

RAZVOJ EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA PREDŠKOLACA KROZ PRAKTIČNE AKTIVNOSTI U PRIPREMI ZA ŠKOLU

Amela Muratović

Univerzitet u Novom Pazaru

Novi Pazar, Srbija

amela.muratovic@uninp.edu.rs, <https://orcid.org/0000-0002-3044-5575>

Lejla Muratović

Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet

Tuzla, Bosna i Hercegovina

lejla.muratovic@untz.ba, <https://orcid.org/0000-0002-1939-093X>

Admir Muratović

Univerzitet u Novom Pazaru

Novi Pazar, Srbija

admir.muratovic@uninp.edu.rs, <https://orcid.org/0009-0009-5245-8412>

Apstrakt

Emocionalne kompetencije predškolaca razvijaju se kroz sistematski osmišljene praktične aktivnosti koje omogućavaju deci da prepoznaju, razumeju i izraze svoja osećanja, kao i da vežbaju samoregulaciju emocija. Rad predstavlja pregled relevantne literature iz oblasti predškolske pedagogije i razvojne psihologije, sa posebnim fokusom na pedagoške strategije i praktične aktivnosti koje omogućavaju razvoj emocionalnih kompetencija kod predškolaca. Cilj ovog rada jeste da se ispita uticaj praktičnih aktivnosti na razvoj emocionalnih kompetencija dece predškolskog uzrasta, sa posebnim osvrtom na ulogu vaspitača u planiranju i realizaciji aktivnosti koje podstiču navedene kompetencije i pripremu za školu. Analiza literature naglašava pedagoški značaj sistematskog planiranja ovih aktivnosti i ukazuje na potrebu kontinuiranog unapređenja pedagoških pristupa koji podržavaju razvoj emocionalnih kompetencija i školsku spremnost dece predškolskog uzrasta.

Ključne reči: Emocionalne kompetencije, praktične aktivnosti, priprema za školu, deca predškolskog uzrasta.



DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCES OF PRESCHOOLERS THROUGH PRACTICAL ACTIVITIES IN PREPARATION FOR SCHOOL

Abstract

Emotional competencies of preschoolers are developed through systematically designed practical activities that enable children to recognize, understand and express their feelings, as well as to practice self-regulation of emotions. The work presents a review of relevant literature in the field of preschool pedagogy and developmental psychology, with a special focus on pedagogical strategies and practical activities that enable the development of emotional competencies in preschoolers. The goal of this work is to examine the impact of practical activities on the development of emotional competencies of preschool children, with special reference to the role of educators in planning and implementing activities that encourage the aforementioned competencies for school preparation. The literature analysis emphasizes the pedagogical importance of systematic planning of these activities and points to the need for continuous improvement of pedagogical approaches that support the development of emotional competencies and school readiness of preschool children.

Keywords: Emotional competences, practical activities, preparation for school, children of preschool age.

UVOD

Predškolski period predstavlja razvojno izuzetno osetljivu fazu u kojoj se postavljaju temelji svih sposobnosti i kvaliteta detetove ličnosti, koji čine neizostavnu pretpostavku za uspešno obrazovanje i vaspitanje (Muratović et al., 2021). Upravo iz tog razloga savremeni pedagoški pristupi u okviru predškolskog vaspitanja i obrazovanja sve snažnije ističu značaj razvoja emocionalnih kompetencija kao ključnog faktora uspešne tranzicije u školu, akademskog postignuća, socijalne prilagodljivosti i očuvanja mentalnog zdravlja dece predškolskog uzrasta. U tom kontekstu, emocionalna inteligencija, koju čine sposobnost prepoznavanja, razumevanja, izražavanja i regulacije sopstvenih emocija, kao i razumevanja emocija drugih, predstavlja važno polje i jedan od ključnih zadataka pripreme deteta za polazak u školu.

Savremene teorije emocionalne inteligencije, poput modela Daniela Golemana i Mayer-Salovey-Caruso, naglašavaju da se emocionalne kompetencije najefikasnije razvijaju kroz praktične i iskustvene aktivnosti. Praktične aktivnosti u predškolskim ustanovama, koje polaze od humanistički orijentisanog pristupa, prilagođene su individualnim razvojnim mogućnostima, interesovanjima i emocionalnim potrebama deteta, stvarajući bezbedan prostor za učenje i razvijanje emocionalnih veština neophodnih za školski uspeh. Istraživanja Dennisa i Kelemena (2009) utvrdila su da deca predškolskog uzrasta koriste efikasne strategije emocionalne regulacije, kao što su kognitivna distrakcija, bihevioralna distrakcija i aktivna korekcija situacije, dok

još uvek ne primenjuju potpuno neefikasne strategije poput ignorisanja problema ili izbegavanja pažnje.

Ovi nalazi naglašavaju značaj vođenih iskustava i refleksivnih aktivnosti u pripremi dece za školu, gde deca kroz praktične situacije uče kako da prepoznaju i primenjuju efikasne strategije regulacije emocija.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima jasnu ulogu u životu svakog pojedinca, dovoljno osamostaljivanje i izgradnja ličnosti deteta, te njegova priprema za dalje školovanje (Mavrić & Muratović, 2022, str. 69). Holistički pristup pripremi deteta za školu podrazumeva sagledavanje emocionalnog razvoja u povezanosti sa kognitivnim, socijalnim i fizičkim aspektima razvoja. Emocionalne kompetencije ne razvijaju se izolovano, već kroz svakodnevne aktivnosti koje podstiču saradnju, komunikaciju, empatiju, samokontrolu i izražavanje osećanja. Praktične aktivnosti, uključujući igru, simboličke i dramske aktivnosti, muzičko-pokretne igre, grupne zadatke i rešavanje problema, predstavljaju razvojno adekvatan okvir za promovisanje i oblikovanje emocionalnih kompetencija kod dece predškolskog uzrasta. Pojam emocionalnih kompetencija podrazumeva integraciju emocionalnih veština, znanja i stavova, dok koncept emocionalne inteligencije obuhvata sposobnosti prepoznavanja, razumevanja i regulacije sopstvenih emocija, kao i interpretacije i odgovarajućeg reagovanja na emocije drugih. U tom smislu, emocionalne veštine čine funkcionalni podskup šireg okvira emocionalnih kompetencija, služeći kao instrumenti za razvijanje sposobnosti samoregulacije, socijalne empatije i adaptivnog ponašanja u interakciji sa vršnjacima. Teoretsko razjašnjenje i precizno terminološko pozicioniranje ovih pojmova omogućava koherentan okvir za analizu procesa učenja i razvoja kod predškolske dece, ističući funkcionalnu i primenjivu vrednost emocionalnih kompetencija u pripremi za školske i socijalne izazove.

Strukturisane i polustrukturisane aktivnosti, kao što su vođene igre uloga, dramatizacije i tematske radionice, doprinose razvoju emocionalnih kompetencija kod dece predškolskog uzrasta kroz praktično prepoznavanje i regulaciju emocija (Denham et al., 2007; Mayer et al., 2008), a intervencije usmerene na emocionalno učenje povezuju se sa poboljšanim sposobnostima emocionalne regulacije i izražavanja kod dece. Programi emocionalnog učenja zasnovani na igri pretvaranja omogućavaju deci da kroz uloge i interaktivnu igru vežbaju socijalne interakcije i uče pravila društvenog ponašanja, dok modeli kognitivne regulacije kroz igru podstiču razvoj kontrole impulsa, pažnje i radne memorije. Takve razvojno primerene aktivnosti pružaju deci priliku da aktivno razvijaju emocionalne i socijalne veštine, čime se jača njihova spremnost za polazak u školu (Gershon & Pellitteri, 2020). Razumevanje načina na koji praktične aktivnosti doprinose razvoju emocionalnih kompetencija ima značajne implikacije za unapređenje pedagoške prakse, razvoj kurikulumu i kreiranje programa podrške u predškolskim ustanovama, u skladu sa savremenim zahtevima obrazovanja usmerenog ka celovitom razvoju deteta.

PODSTICANJE RAZVOJA EMOCIONALNE INTELIGENCIJE KOD DECE PRED POLAZAK U ŠKOLU

Kod dece predškolskog uzrasta, razvoj emocionalne inteligencije predstavlja ključni aspekt emocionalnog sazrevanja i pripreme za polazak u školu, jer omogućava usvajanje veština za prepoznavanje, razumevanje i adekvatno regulisanje emocija, kao i za konstruktivne međuljudske interakcije u školskom okruženju. Savremeni teorijski pristupi posmatraju emocionalnu inteligenciju ne kao izolovanu sposobnost, već kao složen skup emocionalnih, socijalnih i regulativnih veština koje omogućavaju detetu da prepozna, razume i adekvatno izrazi sopstvene emocije, kao i da reaguje na emocije drugih (Goleman, 1995; Mayer et al., 2004).

Razvoj emocionalnih kompetencija je doživotni proces koji se odvija u tesnoj vezi sa fizičkim, kognitivnim i socijalnim razvojem (Thompson, 2015). Stoga je važno da emocionalni razvoj deteta bude podržan kroz bliske odnose sa roditeljima, članovima porodice, vaspitačima i drugim važnim osobama. Već u prvoj godini života deca razvijaju osnovne emocije – radost, strah, bes, tugu, iznenađenje i interesovanje, koje se manifestuju kroz mimiku, gestove i glasovne reakcije, omogućavajući prve oblike komunikacije i interakcije sa okolinom (Petermann & Wiedebusch, 2016). Razvoj složenijih, samoreferencijalnih emocija, kao što su ponos, stid, saosećanje, zavist i krivica, javlja se pred kraj druge godine i zahteva sposobnost samoposmatranja i razumevanje društveno prihvaćenih normi ponašanja. Ove emocionalne strukture predstavljaju temelj za emocionalnu regulaciju, socijalnu kompetenciju i moralno prosuđivanje (Pfeffer, 2012).

U uzrastu od tri do šest godina deca prolaze kroz intenzivne promene u emocionalnom doživljavanju, razumevanju i regulaciji emocija. Tokom ovog razvojnog perioda, kroz svakodnevne i planski osmišljene aktivnosti u predškolskoj ustanovi, deca postepeno uče da prepoznaju i razlikuju osnovne emocije, razvijaju sposobnost njihovog verbalnog izražavanja, kao i početne strategije emocionalne samoregulacije. U skladu sa uzrasnim karakteristikama, deca predškolskog uzrasta postaju sve sposobnija da izraze kako pozitivne emocije, tako i emocije poput tuge, straha, ljutnje, bijesa i nezadovoljstva, čime se postepeno formira emocionalna stabilnost i otpornost (Muratović, 2025).

Razvijena sposobnost emocionalne regulacije i empatije omogućava deci lakšu adaptaciju na školsko okruženje, efikasniju saradnju sa vršnjacima i konstruktivno rešavanje konflikata, što ima direktan uticaj na njihovu spremnost za učenje i socijalnu integraciju u razrednoj sredini. U savremenoj psihološkoj literaturi emocionalna inteligencija definiše se kao sposobnost prepoznavanja, razumevanja, korišćenja i regulisanja sopstvenih i tuđih emocija (Salovey & Mayer, 1990), pri čemu se upravo predškolski period prepoznaje kao ključan za postavljanje temelja ovih kompetencija.

Osnovne komponente emocionalne inteligencije u ranom detinjstvu uključuju:

- emocionalnu svest (prepoznavanje i imenovanje emocija),
- razumevanje emocija (uvod u uzroke i posledice emocionalnih stanja),
- emocionalnu regulaciju (kontrola i usmeravanje emocionalnih reakcija),
- empatiju i socijalnu osetljivost,
- razvoj pozitivnih socijalnih odnosa.

Prema teorijama socio-kulturnog razvoja (Vygotsky, 1978), emocionalni razvoj deteta ne može se posmatrati odvojeno od socijalnog konteksta. Efikasno razvijanje emocionalnih veština uključuje ne samo izvođenje aktivnosti, već i vođene razgovore u kojima deca analiziraju svoja osećanja, strategije rešavanja konflikata i međusobne reakcije, čime se dodatno pripremaju za školske situacije i saradnju sa vršnjacima.

Emocionalne kompetencije se formiraju kroz interakcije sa odraslima i vršnjacima, kroz zajedničke aktivnosti i igru, što omogućava detetu da usvaja društveno prihvaćene norme i razvija samoregulaciju. Predškolska ustanova, kao organizovano vaspitno-obrazovno okruženje, ima ključnu ulogu u stvaranju uslova koji podstiču emocionalnu sigurnost, izražavanje emocija i razvoj empatije, posebno u kontekstu pripreme za školu.

Empirijska istraživanja pokazuju da deca koja razviju viši nivo emocionalne inteligencije u predškolskom uzrastu pokazuju bolju socijalnu prilagođenost, veću samokontrolu, sposobnost rešavanja konflikata i manju sklonost problematičnom ponašanju (Denham et al., 2012). Ovi nalazi naglašavaju pedagoški značaj sistematskog podsticanja emocionalnih kompetencija kroz praktične aktivnosti, jer pravilno razvijena emocionalna inteligencija predstavlja temelj za adaptivno socijalno ponašanje i budući emocionalni razvoj deteta.

Emocionalna inteligencija u ranom detinjstvu obuhvata sposobnosti prepoznavanja, razumevanja i regulacije emocija i emocionalne crte, stabilne osobine ličnosti povezane sa socijalnom osetljivošću i empatijom (Petrides, 2011; Petrides & Furnham, 2000; Andrei et al., 2016; Mikolajczak, 2009). Iako su ova dva aspekta delimično nezavisna, njihova kombinacija omogućava preciznije predviđanje socijalno-emocionalnog funkcionisanja deteta i pruža osnovu za pedagoški vođeno razvijanje emocionalne inteligencije (Bastian et al., 2005; Ivcevic & Eggers, 2021; Joseph & Newman, 2010; MacCann et al., 2011; Mijatović, 2018; Vesely Maillefer et al., 2018).

U pedagoškoj praksi ovo znači da planirane i sistematske praktične aktivnosti u predškolskim ustanovama treba da budu višeslojne i usmerene na:

- razvijanje sposobnosti emocionalne inteligencije kroz aktivnosti koje podstiču prepoznavanje i regulaciju emocija, rešavanje konflikata i socijalnu adaptaciju,
- oblikovanje emocionalnih crta – kroz kontinuirane interakcije, grupne igre, dramske i muzičke aktivnosti, deca uče empatiji, samopouzdanju i konstruktivnim strategijama u socijalnom okruženju.

Praktične aktivnosti treba planirati tako da uzimaju u obzir individualne razlike u emocionalnom razvoju, omogućavajući svakom detetu da napreduje u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama, čime se obezbeđuje uspešna priprema za polazak u školu. Upravo zato, praktične aktivnosti u ranom uzrastu imaju ključnu ulogu u razvijanju emocionalnih kompetencija, što predstavlja osnovu za adaptivno ponašanje i dugoročni emocionalni razvoj deteta. Ove kompetencije omogućavaju deci da uspešno učestvuju u grupnim aktivnostima, upravljaju svojim emocijama u učionici i konstruktivno rešavaju konflikte, što je ključna priprema za školu.

PRAKTIČNE AKTIVNOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Praktične aktivnosti usmerene na razvoj emocionalne inteligencije u ranom predškolskom uzrastu planiraju se sa jasno definisanim ciljem, podsticanje prepoznavanja, izražavanja i regulacije emocija – i realizuju kroz razvojno primerene oblike igre i iskustvenog učenja. Na primer, vođene igre prepoznavanja emocija (kartice sa izrazima lica, ogledalo emocija, razgovor o osećanjima likova iz priče) omogućavaju deci da povežu emocionalne izraze sa situacionim uzrocima i sopstvenim iskustvima (Izard et al., 2001; Saarni, 1999). Takve aktivnosti uključuju jednostavne zadatke kao što su slaganje slagalica u grupi, deljenje materijala ili vođene diskusije o osećanjima, što deci omogućava praktično učenje socijalnih i emocionalnih veština.

Dramske simulacije školskih situacija (igra „škole“, smena uloga učitelj–učenik, rešavanje zamišljenog konflikta) planiraju se sa ciljem vežbanja emocionalne regulacije i samopouzdanja, a realizuju se kroz strukturisanu igru uz diskretno vođenje vaspitača. Tokom aktivnosti, deca uče da čekaju svoj red, verbalizuju osećanja i traže pomoć na socijalno prihvatljiv način.

Takođe, muzičko-pokretne aktivnosti sa elementima saradnje (ritmičke igre u paru ili maloj grupi) doprinose kontroli impulsa i toleranciji na frustraciju, jer zahtevaju usklađivanje sa drugima i prilagođavanje sopstvenih reakcija grupnoj dinamici. Kontinuirano uključivanje dece u ovakve aktivnosti doprinosi jačanju emocionalne stabilnosti, samopouzdanja i spremnosti za školsko okruženje (Colić & Velišek Braško, 2014). Kontinuirano učestvovanje u igri sa vršnjacima doprinosi stabilizaciji pozitivne slike o sebi i jačanju socijalne sigurnosti, što predstavlja ključni preduslov za uspešnu adaptaciju u školskom kolektivu.

Savremeni razvojni modeli naglašavaju da su emocionalna samoregulacija, empatija i socijalna prilagodljivost direktno povezane sa kvalitetom praktičnih iskustava, a ne isključivo sa formalnim programima predškolske ustanove (Blair & Raver, 2015). Kroz svakodnevne interakcije i aktivnosti koje deca sama iniciraju ili u kojima učestvuju sa vršnjacima i odraslima, ona uče da prepoznaju i izraze svoja osećanja, razvijaju sposobnost regulacije emocionalnih reakcija, što predstavlja ključnu osnovu za uspešnu adaptaciju u školskom okruženju.

Deca se uče da razmišljaju o sopstvenim emocijama i reakcijama kroz diskusije o tome šta su naučila tokom igre, kako mogu konstruktivno riješiti problem u grupi i kako njihove emocije utiču na druge, čime se stvara praktična spremnost za školske situacije. Praktične aktivnosti treba planirati tako da uzimaju u obzir individualne razlike u emocionalnoj i socijalnoj adaptaciji, omogućavajući svakom detetu da napreduje u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama.

Istraživanja potvrđuju da emocionalne veštine stečene kroz ovakve aktivnosti imaju dugoročne efekte, uključujući veću socijalnu kompetenciju, emocionalnu stabilnost i uspešnu adaptaciju u školskom okruženju (Izard et al., 2008; Saarni, 1999). Pedagoški značaj praktičnih aktivnosti ne proizlazi iz njihove formalne strukturisanosti, već iz njihove emocionalne relevantnosti, interaktivnog karaktera i usklađenosti sa potrebama dece, što omogućava sticanje kompetencija u realnim i smislenim situacijama.

Igra, kao društvena aktivnost, uključuje interakciju sa porodicom, vaspitačima, vršnjacima i drugim značajnim osobama. Ona omogućava detetu da istražuje emocionalne reakcije, socijalne uloge i oblike ponašanja u bezbednom i fleksibilnom okruženju, što doprinosi sticanju emocionalne regulacije, socijalne prilagodljivosti i pozitivnog samopouzdanja (Milošević, 2018). Kroz simboličke i dramske aktivnosti deca preuzimaju različite uloge i perspektive, što razvija empatiju i razumevanje emocija drugih (Tailor & Carlson, 1997; Lillard, 1993, prema White, 2012).

Umetničke i interaktivne metode, kao što su dramske, muzičke i likovne aktivnosti, pružaju siguran okvir za simboličko istraživanje emocija. Dramske aktivnosti pripremaju djecu za učenje pravila u učionici i preuzimanje socijalnih uloga, muzičke aktivnosti razvijaju koordinaciju, timski rad i pažnju, dok likovne aktivnosti omogućavaju izražavanje osjećanja i jačanje samopouzdanja, sve u funkciji pripreme za školu. Dramske aktivnosti omogućavaju djeci da vežbaju preuzimanje perspektive drugih, muzičke aktivnosti doprinose emocionalnoj regulaciji i grupnoj koheziji, dok likovne aktivnosti omogućavaju individualno izražavanje unutrašnjih doživljaja i jačaju samopouzdanje. Integracijom ovih metoda u pedagoški proces deca razvijaju emocionalnu kompetenciju koja je praktična, socijalno utemeljena i funkcionalno primenljiva u školskim i vanškolskim situacijama.

Kroz ove aktivnosti deca uče da prepoznaju, izraze i regulišu emocije, razvijaju strategije socijalne interakcije i konstruktivnog rešavanja konflikata, čime se obezbeđuje efikasna priprema za polazak u školu i sticanje veština koje će im omogućiti uspešno socijalno i emocionalno funkcionisanje u učionici. Ovako stečene veštine omogućavaju deci veću samostalnost, uspešnu socijalnu integraciju, sposobnost saradnje i rešavanja konflikata, kao i pozitivan stav prema učenju.

VASPITAČ KAO VODIČ U RAZVOJU EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Razvoj emocionalnih kompetencija kod dece predškolskog uzrasta zavisi od kvalitetne i dosledne podrške koju pružaju odrasli, prvenstveno roditelji i vaspitači. Aktivna uključenost odraslih u emocionalno iskustvo deteta omogućava modelovanje adekvatnih emocionalnih reakcija, podsticanje izražavanja emocija i razvijanje sposobnosti samoregulacije, što direktno doprinosi pripremi za školske situacije i adaptaciju u učionici (Denham & Burton, 2003).

Vaspitač u ovom kontekstu deluje kao aktivni posrednik iskustava deteta, kreirajući prilike za emocionalno izražavanje i socijalnu interakciju kroz planirane i spontane aktivnosti. Kroz takve aktivnosti, deca uče da prepoznaju i razumeju sopstvene i tuđe emocije, da se izraze i da reše konflikte na konstruktivan način (Cassidy et al., 2003).

Istovremeno, kroz kreativne aktivnosti, dramatizaciju, muzičko izražavanje i likovno stvaralaštvo, vaspitači omogućavaju detetu da istražuje sopstvene potencijale, izražava emocije i razvija samopouzdanje, čime se jačaju temeljne socio-emocionalne kompetencije (Raver, 2002).

Vaspitači igraju dvostruku ulogu: ne samo da služe kao emocionalni uzori, već i primenom ciljnih strategija podržavaju dete u praktičnom savladavanju emocija. Takve strategije uključuju verbalno imenovanje emocija, usmeravanje kroz problematične situacije, kreiranje sigurnog i predvidivog okruženja za izražavanje osećanja, kao i podršku u razvoju socijalnih veština i empatije (Eisenberg et al., 2010). Vaspitači mogu uključiti vođene refleksivne razgovore nakon igre ili aktivnosti, gde deca izražavaju svoja osećanja, komentarišu postupke vršnjaka i uče konstruktivne načine rešavanja konflikata. Dosledna primena ovih strategija omogućava detetu da razvije emocionalnu svest, socijalnu kompetenciju i samoregulaciju, što predstavlja osnovu za uspešno funkcionisanje u grupnom okruženju i šire društvo. Kroz kontinuiranu podršku i vođene aktivnosti, deca razvijaju emocionalnu regulaciju i empatiju, što olakšava njihovu adaptaciju u školskom okruženju i saradnju u grupnim zadacima. Vaspitači mogu uključiti različite praktične aktivnosti koje podstiču emocionalni razvoj u realnim situacijama. Grupne igre sa pravilima omogućavaju deci da vežbaju čekanje na svoj red, kontrolu impulsa i poštovanje dogovorenih pravila. Dramske simulacije školskog okruženja omogućavaju deci da preuzimaju različite uloge, razvijaju samopouzdanje i uče konstruktivne načine komunikacije sa vršnjacima. Muzičko-pokretne aktivnosti sa saradnjom podstiču timski rad, empatiju i kontrolu emocija kada se suoče sa izazovima ili neuspesima. Integracija ovih praktičnih iskustava u svakodnevni pedagoški rad omogućava deci da emocionalne veštine primenjuju u kontekstu stvarnih socijalnih situacija, što direktno doprinosi njihovoj spremnosti za školu.

Kroz kreativne i iskustvene aktivnosti, dramatizaciju, muzičko izražavanje, likovno stvaralaštvo i simulacije školskog okruženja, vaspitači omogućavaju detetu da istražuje sopstvene potencijale, izražava emocije i razvija samopouzdanje, čime se jačaju temeljne socio-emocionalne kompetencije i priprema za uspešno uključivanje u školske zadatke i interakcije (Raver, 2002). Ovaj pedagoški pristup pokazuje da sistematska podrška odraslih i praktične aktivnosti omogućavaju deci da emocionalne veštine razvijaju u kontekstu realnih situacija, čime se direktno doprinosi spremnosti za školu i dugoročnoj socijalno-emocionalnoj kompetenciji. Sistematska podrška i vođene aktivnosti u predškolskom periodu ne samo da jačaju trenutne emocionalne veštine, već postavljaju temelje za dugoročni socijalno-emocionalni razvoj i uspešno uključivanje u školske i društvene situacije.

ZAKLJUČAK

Praktične aktivnosti predstavljanja, stvaranja i izražavanja kod dece predškolskog uzrasta imaju ključnu ulogu u razvoju emocionalnog angažovanja i socijalnih veština, kao i u pripremi za polazak u školu. One omogućavaju detetu da istražuje sopstvenu maštu, izražava osećanja i razvija sposobnost imaginacije, što doprinosi formiranju pozitivne slike o sebi, jačanju samopouzdanja i razvijanju emocionalne regulacije.

Kroz igru, slobodne i vođene aktivnosti, deca uče da oponašaju stvarne situacije, kreiraju nove slike i scenarije, povezuju sopstvene emocije sa okolinom i usvajaju osnovne socijalne norme. Efikasnost ovih aktivnosti zavisi od stimulativnog

okruženja, raznovrsnog materijala i kontinuirane podrške vaspitača i roditelja, koji detetu omogućavaju slobodu u istraživanju, pohvalu i vođenje kroz aktivnosti, bez nametanja rešenja.

U središtu razvoja emocionalnog izražavanja dece predškolskog uzrasta jeste poštovanje individualnih interesa, potreba i ličnosti svakog deteta, kao i omogućavanje slobode u istraživanju, eksperimentisanju i kreativnom izražavanju. Sistematska primena praktičnih aktivnosti omogućava deci da razvijaju kreativni duh, socijalne i emocionalne veštine, timski rad, samopouzdanje i sposobnost konstruktivnog rešavanja konflikata, čime se postavljaju temelji za adaptivno ponašanje i celokupni holistički razvoj u školskom i širem društvenom kontekstu.

Ovakav pedagoški pristup pokazuje da planirane i razvojno primerene aktivnosti, podržane od strane vaspitača, unapređuju emocionalne kompetencije kod dece predškolskog uzrasta, koji je usmeren i na uspešnu integraciju deteta u školske situacije. Pored neposrednog uticaja na emocionalni razvoj, praktične aktivnosti kod dece predškolskog uzrasta igraju ključnu ulogu u jačanju sposobnosti samoregulacije, planiranja i rešavanja problema, što direktno doprinosi spremnosti za školske zahteve. Kroz vođene i slobodne aktivnosti deca razvijaju i socijalnu odgovornost, empatiju prema vršnjacima i sposobnost konstruktivnog uključivanja u grupne zadatke, čime se unapređuje njihova adaptacija u učionici i širem društvenom okruženju. Ovaj pristup potvrđuje značaj praktičnih aktivnosti u predškolskom periodu kao temelj za dugoročnu emocionalnu kompetenciju i uspešno funkcionisanje deteta.

LITERATURA

1. Aleksov, B., & Lackenby, N. Andrei, F., Petrides, K. V., & Vesely Maillefer, J. (2016). Trait emotional intelligence and ability emotional intelligence: Complementary roles in predicting life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 98, 25–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.049>
2. Bastian, V., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135–1145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.010>
3. Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
4. Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (2003). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 64(5), 1818–1833. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02945.x>
5. Colić, V., & Velišek Braško, O. (2014). Drugarstvo predškolske dece. *Norma*, 19(2), 196–207. <https://zop.ff.uns.ac.rs/index.php/zop/article/view/29>
6. Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. Springer.
7. Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social emotional behavior: Structure,

- foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246–278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
8. Dennis, T. A., Kelemen, J. A. (1990). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243–252. [doi:10.1177/0165025408098024](https://doi.org/10.1177/0165025408098024)
 9. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
 10. Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.
 11. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
 12. Ivcevic, Z., & Eggers, J. P. (2021). Ability and trait emotional intelligence: Examining predictive power and relations to personality. *Journal of Personality Assessment*, 103(2), 184–196. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1744842>
 13. Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
 14. Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in head start children. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369–397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
 15. Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
 16. MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2011). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 11(2), 358–374. <https://doi.org/10.1037/a0021845>
 17. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
 18. Mijatović, V. (2018). *Emocionalna inteligencija i socijalno ponašanje dece predškolskog uzrasta*. Fakultet za obrazovanje, Beograd.
 19. Mavrić, M., & Muratović, A. (2022). Menadžment u predškolskom obrazovanju i institucijama. *Ekonomski izazovi / Economic Challenges*, 11(21), 63–76. <https://doi.org/10.5937/EkoIzazov2221063M>
 20. Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional competence. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 459–463. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.019>
 21. Milošević, T. M. (2018). Dečja igra: Prilika za razvoj socio-emocionalnih veština. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27, 173–195. <https://doi.org/10.19090/zop.2018.27.173-195>
 22. Muratović, A. (2025). *Zrelost dece za polazak u školu*. Univerzitet u Novom Pazaru.
 23. Muratović, A., Muratović, A., & Mekić, E. (2021). Uticaj stavova roditelja o saradnji na promociju porodičnog učešća u predškolskoj ustanovi. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 20, 13–25. <https://doi.org/10.5937/univmis2120013M>

24. Petermann, F.; Wiedebusch, S. *Emotionale Kompetenzen bei Kindern*; Hogrefe: Göttingen, Germany, 2016; Volume 3.
25. Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656–678). Wiley-Blackwell.
26. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
27. Pfeffer, S. *Sozial-emotionale Entwicklung fördern*. In *Wie Kinder in der Gemeinschaft Stark Werden*; Herder: Freiburg Basel Wien, Germany, 2012
28. Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 3–19.
29. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
30. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
31. Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
32. Thompson, R. A. (2015). Infancy and childhood: Emotional development. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 26, pp. 1–6). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25012-6>
33. Vesely Maillefer, J., Petrides, K. V., & Andrei, F. (2018). Trait emotional intelligence, ability emotional intelligence, and personality: Predicting real-life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 121, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.038>
34. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
35. White, E. R. (2012). *The Power of Play -A ResearchSummaryonPlay and Learning*. Minnesota Children's Museum.

SUMMARY

This study explores the importance of practical activities in preparing preschool children for school, with a particular focus on the development of emotional skills. The role of educators and parents is highlighted in providing support, modeling appropriate emotional responses, and creating a stimulating environment that enables children to recognize, express, and regulate their emotions, while also developing empathy and social adaptability. The study emphasizes that through play, symbolic activities, dramatic simulations, and music-movement exercises, children acquire and apply emotional skills in real and guided situations. Active participation in such practical experiences fosters self-confidence, cooperation, and constructive conflict resolution, preparing children for school situations and social interactions. In conclusion, practical activities play a key role in the development of emotional skills, enhancing children's emotional competence and readiness to adapt to school and broader social environments.