi sama sa majkom. Njena mama nigdje nije zaposlena, uglavnom je u kući, te se stalno žali da je bolesna. Njihova kuća je mala, tamna, izvana izgleda prljavo, zapravo niko i ne zna kako kuća izgleda unutra. Emina je često prljava, a njena odjeća je prilično poderana i velika.

Jednog dana Emina je idući putem iz škole, onako sva gladna i jadna, ugledala novac koji je stajao pokraj puta. Osvrnula se oko sebe i negdje u daljini vidjela ženu kako ide prema kući sa prepunim kesama. Uzela je novac i potrčala prema ženi, pokušavajući je dozvati. Kada ju je sustigla, žena u prvom trenutku nije htjela da obrati pažnju na malu Eminu, međutim kada ju je Emina pitala je li moguće da joj je ispao novac iz torbe, ženi se lice ozarilo, spominjući kako ju je na tom mjestu uplašio pas lutalica, te je zamahnula torbom, pri čemu je novac vjerovatno ispao, a da ona u strahu to nije ni primjetila. Žena je bila sretna kako zbog toga što nije izgubila novac, još više zbog toga što je Emina pokazala svoju poštenu narav.

Nakon ove priče i sličnih priča, koje roditelji i odgajatelji mogu sami izmisliti, nužno je razgovarati sa djecom o:

- tome kako bi oni postupili u sličnoj situaciji,
- kako bi se osjećali nakon što bi vratili novac ženi,
- šta ne bi bilo pošteno uraditi u sličnoj situaciji i sl.

Pravednost se kod djece može razvijati na sličan način, putem priče, ili čak da pustimo dijete da nam samo ispriča priču u kojoj se očituje pravednost, ili možemo ispričati priču mi, pa onda i djetetu pustiti da ono priča svoju priču, te kasnije komentirisati zašto je neko postupio pravedno ili ne. Kada govorimo o pravednosti, djeca se dosta dobro snalaze u različitim situacijama u kojima se očituje pravednost, od situacije pravilne raspodjele materijala, igrački, ili omiljene hrane, pa do pravednosti u nagrađivanju i kažnjavanju. Osjećaju nepravdu i često se sjećaju situacije u kojima su, po njihovoj procjeni bili nepravedno kažnjeni i sl.

Poštivanje tuđe imovine i *poštivanje zajedničke imovine* su također osobine koje dijete treba da stekne u najranijoj dobi. Načini razvijanja ovih osobina su kroz moralne pouke, razgovor, priče koje smisli odrasla osoba, ili samo dijete, primjeri koje susrećemo i sl.

Jedan od primjera razvijanja odnosa poštivanja prema tuđoj imovini jeste da se djeci pokaže donji crtež i da se traži od djeteta da ispriča priču. Nakon što dijete ispriča kako je nastala svađa između dvije djevojčice zbog lutke, pitati djecu o osjećanjima i jedne i druge djevojčice, zatim jesu li oni imali sličnu situaciju, kako su se osjećali i sl.



Slika 40. Slika koja prikazuje otimanje oko igračke između dvije djevojčice (<http://shrink4men.com/2012/06/06/winning-vs-taking-what-does-winning-mean-to-abusive-high-conflict-andor-personality-disordered-women/>, dostupno 20.5.2015)

Kod djece je nužno razvijati i odnos poštivanja prema zajedničkoj imovini, društvenim dobrima koje imamo ukoliko ih čuvamo jedni za druge. Kroz poučne priče, primjere iz prakse, djeci se može ukazati koliko je važno da ne oštećuju klupe i biljke u javnim parkovima, igračke na igralištima itd. Ujedno kroz ovaj aspekt se može razvijati i ljubav prema prirodi u smislu očuvanja prirode koja nas okružuje, biljnog i životinjskog svijeta. Nažalost, ukoliko se sa djecom izađe vani prošetati ili na izlet, možemo naći mnogo negativnih primjera bačenog otpada, koji izletnici ostave za sobom, uništene klupe, razvaljene klackalice i ljuljačke u dječijim parkovima, išarana i izrezana sjedišta u sredstvima javnog prijevoza itd. Osvrtanjem i razgovorom sa djetetom o ovome, dijete jasno spoznaje da se od njega očekuje da ne radi ovakve stvari koje štete i njemu i drugima, te se time usađuju korijeni ovih osobina ličnosti.

Kada se govori o *iskrenosti*, djeca definišu ovu osobinu kao odsustvo laži, međutim, iskrenost podrazumijeva ne samo to da ne lažemo i nego i kažemo ono što osjećamo i mislimo. Također, kod djece se često znaju ispreplesti dva svijeta, onaj realni i svijet fantazije. Važno je da odrasli znaju da to isprepletanje ne znači da dijete laže, nego jednostavno jedan trenutak u kom je dijete pogubilo orijentaciju i svoje fantazije pretočilo u realni svijet.

Iskrenost se najbolje razvija kroz moralne pouke. Djeci je teško (kao i odraslima) priznati da su nešto slagali i na to ih ne treba ni prisiljavati. Naprotiv, važno je djeci reći da smo svi bića koja griješe, da i odrasli, pa tako i djeca, nekada urade nešto zbog čega se kaju i nešto što ne bi trebalo da urade. To će djeci smanjiti osjećaj krivnje i olakšati priznanje da su nekada nešto slagali ili uradili nešto pogrešno.

Oni prosto moraju naučiti da je sasvim u redu na pogriješe, ali je bitno da to prepoznaju, iz toga nešto nauče i da pokušaju ne ponavljati iste pogreške. Roditelji u tom mogu mnogo pomoći na način da priznaju vlastite greške koje su učinili kao djeca. Time će pokazati iskrenost na djelu, te time potpomoći razvoj te osobine i kod djeteta.

Ljubav prema roditeljima je osobina, koja se nekako očekuje, međutim, kad se govori o ljubavi prema roditeljima, zaboravlja se na razvijanje poštivanja prema roditeljima. Roditelji su ti koji kod djece moraju razviti osjećaj da ih djeca ne samo vole, nego i poštuju. Današnji roditelji svojoj djeci, u nadi da ih odgajaju bez prisile, dozvoljavaju sve i svašta, od toga da im djeca psuju, vrijeđaju ih, čak i fizički napadaju, negoduju na njihove zahtjeve i sl. Roditelji znaju na to samo prešutjeti i prihvatiti to kao „normalno ponašanje“, što se definitivno ne može reći za ono što se često vidi.

Sasvim je normalno da djeca, kada, na žalost, čuju vani drugu djecu da psuju ili na ružan način odgovaraju svojim roditeljima, ili se čak svađaju sa njima, prepisu taj mehanizam i usvoje kao vlastiti. Takva djeca, iako u kući nisu imala priliku čuti ili vidjeti nešto slično, u jednom momentu pokažu takav način ponašanja, koji mora biti prekinut. Djeci je nužno prvi puta ukazati da takav način ponašanja nije prihvatljiv, a ukoliko se to ponašanje i ponovi, nužno ga je sankcionirati odgovarajućom kaznom.

Roditelji, ma kakvi oni bili, moraju biti i voljeni i poštovani. Tek takvo okruženje za dijete predstavlja siguran okvir i okruženje ispunjeno ljubavlju, ali i jasnim granicama, koje su djetetu potrebne da bi odraslo i razvilo se u zadovoljnu i u sebe sigurnu osobu.



Popis korištene literature

- Adila Pašalić- Kreso (2011) *Nauka za predškolski odgoj, predškolski odoj za nauku, Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH*, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo.
- Adžibaba-Gajanović N.(1982), *Psihički razvoj djeteta i vaspitanje*, Svjetlost, Sarajevo.
- American Psychiatric Association (2013), *DSMV*, American Psychiatric Publishing, Arlington.
- Američka psihijatrijska udruga (1996), *DSM IV*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Andrilović V- i Obradović M.(1987), *Osnove opće i razvojne psihologije*, Školska knjiga, Zagreb.
- Andrilović V.(1986), *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb.
- Avdić D.i dr.(2007), *Loše držanje tijela, informacije za pacijente*, Bosnalijek, Sarajevo.
- Bastjančić I., LorgerM., Topčić P.(2011) *Motoričke igre djece predškolske dobi*, 20.ljetna škola kineziologa republike hrvatske, Zagreb.
- Berk L.(2008), *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Bornstein M.H.& Bradley R.H.(2003) *Socioeconomic status, parenting and child development*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Bracken B.A.(2004) *The psychoeducational assessment of preschool children*, Third edition Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Brajša-Žganec A.(2003), *Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Britto P.R., (2012), *School Readiness: a conceptual framework*, United Nations Children's Fund, New York.
- Bronfenbrenner J.(1997), *Ekologija ljudskog razvoja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Bruner J.(1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, London.
- Buggle F.(2002), *Razvojna psihologija Jeana Piageta*, Naklada Slap, Jastrebarsko.

- Buzan T.(2007), *Mali genijalac*, Logos Art, Beograd.
- Clements, D.H.(1999).Effective use of computers with young children.In J.V.Copley (Ed.), *Mathematics in the Early Years*.Reston, National Council of Teachers of Mathematics str.119-128.Washington, DC, US.
- Cohen L., Manion L.i Morrison K.(2007), *Metode istraživanja u obrazovanju*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Corsini R.J., Auerbach A.J.(1998), *Conscice encyclopedia of psychology*, Jon Wiley and Sons, Toronto.
- Čomski N.(1972), *Gramatika i um*, Nolit, Beograd.
- Čudina-Obradović (2008), *Igrom do čitanja*, Školska knjiga Zagreb.
- Čehić E.(1997), *Indikatori zrelosti djece za polazak u školu*, Psihoteka, Sarajevo.
- Čehić E.(1997), *Psihologija*, skripta predmeta Opća psihologija I, Filozofski fakultet Sarajevo.
- De Privitellio S, Caput-Jogunica R, Gulan G, Boschi V.(2007) Utjecaj sportskog programa na promjene motoričkih sposobnosti predškolaca,*Medicina* 2007;43:204-209.
- Demetriou A., Doise W.I Van Lieshout C.(1998), *Life-span developmental psychology*, John Wiley & Sons, West Sussex.
- Dizdarević I.(2002), *Agensi socijalizacije ličnosti*, Prosvjetni list, Sarajevo.
- Donaldson M.(1997), *Um deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Duncan G., Claessens A., Huston A.C., Pagani L.S., Engel M., Sexton H., Dowsett Ch.J., Magnuson K., Klebanov P., Feinstein L., Gunn B.J., Duckworth K., Japel C.(2007), School readiness and later achievement, *Developmental psychology*, Vol.43.No.6.1428-1446.
- Duran M.(1995), *Dijete i igra*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Đapo N.(2006), Dinamičko testiranje inteligencije, *Naša škola*, br.38., Sarajevo, str.7-25.
- Đapo N., Dizdarević I., Kolenović Đ.J.(2005), Identifikacija intelektualno nadarenih učenika srednjih škola Kantona Sarajevo, *Psihologijske teme*, Volumen 14., br.2., 15 – 28, Zagreb.
- Đorđević D.D.(1981), *Razvojna psihologija*, Dječije novine, Gornji Milanovac.
- Eljkonjin D.B.(1990), *Psihologija dječije igre*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Eysenck H.J.(1996), *Provjerite svoju inteligenciju*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Farrar E, Goldfeld S, Moore T.(2007) *School readiness*, Children's Research Institute, Melbourne.

- Ferenčić J, Keresteš G.I Bratko D.(2005), Roditeljske implicitne teorije dječije inteligencije: razlike u funkciji spola i obrazovanja, *Suvremena psihologija* (2005),2, 147 – 161.
- Fulgosi A.(1997) *Psihologija ličnosti*, Školska knjiga, Zagreb.
- Furlan I.(1963), *Govorni razvoj djeteta*, Savremena škola, Beograd.
- Furlan I.(1991), *Čovjekov psihički razvoj*, Školska knjiga, Zagreb.
- Gardner H., Kornhaber M.L.i Wake W.K.(1999), *Inteligencija, različita gledišta*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Geary, D.C (1994). *Children's mathematical development: Research and practical applications*, Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Grgin T.(1997), *Edukacijska psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Grgin T.(2001), *Školsko ocjenjivanje znanja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Grupa autora (1997), *Razvoj govora kod deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Hasanagić A.(2009), *Indikatori zrelosti djece za polazak u školu*, Doktorska disertacija, Istočno Sarajevo.
- Hasanagić A.(2013), *Zajedničke osobine djece koja žive u domu*, Zbornik radova IPF-a br.11, Zenica, str.107 – 124.
- Herrnstein, R.and Murray, Ch.(1994). *The bell curve: intelligence and class structure in American life*, The Free Press:New York.
- Holt Dž.(1979), *Kako djeca doživljavaju neuspjeh*, Svjetlost, Sarajevo.
- Horvat L.(1986), *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Howe M.J.A.(2002), *Psihologija učenja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Hromatko I.(2002), *Uticaj spolih hormona na kognitivno funkcioniranje*, *Savremena psihologija* 5, Zagreb.
- Hwang Pi Nilsson B.(2000) *Razvojna psihologija – Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu*.
- Ivančić-Jokić N., Bakarčić D., Rolić S.(2012): Endodoncija mliječnih zuba, *Medicina fluminensis* 2012, Vol.48, No.2, p.173-178.Rijeka.
- Jackson C.(2000), *Psihologijsko testiranje*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Jensen A R.(1969).How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educ.Rev.*39:1-123.
- Kamenov E.(1998), *Predškolska sveska*, Dragon, Beograd.
- Kamenov E.(2006) *Obrazovanje predškolske dece*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

- Kamenov E.(2006) *Vaspitanje predškolske dece*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Karlović A., Buljan-Flander G.I Vranić A.(2001) *Validacija upitnika o zlostavljanju u djetinjstvu*, Suvremena psihologija 4.Zagreb.
- Katz, L.G.I McClellan, D.E.(1999), *Poticanje razvoja dječije socijalne kompetencije*, Educa, Zagreb.
- Klarin M.(2006) *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Kocijan H.D., Došen A., Folnegović Š.V., Kozarić K.D.(2000), *Mentalna retardacija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Kogan N.(2013), *Cognitive Styles in Infancy and Early Childhood*, Psychology Press, T&F, New York.
- Kolesarić V.i Petz B.(1999), *Statistički rječnik*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Kolić-Vehovac S.I Bajšanski I.(2006), Dobne i spolne razlike u nekim vidovima meta-kognicije i razumijevanja pri čitanju, *Društvena istraživanja br.6*, str- 1005 – 1027, Zagreb.
- Kon I.S.(1991), *Dete i kultura*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Kvašček R.(1977), *Kako razviti stvaralačke sposobnosti*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd.
- Kvašček R.(1980), *Sposobnosti za učenje i ličnost*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Mandel-Morrow L.(2007), *Developing literacy in preschool*, The Guilford Press, New York.
- Mandić P.i Gajanović N.(1982) *Teorijske i praktične osnove upisa djece u školu – priručnik uz instrumentarij*, Svjetlost, Sarajevo.
- Mandić P.i Gajanović N.(1991), *Psihologija u službi učenja i nastave*, Grafokomerc, Tunjić, Lukavac.
- Manojlović A.I Mladenović U.(2001), *Psihologija predškolskog deteta*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Marendić Z.(2009), Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječijem vrtiću, *Metodika*, Vol 10, br.18 (1/2009), str.129-141.Zageb.
- Matešić K.(1995), *Testirajte svoju inteligenciju*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Matešić K.(2000) Preliminarne norme za SPM+ za uzrast starijih osnovnoškolaca, *Suvremena psihologija*, Vol.3 No.1-2 Prosinac 2000.Zagreb.
- Medeouz S.i Kešdan A.(2000), *Kako pomoći deci da uče*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

- Mikas D.(2007), Kako roditelji i odgojitelji procjenjuju emocionalni razvitak i ponašanje djece predškolske dobi, *Odgojne znanosti, Vol.9, br.1*, str.49-73. Zagreb.
- Misita V.(2005), Dijete polazi u prvi razred – praksa, *Naša škola br.34.*, Sarajevo.
- Misita V.(2006), Psihomotorni reedukator u vrtiću, *Naša škola br.35.*, Sarajevo.
- Munjas Samarina, R., i Takšić, V.(2009).Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata, *Suvremena psihologija, 12, 2*, 355-372.Zagreb.
- Obavezni program za djecu u godini pred polazak u školu*, Ministarstvo obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo, 2010.godina.Sarajevo
- Obradović Č.M.(1991), *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Školska knjiga, Zagreb.
- Okvirni zakon o predškolskom vaspitaju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini*, “Službeni glasnik BiH”, broj 88/07.Sarajevo.
- Panić V.(1999), *Razvoj, učenje i mera psihičkog*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Papalia D.E.i Wendkos Olds S.(1998) *Human development*, McGraw Hill, sedmo izdanje.New York.
- Pehar L.(2007), *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*, JP NIO Službeni list BiH, Sarajevo.
- Pehar Z.L.(2000), *Oduzeto djetinjstvo*, Dom štampe, Zenica.
- Pere-Klermon, A.N.(2004), *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Pešić K.(2004), Spolne razlike u zrelosti (spremnosti) za školu i uspjehu na kraju osnovnog školovanja, *XIV.Dani psihologije u Zadru-Sažetci radova*, Odjel za psihologiju, Sveučilišta u Zadru, str.87.Zadar.
- Petz B.(1992), *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb.
- Philipps S.(1999) Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Phye G.D.(1996) *Handbook of Classroom Assesment – Learning, Achievement and Adjustment (Educational Psychology)*, Academic Press, San Diego.
- Piaget J.(1968), *Psihologija inteligencije*, Nolit, Beograd.
- Piaget J.i Inherdel B.(1988), *Intelektualni razvoj djeteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Piaget J.i Inherdel B.(1990), *Psihologija deteta*, Dobra vest, Novi Sad.
- Podđakov, N.N. (1992), *Praktično mišljenje kod djece*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

- Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja*, Vuk Karadžić, Beograd.
- Radonjić S.(2004), *Psihologija učenja, knjiga I*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Rakić B.(1970), *Motivacija i školsko učenje*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
- Rathus S.A.(2000), *Temelji psihologije*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Research brief, Child trends (2001) *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*, Washington, DC.
- Research brief, *The Initial Effect of Kindergarten Program Traits on Student Achievement, March 30, 2004* | Volume 2 Number 7.
- Saracho O.N.(1997), *Teacher's and students' cognitive styles in early childhood education*, Bergin and Garvey, USA.
- Seefeldt C & Barbour N.(1994), *Early Childhood Education*, Macmillan Publishing Company, Englewood Cliffs, New York.
- Semrud-Clikeman M.(2007), *Social Competence in Children*, Springer Science, USA
- Shaffer D.R, Kipp K.(2007), *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Eighth Edition, Wadsworth.
- Sirin S.R.(2003), *The relationship between socioeconomic status and school outcomes: Meta analytic review of research, 1990--2000*, Boston College Dissertations and Theses.
- Smiljanić Č.V.i Toličić I.(1976), *Dečja psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Sophian, C.(1998), A developmental perspective on children's counting, *The development of mathematical skills*, 27 - 46.Hove, East Sussex England: Psychology Press.
- Starc B., Obradović Č.M., Pleša A., Profaca B., Letica M.(2004), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*, Golden marketing, Zagreb.
- Stevanović B.(1975), *Pedagoška psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Stojaković P.(1981), *Razvijanje sposobnosti učenja*, Svjetlost, Sarajevo.
- Stojaković P.(2002), *Psihologija za nastavnike*, Grafid, Banja Luka.
- Suzić N.(2007), *Primjenjena pedagoška metodologija*, Grafomark, Banja Luka.
- Tahirović S.(2013), *Psihološki razvoj djece i mladih*, Internacionalni univerzitet u Sarajevu.
- Tatalović Vorkapić S.(2013), *Razvojna psihologija*, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka.
- Tomić –Preiner M.(2014) *Igranje sa djecom, ideje i prijedlozi za roditelje*, Centar za edukaciju i savjetovanje „Sunce“, Zagreb.

- Tovilović S.I Baucal A.(2007), *Procena zrelosti za školu*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Troj F.(1970), *Psihologija deteta*, Naučna knjiga, Beograd.
- Valon A.(1999), *Psihički razvoj djeteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.(1998) *Dječija psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Veselinović Z.i Sindik J.(2009), Neke karakteristike doživljajnih aspekata pojmova „dobar“, „loš“, i „zao“ kod predškolske djece, *Metodički obzori 4(2009) 1-2*, str 73-93, Zagreb.
- Vigotski, L.S.(1977), *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd.
- Vizek-Vidović V., Rijavec M., Vlahović-Štetić V.i Miljković D (2003), *Psihologija obrazovanja*, IEP: VERN, Zagreb.
- Vlahović-Štetić V.(2010) *Kako djeca usvajaju matematičke pojmove*, Dijete, vrtić, obitelj, br.60, Zagreb.
- Vlahović-Štetić V., Vizek-Vidović V., Arambašić L., Miharija Ž.(1995) *Priručnik za test spremnosti za školu*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Vučić L.(2007), *Pedagoška psihologija*, Centar za primjenjenu psihologiju, Beograd,
- Vuletić D.(1987), *Govorni poremećaji*, Školska knjiga, Zagreb.
- Vulić-Prtorić A.(1998), *Validacija skale suočavanja sa stresom kod djece*, Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, RFFZd, 37(14), Zadar.
- Vygotsky, L.S.(1978).*Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WAECE (World Assotiation of Early Childhood Educators), Učimo živjeti zajedno u miru od ranog djetinjstva, Priručnik za rad sa djecom uzrasta pet do sedam godina, UNICEF, BiH.
- Walker S.Y.(2007), *Darovita djeca*, Veble commerce, Zagreb.
- Wenar C.(2003), *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Zakon o osnovnoj školi Zeničko-dobojskog kantona* – Službene novine br.5, godina IX, od 07.05.2004.godine, Zenica.
- Zarevski P., (1997), *Psihologija pamćenja i učenja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Zarevski P., (2000), *Struktura i priroda inteligencije*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Zarevski P., Ivanec D., Zarevski Z., Lynn R.(2007) Gender differences in general knowledge: four croatian studies, *Suvremena psihologija 10*, Zagreb.
- Zečić S.i Andelić V.(2005), Kroz igru i pokret do slova i linije, *Naša škola*, Vanredni broj, Sarajevo.
- Zvonarević M.(1989), *Socijalna psihologija*, Školska knjiga, Zagreb.

Živić D.(1999), Prikaz knjige Alice Wertheimer-Baletić Stanovništvo i razvoj, *Društvena istraživanja br.4* (42), str.659 – 662, Zagreb.

INTERNET IZVORI

A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance
Arthur E.Poropat, dostupno na http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/30324/54018_1.pdf?sequence=1, 24.7.2014.

Pascal P.& Jakubovis S.(1971), *The impossible dream: A Culture-Free Test*, dostupno na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED054217.pdf>, 12.7.2014.

<http://www.sportskitrening.hr/Clanci%20za%20download/uzrasne%20karakteristike%20dijece%20i%20mladezi.doc>, dostupno 07.01.2008.

<http://www.dijete.net/strucnisavjetisport1205.shtml>, dostupno 07.01.2008.godine.

http://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget, dostupno 29.01.2008.godine.

<http://www.piaget.org>, dostupno 29.01.2008.godine.

http://en.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner, dostupno 14.02.2008.godine.

<http://tip.psychology.org/bruner.html>, dostupno 14.02.2008.godine.

http://findarticles.com/p/articles/mi_g2699/is_0000/ai_2699000048, dostupno 14.02.2008.godine.

<http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Cards/>, dostupno 14.02.2008.godine.

<http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Value/>, dostupno 14.02.2008.godine.

<http://tip.psychology.org/vygotsky.html>, dostupno 14.02.2008.godine.

<http://www.kolar.org/vygotsky/>, dostupno 18.02.2008.godine.

<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/>, dostupno 18.02.2008.godine.

http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm
dostupno 18.02.2008.godine.

<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>, dostupno 18.02.2008.godine.

<http://www.english.sk.com.br/sk-vygot.html>, dostupno 18.02.2008.godine.

<http://www.simplypsychology.pwp.blueyonder.co.uk/Vygotsky%20and%20Piaget%20-%20Beyond%20the%20Individual.pdf>, dostupno 18.02.2008.godine.

<http://www.simplypsychology.pwp.blueyonder.co.uk/Vygotsky.ppt>, dostupno 18.02.2008.godine.

- <http://www.bgcenter.com/Galperin.htm>, dostupno 19.02.2008.godine.
- http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3711/is_199908/ai_n8869144/pg_2, dostupno 04.03.2008.godine.
- <http://home.vicnet.net.au/~borth/JENSEN.HTM>, dostupno 11.03.2008.godine.
- <http://www.indiana.edu/~intell/jensen.shtml>, dostupno 11.03.2008.godine.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Baby_talk, dostupno 17.03.2008.godine.
- <http://www.hld.hr/stranice/poremecaji.shtml>, dostupno 25.03.2008.godine.
- <http://www.logoped.hr/Bilingvizam.pdf>, dostupno 25.03.2008.godine.
- <http://www.znanje.org/i/i19/99iv10/99iv1006/m/99iv1006m.htm>, dostupno 31.03.2008.godine.
- http://www.mojakarijera.com/docs/mojakarijera_brocura_Savjeti%20I%20Strategije%20Ucenja.htm, dostupno 22.04.2008.
- <http://paulcooijmans.lunarpages.com/onint/sex.html>, dostupno 21.08.2008.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Sex_and_intelligence, dostupno 22.08.2008.godine.
- http://sr.wikipedia.org/srel/%D0%93%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%BE_%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%BE, dostupno 20.10.2008.
- <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Cole/iq.html>, dostupno 03.03.2009.
- <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycld/ea7lk5.htm>, dostupno 03.03.2009.
- <http://www.jstor.org/page/info/participate/other/britishPamphlets.jsp> - JSTOR The Elementary School Journal, Vol_ 72, No_ 5 (Feb_, 1972), pp_ 265-274. htm, dostupno 03.03.2009.
- <http://www3.interscience.wiley.com/tools/citex?clienttype=1&subtype=1&mode=1&version=1&id=112420244&redirect=/journal/112420244/abstract/>, dostupno 03.03.2009.
- <http://www.gettingready.org/matriarch/d.asp?PageID=303&PageName2=pdfhold&p=&PageName=Getting+Ready+%2D+Full+Report%2Epdf>, dostupno 03.03.2009.
- <http://www.cdphe.state.co.us/ps/cash/schoolagehealth/SRI-Report.pdf>, dostupno 03.03.2009.godine.
- http://www.childtrendsdatbank.org/pdf/7_PDF.pdf, dostupno 06.03.2009.godine
- http://www.gettingready.org/matriarch/MultiPiecePage.asp_Q_PageID_E_318_A_PageName_E_NationalSchoolReadinessIndicat#schoolresource, dostupno 06.03.2009.godine.
- http://www.vrtic-precko.zagreb.hr/UserDocsImages/dokumenti/poticanje__razvoja_predcitackih_vjestina.pdf, dostupno 21.7.2014.

<http://www.artrea.com.hr/Grafomotorika.html>, dostupno 22.7.2014.

<http://www.zelenaucionica.com/od-glasova-do-reci-kada-je-vreme-za-koji-glas/#more-30664>,dostupno 22.7.2014.

<http://sonda.sfzg.hr/wp-content/uploads/2013/01/ETIOLOGIJA-I-TERAPIJA-PRERANOG-GUBITKA-MLIJECNIH-ZUBI.pdf>, dostupno 8.7.2014.

<http://www.shirleys-preschool-activities.com/school-readiness.html>, dostupno 1.7.2013.

<http://www.kiasuparents.com/kiasu/content/school-maturity-vs-school-readiness>, dostupno 4.7.2014.

<http://www.artrea.com.hr/VrtickiUzrast.html>, dostupno 9.2.2015.

Sadržaj

1. Predgovor	5
DIO I	
Spremnost djeteta za školu	7
1. Uvodna razmatranja	9
2. Spremnost djeteta za školu	12
2.1. Historijski pregled pitanja spremnosti djece za školu i testiranja	14
2.2. Zrelost i spremnost za školu	23
3. Fizički razvoj	31
3.1. Rast i razvoj tijela	31
3.2. Motorički razvoj	36
3.2.1. Gruba motorika	36
3.2.2. Fina motorika	36
3.3. Razvoj moždanih struktura	43
3.4. Faktori rasta i razvoja	47
4. Kognitivni razvoj	51
4.1. Teorije kognitivnog razvoja	52
4.1.1. Piagetova teorija kognitivnog razvoja	52
4.1.2. Brunerova teorija	61
4.1.3. Teorija socijalnog razvoja Lava Vigotskog	64
4.1.4. Galjperinova teorija	66
4.2. Kognitivne funkcije školskog obveznika	67
4.2.1. Percepcija	68
4.2.2. Pažnja	69
4.2.3. Pamćenje	71
4.2.4. Učenje	74

4.2.5. Mišljenje.....	80
4.2.6. Razvoj matematskih pojmova.....	84
4.2.7. Čitanje i pisanje.....	88
4.3. Intelektualne sposobnosti.....	93
4.3.1. Neke od teorija inteligencije.....	94
4.3.2. Mjerenje inteligencije.....	99
4.3.3. Intelektualne sposobnosti i učenje.....	108
4.3.4. Determinante intelektualnog razvoja.....	110
5. Govorni razvoj i komunikacijske vještine.....	113
5.1. Teorije govornog razvoja.....	114
5.2. Razvoj dječijeg govora.....	117
6. Emocionalni razvoj.....	127
6.1. Privrženost.....	132
6.2. Pojam o sebi.....	136
6.3. Samokontrola.....	139
6.4. Uzrasne razlike u nivou emocionalnog reagovanja.....	141
7. Socijalni razvoj.....	147
7.1. Specifičnosti socijalnog razvoja u odnosu na dob.....	158
7.2. Karakteristična ponašanja djeteta pred polazak u školu iz socijalnog aspekta.....	164
8. Moralni razvoj.....	167
8.1. Specifičnosti moralnog razvoja djece predškolske dobi.....	172
9. Ostali bitni preduslovi za školski uspjeh.....	176
9.1. Motivacija.....	176
9.2. Osobine ličnosti.....	182
9.3. Kognitivni stilovi.....	186
9.4. Socio-ekonomski uslovi.....	191
9.5. Institucionalno predškolsko vaspitanje.....	195
DIO II	
Načini poticanja spremnosti djece za školu.....	199
1. Načini poticanja fizičkog razvoja djece predškolske dobi.....	201
1.1. U vrtiću.....	202
1.2. Kako poticati fizičku zrelost kod kuće – šta mogu učiniti roditelji?.....	205
2. Načini poticanja grafomotoričkih sposobnosti djece predškolske dobi.....	208

3. Načini poticanja kognitivnih sposobnosti djece.....	220
3.1. Percepcija	221
3.2. Pažnja i koncentracija	225
3.3. Učenje i pamćenje.....	229
3.4. Mišljenje	234
3.5. Načini poticanja matematskih sposobnosti.....	235
3.6. Načini poticanja predčitačkih sposobnosti	245
4. Načini poticanja govornih i komunikacijskih vještina.....	252
5. Načini poticanja emocionalnih i socijalnih kompetencija djeteta.....	255
5.1. Poticanje emocionalnih kompetencija.....	255
5.2. Poticanje socijalnih kompetencija.....	263
5.3. Načini poticanja moralnog aspekta razvoja	266
Popis korištene literature	271
Internet izvori	278

