

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Bojana Perić-Prkosovački¹

Katedra opšteobrazovnih i opštemedicinskih predmeta

ORCID: 0000-0003-0035-7600

Svetlana Radović

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u

Novom Sadu

Katarina Subotić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u

Novom Sadu

ORCID: 0009-0006-2696-0511

Sanela Slavković

Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

ORCID: 0000-0003-2864-7108

Primljen: 25.2.2026.

Prihvaćen: 16.4.2026.

UDC: 373.23:159.942-053.4

DOI: 10.19090/ps.2026.1.24-43

Originalni naučni rad

**PREPOZNAVANJE I REGULACIJA EMOCIJA KOD PREDŠKOLSKE DECE: ULOGA
VRTIĆA I FOTO-ELICITACIJSKOG INTERVJUA**

Apstrakt

Istraživanje je imalo za cilj da ispita kako deca predškolskog uzrasta prepoznaju, razumeju i regulišu osnovne emocije u svakodnevnom vrtićkom okruženju, kao i na koji način doživljavaju podršku odraslih u procesu emocionalne regulacije. Prikupljanje podataka izvršeno je uz pomoć foto-elicitacijske tehnike (Photo-Elicitation Interview, PEI). Deca su uz podršku vaspitača fotografisala objekte, situacije i prostore koji su kod njih pokretali emocionalne odgovore. Fotografije su zatim korišćene kao vizuelni stimulus u polustrukturisanim dubinskim intervjuima, u kojima su deca verbalno elaborirala značenje i emocionalni kontekst snimljenog sadržaja. Analiza podataka pokazuje da deca najčešće prepoznaju i izražavaju pozitivne emocije, posebno sreću u interakciji sa vršnjacima i tokom aktivnosti, dok negativne emocije zahtevaju dodatnu podršku. Deca su identifikovala sredinske pobuđivače emocija (vršnjaci, predmeti, ambijent) i razvijala strategije regulacije, uključujući spontano rešavanje problema i traženje socijalne podrške. PEI se pokazao kao efikasna participativna i

¹bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.ac.rs

refleksivna tehnika koja omogućava uvid u emocionalni svet dece i podstiče razvoj emocionalne inteligencije. Rezultati naglašavaju važnost vrtića kao sigurnog i poznatog konteksta za emocionalni razvoj, značaj odraslih u podršci regulaciji emocija i praktičnu primenu vizuelnih metoda u pedagoškoj praksi.

Ključne reči: emocionalno vaspitanje, predškolska deca, regulacija emocija, vrtić, foto-elicitacijski intervju (PEI)

Uvod

Vrtić predstavlja jedno od prvih institucionalnih okruženja u kojem dete provodi značajan deo svakodnevnog života. Kao složen emocionalni, socijalni, relacijski i prostorni kontekst, vrtić pruža deci iskustva kroz koja uče da izražavaju i regulišu emocije u interakciji sa vršnjacima, vaspitačima, pravilima i materijalnim okruženjem. Savremeni pedagoški pristupi ističu da vrtić nije neutralan prostor, već sredina bogata emocionalnim značenjima, gde se oblikuju prvi obrasci odnosa, osećaj sigurnosti i pripadnosti, kao i temelji emocionalne pismenosti i emocionalne inteligencije (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2017; Slunjski, 2011).

Emocije prožimaju sve segmente pedagoške prakse - rutinske aktivnosti, slobodnu i vođenu igru, saradnju i konflikte. Regulacija emocija u predškolskom uzrastu predstavlja razvojni proces, dok svesno upravljanje emocijama još nije u potpunosti razvijeno i zavisi od podrške odraslih (Denham, 2006; Saarni, 1999). Vaspitači kroz svoje reakcije, dostupnost i vođenje aktivnosti pomažu deci da razumeju i postepeno regulišu emocije. Emocije se oblikuju u društvenom i kulturnom kontekstu i razvijaju kroz interakciju, jezik i zajedničke prakse (Kišjuhas, 2016).

Emocionalno vaspitanje odvija se na implicitnom i eksplicitnom nivou. Implicitno se ogleda u svakodnevnim interakcijama, strukturisanju pravila i reagovanju u konfliktima, dok eksplicitno podrazumeva svesno razvijanje socioemocionalnih kompetencija kroz razgovor o osećanjima, imenovanje emocija i refleksiju (Jurčević Lozančić, 2016; Pešikan & Antić, 2012). Oba nivoa su međusobno povezana i čine osnovu razvoja emocionalne inteligencije kao teorijskog okvira za razumevanje emocionalnog razvoja deteta.

Emocionalne reakcije dece predškolskog uzrasta predškolaca su često intenzivne i neposredne, dok su mehanizmi samoregulacije u formiranju. Zbog toga je važno posmatrati emocionalni razvoj razvojno i kontekstualno, uvažavajući individualne razlike, a ne normativno ili evaluativno (Nussbaum, 2001). Savremeni pedagoški pristupi naglašavaju integraciju emocionalnog vaspitanja u svakodnevnu praksu vrtića kroz igru, projekte i socijalne interakcije, čime deca razvijaju emocionalnu sigurnost, otpornost i sposobnost saradnje.

Analitički okvir istraživanja

Emocionalni razvoj u predškolskom uzrastu postavlja temelje za socijalno funkcionisanje, emocionalnu dobrobit i adaptaciju deteta u obrazovnom i širem društvenom kontekstu (Denham, 2006). Savremena istraživanja ga konceptualizuju kroz tri povezane dimenzije: prepoznavanje emocija, razumevanje emocija i regulaciju emocija, koje doprinose socijalnoj kompetenciji i kvalitetnijim interpersonalnim odnosima (Denham et al., 2015; Gross, 2015).

Predškolski period je posebno osetljiv jer deca uče da povezuju emocionalna iskustva sa uzrocima i posledicama kroz konkretna iskustva (Widen, 2016). Regulacija i razumevanje emocija povezani su sa kvalitetom vršnjačkih odnosa, prosocijalnim ponašanjem i smanjenjem problema u ponašanju, što ih čini pedagoški relevantnim ishodom ranog obrazovanja (Blewitt, Fuller-Tyszkiewicz, Nolan, Bergmeier, Vicary, Huang, McCabe, McKay, & Skouteris, 2018; Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Emocionalni razvoj se stoga ne posmatra isključivo kao individualna karakteristika, već kao proces oblikovan interakcijama i pedagoškim praksama u vrtiću (Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2019).

Prepoznavanje emocija odnosi se na identifikaciju i imenovanje emocija kod sebe i drugih na osnovu izraza lica, tona glasa, govora tela i situacionih okolnosti (Denham, 1998; Saarni, 1999). U predškolskom uzrastu ovaj proces se razvija postepeno, pretežno kroz poznate i svakodneвне situacije, dok se apstraktnije kategorije tek počinju oblikovati (Widen & Russell, 2008). Bolje prepoznavanje emocija povezano je sa kvalitetnijim socijalnim odnosima, dok teškoće u identifikaciji često vode ka problemima u ponašanju (Eggum-Wilkens, Fabes, Castle, Zhang, Hanish, & Martin, 2014; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001).

Razumevanje emocija podrazumeva sagledavanje uzroka, posledica i socijalnog značenja emocionalnih stanja (Bukhalenkova, Veraksa, Kartushina, & Chichinina, 2022). Razvija se kroz jezik, socijalne interakcije i refleksiju, i doprinosi prosocijalnim ishodima kao što su konstruktivna interakcija, rešavanje konflikata i empatija (Grazzani et al., 2024; Richard, Cavadini, Dalla-Libera, Angonin, Alaria, & Gentaz, 2025). Ovo omogućava deci predviđanje emocionalnih reakcija drugih i prepoznavanje složenijih oblika socijalnog funkcionisanja.

Regulacija emocija je razvojna osnova kasnijeg svesnog upravljanja emocijama (Gross, 1998; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 2004). U ranom detinjstvu proces je automatski i često posredovan spoljašnjom regulacijom kroz podršku odraslih, dok starije predškolsko dete razvija složenije mehanizme poput samoumirivanja i kontrole pažnje. Regulacija je dinamičan, razvojno uslovljen i relacijski proces, oblikovan kroz interakcije u vrtiću.

Vrtić je ključna sredina ranog detinjstva, gde deca provode veliki deo dana kroz aktivnosti, igru, saradnju i konflikte, izražavajući širok spektar emocija (Clark, 2005). Rutine i poznata struktura omogućavaju

deci sigurnost, istraživanje okruženja i osećaj pripadnosti grupi (Clark, 2004). Aktivnosti poput igre, povlačenja i ulaska u konflikte imaju različita značenja i tesno su povezane sa osećanjima sigurnosti, kontrole ili frustracije (Burke, 2005; 2008).

Socioemocionalni razvoj se ostvaruje kroz svakodnevne situacije - igru, rešavanje konflikata, donošenje odluka i refleksiju, a vaspitači igraju ključnu ulogu u prepoznavanju potreba, pružanju podrške i razvijanju samoregulacije (Denham et al., 2015; Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012). Uloga vaspitača uključuje organizaciju aktivnosti, posredovanje između institucionalnih zahteva i dečjih potreba, kao i uspostavljanje odnosa zasnovanih na poverenju i ravnopravnosti (Christensen & Prout, 2002).

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja "Godine uzleta" u našoj zemlji Program „Godine uzleta“ u Srbiji naglašava dete kao aktivnog i kompetentnog učesnika razvoja, fokusiranog na međudejstvo sa socijalnim i fizičkim okruženjem kroz igru, komunikaciju i zajedničko delovanje. Realni program ostvaruje se kroz posmatranje, planiranje i refleksiju vaspitača, integrisane i projektne aktivnosti, čime se podržava celoviti razvoj emocionalnih, socijalnih, kognitivnih i motoričkih kompetencija. U skladu sa ovakvim pristupom detetu kao aktivnom učesniku, posebno je važno razumeti njegove lične doživljaje i perspektive.

Subjektivno doživljavanje vrtića od strane dece može da se istražuje vizuelnim metodama poput fotografija, jer one pomažu deci da izraze svoja značenja i osećanja, često prevazilazeći verbalna ograničenja (Einarsdóttir, 2005; Clark-Ibáñez, 2007; Smith & Barker, 2000; Orellana, 1999).

Metodološki okvir istraživanja

Predmet istraživanja

Standardni psihološki i pedagoški istraživački pristupi često imaju ograničenja u sagledavanju emocionalnih iskustava predškolske dece. Tradicionalni intervjui i upitnici podrazumevaju razvijene jezičke sposobnosti, apstraktno mišljenje i samorefleksiju, koje su u ovom uzrastu još uvek u razvoju. Zbog toga deca često ne mogu spontano i precizno da verbalizuju svoja osećanja, niti razjasne unutrašnje doživljaje, što može dovesti do nepotpunih ili iskrivljenih podataka o njihovom emocionalnom svetu (Christensen & James, 2008; Luttrell, 2010). U tom kontekstu, opredelili smo se za primenu metodoloških pristupa koji su razvojno primereni, participativni i oslonjeni na dečje iskustvo, omogućavajući deci da aktivno učestvuju i izraze svoja emocionalna iskustva kroz vizuelno i narativno učešće (Einarsdóttir, 2005; Clark, 2004).

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita kako deca predškolskog uzrasta prepoznaju, razumeju i regulišu osnovne emocije u svakodnevnim situacijama u vrtiću, koje strategije emocionalne regulacije pri tome koriste, kao i kako doživljavaju i prepoznaju podršku koju pruža okruženje - vaspitači i vršnjaci. Putem foto-elicitacijske tehnike deca su mogla da izraze svoja lična emocionalna iskustva, refleksije i značenja, čime se omogućava dublji uvid u njihov emocionalni svet u kontekstu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja.

U skladu sa tim, postavili smo sledeća istraživačka pitanja:

1. Kako deca predškolskog uzrasta kroz fotografije i naraciju izražavaju prepoznavanje emocija?
2. Kako deca interpretiraju i razumeju uzroke i posledice svojih emocija u svakodnevnom vrtićkom životu?
3. Na koji način deca prikazuju regulaciju emocija kroz izbor aktivnosti, reakcije i interakcije?
4. Koje situacije, prostori i odnosi u vrtiću deca povezuju sa određenim emocionalnim iskustvima?
5. Kako PEI kao participativna i vizuelna metoda omogućava uvid u sve tri dimenzije emocionalne inteligencije u predškolskom uzrastu (emocionalna svesnost, samoregulacija i socijalna kompetencija)?

Dizajn, uzorak i tok istraživanja

Istraživanje je koncipirano kao kvalitativno istraživanje malog obima, sa ciljem dobijanja dubinskih i kontekstualno bogatih podataka. Osnovna tehnika prikupljanja podataka bila je foto-elicitacija zasnovana na foto-dnevnici deca. Istraživanje je sprovedeno tokom radne 2025. godine.

Photo Elicitation Interview (PEI) predstavlja participativnu istraživačku tehniku u kojoj se fotografije koriste kao podsticaj za razgovor sa učesnicima, jer podstiču evociranje sećanja, emocija i značenja koja se često ne mogu u potpunosti izraziti isključivo verbalnim putem. U pedagoškom i razvojno-psihološkom kontekstu ova metoda polazi od shvatanja deteta kao aktivnog učesnika istraživačkog procesa, a ne pasivnog objekta posmatranja (Christensen & Prout, 2002; Einarsdóttir, 2005; Luttrell, 2010). Posebna heuristička vrednost pridaje se fotografijama koje su kreirala sama deca uz podršku vaspitača, budući da takav pristup omogućava dublji uvid u njihova autentična značenja i perspektive u odnosu na unapred odabrane vizuelne materijale (Clark, 2017; Mughal, 2025; Bisquerra-

Alzina & Pérez-Escoda, 2019). Uloga vaspitača bila je prvenstveno tehničke i organizacione prirode, kako bi se deci olakšalo razumevanje zadatka i proces fotografisanja.

Metoda je zasnovana na interpretativnim teorijskim pristupima, usmerenim ka razumevanju svakodnevnih društvenih svetova i značenja njihovog delovanja. Fotografije evociraju dublje elemente svesti nego reči (Harper, 2002). Uvođenjem fotografija u intervju dobijaju se bogatiji, dublji i autentičniji odgovori u poređenju sa konvencionalnim intervjuima zasnovanim isključivo na verbalnoj komunikaciji. Posebna vrednost PEI tehnike u istraživanjima sa decom ogleda se u: smanjenju asimetrije moći između odraslog istraživača i deteta, isticanju dečjih kompetencija, odnosno omogućavanju lakšeg izražavanja mišljenja, povećanju motivacije dece za učešće u istraživanju (Cook & Hess, 2007).

U istraživanju je učestvovalo 9 dece (7 devojčica i 2 dečaka), uzrasta od 5,5 do 6,5 godina, iz predškolske ustanove u okolini Novog Sada. Istraživanje je namenski sprovedeno u vrtiću kao svakodnevnom, prirodnom i interaktivnom okruženju predškolske dece, što omogućava autentično beleženje emocionalnih iskustava i njihovu povezanost sa poznatim kontekstom (Burke, 2008; Denham, 1998). Ustanova je organizovana kao urbana razvojna sredina koja deci pruža raznovrsne senzorne, socijalne i kognitivne podsticaje kroz stalnu interakciju sa lokalnom zajednicom i okruženjem. U neposrednoj blizini nalaze se obrazovne i kulturne institucije sa kojima vrtić redovno saraduje kroz radionice, edukativne programe o prirodi, očuvanju životne sredine i zdravim stilovima života, kao i kroz posete školskim priredbama koje omogućavaju postepeno upoznavanje sa školskim okruženjem. Tokom godine ostvaruje se saradnja sa lokalnim muzejima, srednjoškolskim ustanovama i organizacijama civilnog društva, čime se vaspitno-obrazovni program obogaćuje iskustvenim učenjem. Česte su organizovane šetnje i boravak na otvorenom u parkovima, dvorištima javnih institucija i prirodnim lokalitetima u okruženju, koji se koriste za igru, rekreaciju i istraživačke aktivnosti. Na taj način vrtić funkcioniše kao dinamičan prostor povezan sa zajednicom, u kome deca stižu raznovrsna iskustva, razvijaju osećaj pripadnosti i upoznaju kulturne i prirodne vrednosti sredine u kojoj odrastaju.

Prikupljanje podataka sprovedeno je kroz pripremu dece i vaspitača, samostalno fotografisanje i individualne razgovore sa decom. Kroz svakodnevne aktivnosti deca su upoznavana sa emocijama, sa ciljem da ih imenuju, prepoznaju sopstvene reakcije i razumeju njihove uzroke. Tokom oktobra 2024.godine deca su uz podršku vaspitačice beležila fotografije situacija i ambijenta koji su kod njih izazivali emocije i kreirala foto-dnevnike. Uloga vaspitača bila je u cilju da deci olakšao razumevanje zadatka i proces fotografisanja. Foto-dnevnički su potom korišćeni kao osnova za polustrukturisane intervjuje usmerene na emocije, njihovo razumevanje, regulaciju i socijalnu podršku (Tabela 1).

Tabela 1

Pitanja polustrukturisanog intervjua

Pitanja

-
1. Šta je na fotografiji?
 2. Zašto si fotografisao/la ovu fotografiju?
 3. Kako si se tada osećao/la? Šta si tada osećao/la?
 4. Da li je neko primetio kako se ti osećaš? Ko? (Šta se tada desilo?)
 5. Da li si rekao/la nekome kako si se tada osećalo/la?
 6. Da li si se i kada isto tako osećao/la?
 7. Šta si ti tada uradio/la?
 8. To što si tada uradio/la, da li te je neko tome naučio? Ko?
 9. Kako bi reagovala u istoj ili sličnoj (dati primer) situaciji? Šta bi promenio/la...
-

Etika i participacija

Etika istraživanja obuhvatala je saglasnost roditelja, informisanje dece o cilju i toku istraživanja prilagođeno uzrastu, pažljivu interpretaciju fotografija sa fokusom na podršku i razumevanje dečjih iskustava. Deca su aktivno učestvovala u istraživanju, birajući situacije, ambijent i predmete za fotografije, učestvujući u intervjuima, što omogućava poštovanje principa participacije deteta. Ovim pristupom smanjuje se problem neravnoteže moći između istraživača i deteta (Christensen & Prout, 2002), a deci se omogućila autonomija u predstavljanju svojih emocionalnih iskustava.

Rezultati i Diskusija

Rezultati istraživanja ukazuju da deca predškolskog uzrasta uspešno prepoznaju osnovne emocije i povezuju ih sa konkretnim situacijama iz svog svakodnevnog okruženja. Najčešće fotografisana emocija bila je sreća, koju su zabeležila sva deca učesnici istraživanja, što potvrđuje centralno mesto pozitivnih emocionalnih interakcija sa vršnjacima, aktivnosti i ambijenta u emocionalnom iskustvu dece u vrtiću. Analiza fotografija i razgovora sa decom intervjua pokazala je da su pobuđivači emocija pretežno sredinski faktori, poput druge dece, predmeta i prostora. Spoljašnji prostor češće prepoznat kao izvor emocionalnih doživljaja u odnosu na unutrašnji. Ovi nalazi su u skladu sa konstruktivističkim pristupima razvoju emocionalne kompetencije, prema kojima deca kroz iskustvo i socijalnu interakciju aktivno grade razumevanje sopstvenih i tuđih emocionalnih stanja (Hoemann et al., 2019). U porodičnom kontekstu, gde deca kroz svakodnevne interakcije sa roditeljima i braćom/sestrama doživljavaju pozitivne emocije (npr. osmeh, dodir, igru), oni ne samo da izražavaju emocije već ih i aktivno konstruišu na osnovu povratnih informacija iz okoline. Ova socijalna konstrukcija omogućava

deci da razvijaju emocionalnu regulaciju i empatiju, jer učenje nije pasivno usvajanje, već aktivno građenje koncepata emocija kroz ponavljane interakcije (Garaigordobil, 2022).

Takav pristup naglašava da emocionalna kompetencija nije urođena već emergentna pojava koja nastaje u kontekstu odnosa. Deca koriste socijalne signale, jezičke oznake emocija i zajedničke aktivnosti da oblikuju sopstvene emocionalne sheme, što dovodi do boljeg razumevanja tuđih stanja i efikasnije regulacije u stresnim situacijama unutar porodice. Ovi procesi podržavaju dugoročan socio-emocionalni razvoj, jer deca postaju aktivni učesnici u sopstvenom emocionalnom učenju (Hosokawa, 2024).

Dobijeni podaci ukazuju da deca emocije razumeju na različite načine: telesno, kroz fiziološke reakcije, tautološki, ali i uz izražene teškoće u verbalizaciji, što je razvojno očekivano za ovaj uzrast (Denham, Bassett, Sirotkin, & Zinsser, 2017). Posebno je uočljivo da deca češće traže podršku u situacijama negativnih emocija, dok pozitivna emocionalna iskustva uglavnom zadržavaju za sebe (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2019). Strategije emocionalne regulacije koje su deca navodila obuhvataju rešavanje problema, ignorisanje izvora negativne emocije, kao i traženje podrške od odraslih ili vršnjaka. Ovi nalazi potvrđuju da se emocionalna regulacija razvija u socijalnom kontekstu i da roditelji, vršnjaci i vaspitači imaju ključnu ulogu u procesu emocionalne socijalizacije.

Tabela 2 prikazuje distribuciju fotografisanih emocija. Sva deca u istraživanju (9 od 9, 100 %) fotografisala su sreću, koja je istovremeno najzastupljenija emocija sa ukupno 15 fotografija (28,4 % od svih 53 snimljene fotografije). Visoku zastupljenost pokazalo je i gađenje, koje su zabeležila 8 dece (88,9 %), sa 12 fotografija (22,6 %). Iznenadjenje, strah i ljutnja pojavili su se kod nešto više od polovine dece (55,5–66,7 %), dok je tuga najređe fotografisana emocija – zabeležilo ju je samo 4 dece (44,4 %), sa svega 5 fotografija (9,4 %). Posebno je uočljivo da su sreća i gađenje najčešće prikazivane sa više fotografija po detetu, dok su ljutnja i tuga uglavnom bile predstavljene samo jednom fotografijom po detetu.

Tabela 2

Prikaz distribucije fotografisanih emocija

Emocija	Deca koja su fotografisala određenu emociju		Fotografije u odnosu na emocije		Broj fotografija određene emocije u odnosu na broj dece	
	F	%	F	%	jedna	dve
Sreća	9	100	15	28.4	3	6

Gađenje	8	88.9	12	22.6	4	4
Iznenadenje	6	66.7	8	15.1	2	4
Strah	5	55.5	8	15.1	3	2
Ljutnja	5	55.5	5	9.4	5	0
Tuga	4	44.4	5	9.4	3	1
Ukupno			53	$\bar{x} = 6,6$		

Dakle, sreća je emocija koju su prepoznala sva deca, dok su tuga i ljutnja bile najmanje zastupljene i uglavnom dokumentovane jednokratno. Ovakav obrazac u skladu je sa teorijama emocionalne regulacije koje ukazuju da deca u ranom uzrastu lakše prepoznaju i izražavaju pozitivne emocije, dok negativne emocije češće umanjuju, izbegavaju ili zadržavaju za sebe, naročito u socijalno strukturisanom okruženju kakvo je vrtić (Denham et al., 2017; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2017).

Emocije poput gađenja i iznenadenja, koje su snažno povezane sa konkretnim sredinskim pobuđivačima, relativno su često fotografisane i od strane većeg broja dece. Ovi nalazi potvrđuju da deca predškolskog uzrasta emocije prepoznaju pre svega situaciono i kontekstualno, oslanjajući se na neposredno iskustvo i senzorne informacije. Takav način emocionalnog opažanja predstavlja važan razvojni korak ka formiranju emocionalne svesnosti, koja čini osnovu kasnijih procesa emocionalne regulacije (Gross, 2015).

Manja zastupljenost emocija straha, ljutnje, a naročito tuge može se tumačiti iz razvojne perspektive emocionalne regulacije, prema kojoj deca postepeno razvijaju kapacitete za svesno imenovanje, razumevanje i komunikaciju emocionalno neprijatnih stanja. Istovremeno, ove emocije su često praćene implicitnim i eksplicitnim socijalnim normama koje utiču na njihovo potiskivanje ili premeštanje u privatnu sferu, što dodatno ograničava njihovu vidljivost u institucionalnom kontekstu (Cole, Ram, & English, 2019).

Sa pedagoškog aspekta, dobijeni nalazi potvrđuju vrtić kao ključni kontekst emocionalnog razvoja, u kojem deca ne samo da doživljavaju emocije, već uče kako da ih prepoznaju, izraze i regulišu u interakciji sa drugima. Uloga vaspitača posebno je značajna u pružanju emocionalne podrške i u legitimisanju svih emocija kao prihvatljivih, uz istovremeno usmeravanje dece ka socijalno prihvatljivim načinima njihovog izražavanja, čime se podstiče razvoj emocionalne kompetentnosti i socijalne prilagođenosti (Denham & Brown, 2018). Rezultati sugerišu da je važno sistematski razvijati pedagoške prakse koje podstiču razgovor o „težim“ emocijama, poput tuge i ljutnje, kroz strukturisane aktivnosti, simboličku igru i refleksiju o emocionalnim iskustvima. Vrtić se u ovom kontekstu pokazuje kao ključni

prostor za učenje prepoznavanja i regulacije emocija, gde deca kroz interakciju sa vršnjacima i vaspitačima razvijaju emocionalnu svest i socijalnu kompetenciju.

Fotografije koje su deca zabeležila koristile su se kao podloga za individualne razgovore o sadržaju, razlozima nastanka, povezanoj emociji, kao i o strategijama upravljanja tom emocijom. Posebna pažnja posvećena je prepoznavanju elemenata emocionalne socijalizacije i razvoja emocionalne inteligencije u dečjim iskazima. Tokom razgovora deca su identifikovala pobuđivače emocija, odnosno konkretne situacije i elemente okruženja koji su izazvali određena emocionalna stanja.

U Tabeli 3 prikazane su emocije koje su deca identifikovala, kategorije pobuđivača i autentični komentari dece, što omogućava uvid u način na koji deca doživljavaju i tumače svoje emocije u vrtićkom okruženju.

Tabela 3

Prikaz identifikovanih emocija, kategorija pobuđivača i autentičnih komentara dece

emocija	kategorija	autentični komentari dece kao primeri
Sreća	Interakcija sa vršnjacima	sa „Moja drugarica je moja sreća. Zato što volim da se igram sa njom“
	aktivnosti	„Srećna sam kad sa V. slažem lego“
		„Svaki dan mogu da napravim nešto drugačije“
	ambijent	„Srećna sam zato što mogu da vozim bicikl jer sam naučila“
Gađenje	ambijent	„Srećna sam što tako lepo raste, a mi smo ga zasadili“
	rekviziti/sredstva	„Grozno miriše i ne izgleda lepo“
Iznenadenje	rekviziti/sredstva	„Gade mi se prljave igračke“
		„Priče me uvek iznenade“
	ambijent	„Knjiga počne kao prvo bude nešto tužno ili srećno i onda na kraju se završi zanimljivo“
		„Igračke me iznenađuju. Neka može kad ih stisneš da pevaju ili šuščaju“
		„Liči mi na poklone. Pokloni me iznenađuju“
		„Volim brzinu pa mi je svako spuštanje niz tobogan iznenađenje“
	ambijent	„Iznenađilo me kada sam došla u vrtić, zato što je niklo“

Strah	uverenja	„Strah me je da u blatu ne isprljam nove čizme“ „Bojim se da me ne udari auto“ „Plašim se da se ne povredim“
Tuga	ambijent	„Tužna sam kad su životinje zatvorene“ „Niko se ne igra u njoj“ „Ljuta sam što su tako prljave stvari“
Ljutnja	Interakcija vršnjacima	sa „Ljuti me što su ovi stariji dečaci polomili tu nošu“

Analiza tabele 3 pokazuje da deca fotografišu sreću koja se javlja u interakciji sa vršnjacima („Moja drugarica je moja sreća. Zato što volim da se igram sa njom“) i kroz aktivnosti („Srećna sam zato što mogu da vozim bicikl jer sam naučila“). Ova dominantna zastupljenost pozitivne emocije ukazuje da deca lakše prepoznaju i izražavaju emocije koje su socijalno prihvatljive i povezane sa zadovoljstvom i uspehom.

Emocija gađenja uglavnom je povezana sa ambijentom i konkretnim predmetima („Grozno miriše i ne izgleda lepo“, „Gade mi se prljave igračke“), što ukazuje na situacionu i senzorsku komponentu prepoznavanja negativnih emocija. Emocija iznenađenja doživljava se kao situaciona i dinamična, povezana sa rekvizitima i ambijentom („Priče me uvek iznenade“, „Iznenadilo me kada sam došla u vrtić, zato što je niklo“), što sugeriše da deca emocionalna iskustva interpretiraju kroz neposredno iskustvo i kontekstualne stimuluse.

Strah, tuga i ljutnja su ređe dokumentovane, ali omogućavaju uvid u dečje strategije emocionalne regulacije. Deca se straha i ljutnje često distanciraju ili traže podršku („Bojim se da me ne udari auto“, „Ljuti me što su ovi stariji dečaci polomili tu nošu“), dok tuga pokazuje povezanost sa socijalnim i ambijentalnim faktorima („Tužna sam kad su životinje zatvorene“). Ovi nalazi potvrđuju razvojnu perspektivu emocionalne regulacije: deca postepeno uče da prepoznaju, imenuju i upravljaju negativnim emocijama, uz podršku odraslih i vršnjaka (Denham & Brown, 2018; Gross, 2015).

Ukupno, rezultati tabele naglašavaju vrtić kao ključni kontekst za razvoj emocionalne inteligencije, gde deca kroz igru, interakciju i refleksiju uče prepoznavanje emocija, upravljanje sopstvenim emocionalnim stanjima i razvijaju socijalne veštine, što ima direktne pedagoške implikacije za vaspitače u planiranju aktivnosti koje podstiču razgovor o svim vrstama emocija.

Analiza sredinskih pobuđivača emocija ukazuje da deca najčešće reaguju na tri tipa stimulusa: drugu decu (interakcija sa vršnjacima), predmete (igračke, knjige, bicikl) i ambijent (spoljašnji prostor češće nego unutrašnji). Rezultati pokazuju da pozitivne interakcije sa vršnjacima i aktivnostima u vrtiću podstiču prepoznavanje i izražavanje emocije sreće, što je u skladu sa nalazima Park, Izard i King (Park, Izard, & King, 2016), koji su pokazali da interpersonalne relacije predviđaju razvoj sposobnosti prepoznavanja i razumevanja emocija kod predškolaca.

Emocionalna inteligencija kod dece predškolskog uzrasta podrazumeva prepoznavanje, razumevanje i regulaciju sopstvenih emocija, kao i sposobnost empatije i uspešnog upravljanja socijalnim interakcijama (Denham & Brown, 2018; Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). Do uzrasta od 3–4 godine deca postaju svesna da se mentalna stanja i emocije koherentno povezuju kroz vreme, uključujući retrospektivno i prospektivno razmišljanje, a sa rastom sve više prepoznaju kada i zašto ljudi osećaju specifične emocije (Gopnik & Wellman, 2012; Lagattuta, 2014).

Faze emocionalnog razvoja uključuju usvajanje, diferenciranje i transformaciju emocija. Usvajanje se odnosi na percepciju i izražavanje emocija, diferenciranje na prepoznavanje i dekodiranje emocija iz okoline u skladu sa prethodnim iskustvima, dok transformacija emocija podrazumeva da emocionalna stanja utiču na mišljenje i dalji emocionalni razvoj. Primarne emocije, kao što su uzbuđenje i prijetnost/neprijetnost, diferenciraju se u osnovne emocije: sreću, tugu, ljutnju, strah, gađenje i iznenađenje (Ekman, 2005).

Emocionalna regulacija je ključna, jer podrazumeva sposobnost prepoznavanja i upravljanja sopstvenim emocionalnim reakcijama, dok empatija omogućava prepoznavanje i razumevanje emocija kod drugih, što poboljšava međuljudske odnose i komunikaciju (Ekman, 2005; Izard, 1977). Razumevanje konteksta u kojem se emocije javljaju dodatno podržava sposobnost regulacije, dok kontinuirana socijalna interakcija u vrtiću jača emocionalnu svesnost, socijalnu svesnost i društvene veštine (Denham & Brown, 2018). U Tabeli 4 prikazano je kako su ispitanici prepoznali odnosno razumeli emociju.

Tabela 4

Razumevanje (prepoznavanje) emocija

Telesno	Baš lepo, moje srce mi brzo kuca zato što je srećno zbog toga
	Od gađenja moj nos ne može da diše
	Kad sam ljuta stisnem prste
	U mozgu osećam (sreća)
	Kad se spuštam (na toboganu) na guzici ja osetim brzinu (sreća)

Tautološko	Tuga je sve nešto tužno, a sreća je sve nešto srećno Osećam bes kad sam ljuta Iznenadenje je jako iznenadno
Nemogućnost verbalizacije prepoznavanja emocije	Ne znam šta osećam kad sam srećna Podrška u upravljanju emocijama Podršku traže u slučaju negativnih emocija (sreću čuvaju za sebe)

Prema dobijenim podacima u Tabeli 4, deca koriste različite strategije za izražavanje, prepoznavanje i regulaciju svojih emocija. Jedan od dominantnih načina razumevanja emocija kod dece predškolskog uzrasta jeste telesni izraz, pri čemu se emocije doživljavaju kroz fiziološke senzacije i telesne reakcije. Sreća se povezuje sa ubrzanim kucanjem srca ili osećajem brzine tokom igre, dok se gađenje i ljutnja ispoljavuju kroz osećaj gušenja ili stiskanje šaka, što potvrđuje teorije somatske osnove emocionalnog iskustva (Campos, Frankel, & Camras, 2004; Saarni, 1999).

Deca emocije često imenuju i na tautološki način, koristeći jednostavne i ponavljajuće verbalne formulacije, što ukazuje na to da se emocionalni vokabular još uvek razvija i da se verbalizacija emocija nalazi u formativnoj fazi (Denham & Burton, 2003; Lagattuta & Wellman, 2002). Kod pojedine dece uočene su i teškoće u verbalizaciji emocija, iako ih prepoznaju, što je razvojno očekivano i potvrđuje značaj vizuelnih i participativnih metoda u istraživanju emocionalnih iskustava (Izard et al., 2001).

Podršku u regulaciji emocija deca najčešće traže u situacijama negativnih emocionalnih stanja, dok pozitivna emocionalna iskustva uglavnom zadržavaju za sebe. Oslanjanje na porodicu i vršnjake u skladu je sa teorijom socijalne regulacije emocija, koja naglašava ulogu interpersonalne podrške u učenju emocionalne kontrole (Denham et al., 2017; Thompson, 2014). Integracija ovih strategija doprinosi razvoju emocionalne inteligencije i socijalnih veština (Matthews et al., 2002; Saarni, 1999).

Analiza rezultata pokazuje da deca emocije prepoznaju kroz interakcije sa vršnjacima, aktivnosti i ambijent vrtića. Dominantna zastupljenost sreće ukazuje da deca lakše izražavaju pozitivne emocije, dok negativne zahtevaju dodatnu pedagošku podršku (Denham, 1998; Denham & Brown, 2018; Izard et al., 2001). Fotoelicitacija (PEI) omogućava povezivanje unutrašnjeg doživljaja i verbalnog izražavanja, osnažuje participaciju dece i pruža uvid u emocionalne potrebe, pri čemu se vrtić potvrđuje kao siguran kontekst za razvoj emocionalne inteligencije (Luttrell, 2010; Christensen & James, 2008; Izard et al., 2001; Matthews et al., 2002).

Zaključak

Na osnovu dobijenih podataka, jasno je da vrtić predstavlja ključni kontekst za razvoj emocionalne inteligencije predškolske dece. Aktivnosti koje podstiču razgovor o emocijama, refleksiju i interakciju sa vršnjacima omogućavaju deci da uče prepoznavanje, razumevanje i regulaciju svojih emocionalnih stanja, dok vaspitači i odrasli imaju važnu ulogu u modelovanju emocionalnih reakcija i pružanju socijalne podrške. Emocionalna inteligencija se, u tom smislu, ne posmatra isključivo kao urođena sposobnost, već kao kompetencija koja se razvija kroz socijalnu interakciju i pedagoški vođene aktivnosti (Matthews et al., 2002).

Deca predškolskog uzrasta emocije najčešće prepoznaju i artikulišu kroz interakcije sa vršnjacima, kroz aktivnosti i kroz ambijent vrtića. Analiza Tabele 3 pokazuje da deca dominantno fotografišu i prepoznaju sreću, koja se javlja u igri sa vršnjacima i tokom aktivnosti u kojima doživljavaju uspeh. Ova dominantna zastupljenost pozitivnih emocija ukazuje da deca lakše prepoznaju i izražavaju emocije koje su socijalno prihvatljive i povezane sa zadovoljstvom, dok negativne emocije, poput tuge i ljutnje, zahtevaju dodatnu podršku i pedagošku intervenciju (Denham, 1998; Denham & Brown, 2018; Izard et al., 2001).

Emocionalni pobuđivači koje deca prepoznaju nalaze se u različitim sredinskim kontekstima, uključujući interakcije sa vršnjacima, predmete i ambijent, pri čemu se spoljašnji prostor češće prepoznaje kao izvor emocionalnih doživljaja. Ovakva situaciona vezanost emocija potvrđuje nalaze ranijih istraživanja prema kojima predškolska deca lakše prepoznaju emocije kada su one povezane sa poznatim osobama, aktivnostima i mestima (Burke, 2005; Denham, 1998; Einarsdóttir, 2005).

Deca koriste i spontane i socijalno posredovane strategije regulacije emocija. Spontane strategije obuhvataju ignorisanje ili direktno rešavanje problema, dok socijalno posredovane strategije uključuju traženje podrške od roditelja, vršnjaka ili vaspitača. Prepoznavanje telesnih reakcija i upotreba tautoloških iskaza odražavaju razvojni nivo emocionalne refleksije i proces integracije iskustava u razlikovanju emocija (Bai, Repetti, & Sperling, 2016; Buck, 1983; ; Denham et al., 2017; Lang, 1998; Mirabile, Oertwig, & Halberstadt, 2018; Saarni, 1999).

Deca takođe razvijaju sposobnost integrisanja prethodnih iskustava i tumačenja emocionalnih dokaza kako bi objasnila i predvidela emocionalne reakcije drugih, što je u skladu sa konstruktivističkim pristupima teorije uma (Gopnik & Wellman, 1992; Lagattuta, 2014).

Fotoelicitacija (PEI) se u istraživanjima sa decom primenjivala u oblastima obrazovnih iskustava, socijalnih odnosa, doživljaja prostora, blagostanja i emocionalnog razvoja, pri čemu se pokazala kao značajna metoda koja omogućava deci da fotografije koriste kao polaznu tačku za izražavanje stavova, sećanja i osećanja koja nisu uvek verbalno dostupna. Ova tehnika promoviše participaciju i autonomiju

dece, smanjuje istraživačku anksioznost i pruža istraživačima uvid u njihov emocionalni svet, zbog čega se i u ovom istraživanju smatra heuristički plodnom (Einarsdóttir, 2005; Luttrell, 2010; Smith & Barker, 2000; Christensen & James, 2008), te njena primena može biti okosnica pedagoških implikacija ovog rada.

Iako ovo istraživanje pruža vredan uvid u emocionalni svet predškolske dece, neophodno je istaći njegova ograničenja. Rezultati se zasnivaju na malom i rodno neravnomernom uzorku od devetoro dece (sedam devojčica i dva dečaka), zbog čega se ne mogu generalizovati na širu populaciju predškolske dece. Osim toga, ograničenja su povezana sa razvojnim i verbalnim karakteristikama dece ovog uzrasta, kao i sa metodološkim i etičkim izazovima u interpretaciji dečjih fotografija i njihovih verbalnih objašnjenja (Christensen & Prout, 2002; Harden, Crosby, Davis, Howie, & Struthers, 2000). Fotoelicitacija se pokazala kao plodna heuristička metoda, ali ne predstavlja direktnu meru emocionalne inteligencije, već indirektni uvid u dečja iskustva i perspektive.

RECOGNITION AND REGULATION OF EMOTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF KINDERGARTEN AND PHOTO-ELICITATION INTERVIEW

Abstract

This study aimed to explore how preschool children recognize, understand, and regulate basic emotions in everyday kindergarten settings, as well as how they perceive adult support in the process of emotional regulation. A photo-elicitation interview (PEI) was used, in which children independently photographed situations, objects, and spaces that triggered emotional responses, and then commented on the photos through semi-structured interviews. Data analysis showed that children most frequently recognized and expressed positive emotions, particularly happiness during interactions with peers and activities, while negative emotions required additional support. Children identified environmental emotion triggers (peers, objects, and surroundings) and developed regulation strategies, including spontaneous problem-solving and seeking social support. PEI proved to be an effective participatory and reflective technique, providing insight into the emotional world of children and fostering the development of emotional education, although it does not measure it quantitatively. The results highlight the importance of kindergarten as a safe and familiar context for emotional development, the role of adults in supporting emotion regulation, and the practical application of visual methods in pedagogical practice.

Keywords: emotional education, preschool children, emotion regulation, kindergarten, photo-elicitation interview (PEI)

Literatura

- Bai, S., Repetti, R. L., & Sperling, J. B. (2016). Children's expressions of positive emotion are sustained by smiling, touching, and playing with parents and siblings: A naturalistic observational study of family life. *Developmental Psychology*, 52(1), 88–101. <https://doi.org/10.1037/a0039854>
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2019). Emotional education and emotional intelligence in early childhood education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 3–23.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., & Mousa, A. (2018). Emotion regulation in young children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002>
- Buck, R. (1983). Nonverbal communication of emotion: A review of theory and research. *Journal of Nonverbal Behavior*, 8(1), 3–30. <https://doi.org/10.1007/BF00987280>
- Bukhalenkova, D. A., Veraksa, A. N., Kartushina, N. A., & Chichinina, E. A. (2022). Emotion understanding in bilingual preschoolers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(1), 49–67. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0104>
- Burke, C. (2005). Play in focus: Children researching their own spaces and places for play. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27–53.
- Burke, C. (2008). Play in focus: Children researching their own spaces and places for play. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 27–53). Routledge.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 142–157). SAGE.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach* (2nd ed.). Jessica Kingsley.

- Clark-Ibáñez, M. (2007). Inner-city children in sharper focus: Sociology of childhood and photo elicitation interviews. In G. Stanczak (Ed.), *Visual research methods* (pp. 167–196). Sage.
- Cole, P. M., Ram, N., & English, M. S. (2019). Toward a unifying model of self-regulated emotion. *Psychological Bulletin*, *145*(9), 883–918. <https://doi.org/10.1037/bul0000204>
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, *14*(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/0907568207068562>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, *17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2017). The socialization of emotional competence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 173–186). Guilford Press.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2018). Plays nice with others. *Early Education and Development*, *29*(2), 155–169. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1384703>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H. K., & Zinsser, K. (2015). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, *24*(3), 315–336. <https://doi.org/10.1002/icd.1916>
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408–416.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2004). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Einarsdóttir, J. (2005). Playschool in pictures. *Early Child Development and Care*, *175*(6), 523–541. <https://doi.org/10.1080/03004430500131238>
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 345–356.
- Ekman, P. (2005). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). Wiley.

- Garaigordobil, M., Berruenco, L., & Celume, M. P. (2022). Developing children's creativity and social-emotional competencies through play: Summary of twenty years of findings of the evidence-based interventions "game program". *Journal of Intelligence*, 10(4), 77.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind & Language*, 7(1-2), 145–171. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00202.x>
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085–1108. <https://doi.org/10.1037/a0028044>
- Grazzani, I. (2024). Promoting theory of mind and emotion understanding in preschool settings: an exploratory training study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1439824.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., Howie, P. W., & Struthers, A. D. (2000). Task-based learning: The answer to integration and problem-based learning in the clinical years. *Medical Education*, 34(5), 391–397. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00698.x>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13–26.
- Hoemann, K., Xu, F., & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental psychology*, 55(9), 1830.
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC psychology*, 12(1), 761.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (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>
- Jurčević Lozančić, A. (2016). Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 23(2), 143–146.
- Kišjuhas, A. (2016). Emocije u društvenom i kulturnom kontekstu. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 41(1), 31–47.
- Krnjaja, Ž., & Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop. Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Lagattuta, K. H. (2014). Linking past, present, and future: Children's ability to connect mental states and emotions across time. *Child Development Perspectives*, 8(2), 90–95. <https://doi.org/10.1111/cdep.12065>
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564–580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Lang, P. J. (1998). Emotion and motivation: Attention, perception, and action. *Journal of Affective Disorders*, 61(3), 137–154. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(00\)00338-4](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(00)00338-4)
- Luttrell, W. (2010). A camera is a big responsibility. *Visual Studies*, 25(3), 224–237. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.524930>
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231–247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2018). Parent emotion socialization and children's socioemotional development. *Social Development*, 27(3), 633–651. <https://doi.org/10.1111/sode.12285>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2017). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mughal, M. A. (2025). Photos and children. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 26(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-26.3.4311>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Orellana, M. F. (1999). Space and place in an urban landscape: Learning from children's views of their social worlds. *Visual Studies*, 14(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/14725869908567810>
- Park, J. S., Izard, C. E., & King, K. A. (2016). Interpersonal relations and the development of emotion recognition and understanding in preschoolers. *Early Education and Development*, 27(5), 621–634. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1135048>
- Pešikan, A., & Antić, S. (2012). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju i UNICEF.

- Richard, S., Bernard, S., & Pons, F. (2025). Understanding emotions in early childhood: Developmental and educational perspectives. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 129874. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.129874>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Slunjski, E. (2011). *Razvijanje autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Smith, F., & Barker, J. (2000). Contested spaces: Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood*, 7(3), 315–333. <https://doi.org/10.1177/0907568200007003005>
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 173–186). Guilford Press.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291–312. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.01.002>
- Widen, S. C. (2016). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, 8(1), 72–77. <https://doi.org/10.1177/1754073915580609>
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2019). A mixed-method examination of preschool teachers' emotion socialization beliefs. *Early Education and Development*, 30(5), 596–615. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1603138>