



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ У РЕПУБЛИЦИ
СРПСКОЈ КАО ЧИНИЛАЦ УЧЕЊА И
РАЗВОЈА ДЈЕЦЕ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:

проф. др Јасмина Клеменовић

Кандидат:

мр Наташа Цвијановић

Нови Сад, 2016. године

**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА

Редни број: РБР	
Идентификациони број: ИБР	
Тип документације: ТД	Монографска документација
Тип записа: ТЗ	Текстуални штампани материјал
Врста рада (дипл., маг., докт.): ВР	Докторска дисертација
Име и презиме аутора: АУ	мр Наташа Цвијановић
Ментор (титула, име, презиме, звање): МН	проф. др Јасмина Клеменовић, ванредни професор
Наслов рада: НР	Предшколски програм у Републици Српској као чинилац учења и развоја дјете
Језик публикације: ЈП	Српски језик (ћирилица)
Језик извода: ЈИ	Српски језик и енглески језик (срп./енг.)
Земља публиковања: ЗП	Република Србија
Уже географско подручје: УГП	Нови Сад, АП Војводина
Година: ГО	2016
Издавач: ИЗ	ауторски репринт
Место и адреса: МА	Др Зорана Ђинђића 2, 21000 Нови Сад, Србија

Физички опис рада: ФО	(број поглавља 8/ страница 237/ слика 7/ табела 31 /графикона 16/ референци 237/ прилога 5)
Научна област: НО	Педагогија
Научна дисциплина: НД	Предшколска педагогија

Предметна одредница, кључне речи: ПО	предшколско дијете, предшколски програм/курикулум; рано учење; аспекти развоја: физички, социо-емоционални, интелектуални, развој говора; исходи учења
УДК	
Чува се: ЧУ	Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
Важна напомена: ВН	
Извод: ИЗ	<p>Рад је настао као резултат теоријског и емпиријског истраживања ефекта похађања предшколског програма у Републици Српској на учење и развој дјете предшколског узраста.</p> <p>У теоријском дијелу разматрају се питања о предшколском програму као основи институционалног предшколског васпитања и образовања, о појмовном разграничењу појмова програм и курикулум, (о одређењу) традиционалног наспрам савременог предшколског програма/курикулума, систему предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, као и о односу програма и васпитне праксе. Такође, посматрана су и питања која се односе на рано учење, почев од тога шта је рано учење и како га дефинисати, преко схватања о раном учењу кроз историју, карактеристика раног учења, односа раног учења и васпитања, те друштвене парадигме раног васпитања, као и питања која се односе на везу дјечје активности, игре и раног учења, па све до значаја и користи од раног учења за појединца и друштво.</p> <p>У дијелу рада који се односи на емпиријски приступ проблему истраживања приказани су резултати истраживања и налази добијени испитивањем међузависности похађања програма предшколског васпитања и образовања и развоја предшколске дјете посматраног кроз физички, социо-емоционални, интелектуални развој и развој говора, комуникације и стваралаштва.</p> <p>Истраживање се темељи на хипотези да између похађања предшколског програма и раног учења постоји значајна и изражена међузависност. Другим ријечима, истраживањем смо хтјели утврдити да ли похађање предшколског програма детерминише рано учење код дјете.</p>

	<p>Постављени циљеви и задаци истраживања реализовани су, како смо већ рекли, кроз теоријско истраживање, али и кроз емпиријско неекспериментално истраживање, примјеном инструмената који су конструисани за потребе овог рада. Први инструмент односи се на утврђивање испољености развојних аспеката дјеце, док се други инструмент односи на прикупљање података о односу породичних прилика и развојних аспеката дјеце. Први инструмент био је намијењен учитељима, а други родитељима.</p> <p>Узорак је обухватио 1.439 дјеце која су кренула у први разред (шест година), и то: дјецу која су похађала неку предшколску установу и дјецу која нису похађала предшколску установу нити су била укључена у неки облик предшколског васпитања и образовања. Исто тако, у истраживању су учествовали и родитељи испитиване дјеце, од којих смо добили податке о социјалном статусу породице дјетета и њиховој посвећености родитељству.</p> <p>Резултати које смо добили дијелом су потврдили хипотезе које смо поставили, а тиме нас и усмјерили на додатна размишљања о ефектима похађања предшколског програма на све аспекте развоја, понајвише на социоемоционални развој, јер је овај аспект развоја високо развијен код обје групе дјеце: која су похађала предшколски програм и која га нису похађала.</p>
Датум прихватања теме од стране НН већа: ДП	15.07.2014.
Датум одбране: ДО	
Чланови комисије: (име и презиме / титула / звање / назив организације / статус) КО	председник: Милка Ољача, емеритус, др члан: Слађана Зуковић, др, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду члан: Јасмина Клеменовић, др, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, ментор

University of Novi Sad
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Nataša Cvijanović, M.Sc.
Mentor: MN	Jasmina Klemenović, Ph.D., Professor
Title: TI	Preschool program in the Republic of Srpska as a factor in the process of early learning and development of children
Language of text: LT	Serbian language
Language of abstract: LA	English and Serbian
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad, Autonomous Province of Vojvodina
Publication year: PY	2016
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	Dr Zorana Đinđića 2, Novi Sad, Serbia

Physical description: PD	(chapters: 8; pages: 237; picture: 7; tabels: 31; charts: 16; references: 237; appendixes: 5)
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Preschool pedagogy

Subject, Key words SKW	preschool child, preschool program/curriculum; early learning; aspects of development: physical, socio-emotional, intellectual, language development; learning outcomes
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	<p>In search of the new answers to already known questions concerned with discovering the causes of different development of certain abilities in children, this study ideas are focused on the interdependence of stimulating learning environment and early learning for children. This study is a result of theoretical and empirical research of the effect of attending preschool programme in Republic of Srpska on learning and development of children of preschool age.</p> <p>The theoretical part investigates questions on preschool programme as the foundation of institutional preschool education, concept delimitation of programme and curriculum, (definition of) traditional versus contemporary preschool programme/curriculum, system of preschool education in Republic of Srpska, as well as questions about relationship between children's activities, play and early learning. Furthermore, this paper investigates questions related to early learning, starting from the notion of early learning and how to define it, the understanding of early learning throughout history, early learning characteristics, the relationship of early learning and education as well as social paradigm of early education, questions related to the relationship between children's activities, play and early learning, to the importance and benefits of early learning for an individual and a society.</p> <p>A part of the study related to the empirical approach to the research topic presents the research results and findings obtained by examination of the interdependence of attending the preschool education and development of preschool children, observed through physical and socio-emotional development and development of speech, communication and creativity.</p> <p>This study is based on the hypothesis that there is a significant and profound interdependence between attending a preschool programme and</p>

	<p>early learning. In other words, our intention was to establish whether attending a preschool programme determines early learning for children. As mentioned before, the established research goals and objectives have been accomplished through theoretical research but also through non-experimental empirical research, using instruments constructed for this study. First instrument refers to the expression of developmental aspects of children while the second instrument refers to data collection on relationship between family context and developmental aspects of children. First instrument was intended for teachers and second one for parents. The sample included 1 439 children who started first grade (6 years) as follows: children who attended a preschool institution and children who did not attend preschool institutions nor were involved in any form of preschool education. Furthermore, the research included children's parents who provided the information on child's family social status and their own devotion to parenthood. The results obtained have partly confirmed the hypothesis set and therefore directed us to further reflection on the effects of attending a preschool program on all aspects of development, especially socio-emotional development since this aspect is highly developed with both groups of children: those who attended a preschool programme and those who did not.</p>
Accepted on Scientific Board on: AS	15.07.2014.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president: Milka Oljača, emeritus, Ph.D.</p> <p>member: Slađana Zuković, Ph.D., Professor Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>member: Jasmina Klemenović, Ph.D., Professor Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p>

РЕЗИМЕ

Тражећи нове одговоре на већ позната питања која се односе на изналажење узрока различите развијености одређених способности код дјецe, размишљања о предмету овог рада усмјерила су се на међузависност стимулативног окружења за учење током развоја и раног учења дјецe. Рад је настао као резултат теоријског и емпиријског истраживања ефекта похађања предшколског програма у Републици Српској на учење и развој дјецe предшколског узраста.

У теоријском дијелу разматрају се питања о предшколском програму као основи институционалног предшколског васпитања и образовања, о појмовном разграничењу појмова програм и курикулум, (о одређењу) традиционалног наспрам савременог предшколског програма/курикулума, систему предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, као и о односу програма и васпитне праксе. Такође, посматрана су и питања која се односе на рано учење, почев од тога шта је рано учење и како га дефинисати, преко схватања о раном учењу кроз историју, карактеристика раног учења, односа раног учења и васпитања, те друштвене парадигме раног васпитања, као и питања која се односе на везу дјечје активности, игре и раног учења, па све до значаја и користи од раног учења за појединца и друштво.

У дијелу рада који се односи на емпиријски приступ проблему истраживања приказани су резултати истраживања и налази добијени испитивањем међузависности похађања програма предшколског васпитања и образовања и развоја предшколске дјецe посматраног кроз физички, социо-емоционални, интелектуални развој и развој говора, комуникације и стваралаштва.

Истраживање се темељи на хипотези да између похађања предшколског програма и раног учења постоји значајна и изражена међузависност. Другим ријечима, истраживањем смо хтјели утврдити да ли похађање предшколског програма детерминише рано учење код дјецe.

Постављени циљеви и задаци истраживања реализовани су, како смо већ рекли, кроз теоријско истраживање, али и кроз емпиријско неекспериментално истраживање, примјеном инструмената који су конструисани за потребе овог рада. Први инструмент односи се на утврђивање испољености развојних аспеката дјецe, док се други инстру-

мент односи на прикупљање података о односу породичних прилика и развојних аспеката дјецe. Први инструмент био је намијењен учитељима, а други родитељима.

Узорак је обухватио 1.439 дјецe која су кренула у први разред (шест година)¹ и то: дјецу која су похађала неку предшколску установу и дјецу која нису похађала предшколску установу нити су била укључена у неки облик предшколског васпитања и образовања. Исто тако, у истраживању су учествовали и родитељи испитиване дјецe, од којих смо добили податке о социјалном статусу породице дјетета и њиховој посвећености родитељству. Анализа је обухватила и варијабле које се односе на учитеље, а узет је у обзир пол учитеља, број дјецe у разреду, рад у централној или подручној школи.

Резултати које смо добили дијелом су потврдили хипотезе које смо поставили, а тиме нас и усмјерили на додатна размишљања о ефектима похађања предшколског програма на све аспекте развоја, понајвише на социо-емоционални развој, јер је овај аспект развоја високо развијен код обје групе дјецe: која су похађала предшколски програм и која га нису похађала.

Налазима овог истраживања указали смо на чињеницу да предшколско васпитање и образовање игра веома важну улогу у развоју дјетета, те да је у Републици Српској потребно радити на повећању обухвата дјецe овим сегментом васпитања и образовања. Такође, рачунајући на педагошке импликације које су проистекле из овог рада, очекујемо да ће исте послужити одговорнима приликом ширења свијести о томе колико дјецa добијају ако су прије поласка у школу укључена у неке програме предшколског васпитања и образовања, јер поштујући дјечје интересе то може представљати улагање друштва у рано учење, што може бити добра инвестиција за будућност и општи друштвени напредак.

¹ У Републици Српској од 2004. године основно образовање траје девет година. У први разред се уписују дјецa која у септембру текуће године имају шест година.

SUMMARY

In search of the new answers to already known questions concerned with discovering the causes of different development of certain abilities in children, this study ideas are focused on the interdependence of stimulating learning environment and early learning for children. This study is a result of theoretical and empirical research of the effect of attending preschool programme in Republic of Srpska on learning and development of children of preschool age.

The theoretical part investigates questions on preschool programme as the foundation of institutional preschool education, concept delimitation of programme and curriculum, (definition of) traditional versus contemporary preschool programme/curriculum, system of preschool education in Republic of Srpska, as well as questions about relationship between children's activities, play and early learning. Furthermore, this paper investigates questions related to early learning, starting from the notion of early learning and how to define it, the understanding of early learning throughout history, early learning characteristics, the relationship of early learning and education as well as social paradigm of early education, questions related to the relationship between children's activities, play and early learning, to the importance and benefits of early learning for an individual and a society.

A part of the study related to the empirical approach to the research topic presents the research results and findings obtained by examination of the interdependence of attending the preschool education and development of preschool children, observed through physical and socio-emotional development and development of speech, communication and creativity.

This study is based on the hypothesis that there is a significant and profound interdependence between attending a preschool programme and early learning. In other words, our intention was to establish whether attending a preschool programme determines early learning for children.

As mentioned before, the established research goals and objectives have been accomplished through theoretical research but also through non-experimental empirical research, using instruments constructed for this study. First instrument refers to the expression of developmental aspects of children while the second instrument refers to data collection on relationship between family context and developmental aspects of children. First instrument was intended for teachers and second one for parents.

The sample included 1 439 children who started first grade (6 years)² as follows: children who attended a preschool institution and children who did not attend preschool institutions nor were involved in any form of preschool education. Furthermore, the research included children's parents who provided the information on child's family social status and their own devotion to parenthood. The analysis also included teacher variables, such as teachers' sex, number of children in the classroom, working in a central or a branch school.

The results obtained have partly confirmed the hypothesis set and therefore directed us to further reflection on the effects of attending a preschool program on all aspects of development, especially socio-emotional development since this aspect is highly developed with both groups of children: those who attended a preschool programme and those who did not.

The findings of this study point out to the fact that early childhood education plays a very important role in the development of a child and that it is necessary to take actions in Republic of Srpska in order to increase the number of children involved in this level of education. Furthermore, taking into account pedagogical implications derived from this study, we expect these could be used by the decision makers in their efforts in raising awareness about the benefits of the children who attend some of the preschool programmes before starting primary school. Society's investment in early learning can represent a good investment for future and development of the society as a whole.

² Since 2004 primary education in Republic of Srpska lasts 9 years. Children who get enrolled in the first grade turn 6 by September of the current year.

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ	8
SUMMARY	10
САДРЖАЈ	12
1. УВОД	15
1.1. Уводна разматрања	16
2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА	19
2.1. Програм предшколског васпитања и образовања	20
2.1.1. Предшколски програм као основа институционалног предшколског васпитања и образовања	21
2.1.1.1. Од одређења појма предшколског програма ка одређењу појма курукулум	22
2.1.1.2. Појмовно разграничење појмова програм и курикулум	32
2.1.2. Развој предшколских програма/курукулума	36
2.1.2.1. Најзначајнија теоријска усмјерења у стварању предшколских програма/курукулума	38
2.1.3. Класификација предшколских програма	40
2.1.3.1. Традиционални предшколски програми/курукулуми	46
2.1.3.2. Савремени предшколски програми/курукулуми	47
2.1.3.3. Традиционални наспрам савремених предшколских програма/курукулума	49
2.1.4. Однос програма и васпитне праксе	51
2.1.5. Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској.....	53
2.1.5.1. Садржаји програма према аспектима развоја и исходима учења.....	57
2.1.6. Систем предшколског васпитања и образовања код нас	61
2.1.6.1. Предшколско васпитање и образовање код нас кроз историју	62
2.1.6.2. Легислатива у систему предшколског васпитања и образовања	68
2.1.6.3. Предшколске установе у Републици Српској	72
2.1.6.4. Укљученост дјете у предшколско васпитање и образовање кроз цјелодневни боравак у предшколским установама	75
2.1.6.5. Један приступ повећању обухвата дјете предшколским васпитањем и образовањем	77

2.2. Рано учење и развој дјецe	80
2.2.1. Схватања о раном учењу кроз историју	81
2.2.2. Шта је рано учење и како га дефинисати	83
2.2.3. Основне карактеристике раног учења	84
2.2.4. Законитости психофизичког развоја	87
2.2.5. Развојне карактеристике дјетета раног узраста	89
2.2.6. Схватања о факторима развоја	100
2.2.7. Биолошка основа личности	101
2.2.8. Друштвена парадигма раног васпитања	106
2.2.8.1. Политичка и економска условљеност раног васпитања	108
2.2.8.2. Културолошка условљеност раног васпитања	111
2.2.8.3. Програми заједнице као подршка раном васпитању	114
2.2.8.4. Породица и рано васпитање	118
2.2.9. Дјечија игра и рано учење	121
2.2.10. Значај раног учења за дијете и користи од улагања у рано учење за друштво	124
2.3. Укљученост дјецe у предшколске програме и њихово рано учење (постојање међузависности)	131
2.4. Тангентна истраживања и њихов преглед	135
3. ПРИСТУП ЕМПИРИЈСКОМ НЕЕКСПЕРИМЕНТАЛНОМ ИСТРАЖИВАЊУ	147
3.1. Методологија истраживања	148
3.2. Проблем и предмет истраживања	148
3.3. Значај, циљ и задаци истраживања	150
3.4. Хипотезе истраживања	151
3.5. Методе, технике и инструменти истраживања	152
3.6. Популација и узорак истраживања	162
3.7. Организација прикупљања података и начин статистичке обраде података	166
4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА	167
4.1. Израженост појединих аспеката развоја и постојање узајамних веза између њих	168
4.2. Међузависност похађања предшколског програма и сваког од четири аспекта развоја (да или не) и њихова развијеност у односу на социоекономски статус породице	172
4.3. Родитељска укљученост и посвећеност родитељству на основу њихове самопроцјене	178

4.4. Ефекат похађања предшколског програма, пола родитеља и родитељске укључености на аспекте развоја дјете	180
4.5. Предикције похађања предшколског програма и родитељске укључености путем појединих аспеката развоја за спремност дјетета за полазак у школу	185
5. РЕКАПИТУЛАЦИЈА НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА	190
6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И МОГУЋИ ПРАВЦИ ДАЉЕГ ДЈЕЛОВАЊА	196
7. ЛИТЕРАТУРА	204
8. ПРИЛОЗИ	216
Прилог 1. Скала за утврђивање испољености развојних аспеката дјете.....	217
Прилог 2. Упитник за родитеље	221
Прилог 3. Паралелна анализа за утврђивање броја фактора у оквиру Скале за утврђивање испољености развојних аспеката дјете и Упитника за родитеље	223
Прилог 4. Дескриптивни показатељи изабраног узорка	225
Прилог 5. Корелациона матрица између свих задржаних ставки које се односе на сва четири индикатора развоја по Пирсоновом обрасцу.....	236

1. УВОД

1. 1. Уводна разматрања

Ако узмемо у обзир специфичности развоја и раста дјете у првим годинама живота, сасвим је разумљиво зашто питање усмјерено на факторе развоја предшколске дјете последњих година све чешће постаје предмет многих испитивања и истраживања. Посматрајући развој човјека, у развојној психологији најчешће истраживани проблеми јесу они који траже научно тумачење развоја с једне стране и васпитно-образовне праксе, с друге стране, узимајући у обзир проблеме као што су развојни контексти или критични периоди развоја (Brković, 2011, стр. 42, Barnett, 1995, Reynolds & Temple, 1996, 2008, Campbell & Ramey, 1994). Због тога се и јавила жеља да истражимо програм предшколског васпитања и образовања, посматрајући га као један сегмент развојног контекста, који, по нашој процјени, у периоду када дијете стиче рано искуство, може снажно да утиче на његов каснији развој, тачније на све аспекте развоја, што ћемо покушати и потврдити одбраном постављених хипотеза у раду.

Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске донесен је 2007. године и његовим доношењем направљен је велики преокрет у начину рада у предшколским установама, када је напуштен концепт по коме се васпитно-образовни рад реализовао у оквиру предметних подручја³, путем фронталног облика рада и „најчешће вербалном методом у тачно одређено вријеме с нормираним трајањем према доби дјете: у млађој групи 15 минута, у средњој 20, а у старијој два пута по 25–30 минута“ (Petrović-Sočo, 2009, стр. 125). Тако је традиционални програм/курикулум, заснован на трансмисији знања гдје је васпитач „преносио садржаје“ којима је дјету требало научити, замијењен савременим развојним програмом код кога је акценат стављен на дијете, а не на васпитача, на процесе, а не на резултате учења. Програм је заснован на дидактичкој концепцији утемељеној на систему учећих активности и игри која је ослоњена на мрежу исхода учења, али и свих аспеката дјечјег развоја⁴. Акценат овог програма, код кога нема строго утврђене структуре, јесте на отвореној, флексибилној организацији васпитно-образовног процеса, у окружењу у коме дијете има много могућности да учи и живи заједно са другом дјетом.

³ Физичко и здравствено васпитање, ликовно васпитање, музичко васпитање, матерњи језик, упознавање природне и друштвене средине и формирање основних математичких појмова.

⁴ Физички, социо-емоционални, интелектуални аспект и развој говора, стваралаштва и комуникације.

Поред Програма, годину дана након његовог доношења, по први пут у Републици Српској донесен је и Закон о предшколском васпитању и образовању. Тако је предшколско васпитање и образовање, након дужег лутања, постављено као дио система васпитања и образовања, будући да је дотад ова област уређивана Законом о дјечјој заштити, и то са неких 13 чланова Закона, чији је предлагач за доношење било министарство надлежно за област здравствене и социјалне заштите.

И поред видних помака, још увијек се проценат обухвата дјецe предшколским васпитањем и образовањем у Републици Српској креће око 14%, тако да се са овим процентом Српска налази на дну скале која одређује ранг земаља у региону у погледу обухвата дјецe организованим предшколским васпитањем и образовањем. Основни разлози ниског обухвата леже у: малом проценту издвајања за предшколство од укупног бруто друштвеног производа Републике (0,3%), у великом броју општина са статусом неразвијених или изразито неразвијених јединица локалних самоуправа (од чега зависи и приход и буџет општине), у континуираном паду броја становника, у високој стопи незапослености, у неуједначеној цијени услуге коју пружају предшколске установе у различитим општинама, у малом броју предшколских установа, али и у довољној информисаности родитеља о важности предшколског образовања за рано учење њихове дјецe. Исто тако, позната је чињеница да је цјелокупни систем предшколског васпитања и образовања наслијеђен из претходног политичког система и да су се вртићи градили поред фабрика како би дјецa била збринута за вријеме радног дана њихових родитеља, те је због тога и разумљиво што је у таквим вртићима доминирала функција чувања и збрињавања, а мање је у фокусу био васпитно-образовни процес. Због тога је, поред јачања институционалних капацитета, потребно стварати веће повјерење у моћ раног дјетињства и значај раног учења, као и разбијати предрасуде о учењу као муко-трпном процесу, с типичним академским обиљежјима (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2006, стр. 7) у коме су у првом плану елементи поучавања дјетета, а не његове развојне потребе и активност коју показује током овог процеса.

Такође, у посљедње вријеме, изражено је стајалиште да улагање у квалитетне услуге за дјецу у предшколској доби и интервенције у раном дјетињству имају врло изражен учинак у финансијском смислу, у погледу поврата оног што је уложено у дјецу у том периоду. Посматрајући резултате истраживања који се односе на утврђивање односа који можемо посматрати кроз формулу „уложена средства – поврат кроз профит“, уочавамо да су изведене импликације из ових истраживања усмјерене на тврдњу да ће поврат касније бити неколико пута већи у односу на улагање у раном развојном перио-

ду (Cunha, et al., 2005, Neckman, 2008). Ефекат ране интервенције уочава се кроз боље образовне резултате дјецe која су живјела у стимулативном окружењу, кроз већу радну продуктивност кад постану радно способни, кроз боље здравствено стање појединца, а тиме и мању потрошњу за здравствену заштиту (Unicef, 2012). У ширем, социоекономском контексту, мањи је проценат изражених девијантних и социјално неприхватљивих облика понашања код овакве дјецe, чиме се смањују социјална давања и повећавају државни приходи.

Управо због тога наше истраживање и јесте усмјерено на однос похађања Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској и процеса раног учења дјецe посматрајући исходе учења којима се дефинишу развојне промјене предшколског дјетета, а који су интегрисани у већ споменуте аспекте развоја. Сходно томе, у првом дијелу рада бавили смо се анализом предшколског програма као основе за институционално предшколско васпитање и образовање, појмовним разграничењем појма програм и појма курикулум, анализом развоја предшколских програма, системом предшколског васпитања и образовања кроз историју. Такође, овај дио рада усмјерен је и на анализу феномена раног учења, са свим тачкама које могу представљати заједничко упориште за анализу овог процеса. У другом дијелу рада дат је приказ емпиријског неексперименталног истраживања, те резултати истраживања и интерпретација резултата.

2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Програм предшколског васпитања и образовања

Посматрамо ли предшколске програме, њихову израду, али и примјену, примјећујемо да ова тематика захтијева сагледавање у ширем друштвеном контексту које обухвата историјске, политичке и економске услове који непосредно креирају политику предшколског васпитања и образовања (Klemenović, 2009, стр. 8). Сваки програм васпитно-образовног рада има функцију стварања основе система васпитања и образовања за дјецу одређеног узраста (Koras-Vukašinović, 2004, стр. 8), притом стварајући неопходну везу између педагошке теорије и праксе. На такав начин, програм као државни документ са собом носи опредјељење и развојну стратегију времена у ком је настао. Тако, примјера ради, крајем прошлог вијека преовладавао је став да се преношењем и меморисањем знања, гдје је доминирала когнитивна компонента дјечјег развоја, дјеца припремају за школу показујући научена изолована знања, која тешко могу примијенити у стварном животу. Посљедњих година, нова педагошка парадигма, по којој се теоријски конструкт и пракса поравнавају (Petrović-Sočo, 2009, стр. 135), поставља програме као отворене, живе системе са многобројним динамичким и развојним димензијама, што пред доносиоце и ствараоце програма ставља додатну одговорност и обавезу.

Поред тога, о самом програму и његовој веома честој терминолошкој замјени с термином „курикулум“, у посљедње вријеме се много расправљало и дискутовало из различитих углова и димензија. Најчешће, дискусије су се кретале од тога да је ријеч курикулум страног поријекла и да није потребна у нашем језику, а да се свакако под овим појмом крије цјелокупан наставни план и програм. Међутим, сагледавајући оквир расправа које су усмјерене на питање програма и курикулума, видимо да је поистовјешивање ова два појма свођење термина курикулум на само једну димензију, те га, посматрајући на такав начин, удаљава од слојевитости и сложености његовог значења (ibidem). У том контексту његове сложености, настојаћемо посматрати предшколске програме као основу институционалног предшколског васпитања и образовања.

2.1.1. Предшколски програм као основа институционалног предшколског васпитања и образовања

Програми предшколског васпитања и образовања су, недвосмислено, везани за институционално предшколско васпитање и образовање и представљају јасно упутство за планирање и вредновање васпитно-образовног рада (Корас-Vukašinović, 2004, стр. 8). Како сама ријеч каже, институционално предшколско васпитање и образовање остварује се кроз организован васпитно-образовни рад и његу са дјецом предшколског узраста углавном у предшколским установама. „Институционализовано друштвено васпитање и образовање, представља ванпородично социјално и материјално окружење које може обезбиједити богате и осмишљене учеће активности дјете којима се постижу најповољнији исходи раног учења“ (Спасојевић, Прибишев Белеслин и Николић, 2007, стр. 111). У предшколским установама се, кроз програм, стварају повољни просторни, кадровски и други услови за раст и развој дјете, посебно у погледу структурисаних програмских основа на којима се заснива цјелокупна дјелатност предшколског васпитања и образовања. „Курикулум (програм) је вишеструки процес који обухвата све оно што се дешава у групи сваког дана одражавајући филозофију и циљеве предшколског програма. У предшколском програму ова филозофија изражава основне принципе, ставове и вјеровања која се односе на дјету, оне који раде са дјецом, као и на саму установу“ (Jackman, Beaver & Wyatt, 2015, pp. 46). Из наведеног произлази да је рад у предшколским установама заснован на потребама и развојним могућностима дјете руковођен културолошком основом, искуством, интересима и способностима сваког дјетета, али и потребама родитеља, интересима заједнице и средине у којој предшколска установа дјелује. Зато се предшколски програм не може креирати нити остваривати изоловано, јер је везан за сваку друштвену, економску, институционалну, па и политичку основу. Образовни програми су и филозофски, али и политички, и ако се примјењују како је планирано, имају имплицитне и експлицитне ефекте на искуство дјетета (Sheridan, 2001, pp. 102). Углавном, димензије на којима је заснован сваки предшколски програм везане су за дијете, за онога ко ради са дјецом, за одрасле, за окружење, односно контекст у коме се учи, и на крају за друштво уопште. То намеће и политичку предоређеност програма, јер је сваки предшколски програм заснован и на политици коју води нека земља, посебно у погледу образовне политике и политике дјечје и социјалне заштите.

Поред наведеног, питање структуралне димензије предшколског програма представља незаобилазну основу за анализу програма, јер сваки програм, у зависности од своје структуре, одређује начин и могућности предшколске установе за учење и развој дјетета које похађа предшколску установу. Без обзира на то о којој врсти се ради, сваки програм обухвата елементе као што су: принципи и методе предшколског васпитања и образовања, циљеви, задаци и садржаји, планирање, документовање и евалуација васпитно-образовног рада. Практична разрада и примјена програма уско је везана и са простором и материјалима за реализацију и спровођење предшколског програма, који су најчешће утврђени прописима који се односе на стандарде и нормативе за област предшколског васпитања и образовања (простор, материјал за рано учење, здрави услови за боравак).

Историјски гледано, институционално предшколско васпитање и образовање коријене може тражити у Европи и то у педагошким подухватима и теоријским полазистима Коменског, Овена, Фребела, Штајнера, Монтесоријеве, Малагуција (Каменов, 2009) и сви покушаји стварања нових развојних праваца и могућности засновани су управо на концепцијама система предшколског васпитања и образовања ових аутора.

Имајући у виду значај контекста (педагошког, филозофског, политичког, економског, културолошког и слично) за развој програма и специфичност и аутономију сваке предшколске установе посебно, намеће се чињеница да, у ствари, ниједан предшколски програм није најбољи сам за себе, односно није најбољи образац по ком треба да се руководе други, него је неопходно и важно поштовати балансирану структуру која се креће од потреба дјете и иницијативе одраслих, до интереса установе и средине у којој она дјелује, па све до ширег контекста који се односи на курс образовне политике коју држава одређује и на политику уопште.

2.1.1.1. Од одређења појма предшколског програма ка одређењу појма курикулум

Окрећући се новом истраживачком питању, неопходно је кренути од одређења и дефинисања основних појмова значајних за тему рада. С обзиром на то да је циљ овог рада испитивање односа између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјете предшколског узраста, те да се значења научних израза морају тумачити у зависности од контекста његове употребе (Ristić, 2006, стр. 37), сасвим разумљиво је да ћемо, у контексту овог рада, као један од кључних појмова истаћи појам *програм*, те појам *предшколски*, а потом и појам *курикулум*, како бисмо допринијели јаснијем ра-

зумијевању проблема који истражујемо, али и избјегли могуће недоумице око значења ових, на први поглед једнаких и врло сличних појмова. Такође, не смијемо заборавити појам *раног учења*, коме ћемо се посветити у другом дијелу рада.

Етимолошки гледано, синтагму *предшколски програм* можемо најлакше тумачити анализом појма *програм у ширем смислу*, а потом и придјева *предшколски*, који поближе одређује предмет нашег интереса за појам програм и тиме усмјерава наше трагање у област систематских структура на темељу којих је организован процес раног учења у предшколској установи или некој другој установи која реализује програм предшколског васпитања и образовања.

Да дефинисати појам *програм* није нимало лак задатак, показују нам и резултати анализе литературе која је посвећена васпитно-образовним програмима за све нивое образовања, почев од предшколског, преко основног, па до средњег и високог, а на основу којих можемо претпоставити да се програми, у зависности од тачке посматрања, дефинишу на разноврсне и различите начине. Нека од одређења програм дефинишу кроз структуралне елементе програма, нека их пак везују за друштвене циљеве (Кнежевић, 1986, стр. 72), а нека одређења усмјерена су опет на теоријску подлогу програма и временску димензију настајања (Корас-Vukašinić, 2004, стр. 8). Углавном, сва тумачења усмјерена су на то да програм (образовни) представља основу стварања система васпитања и образовања у коме се активности одвијају по одређеном плану, поштујући могућности и развојне потребе дјете, услове у којима се остварује и теоријску основу на којој је заснован.

Да бисмо стекли бољи увид у многобројна одређења овог појма, кренућемо од језичког одређења, а потом ћемо и навести нека тумачења која објашњавају овај појам кроз поменуте приступе.

У свакодневном животу, у различитим ситуацијама, често можемо чути да се користи ријеч програм, било да је тема музика, информатика, образовање, политика. У том тренутку свако разумије значење тог термина, али почнемо ли анализирати и научно тумачити појам програм, врло лако ћемо наићи на разноврсна и различита тумачења која зависе од саме научне области или дисциплине која се бави објашњавањем или анализом овог појма, а која су због тога имала и различите приступе овом појму. Зато не чуди објашњење који дају Иван Клајн и Милан Шипка, који наводе да ријеч програм потиче од грчке ријечи *programma* према *prographēin*, што значи „претходно написати“. У зависности од контекста употребе, програм се може схватити као нацрт, основа рада; начела и циљеви политичке странке, министарства, владе; распоред по

ком ће се изводити музичка дјела на концерту; списак учесника и тема на неком скупу; емитовање радијских или телевизијских емисија на некој фреквенцији; низ упутстава компјутеру за обављање одређених операција, те као списак предмета и обим њиховог изучавања током школске године (Клајн и Шипка, 2008). Такво објашњење даје и Вујаклија у свом *Лексикону страних речи и израза* (Вујаклија, 1970).

Слично тумачење можемо наћи и у Оксфордском рјечнику синонима, у коме се за програм наводи да је то, поред већ скоро идентичних наведених појашњења код Клајна и Шипке, и распоред, план, шема, агенда, дневни распоред, протокол, кратак преглед, резиме; програм описује неки догађај и без њега се не могу објаснити секвенце тог догађаја (The Oxford Thesaurus, 1991). Оно што је нама најинтересантније јесте да се овдје јасно програм одређује и као синоним појмовима *curriculum* и *syllabus*, што опет упућује на познату чињеницу да се између ова два појма (програм/курикулум) врло често ставља знак једнакости.

Још једно тумачење, овог пута из угла наставног, односно школског контекста, налазимо у *Педагошком лексикону* у коме се наводи да је „*наставни програм* документ којим се одређују садржај наставних предмета, обим и сложеност знања и навика којима ученици треба да овладају током школске године, редослијед и логичност излагања онога што је предвиђено наставним градивом, а што по обиму и тежини треба да буде усклађено са узрастом и раније стеченим знањем ученика“ (Педагошки лексикон, 1996, стр. 312), будући да се појам програм у предшколском контексту и не помиње. Тако неки аутори наводе да програм васпитно-образовног рада представља основни документ предшколске установе или васпитно-образовне установе уопште, на основу кога се уређује њен рад у програмском и организационом смислу, са јасним упутствима за планирање и вредновање рада установе која морају бити у складу са карактером установе, потребама дјете, њихових родитеља и цијеле друштвене заједнице (Kelly, 2004, pp. 176, Kopas-Vukašinić, 2004, стр. 8, Marendić, 2011, стр. 27). У појмовном значењу програм васпитно-образовног рада подразумијева школско значење, а тиме обухвата списак предмета, циљева и задатака, те дидактичко-методичка упутства за реализацију. Предшколске програме који су дуги низ година били присутни код нас, на просторима бивше Југославије, карактерише управо оваква школска структура.

С обзиром на то да смо зашли у домену школског, поменућемо и одређење програма кроз призму дидактике, који се, по нашем суду, одређује врло уско и традиционално и везује се за наставни план, а представља, у ствари, наставне садржаје. На основу овог одређења, Фридрих Крон је нагласио два схватања дидактике као научне ди-

циплине, од којих је једно: *дидактика као теорија садржаја, односно наставних планова и програма* (Вилотијевић, 1999, стр. 21). На тако заснованом стајалишту, наши теоретичари прије пола вијека, а потом и практичара у области предшколског васпитања и образовања, приступили су предшколској установи као основној школи не би ли предшколска установа добила на важности и значају какву имају институције обавезног васпитања и образовања.

Такво стајалиште усмјерава нас на потребу посебног одређења појма програм коришћеног са префиксом *предшколски*. Појам предшколски можемо објаснити као један развојни период у дјетињству који завршава поласком дјетета у основну школу (Клеменовић, 2009, стр. 15). Ако се запитамо и покушамо прецизније одредити тај предшколски период, на први поглед сасвим јасно тумачење добија своју другу димензију. Да ли институционално предшколско васпитање и образовање, па тиме и примјена предшколског програма, почиње од рођења свугдје и код свих и кад дјеца, односно са колико година полазе у школу? Одговор на то питање можемо потражити у легислативи, јер оваква значајна питања у домену образовања, као једном од основних темеља за постављање јасних идеја и принципа сваког друштва, морају бити регулисана законом. Тако, примјера ради, у Европи постоје значајне разлике у погледу узраста од којег дјеца имају право уписа у предшколску установу. Организована институционална брига о дјечи од рођења дјетета може се остваривати у Белгији, Њемачкој, Шпанији, Француској, Финској, Италији, Кипру, Луксембургу, Великој Британији; од три мјесеца у Бугарској и Португалу, пет мјесеци Мађарској, шест мјесеци Чешкој, Данској, Грчкој, Хрватској, Пољској, па и у Републици Српској, а од годину дана у Норвешкој, Исланду, Летонији, Аустрији, Словенији и Шведској (Европска Комисија/Eurydice/Eurostat, 2014). Исто тако, почетак основног образовања у неким земљама почиње у петој (Велика Британија, Малта), најчешће у шестој (Белгија, Чешка, Данска, Њемачка, Грчка, Француска, Италија, Кипар, Луксембург, Мађарска, Аустрија, Пољска, Португал, Словенија, Исланд и Норвешка), али и у седмој години (Бугарска, Естонија, Шпанија, Финска, Летонија, Шведска). Како видимо, увиђају се разлике у друштвеним системима услед којих није могуће једнозначно одредити синтагму *предшколски програм* (Клеменовић, 2009, стр. 18). У настојању да дођемо до суштине појмова *предшколски програм*, определијелићемо се за дефиницију предшколског програма који „обухвата његу и васпитно-образовни рад са дјецом од неколико мјесеци живота, до поласка у школу, што се организује у одговарајућим институцијама у којима раде стручњаци различитих профила у сарадњи са породицом дјетета“ (ibidem, стр. 168). Трагање за овим

термином, у контексту наслова нашег рада, усмјерићемо на дјецу од шест мјесеци до шесте године живота, што је и дефинисано законима Републике Српске који уређују област предшколског и основног васпитања и образовања.

Имајући на уму наведена одређења појма *програм* и *предшколски програм*, чини се да најцјеловитије ове појмове можемо спознати разматрајући други појам који се постепено у нашој образовној терминологији јавља од шездесетих и седамдесетих година прошлог вијека и који се дуго у нашој педагогији избјегавао с образложењем да је то ријеч страног поријекла и да је наш синоним за њу управо план и програм. Лако се може наслутити да је термин *курикулум* појам који ће бити предмет наше даље анализе.

Пратећи приступ нашем истраживању, покушаћемо прво сагледати појам *курикулум* анализирајући етимолошку основу овог термина како бисмо што лакше разумјели овај појам са “хиљаду значења“ (Previšić, 2007b, стр. 154). Термин *курикулум* изведен је из латинског глагола *currere* што значи трчати, тећи, хрлити, брзати, пловити, бродити, а који у ствари своју основу налази у индоевропском коријену *kers* што значи трчати, а уз значења „трк, утрка, ток, кола за трку, тркалиште, али и ток живота“ (Jukić, 2010, стр. 55). Као „стазу за трчање“, односно „тркалиште“ *курикулум* одређују и Connelly&Lantz (према: Klemenović, 2009, стр. 12), док Пешић *курикулум* у свом изворном значењу одређује као „ток, пут који треба прећи“ (Pešić, према: Krnjaja, 2011, стр. 542). Разматрајући овај појам, Крофлич напомиње да је термин *курикулум* настао од двије ријечи и то: 1. трчање, трка и 2. круг (Kroflić, 1996, стр. 108).

Дајући преглед схватања *курикулума*, Јован Ђорђевић наводи да *курикулум* означава „течај живота, редослијед учења“ (Ђорђевић, 2003, стр. 32), што је врло слично одређењу које даје Превишић, наводећи да је *курикулум* „слијед (основног планираног и програмираног догађаја) који описује релативно оптималан пут дјеловања и доласка до неког циља“ (Previšić, 2007b, стр. 149). Анализирајући литературу, чини се неистинитим тумачење овог појма у чије се одређење скоро увијек уграђују појмови који објашњавају кретање, динамичност, процесуалност. Сасвим је извјесно да је *курикулум* свој коријен нашао у латинском појму *curriculum vitae* што значи „биографија, историја поједине личности“ што свакако доводи у везу став да образовање мора бити дио личног развоја, дио активног сазнавања свијета и обликовања себе, односно у контексту школе, непосредно обликовање живота ученика (Марјановић, према: Marendić, 2011, стр. 29) чиме се, у ствари, жели нагласити да *курикулум* не може бити нешто што је унапријед дато, већ представља одраз низа доживљаја, активности, проблема, интересовања.

Овдје ћемо завршити са опсервацијом изворног значења појма курикулум, те своју пажњу концентрисати на разматрање и испитивање питања које је најнепосредније везано за практични рад у процесу васпитања и образовања дјете раног узраста, као и ученика у школи, а односи се на „систематску јасну структуру на основу које је организован процес учења“ (Педагошки лексикон, 1996). Како се у *Педагошком лексикону* наводи, појмом курикулум обухваћена су сва питања наставе, образовања, учења и поучавања, те тако, курикулум у најширем смислу, представља технику рационалног управљања мишљењем у циљу преношења знања на друге (Ђорђевић, 2003, стр. 31). На први поглед нам се чини да је појам курикулума једноставно дефинисати. Ипак, врло је тешко одредити једну дефиницију која ће, у контексту школског система, укључивати и традицију и искуства о улози и значају школе и образовног система, те врло честе, посебно код нас, промјене у политичком, економском и друштвеном систему, промјене усљед напретка науке и технике, као и промјене у концепцији наставних предмета и нових сазнања у методологији наставе и проучавања вриједносних и других одредаба образовних циљева (*ibidem*, стр. 42). Још један од разлога различитог постављања овог питања лежи и у чињеници да су појам курикулум тумачили представници разних дидактичких, педагошких и теоријских полазишта о развијању и стварању курикулума, те су тако одређења курикулума често била праћена личним печатом интерпретатора, аутора дефиниције.

Историјски гледано, појам курикулум различито се схватао, те је тако у античко доба значао оквир знања и вјештина које млади треба да науче; у средњем вијеку курикулум се посматрао као редослијед учења садржаја (*curriculum artibus*) по годинама (Ђорђевић, 2003, стр. 32), па све до савременог схватања по коме представља сложену филозофију цјелокупног васпитања, образовања и школе (Previšić, 2007a, стр. 20) и на тој филозофији научно засновано питање циља, задатака, садржаја, плана и програма и организације рада. Употреба термина курикулум још је увијек доминантна у англосаксонским земљама, док је у земљама Средње Европе током 16. и 17. вијека овај термин био замијењен појмом наставних планова и програма (Klemenović, 2009, стр. 12), да би се у другој половини прошлог вијека, на основу евалуационих студија предшколских програма (Sheridan, 2001) које су довеле до сазнања да јасно структурисани програми у пракси са дјецом предшколског узраста не дају очекиване резултате, поново нашао у врло распрострањеној и широкој примјени.

Посљедњих деценија, не само код нас, већ у цијелом свијету, питању курикулума даје се посебно мјесто и важност, те је тако као веома важан дио васпитно-образов-

ног система анализиран, оцјењиван, реконструисан и тако развијан. Може се с правом рећи да су у сваком пред/школском курикулуму сажете вриједности, циљеви и одређења сваког друштва, па се тако, преко образовног система, посредно, али стратешки, дјелује на остале системе друштва, одајући тако одређење доносиоца одлука у погледу дефинисања и остваривања циљева креираних образовним политикама, а преко њих и политикама у свим осталим сферама друштвеног живота. То можда најбоље показује примјер из шездесетих година прошлог вијека, када су интелектуални кругови Сједињених Америчких Држава након појаве „спутњика“ оштро критиковали школски систем нарочито наставне планове и програме који су били утилитаристички и прагматистички оријентисани, након чега је америчка влада одлучила да финансира истраживање усмјерено на стварање новог курикулума, који ће као документ од највеће друштвене важности, одредити будућност америчког друштва (Кнежевић, 1986, стр. 72). Носилац свих активности, руководилац и координатор овог великог пројекта био је Џером Брунер, тада професор на харвардском универзитету, који је своје замисли о новом курикулуму изнио у студији *Процес образовања (The Process of Education)*.

У оваквом контексту свеукупне потребе за посезањем и подршком образовних курикулума јављале су се дефиниције и још увијек се дефинишу нова одређења појма курикулум и сагледава његов значај. Тако, у најширем смислу термин курикулум упућује на концептуални оквир и организациону структуру за доношење одлука о образовним приоритетима, административним политикама, методама поучавања и критеријумима евалуације. Иако варира у свом основном оквиру, курикулум обезбјеђује добро дефинисан оквир за усмјерење примјене и евалуације програма (Goffin 2000, Crosser, 2005, pp. 125, према Jackman, Beaver & Wyatt, 2015, pp. 52), али и за интеракцију дјете са садржајем, материјалима, изворима и процесом евалуације постигнућа образовних циљева (ibidem, pp. 34).

Узимајући као критеријуме за одређење курикулума *садржаје* (знања) које треба пренијети, те *процес* у васпитно-образовној пракси, као и *постигнућа* и исходе које дјете треба да постигну, постоје бројне, можемо рећи и међусобно неуједначене дефиниције курикулума. Ми свакако не можемо овом приликом представити сва одређења, али ћемо се дотаћи неких која су нам послужила приликом обликовања овог истраживања, као и формулисања наших очекивања.

Приликом схватања курикулума и његове улоге у настави, Ђорђевић наводи бројна одређења курикулума различитих аутора која зависе од различитог наглашавања овог термина (Ђорђевић, 2003, стр. 32). Тако наводи да неки аутори приликом де-

финисања курикулума полазе од искуства ученика (Smith, Stenley, Shores, 1957, Foshay, 1969, Taner, D. & Taner, L. N., 1975); неки од „плана садржаја“ (Good, 1945, 1959) или „плана учења“ (Taba, H., 1962); неки опет од „провјереног низа поступака“ (Westbury, J., Steimer, W., 1971), док Марш (Marsh, 1977) све дефиниције курикулума своди на „оно што се предаје ученицима; скуп наставних предмета; садржаји; низ материјала; скуп предвиђених циљева; оно што се предаје у оквиру школе као и изван ње, што је усмјерено од стране школе; оно што поједини ученици доживљавају; све што је планирано од стране наставника“ (ibidem, стр. 33). Примјећујемо да Марш акценат ставља на садржаје, односно на оно *шта* се поучава (Marsh, 1994), јер курикулум можемо описати као „скуп међусобно повезаних предмета – садржаја и активности по претходно заданим критеријима како би се на одговарајући начин представило одређено подручје учења“ (ibidem, стр. 147). Ово одређење може се само једним дијелом прихватити, јер се у ствари и приликом одређења појма узимају у обзир само неке компоненте курикулума, а то су садржаји који ће се учити и активности које воде ка савладавању тих садржаја.

Fullan (према: Kamenov, 1999) наводи да курикулум обухвата васпитну филозофију, вриједности, циљеве, организационе структуре, материјале, образовне стратегије, дјечја искуства и васпитно-образовне ефекте. Како видимо, у оваквом одређењу није доминантно језгро знања које треба пренијети, него исходи које дјеца треба да постигну током одрастања у средини која је стимулисана курикулумом који се темељи на преиспитивању дјечјег искуства и ефеката васпитно-образовне праксе.

Стенхаус курикулум дефинише као замишљену могућност, а након тога као предмет испробавања, који се према њему ствара и развија у пракси у конкретним ситуацијама. Такође, наводи да курикулум треба да обезбиједи основу за планирање, емпиријско проучавање и разматрање (Stenhouse, према: Мишкељин, 2008, стр. 193). Управо полазећи од разумијевања курикулума као процеса, аутор напомиње да курикулум представља настојање да се, након што се продискутују темељни принципи и карактеристике једне образовне концепције, исти преведу и у праксу. Тако се акценат ставља на начине и поступке рада са дјецом, а не на програмске садржаје.

У контексту критеријума за одређење курикулума, у оквиру који је усмјерен на процес, налази се и стајалиште Каменова, који наводи да курикулум треба стално мијењати иновирањем система кроз анализу и оцјењивање курикулума, а не само додавањем нових елемената постојећем систему без претходне анализе (Каменов, 1996, стр. 364). Курикулум се проводи и примјењује у пракси и тако се провјерава, потом дорађу-

је и допуњује, на шта указује и ауторка Арјана Миљак, која сматра да „курикулум јест процес којег одређују начела поступања с дјецом (у интеракцији), стратегије учења и поучавања, док су садржаји (посебице за предшколску доб) мање значајни“ (Miljak, 1995, стр. 605). Другим ријечима, курикулум се развија на основу конкретне васпитно-образовне праксе у којој је у фокусу питање како радити са дјецом и зашто радити, а не шта радити, односно које програмске садржаје реализовати.

Курикулум се може посматрати и као дидактичко-методичка концепција учења и поучавања, као и васпитања и образовања дјете у институцијском контексту (Miljak, 1996, стр. 21), у коме до изражаја долазе и четири нивоа курикулума која се односе на службени, писани текст у коме је приказана концепција која се заступа, установу која га остварује и примјењујући га прилагођава својим условима, наставника који га интерпретира на аутентичан начин и који га, на крају, примјењује у непосредном раду са дјецом (*ibidem*, стр. 20). У овако широко постављеном одређењу курикулума као најважније компоненте препознајемо: процес, интеракцију, дјеловање, што нас усмјерава, у контексту нашег истраживања, на посматрање вртића као једне организације која учи, а курикулума, који настаје у том процесу и интеракцији, као „прогнозе могућности у арени пружених прилика“ (Rinaldi, према: Slunjski, 2015, стр. 3). Такав курикулум развија се изван унапријед задатих, јасно дефинисаних оквира будући да се темељи на „живљењу промјене“ (*ibidem*, стр. 6), а с обзиром на то да се руководи дјететом (и његовом природом) као главним учесником васпитно-образовног процеса, постаје динамичан, развојан и у сталном настајању.

Зато и не изненађује да Слуњски, приликом одређења курикулума, наводи да курикулум представља „теоријску концепцију која се у пракси заједнички гради, тј. су-конструираше на темељу заједничког учења, истраживања и партиципације свих судионика васпитног процеса у установи, која се у пракси континуирано провјерава, надопуњује и мијења, а могућа је у установи која се трансформише у организацију која учи и истражује“ (Slunjski, 2011a, стр. 67). Узмемо ли у обзир предмет нашег истраживања, као и спознају да се курикулум мора везати за процес учења које можемо посматрати као заједничко истраживање и развој цјелокупне васпитно-образовне праксе вртића (*ibidem*, стр. 68), овакво одређење курикулума чини нам се врло оправданим и прихватљивим.

Једна од врло актуелних дефиниција курикулума јесте дефиниција Алберта Келија (Albert Victor Kelly), који наводи да курикулумом означавамо рационалну основу васпитно-образовног процеса на којој се заснива свеукупност искустава које дијете

има, а која су резултат изложености одређеном садржају. Поред тога, прелиминарна ствар која се мора узети у обзир приликом дефинисања курикулума јесте да је у сваком успјешном курикулуму кључни елемент развојна компонента курикулума и његова примјена од стране наставника (Kelly, 2004, pp. 8), чиме упућује на чињеницу да дефиниција курикулума мора понудити више од одређења потребних садржаја које треба усвојити „преношењем“ или „испоруком“ знања. Како видимо, Кели се одређује за једну уопштenu дефиницију, а касније је појашњава са одговарајућим димензијама образовног планирања и праксе које морају бити уткане у сваку дефиницију курикулума, а то су: циљеви оног ко планира, поступци и процедуре за њихово извођење, стварна искуства ученика која су резултат непосредног провјеравања наставника и „скривено“ учење (ibidem) које настаје у ствари као нуспродукт организације курикулума и школе.

Узимајући само нека одређења појма курикулум, овај дио нашег испитивања закључићемо дефинисањем курикулума као плана учења и образовања који у одређеном документу садржи информације о томе шта и како учити (Klemenović, 2009, стр. 167), смјернице за организовање васпитно-образовног рада, али обухвата и „свеукупно искуство које дијете стиче под руководством образовне институције“ (ibidem, стр. 169). Овако схваћен курикулум није строго одређен, јер се ствара и развија кроз догађаје заједничког живљења дјете и одраслих.

Табела 1. Критеријуми, аутори и њихова одређења курикулума

Р. бр.	Критеријум за одређење курикулума	Аутор	Одређење курикулума
1.	Језгро знања (syllabus) које треба пренијети (садржај)	Марш	„оно што се предаје ученицима; скуп наставних предмета; садржаји; низ материјала; скуп предвиђених циљева; оно што се предаје у оквиру школе као и изван ње, што је усмјерено од стране школе; оно што поједини ученици доживљавају; све што је планирано од стране наставника“
2.	Постигнућа и исходи које дјете треба да постигну – продукт	Фулан	„обухвата васпитну филозофију, вриједности, циљеве, организационе структуре, материјале, образовне стратегије, дјечија искуства и васпитно-образовне ефекте“
3.	Процес	Стенхаус	„замишљена могућност, а након тога предмет испробавања, која се ствара и развија у пракси у конкретним ситуацијама“
		Миљак	„курикулум јест процес којег одређују начела поступања с дјецом (у интеракцији), стратегије учења и поучавања, док су садржаји (посебице за предшколску доб) мање значајни“
		Слуњски	„теоријска концепција која се у пракси заједнички гради, тј. суконструира на темељу заједничког учења, истраживања и пар-

			тиципације свих судионика васпитног процеса у установи, која се у пракси континуирано провјерава, надопуњује и мијења, а могућа је у установи која се трансформише у организацију која учи и истражује“
4.	Пракса	Кели	„рационална основа васпитно-образовног процеса на којој се заснива свеукупност искустава које дијете има, а која су резултат изложености одређеном садржају поштујући развојну компоненту курикулума и његову примјену од стране наставника“

Имајући у виду све напријед наведено, може се рећи да је заиста „тешко постићи широку, јавну и професионалну усаглашеност и прихватање дефиниције“ (Ђорђевић, 2003, стр. 33) која би у једној реченици свеобухватно и јасно приказала одређење курикулума. Поред тога, бројност различитих полазишта приликом одређења курикулума упућује нас на реалност цјелокупне сложености овог појма и на различиту могућност његове примјене. Руководећи се потребом разумијевања разматраног проблема, одлучићемо се за одређење курикулума као *специфичног институционалног процеса учења и концепта васпитно-образовних активности, заснованих на одређеним циљевима, које васпитач системски, заједно са дјецом примјењује кроз одговарајуће садржаје по одређеном плану, а примјењујући их мијења и развија, прихватајући потребе дјете и заједнице у којој вртић дјелује и ради*. Оваквом дефиницијом тврдимо да је курикулум: а) увијек у основи процеса институционалног учења и поучавања, б) заснован на конкретном, одређеном циљу, в) заснован на садржајима који су методички структурирани, г) развојног, динамичког карактера који је условљен актуелним потребама и тренутном ситуацијом, д) заснован је на потребама дјетета и потребама друштва.

Досадашњом интерпретацијом прилично смо усмјерили пут којим идемо, обрађујући различита појмовна одређења програма, предшколског програма и курикулума и отварајући могућност за сагледавање њихових појмовних разграничења.

2.1.1.2. Појмовно разграничење појмова програм и курикулум

Током трагања за јасним и специфичним одређењем појмова програм и курикулум, установили смо да постоје различита схватања и поимања о њима, али и да су таква схватања резултат критичког процјењивања о комплексности и сложености ових појмова. Како сваку науку одређују епистемолошке карактеристике, а терминологија је свакако једна од њих (Јukić, 2010, стр. 56), појмове који су предмет нашег интересова-

ња потребно је јасно дефинисати и одредити њихов положај у педагошкој теорији у односу на одређена филозофска стајалишта.

Можемо рећи да је заиста мали број појмова у педагошкој теорији и пракси који се приликом дефинисања и одређивања значења у једном тренутку толико изједначавају, а у другом тренутку толико удаљавају, стварајући тако слику у којој су разлике у подручју курикуларно програмске проблематике више у језичким а мање у садржајним коријенима (Previšić, 2005, стр. 167). Иако се оба појма у стручној литератури користе дужи низ година, примјећујемо да још увијек постоји неусаглашеност у њиховом значењу, будући да један термин свој коријен има у грчком, а други у латинском језику. Углавном, стајалишта се крећу од стављања знака једнакости између ових појмова (Мијатовић, 2000, према: Ljubetić 2007, стр. 50), преко одређивања курикулума као ширег појма од плана и програма (Matijević, 2004, стр. 17, према: ibidem, стр. 50), све до наглашавања њихове различитости наводећи да се ови појмови не могу поистовјетљивити (Bredenkamp, 1996, Miljak, 1995), јер курикулум за разлику од плана и програма укључује и остале елементе релевантне за ток васпитно-образовног процеса, као што су односи, комуникација, интеракција, временска и просторна димензија васпитно-образовног процеса, васпитни стилови и слично (Ljubetić, 2007, стр. 50).

У 18. вијеку курикулум је у њемачком говорном подручју називан наставним планом, док се термин курикулум користио у англосаксонском говорном подручју. Представљали су синониме за „редослијед учења градива по годиштима“, све до двадесетих година 20. вијека, када се поимање курикулума као наставног плана и програма проширило, тако да је обухватало и циљеве учења, наставне садржаје и методе рада. Педесетих година 20. вијека дошло је до значајног раздвајања европског и америчког схватања наставног плана и програма и курикулума (Jukić, 2010, стр. 56), када се у већини земаља у Европи, у којима се паралелно развијала и дидактика као научна дисциплина, користио термин наставни план и програм, док се у САД-у кроз доминацију теорије курикулума, најчешће користи термин курикулум. Изражено неслагање у одређењу ових појмова доводи до стварања тзв. курикуларног покрета којим се, кроз расправе о суштини и садржини образовања и наставе, термин курикулум враћа у Европу. Поновном афирмацијом овог појма, европска педагошка јавност заузима нови приступ приликом одређења курикулума, те су тада теоретичари курикуларног покрета указали на потребу разликовања појма курикулум од наставног програма, јер традиционално схваћен наставни програм бави се уопштеним формулацијама, а занемарена је веома важна фаза планирања која се оставља наставницима (Klemenović, 2009, стр. 12). Ова-

кво одређујење довело је до покретања многобројних питања која се односе на саму филозофију васпитања и образовања, структуру програма, методологију избора садржаја и његову практичну примјену. Расправе које су произашле из ових питања довеле су до европске и америчке варијанте схватања курикулума, с обзиром на то да су биле засноване на филозофској традицији једних и других и то: европски хуманизам и идеализам и амерички прагматизам (Previšić, 2005, стр. 167).

Сасвим је извјесно да је схватање наставног плана и програма као синонима за појам курикулум у ствари последица неконтекстуалних преношења англосаксонског термина *curriculum* у васпитно-образовни садржај у смислу формално прописане грађе коју ученик треба да усвоји, што је само *дио* курикулума који је усмјерен на садржајни план и програм, програмску грађу, садржај поучавања, *syllabus*, односно *наставни план и програм* (Žužul, 2005, стр. 176). Овим смо већ навели да је курикулум шири појам од наставног плана и програма (Vican, Vognar i Previšić, 2007, стр. 161), а да је наставни план и програм као структурирани васпитно-образовни садржај саставница курикулума склопљена од стварних наставних предмета (Skupnjak, 2011, стр. 308). Овакво стајалиште засновано је на тврдњама по којима је, својевремено у њемачкој педагогији, наставни план и програм постајао све више план за учитеља како да организује активности унутар неког наставног предмета, уз коришћење садржаја у оквиру тог наставног предмета, док је примјена термина курикулум заснована на идеји представника америчке педагогије, посебно Џона Дјуија, била усмјерена више на сваког појединачног ученика, његова искуства и учење (Kansanen, 1995) из чега се у ствари изродило схватање о курикулуму као ширем појму од појма наставног плана и програма.

Тако је на нашим просторима наставни план и програм представљао збир садржаја примјерених развојној доби ученика и временске оквире за њихову реализацију који су саставни дио службених докумената којих су се учитељи требали придржавати (Vican, Vognar i Previšić, 2007, стр. 161), с тим да се под наставним планом сматрао школски документ у којем се у облику таблице прописују васпитно-образовна подручја, односно наставни предмети који се проучавају у одређеној школи, потом редослијед проучавања тих подручја или предмета по разредима те седмични број сати за поједино подручје или предмет, а под наставним програмом школски документ којим се прописује обим, дубина, редослијед наставних садржаја у поједином наставном предмету (Jukić, 2010, стр. 56). Без обзира на то што се наставни план и програм и курикулум односе на исте дидактичке феномене, ипак међу њима постоји разлика која се односи ка-

ко на приступ у изради, тако и на међусобни однос. О каквим се разликама и специфичностима може говорити?

Савремена одређења курикулума, поред садржаја, укључују и циљеве, услове учења и поучавања, као и вредновања васпитно-образовних постигнућа, док насупрот томе, „према наставном плану и програму васпитно-образовни рад у школи полази од прописаних упутстава и заданих садржаја који учитељима дају смјернице шта проучавати како би ученици развили свој интелектуални потенцијал током једне школске године“ (Skupnjak, 2011, стр. 308). Примјећујемо да је курикулурни приступ усмјерен ка идеји да акценат треба бити на циљевима и задацима које кроз садржаје које нуди курикулум треба операционализовати, односно реализовати. Стога се курикулум разликује од плана и програма у погледу обима и усмјерености на једнозначне и оствариве циљеве и задатке који се могу испитати и провјерити примјеном одређених поступака, мјерних инструмената и техника (Ђорђевић 2003, стр. 42) што курикулуму даје епитет посебности, јер се на такав начин добија повратна информација о резултату учења (Klemenović, 2009, стр. 12) и утицају курикулума на дјецу, а на основу тога се може вршити његово преиспитивање и евентуална модификација, односно структурна реконструкција.

Поред наведеног, никако не треба занемарити још једну димензију курикулума која се односи на његову флексибилност, процесуалност и адаптивност, јер примјена курикулума у васпитно-образовном процесу није статична, издвојена и једнодимензионална. Уз настојање да се курикулум посматра као оквир за васпитно-образовну стварност, никако не смијемо заборавити да су и васпитање и образовање врло сложени и међузависни феномени који се остварују у различитим околностима условљеним различитим актерима овог многодимензионалног процеса. Овако виђен курикулум, у своју структуру укључује и прикривене утицаје који доприносе његовој крајњој реализацији (Previšić, 2005, стр. 167), а који често могу да буду показатељи квалитета једног курикулума. Показатељи квалитетног курикулума усмјерени су на димензије које се односе на структуру курикулума, његов процес примјене и на крају резултат, односно исход (Sheridan, 2001, pp. 76) у поступку стицања знања и вјештина заснованом на усвајању садржаја разрађених у курикулуму. У том смислу, приклонимо се мишљењу по коме „не постоји јединствено поимање курикулума“ (Previšić, 2005, стр. 167), али да је, исто тако, неопходно имати на уму да курикулум није статичан, да тече, и да је динамичан у контексту времена и људи који га користе.

Мада смо стекли увјерење да се могу означити разлике које постоје између програма и курикулума, чини нам се, ипак, да након ових разматрања можемо говорити само о разграничењима ових појмова, а не и о њиховим израженим разликама, што смо и приказали у слjedeћој табели:

Табела 2. Поредбена разграничења појединих димензија плана и програма и курикулума

Димензија	План и програм	Курикулум
Планирање	Усмјерено на васпитача	Усмјерено на дијете
Реализација	У средишту наставник	У средишту ученик
Примјена метода	Методe у функцији трансмисије знања	Методe у функцији трансакције знања
Начин учења	Култура поучавања	Култура (само)учења
Оријентација учења	На садржај	На исходе учења
Процјена знања	Као продукт	Као процес и продукт
Улога васпитача	Важна за пренос знања	Важна за фацитацију учења
Евалуација	У средишту реализација програма	У средишту постигнућа ученика

У сваком случају, различита одређења ових појмова указују нам на то да се нагласак при одређењу ставља на различите компоненте, почев од циљева образовања, садржаја програма, метода поучавања и поступка вредновања, што на крају доводи и до различитих приступа у њиховом конципирању.

Овај сажети приказ појмовног разграничења плана и програма и курикулума нашу пажњу усмјерава на нова размишљања о њиховом односу у оквиру контекста у којем се јављају и у којем егзистирају.

2.1.2. Развој предшколских програма/курикулума

Предшколске програме/курикулуме ћемо посматрати у развојном оквиру друштвених манифестација које представљају полазишта, вриједности, принципе и циљеве обликовања предшколског програма, а на основу њега и васпитно-образовне праксе у предшколској установи, али и система предшколског васпитања и образовања у целини. Разматрајући овај аспект образовних програма уочавамо да су се, у одређеном времену и мјесту, развијали програми који одговарају економском, социјалном и политичком тренутку, а који су опет били под јаким утицајем научних дисциплина на којима је заснован сваки образовни програм а то су филозофија, психологија и социологија (Kelly, 2004, pp. 103), те су тако различите оријентације програма у ствари одраз избора и схватања образовних циљева који су настали на одређеном филозофском стајали-

шту и теоријском промишљању вођени законитостима друштвених процеса. На оваквој основи, прихватајући вишегодишња искуства развоја васпитно-образовне праксе и домета стручњака у подручју предшколског васпитања и образовања паралелно с развојем нових вриједности, настаје и ствара се сваки програм који обавезно захтијева стручно-педагошки и научнометодолошки приступ. Овдје бисмо још додали да је, поред поменутих научних дисциплина, такође веома важно уважавати и аксиолошко стајалиште, будући да смо већ споменули вриједности као важан елемент обликовања образовних програма. Управо оно „вриједносно“ извориште курикулума (Žužul, 2005, стр. 180) даје нам одговор на питање шта дијете треба да учи, које вјештине треба да учи, којим циљевима ће та знања послужити, шта је застарјело, шта замијенити новим и каквим циљевима образовања тежити? Износећи опште поставке образовног програма кроз израду, структурирање и обликовање програма /курикулума потребно је осигурати да васпитно-образовни процес буде одраз друштвених потреба, економски оправдан, оријентисан на стварне потребе живота и рада друштва и појединца, рационалан и реалан с обзиром на средства, вријеме, организацију и реализацију, те оријентисан према будућности уважавајући трендове друштвеног и научно-технолошког развоја (Milat, 2005, стр. 207).

Свакако, нов контекст али и изазов за образовање представља и глобализација и њен утицај на промјене у свим пољима: вриједносним, културолошким, економским, социјалним и, можда највише, политичким. Поред глобализације, никако мање битан и важан моменат у контексту друштвених промјена представља процес демократизације и његова аксиолошка основа (Klemenović, 2009, стр. 87). У оваквим односима, образовање се види као „полуга“ у прихватању нове глобалне економске, политичке и социјалне реалности коју одликује тежња ка демократском уједињењу свијета“ (ibidem). Примјећујемо да су све више различите цивилизације усмјерене једна на другу и да постоји њихова међузависност, што врло често доводи до дилеме да ће најезда глобалистичких интенција створити „културну унификацију, стандардизацију и уједначавање“ (Božilović, 2006, стр. 234). Коријен овакве дилеме је у страху од губљења идентитета, националног, културног и на крају личног. Ипак, схватања заснована на научној основи утемељеној на емпиријском искуству (Giddens, Nye) доказују да јачање глобализацијских процеса може створити још већу културну разноликост, а никако хомогеност (ibidem). Управо на тој основи требало би и ми да базирамо своје образовне, културолошке, али и економске системе кроз развој савремених, друштвено прихватљивих, научно утемељених образовних програма/курикулума.

2.1.2.1. Најзначајнија теоријска усмјерења у стварању предшколских програма/курикулума

Обликовање предшколских програма/курикулума засновано је на различитим филозофским и теоријским промишљањима, из чега проистичу и различите оријентације курикулума, одређење циљева и задатака, а на темељу тога и различита примјена курикулума. Теоријска основа програма подразумијева прихваћену филозофију васпитања у датом времену, полазне основе, педагошке идеје и норме у процесу васпитања и образовања у односу на специфичности узраста дјецe (Koras-Vukašinić, 2004, стр. 8), што условљава и степен његове структурираности. Теоријски концепт чини филозофски оквир за практичну реализацију и примјену програма/курикулума вођен законитостима друштвених процеса.

„Теоријска оријентација курикулума јест претпоставка његове практичне реализације, а практичну реализацију воде операционализовани одговори на питања као што су: Шта је то што данашње дијете треба учити и знати за будућност свог личног, професионалног и друштвеног живљења? Шта чини садржај вриједним учења и поучавања; вриједним у смислу примјене стечених знања и вриједних услова под којима ће то знање у догледно вријеме бити знање вриједно времена и труда учења?“ (Žužul, 2005, стр. 180).

Тако у теорији препознајемо два усмјерења на основу којих курикулум схватамо као: а) *културно-трансмисијски модел васпитања и образовања* и б) *процесно-развојни модел васпитања и образовања* (Krofić, 1996, стр. 110).

Културно-трансмисијски модел васпитања и образовања заснован је на приступу по ком је сврха васпитања и образовања стицање знања, било да је оно виђено као суштински вриједно или економски корисно (Kelly, 2004, pp. 97, Klemenović, 2009, Krofić, 1996), те са атрибутом функционалности овај модел представља курикулум као трансмисију знања. Исто тако, мора се узети у обзир и то да васпитно-образовне установе егзистирају у „култивисаним“ срединама те се у најмању руку њихова сврха мора посматрати и у смислу социјализације и акултурације. На основу тога можемо тврдити да добар дио онога што се учи у васпитно-образовној установи у ствари представља „заједничко културно наслеђе“ (Kelly, 2004, pp. 97), те отуда и виђење овог модела као културно-трансмисијског. По овом моделу основни задатак васпитања и образовања је преношење – трансмисија унапријед изграђених облика знања, вјештина, вриједности и навика у коме дијете има пасиван и рецептиван положај, а само васпитање темељи се на претпоставци да је понашање дјетета у великој мјери условљено спољним утицаји-

ма. Због тога је важно у процесу васпитања и образовања успоставити контролу над подстицајима који долазе из околине (Klemenović, 2004, стр. 29). Из овако виђеног курикулума произлази *класични модел курикулума* који карактеришу јасно дефинисани циљеви и разрађени садржаји утемељени на процесу програмирања у коме се јасно уочава оперативна функција васпитача у односу на креаторе теоријских усмјерења. У процесу израде овог модела курикулума води се рачуна о постојању јасно утврђених потреба, дефинисаних циљева, избора садржаја, избора материјала за стицање знања, упутства за рад и евалуације наученог (ibidem). Овакав приступ наглашава изражену структуру курикулума, за разлику од процесно-развојног модела, чији се приступ васпитно-образовном процесу значајно разликује у многим димензијама, почев од дефинисања циљева и задатака васпитања и образовања, улоге учесника васпитно-образовног процеса, до погледа на улогу садржаја у курикулуму као и различитих схватања у погледу критеријума за избор тих садржаја (Kelly, 2004, pp. 97).

Процесно-развојни модел васпитања и образовања васпитно-образовни процес објашњава кроз приступ који нема јасно гледиште шта су или шта треба да буду циљеви васпитања и образовања, али нам нуди механизам за остваривање оног што смо одлучили да учимо и тако га види као суштински инструментални процес. Ово је приступ који ставља појам образовања у функцију промоције људског развоја (ibidem), тако да је овај модел по својој природи и хуманистички. Дјелује цјелисходно за даље процјенљивање овог модела навести да он представља виђење едукативног процеса као континуираног поступка раста и развоја персоналних диспозиција индивидуе кроз васпитно-образовне активности утемељене на јасно дефинисаним принципима и условима у којима се оне остварују (Krofič, 1996, стр. 110) притом усвајајући оне садржаје који доприносе развоју дјечјих личних потенцијала. Васпитно-образовни циљеви виде се као „унутар“ одређени и уграђени, а дијете је схваћено као активан члан васпитно-образовне комуникације у којој се кроз поступно укључивање осигурава његова улога равноправног учесника у образовном процесу, те је тако васпитно-образовни процес схваћен као обострана активна комуникација између васпитача и дјетета. Овако виђен васпитно-образовни процес не представља више инструмент приближавања унапријед јасном циљу, него постаје сам себи циљ који се укратко може дефинисати као „научити како учити и тако осигурати трајан (само)развој сваког појединца“ (ibidem, стр. 115).

Табела 3. Критеријуми културно-трансмисијског и процесно-развојног виђења васпитно-образовног процеса

Критеријум	Културно-трансмисијски	Процесно-развојни
Структура курикулума	Јасно изражена	Није јасно изражена, него садржи идеје које се односе на избор садржаја, могућност његове примјене и евалуације напредовања
Циљ васпитања и образовања	Споља наметнути, унапријед одређени	Циљ одређен „изнутра“, унутар васпитно-образовног процеса
Сврха васпитања и образовања	Стицање (трансмисија) знања	Научити како учити (развој критичности, самосталности и стваралаштва)
Задатак васпитања и образовања	Преношење унапријед изграђених облика знања вјештина, вриједности и навика садржаним у култури одраслих	Оснаживање процеса раста и развоја
Положај дјетета у процесу васпитања	Пасиван и рецептиван (примајући)	Активан и ефективан (реагујући)
Комуникација у васпитно-образовном процесу	Једнострана	Обострана

Овако истакнути критеријуми приказују разлике ова два модела у приступима васпитања и образовања, а летимичан поглед на наведене разлике нам показује да полазиште, али и исходиште нашег Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској можемо тражити у процесно-развојном приступу васпитања и образовања.

2.1.3. Класификација предшколских програма

Разматрање класификација које се односе на преглед предшколских програма/курикулума започећемо констатацијом да их у литератури постоји приличан број и да су засноване на различитим теоријским оријентацијама, критеријумима за њихово издвајање, а потом и подјелу, што усложњава могућност подјеле програма на претходно два представљена приступа. Различити критеријуми и њихове комбинације, потом различити приступи теорији и пракси курикулума, заиста доводе до подјела програма које се у неким радовима посматрају као типови програма, у неким опет као врсте. Класификације и подјеле програма зависе од тога да ли курикулум посматрамо као програм који треба пренијети, као процес или праксу или као активности усмјерене на остваривање утврђених циљева и исхода образовања – продуката (Smith, 2000). Поред ових димензија курикулума, које у овом тренутку можемо посматрати као критеријуме за наглашавање и одређење врста и типова програма, имамо на уму и друге димензије

курукулума као што су: научно утемељење (филозофија курикулума), психолошке теорије развоја, конструкција курикулума, извори знања, његова намјена, врста и подручје примјене.

Сваки од наведених критеријума можемо разматрати кроз два доминантна курикулумска концепта: *функционалистички приступ* који је оријентисан на производ и *хуманистички приступ* који је оријентисан на развој (Previšić, 2007б, стр. 149). Првим концептом или приступом како га други називају (Спасојевић, 2013, Klemenović, 2009) у први план се ставља дијете као опште добро, иако се суштински потцјењује његова реална моћ. То је приступ којим се потребе дјетета као индивидуе подређује вишим заједничким циљевима, због чега треба стварати и васпитавати једнаке или макар сличне појединце како би се лакше управљало њима (Спасојевић, 2013, стр. 54) и њиховим развојним потребама.

Хуманистички приступ промовише дијете као посебну вриједност; дијете које је са свим својим посебностима једнако и равно одраслима, које на себе може дјеловати „сопственим активитетом“ (ibidem, стр. 54, Slunjski, 2011а). За разлику од претходног, овај приступ поштује дјечју индивидуалност и, на темељу ње, у развоју дјетета очекује и разлике.

Сасвим је јасно да различити приступи раном учењу, засновани на различитим промишљањима циља и сврхе курикулума, представљају основ за различите програмске оријентације које утичу на изградњу програма, а тиме и на његову врсту. Тако програми могу бити: *колективистички* (засновани на вјеровању да је дијете објекат васпитног дјеловања и да припада друштву и заједници), *индивидуалистички* (засновани на увјерењу да се дијете треба развијати на природан начин, одрастањем) и *социо-конструктивистички* програми којима се дијете доводи у функцију актера властитог развоја уз активну подршку средине и окружења у ком се развија (Спасојевић, 2013, стр. 54).

Такође, Едита Слуњски подсећа на *су-конструктивистички курикулум* који по наводима неких аутора (Miljak, 1996, 2007, Slunjski, 2006, Goldhaber et al., 1997, Hendricks, 1997, Gandini, 1998, Forman, 1998, Rinaldi, 1998, Malaguzzi, 1998, према: Slunjski, 2011а) извориште налази у схватању знања као динамичне и развојне категорије која се стално у пракси одређене установе развија, гради и мијења, а такав приступ се у литератури назива трансакцијским или трансформацијским (ibidem, стр. 41). Ауторка у свом раду доста простора посвећује разматрању *интегрисаног курикулума* који је концепиран тако да води бригу за сва подручја дјететова развоја, уједињено, у васпитно-

образовном процесу у коме дијете, на основу својих интереса и могућности, слободно бира садржаје својих активности и учи на цјеловит, интегрисан начин; *развојног курикулума* у коме је наглашена активност дјетета и динамички приступ учењу, а знање се схвата као нешто у чему се учествује, а не нешто што дијете има као своје. Важна одредница овог програма односи се на поимање знања као производа (су)конструкције, а не репродукције. Овдје налазимо и врло занимљиво одређење курикулума које тежиште ставља на квалитет искустава дјете због чега се дјети даје могућност избора активности уз индиректну подршку васпитача, а квалитет искустава дјете и процес раста и развоја имају посебно мјесто у односу на садржаје учења и развој вјештина. Овакав курикулум назива се *прогресивни курикулум* или *курикулум односа* (ibidem).

Једну потпуно другачију класификацију програма проистеклу из различитих теоријских концепција дјечјег развоја уочавамо код подјеле програма на *предакадемске предшколске програме* који су засновани на бихевиористичкој теорији, *предшколске програме когнитивног обогаћивања* који се темеље на когнитивно-развојној теорији и *социо-емоционалне предшколске програме* који су засновани на психодинамичкој школи (White et al., према: Klemenović, 2009, стр. 29). Наведена класификација чини нам се прилично примјереном и оправданом, јер ако узмемо у обзир велики број разноврсних услуга и сервиса који се нуде у оквиру институционалног предшколског васпитања и образовања у свијету, те чињеницу да у овом „нивоу“ цјелокупног система васпитања и образовања доминира и социјално-збрињавајућа, те здравствено-превентивна компонента, оваква подјела добија свој пуни смисао.

На основу теоријске утемељености програма, Емил Каменов издваја когнитивно-академске, матурацијско-социјализацијске и когнитивно-развојне програме раног учења (Каменов, 1982). *Когнитивно-академски програми* утемељени су на школским начинима учења и највише личе на школске програме због своје јасне структуре, те су у таквом програму циљеви и садржаји учења наметнути споља и прописани као обавезни. Дјечји развој схвата се као посљедица искуства и учења које се везује и са окружењем за које је одговоран васпитач. За разлику од академских програма, *матурацијско-социјализацијски програми* мање су структурирани и акценат стављају на дјечју спонтаност и иницијативност. Основа оваквих програма јесте у стајалишту да „извор“ предшколских програма треба тражити управо у дјетету, а да развој треба посматрати као природну посљедицу проузроковану растом, због чега често у оваквим програмима може изостати активна подршка средине. „Циљ самоусмјеравајућих активности дјете, која чине окосницу програма, више је усмјерен на развој унутрашњих снага и дјечијих

диспозиција него на подстицање максималног развоја“ (Klemenović, 2009, стр. 29). У овим програмима предност се више даје социо-емоционалном аспекту него сазнајном аспекту развоја. Рекли бисмо да су *когнитивно-развојни програми* негдје „између“ претходна два наведена и да не занемарују важност учења, али уз поштовање развојних могућности дјетета и прихватајући његову индивидуалност уз подршку старијег у јасно координисаним и артикулисаним условима. Овакви програми усмјерени су на све аспекте развоја дјетета појединачно и на развој личности дјетета у цјелини. У оваквим програмима се током креиране активности од стране васпитача поштује дјечја иницијатива и њихова тренутна опредјељења, тако да су ови програми само дијелом структурирани, јер су засновани на дефинисаним упутама за васпитаче које се односе на стварање стимулативног окружења за учење и реализацију саме активности, али како смо већ рекли, уз потребу поштовања интересовања дјецe. Ове програме треба схватати као „допринос природном слиједу развојних стадијума који се донекле може убрзавати“ (ibidem).

Превишић истиче да је приликом класификације курикулума, уважавајући критеријум његове намјене, односно врсте примјене, могуће расправљати о *предметном курикулуму* који се односи на природу и садржај онога што се учи, *цикличном курикулуму* који обухвата поједина раздобља и нивое система, *функционалном курикулуму* који полази од конкретних знања, вјештина и радних способности, те *интегрисаном курикулуму* који представља синтезу интердисциплинарних цјелина (Previšić, 2007a). Примјећујемо да је овдје критеријум који се односи на намјену курикулума широко схваћен и да обухвата и природу и садржај онога што се учи, вријеме примјене, постављени циљ који произлази из конкретних знања и свеобухватност (цјеловитост) и комплексност процеса усвајања знања, вјештина и навика.

Arthur K. Ellis (2004) курикулумске оријентације сажима у три основне категорије и то: курикулум усмјерен на дијете, курикулум усмјерен на друштво и курикулум усмјерен на знање. *Курикулум усмјерен на дијете* ставља акценат на самоактуелизацију дјетета поштујући његове интересе и лични развој. Одреднице које карактеришу овај курикулум су отворено образовање али са јасно дефинисаном структуром циљева, развојно примјерена пракса која уважава и емоционална стања оног који учи, те посебно изражено поштовање самоусмјерења дјетета засновано на доктрини интереса. *Курикулум усмјерен на друштво* више је окренут, како му и име говори, ка друштву, односно ресурсима из друштвене средине, уз изражено наглашавање значаја заједничког рјешавања проблема и кооперативног учења. Овакав приступ учења у функцији је рјешавања

стварних животних питања на глобалном (свјетском) нивоу. *Курикулум усмјерен на знање* или академски курикулум усмјерен је ка усвајању есенцијалних знања, притом истичући важност свестраног образовања дјетета. Исто тако, знање се посматра као „перенијална вриједност“, односно као вјечна, константна карактеристика друштва.

У литератури можемо издвојити и подјелу курикулума на затворени, отворени и мјешовити курикулум (Marsh, 1994, Previšić, 2007a, Jukić, 2010, Marendić, 2011). *Затворени курикулум* уопштено представља традиционално схватање плана и програма у коме је прописано све, те се актерима у процесу примјене курикулума не даје пуно простора за спонтаност и креативност. У таквим курикулумима током васпитно-образовног процеса не дозвољавају се спонтане и непланиране ситуације. Васпитач је обавезан да реализује све што је испланирао без обзира на то да ли дјеца желе или не желе да учествују у планираној активности. Често се поистовјећује са нормираним курикулумом. За разлику од затвореног курикулума, *отворени курикулум* умјесто строгих упутстава нуди само смјернице и оквирна упутства за извођење програма чиме се уважавају интереси дјете и њихови креативни импулси. Предност се даје активностима које се заједнички „суконструишу“ и мијењају у ходу и обично су такве активности засноване на иницијативи дјетета, али и васпитача, чиме се прихвата спонтаност и прикривени утицаји на образовање. У оваквом курикулуму наглашена је улога комуникације и начин остваривања партнерског односа са дјецом током васпитно-образовног процеса. Генерално гледајући, оно што карактерише овакав курикулум јесте флексибилност и прилагодљивост у раду, а најважнија његова карактеристика је што је такав курикулум смјештен унутар стварних животних појава у вртићу и развијајући их и надограђујући их захвата дјечје животне ситуације као свој садржај, а сам начин сналажења у таквим појавама у ствари представља курикулум (Marendić, 2011, стр. 30). Како можемо примијетити, оваква врста курикулума заснована је на начину живота и рада у вртићу, а из односа који се испољавају настају нове организације које граде њихову релативно стабилну курикулумску структуру. *Мјешовити курикулум* није толико прописан и у својој структури има курикулумске оквире у које се уграђују изведене језгре које се реализују на слободан начин уважавајући интересе дјете и њихову активност. Кроз мјешовити курикулум није потребно стећи енциклопедијско знање, већ се изведене језгре претварају у материјале кроз пројектни, истраживачки или радни задатак. „Он је свакако прелазни тип с нормираног на хуманокреативни курикулум савременог васпитања и образовања“ (Previšić, 2005, стр. 170). Мјешовити курикулум више је оквир за васпитача у контексту организације и начина рада, те праћења учињеног и оствареног.

Кели (Kelly, 2004) своју анализу и разматрање о типовима курикулума започиње тврђом да постоји много различитих врста курикулума који су одређени у зависности од контекста у коме се јављају и у зависности од циљева који су у основи датог курикулума. Такође, напомиње да још увијек велики број људи поистовјећује курикулум са syllabus-ом и на тај начин своје разматрање ограничава на стечено знање из програмског садржаја које треба да се пренесе. Због тога је важно да се курикулум посматра кроз свеобухватну димензију (*total curriculum*), као цјелина, с тим да главни задатак васпитача и креатора курикулума треба да буде израда шеме курикулума која је заснована на свеобухватној, интегрисаној основи. Поред наведеног, аутор спомиње и *скривени курикулум* који се односи на непланиране, неочекиване и скривене утицаје у васпитно-образовном процесу. Неки теоретичари говоре о скривеном курикулуму, по којима он представља оне ствари које дјеца усвајају у васпитно-образовној установи кроз елементе који нису сами по себи отворено укључени у планирање. Примјера ради, социјалне и родне улоге уче се на овај начин, као и ставови према многим другим аспектима живота. Неке вриједности које се уче преко скривеног курикулума нису директно усвојене преко васпитача, него се оне стичу и усвајају као нуспроизвод оног што је планирано. То је последица свеприсутне природе таквих искустава и скривених облика учења, немогућности отклањања оног што се стиче и усваја непланирано, односно неконтролисано (Kelly, 2004, pp. 6). Поред тога, морамо правити разлику између *званичног (службеног)* и *стварног* курикулума или између *планираног* и *прихваћеног* курикулума. Званични курикулум или пак, планирани курикулум има за циљ да оствари оно што је прописано силабусом, док је стварни или прихваћени курикулум реалност заснована на искуству дјеце. Разлика између њих може бити свјесна или несвјесна. И на крају анализе Келијевог разматрања о типовима курикулума треба да споменемо да он још говори и о *формалном* и *неформалном* курикулуму. Формални курикулум обухвата формалне активности за које је планирано вријеме кроз распоред дневних активности (у школи кроз школски распоред и редовне наставне обавезе), док неформални курикулум обухвата активности које се обично реализују (у школи) на добровољној основи након обавезних васпитно-образовних активности. Ове активности често се називају ванкурикуларне активности и то указује на чињеницу да ове активности треба да посматрамо одвојено, али ипак као засебан, самосталан дио курикулума.

Након што смо направили кратак увид у доступна истраживања која се баве анализом врста и типова програма, намеће се питање „Какав је програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској?“ Већ смо споменули да различите тео-

ријске оријентације рефлектују и различита епистемолошка полазишта у дефинисању курикулума, а одатле и у класификацији курикулума. Иако ћемо о овом програму писати више у дијелу рада који слиједи, у посебном поглављу, оvdје наводимо да предшколски програм Републике Српске има изражене елементе које карактеришу курикулум који по својим одредницама представља отворени, развојно-когнитивни, социо-конструктивистички курикулум који препознаје конкретно дијете и његову холистичку развојну перспективу са хуманистичком оријентацијом и приступом.

2.1.3.1. Традиционални предшколски програми/курикулуми

Полазећи од наведене класификације, покушаћемо приказати и представити обиљежја курикулума у свјетлу дихотомије, која у својој основи има на једном крају обиљежја традиционалног курикулума, а на другом крају савременог курикулума.

Традиционални курикулуми представљају стару парадигму на којима се темеље курикулуми предшколског васпитања и образовања и засновани су на бихевиористичком схватању човјека, по коме се учење посматра као реакција на одређени стимулус, тако да су присталице ове психолошке теорије учења процес васпитања и образовања посматрали као планирано и осмишљено увјежбавање и навикавање ради усвајања одговарајућег модела понашања, а то се у васпитно-образовној установи остваривало усвајањем међусобно изолованих садржаја који су одабрани из различитих научних дисциплина. „Традиционално је дијељење таква редуccionистичког курикулума, изолованог на садржаје предмета појединачних научних дисциплина, усмјерено на постизање академских, најчешће непримјењивих знања, њихову меморисању и репродукцији што Гарднер критички назива 'дисциплинарним умом'“ (Petrović-Sočo, 2009, стр. 124). Овакви програми изражено су структурирани, а предшколски традиционални програми, у погледу своје структуре, рађени су по узору на школске програме. Садржаји су распоређени по предметним подручјима, што највише личи на наставне предмете у основној школи. У оваквим програмима тежиште је на преношењу знања (трансмисији) од васпитача ка дјетету, али и на меморисању и простој репродукцији наученог, тако да ове програме карактерише усмјереност на знање, а не на дијете (Miljak, 1996, стр. 18), те су дјеча у таквим програмима била пасивна и рецептивна постајући тако објекти поучавања. Традиционални курикулум усмјерен је и на васпитача као неког ко преноси садржаје и ко је задужен да „реализује планирано одређеним редом и у одређено врије-

ме, без обзира на то какве су жеље, могућности, потребе и интереси дјецe у датом тренутку. У оваквом програму је све фиксирано и педагошки програмирано тако да у васпитно-образовном процесу нема простора за непланиране, неочекиване ситуације које храбре дјечичје самопоуздање и оригиналност“ (Previšić, 2005, стр. 170). Овакав приступ доводи до тога да је традиционални курикулум усмјерен и на циљеве постављене извана који не препознају и не виде конкретно дијете, његову оригиналност и индивидуалност.

У неколико реченица приказана концепција курикулума која је обиљежена као традиционална отворила нам је пут ка размишљању о оним другим програмима који се називају савременим, њиховим карактеристикама и димензијама.

2.1.3.2. Савремени предшколски програми/курикулуми

Нова парадигма предшколског курикулума која је обиљежена као савремена, заснована је на хуманистичко-развојној стратегији која концепцију ових програма темељи на идеји хуманизма, принципима (су)конструисања знања, искуства дјецe стеченог на основу интеракције са одраслима, те на основу новог приступа у погледу улоге родитеља, али и васпитача у процесу раног учења и одрастања дјетета. Хуманистичко развојна оријентација програма наглашава да је у процесу развоја и учења важно уважавати дјечју природу и дјечје индивидуалне могућности, дјечју унутрашњу потребу да разумију свијет који их окружује и да у њему активно дјелују (Marendić, 2011, стр. 26). Учење је у савременом курикулуму засновано на конструкцији и суконструкцији, односно на теорији конструктивизма и суконструктивизма (Piaget, Vygotsky, Bruner), по којој дјецa покушавају схватити свијет око себе и изграђивати своју слику свијета, у сарадњи са другима или самостално (Petrović-Sočo, 2012, стр. 62), када учење постаје интерактивни социјални процес у коме су актери дјецa, васпитачи и дјечје окружење.

Савремени курикулум тежиште ставља на то како учити, а не шта учити, тако да ова трансакцијско-трансформацијска одредница савременог курикулума налаже да се умјесто пописа циљева, задаћа, садржаја и метода, курикулум сагледава као настајући процес и отворен систем, у коме је процес настајања и мијењања једнако битан као и његов резултат. Слиједом тога, ауторка наводи да А. Cristan савремени курикулум дефинише као „филозофију васпитања и образовања која укључује одговоре на питања зашто учимо, односно која је сврха учења, затим што учимо, што је важно да ученици науче, како учимо итд. (...) Отуда нису толико важни садржаји или инпути које нудимо

дјетету него како организујемо учење и како процјењујемо његове резултате“ (ibidem, 65). То исто потврђује и Александра Марјановић која подсјећа да садржаји, методе и облици рада нису сами себи сврха (према: Marendić, 2011, стр. 30), већ они произлазе из потребе да се дјечји вртић конципира као простор за живот одраслих и дјете који имају заједничка подручја дјеловања и прилике за учење. Оваква размишљања усмјеравају нас на веома важну компоненту савременог курикулума а то је богато, педагошки припремљено окружење у коме дијете може да ступа у разноврсне социјалне интеракције с другом дјецом уз подржавајући приступ васпитача. У таквим околностима знање се не схвата као нешто што је статично, што се може егзактно утврдити или на очекиван, предвидив начин пренијети на дјецу, док се на курикулум гледа као на књигу која настаје (Petrović-Sočo, 2009, стр. 126), као на „ток сталних промјена које уважавају трајне вриједности, надограђујући на њих нова постигнућа у свим наукама, пружајући свакоме могућност да властитим корацима досегне жељене циљеве, задаће и путеве развоја“ (Previšić, 2007а, стр. 34) притом дајући прилику дјетету да буде стварни субјект процеса учења и креатор властитог знања.

Примјећујемо да савремени курикулум садржи сљедећа обиљежја:

- нагласак на процесима, а не на резултатима – битно је учити како учити;
- курикулум се гради, суконструише у ходу – у сталном је настајању;
- усмјереност курикулума на дијете, а не на васпитача – важна је актуелизација дјетета и задовољавање његових потреба;
- интегративност обухватајући све аспекте развоја – уважава се холистичка природа дјетета и избјегава се понуда изолованих и неповезаних знања у курикулуму;
- хуманост – подразумијева толерантност, отвореност, сарадњу, дијалог, емпатичност;
- динамичност, флексибилност и неизвјесност – односи се на стално мијењање, откривање и креирање нових искустава, ревидирање постигнутог и неизвјесност будућег (Petrović-Sočo, 2009).

На основу овако представљених обиљежја савременог курикулума можемо закључити да се у савременим курикулумима:

- знање схвата као појава која није статична,
- подржава наглашен значај контекста за процес учења,
- знање стиче и ствара у социјалној конструкцији с другима и не преноси се него суконструише,

- уважавају дјечје развојне и индивидуалне потребе и интереси,
- подржава cjеловитост дјечјег развоја, тако да нема строго исцјепкане структуре курикулума,
- не може детаљно планирати на дуже вријеме,
- дијете одређује као субјект процеса учења и креатор властитог знања и
- наглашава важност индивидуализације.

2.1.3.3. Традиционални наспрам савремених предшколских програма/курикулума

Све ово што смо претходно навели о традиционалним и савременим програмима/курикулумима помоћи ће нам да лакше упоредимо једне и друге, притом наглашавајући разлике поредећи неке њихове димензије курикулума. Димензије за које смо се определијелили везују се за научно утемељење курикулума, психолошке теорије развоја, циљ курикулума и начин његове израде, схватање феномена знања и учења, схватање природе дјетета, улогу васпитача у курикулуму, премјену васпитно-образовних метода и облика рада, изворе знања, средства, материјале и играчке, партнерски однос са родитељима, те вредновање курикулума.

Табела 4. Поредбено рашчлањивање неких димензија савременог и традиционалног курикулума

Димензије курикулума	Традиционални, бихевиористички курикулум	Савремени, хуманистичко-развијни курикулум
Научно утемељење (филозофија курикулума)	Детерминизам; механицистичко и редукционистичко схватање свијета	Постмодернизам; холистичко схватање свијета
Психолошка теорија развоја	Бихевиоризам	Социјални конструктивизам
Циљ курикулума	Когнитивни развој; припрема дјете за школу	Цјеловит развој; самоактуелизација
Знање	Статична, фрагментарна категорија; линеарно поучавање; продукт; запамћивање; репродукција знања; линеарна прогресија	Динамична, холистичка, развојна категорија; заједничко учење истраживањем; су-креација и процес; учење истраживањем; знање као чињење; спирална прогресија
Слика дјетета	Мало, зависно и неразвијено биће; „табула раза“; просјечно дијете	Биће богато потенцијалима; социјално биће отворено за учење од рођења; дијете као индивидуа
Градња курикулума	Унапријед испланирани курикулум; планирање васпитно-образовних садржаја; врло структуриран, прописан; информативан; затвореност	Мијењање и заједничко грађење курикулума; стварање подстицајног окружења за учење; неструктуриран, флексибилан; трансформативан; отвореност

Учење	Садржаја (шта); акумулација пасивног и нетрансферабилног знања; изоловано, индивидуално учење запамћивањем; трансмисијски процес	Начина учења (како) и стварања смисла; интерпретација, разумијевање и примјењивање оног што се научи; сарадничко, заједничко учење пропитивањем, откривањем и експериментисањем; транзакцијски процес
Васпитач и примјена васпитно-образовних метода	Поучава дјецу; демонстрира, приповиједа и објашњава дјецу; провјерава усвојеност знања; контролишући однос	Креира услове за (само)учење дјете; посматра, слуша и документује процес дјечјег учења; рефлектује и истражује како дјеца уче; демократски однос
Социолошки облици рада	Фронтални	У малим групама, у пару и индивидуално
Извори знања, средства, материјали и играчке	Врло структурирани; једнодимензионални; дидактизирани; врло одређени; сиромашни и униформни	Неструктурирани; мултидимензионални; креативни; неизвјесни; богати и полиформни
Сарадња са родитељима	На иницијативу васпитача и вртића; асиметричан, ауторитативан однос; родитељи се информишу о курикулуму	Обострано иницирана сарадња; симетричан, демократски однос; родитељи учествују у креирању курикулума
Вредновање курикулума	Вањско	Унутрашње – самовредновање

Према: Petrović-Sočo, 2009, стр. 131

Како је контекст снажан подстицај савремених курикулума и окружење у коме се исти остварује, потребно је навести да постоје разлике између традиционалног и савременог и у свјетлу институцијског контекста. Тако је простор у традиционалном курикулуму организован као једна велика цјелина у коме се врши организовано поучавање све дјете у исто вријеме, док се у савременом курикулуму простор организује у виду центара у којима дијете може да бира активности у зависности од свог интересовања. Намјештај у установама које остварују традиционални курикулум распоређен је тако да не подржава дјечју аутономију и не даје дјецу могућност да манипулишу с њим, док је у установама које примјењују савремене курикулуме намјештај у функцији подстицања дјечје аутономије (полице које се лако помјерају, преградне табле са точковима), прилагођени подови за спонтане и слободне активности, као и за „учење“ активности. Једноставно, простор у коме се остварује савремени курикулум лако се може препознати управо по томе што се намјештај, дидактички материјали, материјали за рано учење и играчке стално прилагођавају и мијењају у складу са потребама и интересовањима дјете, што даје прилику дјецу да се ангажују и самоиницијативно укључе у активности којима руководи васпитач. У оваквом просторном амбијенту никако не сми-

јемо заборавити наглашеност партнерског односа између вртића и родитеља, јер у таквим односима родитељи дјеце партиципирају у креирању и коришћењу дјечјег простора (изложба дјечјих радова, избор материјала за рано учење и сл.).

2.1.4. Однос програма и васпитне праксе

Већ смо видјели у претходном излагању да програм или курикулум, поред осталог, израња из научне парадигме која ослонац налази у темељним вриједностима и уобичајеним перцепцијама човјека (Slunjski, 2009, стр. 107) на основу којих настају различите теорије васпитања у којима се однос теорије и праксе поставља врло различито. Управо у овом дијелу рада посматраћемо односе програма/курикулума који су утемељени на различитим теоријским концепцијама и пракси која се често назива и „теорија у акцији“.

Сваки образовни програм заснован је на некој теоријској основи која коријен налази у некој од педагошких, психолошких, филозофских или социолошких наука, што се свеукупно рефлектује на теоријску заснованост у погледу развоја, учења и поучавања дјеце, принципа и функције васпитања и образовања. То значи да је брига за проучавање образовања заједничка и да се „у коштац са реалношћу образовне праксе“, поред педагога, морају укључити и психолози, филозофи и социолози (Kelly, 2004, pp. 18) како би се створила могућност да се образовање реално сагледа у једном ширем друштвеном контексту.

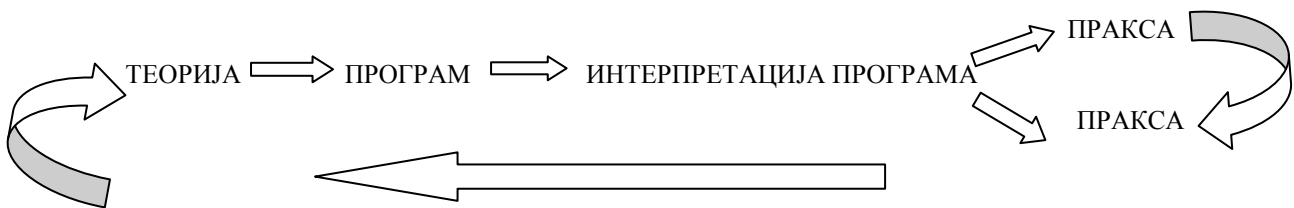
Како смо претходно напоменули, сваки образовни програм прати промјене које се дешавају, не само у науци, него и генерално у друштву, тако да се и однос теорије на којој је заснован одређени програм и примјене тог програма, односно претакања програмских принципа у праксу, мора посматрати дијалектички.

Ипак, иако нам се чини врло једноставан, не можемо рећи да је однос програма/курикулума и васпитне праксе толико једносмјеран, односно да промјена теорије васпитања доводи до промјене програма, а промјена програма аутоматски до промјене васпитне праксе. Само по себи, намеће се питање да ли промјена програма нужно доводи и до промјене васпитне праксе? (Marendić, 2011, стр. 31). Како бисмо успјели дати одговор на ово питање, прије свега, требало би да утврдимо шта представља васпитно-образовну праксу у предшколској установи? „Васпитно-образовна пракса јесте укупност интеракција дјетета са одраслим особама, с другом дјецом и окружењем“

(Miljak, 1995, стр. 605), као и све оно што се догађа у установи укључујући садржаје и методе које се користе у реализацији заједничких активности.

Из наведеног произлази да се програм ствара „као јединствена и непоновљива теоријска концепција израсла на темељима његове аутентичне праксе“ (Slunjski, 2012, стр. 321), те је зато готово немогуће богатство интеракција и догађања у установи прописати службеним (званичним) програмом, без обзира на то што њега одређује читав низ јасних структурних и организационих карактеристика које се односе на простор, материјалну опремљеност и временско дефинисање васпитно-образовног процеса. Другим ријечима, приликом примјене програма у пракси, практичари га непосредно преиспитују и провјеравају теоријске хипотезе програма на којима је исти утемељен. На темељу тога, примјећујемо да постоји јасан однос између „службене“ теорије прописане вртићким програмом и „експлицитног“ знања и субјективног искуства васпитача, тј. начина на који они разумију и тумаче властиту праксу (Slunjski, 2009, стр. 107) што упућује на потребу уважавања „особне парадигме“ (ibidem) васпитача на основу које васпитач посматра и доживљава свијет око себе. Стога је улога васпитача, као носиоца васпитне праксе, незаобилазна у трагању за одговором који смо поставили, а с друге стране отвара простор за утврђивање односа програма и васпитне праксе на начин који је приказан у сљедећој шеми:

Шема 1. Однос теорије, програма и васпитне праксе



Посматрајући шему, уочавамо да је програм изведен из теорије, а да је његова примјена у пракси утемељена на личној интерпретацији програма од стране васпитача, што доводи до стварања „различитих пракси“ без обзира на то што су засноване на истом програму, односно курикулуму. Исто тако, таква пракса, која је производ свакодневних интеракција, постављајући јасне и прецизне циљеве које желимо постићи у васпитно-образовном раду, намеће нову конструкцију теорије васпитања. Стога, програм и његову примјену треба да посматрамо као цикличан процес којим можемо превладати јаз између теорије и праксе, односно посматрати теорију, програм и васпитну праксу као својеврсну синтезу свега.

Сада је сасвим јасно да промјена програма не значи и директно промјену праксе, јер је васпитна пракса „тврдокорнија него смо уопште могли предвидјети“ (Marendić, 2011, стр. 31), будући да практичари веома споро мијењају своје „личне парадигме“ које су темељне за прихватање нових парадигми у области васпитања и образовања. Другим ријечима, и ако се промијени концепција програма, неће аутоматски доћи до промјене праксе, јер је васпитач тај који концепцију програма претаче у праксу. Зато је неопходно, уколико желимо да службени програм заживи у васпитној пракси, имати васпитаче који ће прилагођавати своја темељна увјерења и вриједности утврђеном васпитно-образовном приступу који је производ донесеног програма.

2.1.5. Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској

Програм предшколског васпитања и образовања који се тренутно примјењује у предшколским установама Републике Српске објављен је 2007. године као модификована, унапријеђена верзија „Основа програма предшколског васпитања и образовања (експериментална верзија)“ које су биле у примјени у радној 2006/07. години а које је министар просвјете и културе донио Одлуком о експерименталном васпитно-образовном програму у предшколским установама⁵. Овим су се створили услови за креирање сасвим другачијег приступа институционалном предшколском васпитању и образовању чиме је напуштена наслијеђена програмска концепција која датира још из периода бивше Југославије. Зато ћемо посветити неколико реченица управо овим Основама програма како бисмо касније лакше разумјели суштину програма који је важећи и који се, већ осму годину, користи као службени, важећи документ на коме је заснован цјелокупни систем предшколства Српске.

Основе програма утемељене су на виђењу предшколског васпитања и образовања као процеса раног учења и формирања личности дјетета од рођења до поласка у школу, у коме се систематски подржавају сви психофизички потенцијали раног дјетињства донесени рођењем, уважавајући актуелне породичне и друге срединске услове у којима дијете одраста и развија се (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2006, стр. 7). Овакво предшколско васпитање и образовање усмјерено је на благовремено покретање процеса постизања виших нивоа развоја кроз све аспекте раз-

⁵ Одлука о експерименталном васпитно-образовном програму у предшколским установама објављена је у Службеном гласнику Републике Српске број 82/06.

воја дјетета, притом уважавајући холистичку природу дјетета. За разлику од до тада примјењиваног програма⁶, дидактичка концепција Основа програма заснована је на избору и планирању система „учећих активности“ и игре у другачијој организацији простора који у „центрима за учење“ подржавају индивидуални рад, рад у паровима или мањим групама. Поред тога, оваква дидактичка концепција заснована је и на учећим активностима које су везане за исходе учења.

Након једногодишње примјене Основа програма и након евалуације ове експерименталне верзије коју је провео Републички педагошки завод Републике Српске, утврђено је да Основе програма, и поред примијећених мањкавости у погледу довољне систематичности, те нејасног позиционирања неких исхода учења по аспектима развоја, могу бити добра смјерница за даље унапређење предшколског програма.

Тако је први Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, заснован на Основама програма, стваран на искуствима домаће теорије и праксе, стручној литератури и добром разумијевању раног учења као основе цјеложивотног учења (Спасојевић, Прибишев Белеслин и Николић, 2007, стр. 5). Напуштена је традиционална дидактичко-методичка концепција програма заснована на академском поучавању, која није уважавала развојне могућности појединачног дјетета и његова тренутна интересовања. Програм је утемељен на виђењу предшколског васпитања и образовања као темеља цјеложивотног учења којим се, развијајући све аспекте дјететовог развоја, дијете подржава за квалитетно укључивање у конкретни социокултурни контекст.

Такође, у програму се наводи да се систем предшколског васпитања и образовања Републике Српске мора заснивати на принципима *аутономности* предшколских установа, *свеобухватности* дјечјег развоја и цјеловитости његовог учења, као и континуираном *праћењу* и храбрењу дјетета. Исто тако, уважавајући потребу дјетета да током учења буде активно, наведени систем треба да је заснован и на принципу *активности* и *индивидуализације* којим се указује на чињеницу да је рано учење „чулне и емпиријске природе“ и да се адекватни ефекти учења постижу само стицањем конкретног искуства, посебно наглашавајући интеракцију са окружењем (*ibidem*, стр. 11). Оно што

⁶ Послије рата у БиХ, 1996. године предшколске установе на подручју Републике Српске значајно су свој рад заснивале на србијанским Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година по концепту који је разрађен у два модела: Модел А и Модел Б. Међутим, често се дешавало у пракси да су васпитачи још увијек радили пратећи Програм васпитно-образовног рада у организацијама удруженог рада за предшколско васпитање и образовање који је донио Савјет за унапређивање васпитно-образовног рада БиХ 1988. године, који је био структуриран по моделу подјеле садржаја према програмским цјелинама: физичко васпитање, упознавање природне и друштвене средине, развој говора, развој почетних математичких појмова, ликовно васпитање и музичка култура.

је посебно важно, а што се провлачи кроз цијели програм, јесте наглашен принцип *доминације игре*, будући да игра има изузетно важну улогу у развоју и учењу дјетета. Играјући се са другом дјецом, дијете сваку животну активност претвара у игровну и тако активира своју машту и креативност, чиме убрзава властити развој. Поред наведеног, програм наглашава уважавање *принципа јединства и усклађености општих и посебних циљева* система васпитања и образовања, који подразумијева усмјереност ка фундаменталним циљевима, развоју најважнијих способности и особина личности, што води континуираном развојном успону који је окосница дефинисања циљева и задатака васпитања и образовања, чиме се ствара могућност да се од општих циљева одреде посебни, ужи, процесни циљеви и прати њихово остваривање (ibidem).

На темељу оваквог принципијелног оквира утврђени су и програмски принципи који омогућују лакшу интерпретацију програма, а то су:

- јединство његе васпитно-образовних подстицаја, игре и учења,
- принцип подстицања учења кроз вршњачке групе (вршњачко учење),
- принцип прилагођавања активности узрасту дјете,
- принцип очигледности,
- принцип јасноће,
- принцип доступности,
- принцип уважавања интуитивног (неизрецивог) сазнања дјетета,
- принцип систематичности и
- принцип тимског дјеловања.

Прихватајући поменуте принципе и дугорочну развојну перспективу као водилу утврђивања циљева и задатака, програмом је јасно утврђен *глобални циљ* предшколског васпитања и образовања Републике Српске који обухвата осигурање оптималних услова за цјеловит (холистички) развој предшколског дјетета, постепено, у процесу раног учења коме је дијете дорасло ради остваривања свих потенцијала дјетета до његовог личног максимума, у складу с реалним могућностима заједнице и кроз одговарајућу подршку породице и предшколских институција. Из глобалног циља изведен је *општи циљ* који је приказан као „холистички (цјеловит) развој предшколског дјетета у складу са својим способностима, потенцијалима, особеностима, потребама и интересима“ (ibidem, стр. 12). И како бисмо приближили очекивања у погледу операционализације претходно наведеног глобалног и општег циља, приказаћемо и *посебне циљеве* система предшколског васпитања и образовања, који су такође дефинисани програмом:

- Развијање когнитивних способности дјетета неопходних за разумијевање природе, свијета у којем живи, у складу са потребама и интересовањима,
- Подстицање развоја физичких способности, складног развоја тијела и усвајања здравствено-хигијенских навика за здрав живот,
- Развој социјалних и емоционалних способности, индивидуалне одговорности за рад и живот у заједници и самоконтроле,
- Развој говорних и комуникативних способности,
- Развијање свијести о значају заштите и очувања природног окружења,
- Његовање идентитета и осјећања припадности заснованих на традицији и културној баштини заједнице европских народа,
- Припремање за школу и академске програме учења,
- Стварање развојних претпоставки и усвајање социјалних и моралних вриједности демократског, хуманог и толерантног друштва и
- Оспособљавање за поштовање људских права, основних слобода и развој способности за живот у демократски уређеном друштву (ibidem, стр. 13).

Дидактичка концепција програма о коме говоримо заснована је на систему *учећих и игроликних активности* које су интегрисане у мрежу исхода учења распоређених у оквиру аспеката дјечјег развоја и то: физичког, социо-емоционалног, интелектуалног развоја и развоја говора, комуникације и стваралаштва. Сагледавање дидактичке концепције овог програма било би непотпуно уколико не бисмо споменули и потребу за организацијом простора на такав начин да она пружа могућност брже измјене облика рада, што подразумева бављење активностима у оквиру *центра за учење* који морају поштовати разноврсна интересовања дјете и који им дају могућност избора између неколико понуђених активности. Доводећи у везу нови програмски концепт и улогу и положај васпитача и свих осталих актера у процесу „живљења“ у вртићу, морамо споменути да је изражена и наглашена улога *тимског рада васпитача*, односно њиховог заједничког дјеловања и дијељења одговорности у раду. Поред наведеног, програм препознаје и посебно наглашава значај *партнерског односа* предшколске установе, породице и окружења, чиме се наглашава значај свих актера у овом васпитно-образовном процесу. Како би се овакав програм примијенио у пракси, неопходно је понудити јасне путоказе за остваривање програма, за *планирање, документовање и на крају и евалуацију*. Програм нуди видљив оквир за дјеловање, нудећи упутства за рад, притом наглашавајући флексибилност и слободу током примјене програма, што доводи до стварања

аутентичног програма за сваку предшколску установу посебно, који као такав представља добру подлогу за даљи развој и (су)стварање програма.

Један од аутора овог програма и његов идејни творац, проф. др Перо Спасојевић подсјећа да су стратешке предности овог програма у односу на традиционалне, когнитивно-академске програме: оријентација на развојно учење, поштовање и прихватање дјечје индивидуалности, подржавање „активног дјетета“ и искуственог учења, флексибилност садржаја учења, посматрање исхода учења кроз функцију развојне перспективе дјетета, јасан вриједносни систем и принципи на којима се заснива предшколско учење, јасно изражено поштовање потреба и интересовања дјетета, оријентација на кооперативно учење и интеракцију са окружењем, обезбјеђивање континуитета са наредним учењем, партнерство са породицом, савремена оријентација дидактичке концепције и дјеловање на саморазвој и брже осамостаљивање (Спасојевић, 2013, стр. 62). Све ово што смо навели даје нам слободу да тврдимо да Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске није високо структурирани програм, да је оријентисан ка васпитању које полази од дјетета, наглашавајући активну улогу дјетета и активне облике који омогућавају богатство искустава и истраживања, да је програм који у први план ставља процесе учења а не трансмисију знања, да наглашава уравнотеженост међу аспектима развоја дјетета, те уважава разлике у темпу напредовања и развијања, што у суштини и јесу општа обиљежја савремених предшколских програма (Klemenović, 2009, стр. 54–55), те с правом Програм Српске носи епитет савременог, цјеловитог (интегрисаног) и когнитивно-развојног програма с обиљежјима хуманистичке оријентације.

2.1.5.1. Садржаји програма према аспектима развоја и исходима учења

Како смо у уводном дијелу рада већ поменули, Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске замијенио је традиционални програм/курикулум заснован на трансмисији знања гдје је васпитач „преносио садржаје“ којима је дјецу требало научити и који су били прописани и распоређени по предметним подручјима. Овај програм заснован је на дидактичкој концепцији утемељеној на систему учећих активности и игри која је ослоњена на мрежу исхода учења, али и свих аспеката дјечјег развоја: физичког, социо-емоционалног, интелектуалног развоја и развоја говора, комуникације и стваралаштва (Табела 5), тако да је акценат стављен на дијете и на процес учења, а не на васпитача и резултате учења.

Табела 5. Структура садржаја предшколског програма (мрежа исхода учења)

Физички развој	Социјално-емоционални развој и развој личности	Интелектуални развој	Развој говора, комуникације и стваралаштва
Исходи везани за разноврсне облике кретања	Исходи друштвених активности	Исходи откривалачко-проналазачко-сознајних активности	Исходи активности говора, комуникације и писмености
Исходи перцептивно-моторичких активности	Исходи афективних активности	Исходи логичко-математичких активности	Исходи дјечјег стваралаштва: говорно-драмско, плесно-музичко, ликовно-моделарско
Исходи здравствено-хигијенских активности	Исходи еколошких активности	Исходи графомоторичких активности	
	Исходи практичних активности (радних и саобраћајних)		

Извор: Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске

Овако представљени аспекти развоја усмјерени су ка активностима које воде ка остварењу исхода које су представљене на сљедећи начин:

1. *Физички развој*: подржавање здравог, физички доброг и складно развијеног дјетета; богаћење моторичких и других искуства о свијету око себе и у себи; развијање координације приликом кретања у простору и равнотеже тијела, развијање тјелесних особина, као што су: издржљивост, снага, прецизност, окретност, гipкост и сл.; развијање латерализације, односно подржавање развоја оне стране кортекса која управља функцијама дјетета у процесу учећих активности; оспособљавање дјетета да интерпретира чулна искуства и утиске и правилно их користи у свакодневном животу, те да усваја сензорне еталоне, односно унутрашње слике одређених својстава предмета и појава у области облика, боја, величина, звукова, додира, мириса и укуса; развијање хигијенских и здравствених навика и културе.

2. *Социо-емоционални развој*: обогаћивање дјечјег искуства стеченог у породици и схватање односа у групи; разумијевање правила друштвено прихватљивог понашања; оснаживање дјетета у погледу самосталности и самоиницијативности, те размјене мишљења; јачање емоционалне стабилности кроз упознавање сопствених емоција и емоција других, те начина изражавања и регулације и контроле емоција; дјеловање на развијање емпатије и реаговање на осјећања других; оснаживање дјетета у упознавању

друштвеног живота околине; разумијевање вриједности људског рада; упознавање сопственог поријекла у ужем и ширем контексту.

3. *Интелектуални развој*: развијање радозналости и отворености за нова сазнања и истраживање; упознавање дјетета са узрочно-последичним односима кроз непосредно искуство; његовање сналажљивости, предузимљивости, истрајности, самосталности, спретности, одговорности; подржавање у откривању проблема, постављању питања и рјешавању проблема; уочавање карактеристика предмета и појава и класификовање по различитим критеријумима; развијање логичког размишљања и експериментисања, утицање на способност аналитичког посматрања појава и предмета у реалним животним околностима; подршка у процесу трагања за сазнањем и тумачењу појава и ствари у окружењу, те развијање мисаоног процеса од конкретног ка симболичком и апстрактном нивоу.

4. *Говор, комуникација и стваралаштво*: подржавање развоја говора и богаћење дјечјег рјечника; богаћење говорног искуства у различитим говорним ситуацијама; развијање вербалне и невербалне комуникације са вршњацима и одраслима; оспособљавање дјетета да у процесу комуникације умије да слуша и да се културно опходи према другима; подржавање дјечјег разумијевања да се мисли, искуства и идеје могу представљати ријечју, сликама, писаним материјалом, звуцима, облицима, моделима; пружање могућности што лакшег комбиновања различитих медија, материјала, средстава, игре и сопствене имагинације да би се могла изразити властита идеја, мисао или осјећање; развијање сопственог начина креативног изражавања и његовање осјећаја за лијепо и умјетнички вриједно; јачање свијести о вриједности матерњег језика, умјетности и културе и уочавање језика и умјетности других народа и култура.

На темељу представљене табеле примјећујемо да су исходи, одређени као ефекти или завршни циљеви раног учења, представљени кроз двије димензије, и то: аспекти у којима се одвијају развојне промјене и исходи којима се одређује потенцијални оквир садржаја „система учећих активности“ (Спасојевић, 2013, стр. 63).

„Исходима се дефинишу развојне промјене и постигнућа дјетета у њеним/његовим појединим аспектима развоја на одређеним узрасним нивоима. То су конкретни циљеви учења и развоја дјетета, произашли из уопштених циљева предшколског васпитања и образовања, прекретница у психофизичком и менталном развоју дјете, структурираног и за дјетцу прихватљивог наслеђа до којег је човјечанство дошло и садржаја из дјететовог најужег социјалног миљеа. Изражени су у терминима дјечјег понашања и представљају све оно што предшколско дијете зна, умије и

може да уради или ће моћи да уради уз искуснијег вршњака или одраслог, и које ставове и вриједности има на одређеном узрасном нивоу и након процеса учења. Исходи говоре о знањима, вјештинама и ставовима предшколског дјетета као компетенцијама са којима дијете корача ка наредном нивоу развоја“ (Спасојевић, Прибишев Белеслин и Николић, 2007, стр. 30).

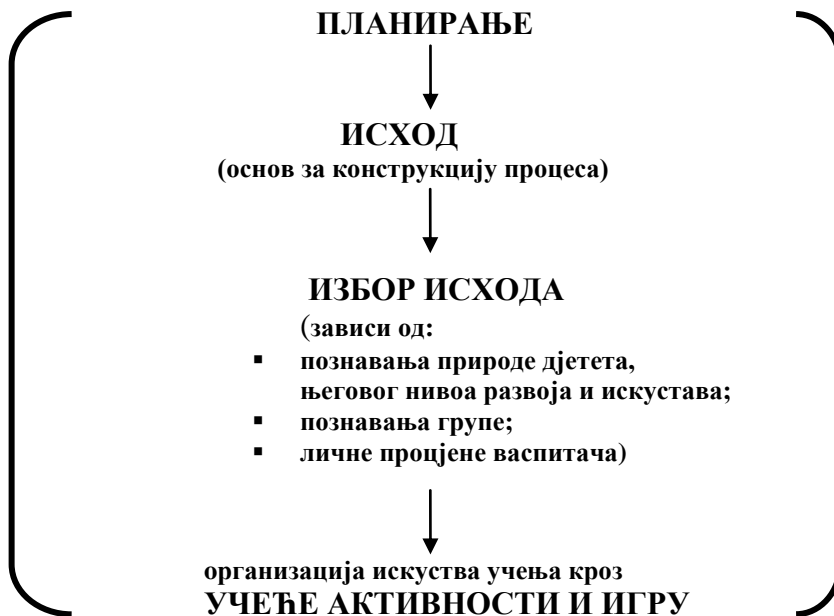
Овако уређен програм укључује сва искуства дјетета која могу бити планирана и непланирана у окружењу које стимулише дјечје учење и cjелокупан развој, те тако обухвата све активности и дјеце и одраслих у вртићу и интеракцијске утицаје из окружења.

На тај начин исходи се могу посматрати као властити развојни континуитет сваког дјетета појединачно и, за разлику од програма у коме су циљеви дефинисани за све на исти начин, исходима се ствара могућност посматрања успјешности дјетета на основу његових узрасних и индивидуалних могућности, без потребе да се дијете пореди са другом дјецом.

Будући да се на овакав начин дијете посматра холистички, исходима повезујемо дјечје сазнајне потребе, могућности и интересовања тако што кроз процес планирања васпитно-образовног процеса уграђујемо садржаје и намјере васпитача у виду систематизованих стратегија подучавања. У зависности од тога која знања, понашања и компетенције код дјеце желимо подстицати у оквиру етапног плана⁷, планирамо исходе за наредни период. На основу изабраних исхода одређују се учеће активности и игре које ће се организовати, што значи да су исходи основа за креирање васпитно-образовног процеса овог програма, што смо и приказали у сљедећој шеми:

⁷ Како се у Радној књизи за предшколске установе напомиње, етапни план је динамичан, интерактиван простор тимског дјеловања који одражава cjеловитост и континуитет васпитно-образовног процеса, као и смисленост и животност за дјецу, васпитаче и родитеље. Представља попис учећих активности и игара којим се планира процес васпитно-образовног рада за краћи период, гдје се могу увидјети исходи учења након реализације једног или више етапних планова. На основу етапног планирања врши се процесно планирање које се односи на краткорочно дневно планирање. Процесни план представља подсјетник на који се ослањају васпитачи док непосредно раде са дјецом.

Шема 2. Исходи као основа за креирање васпитно-образовног процеса



У погледу примјене програма, а на основу претходно приказане мреже исхода, бирају се садржаји, активности и услови за учење и игру, на основу чега се креира, конструише и ствара аутентичан, јединствен програм за одређену предшколску установу, а унутар ње и конкретну васпитну групу са конкретном дјецом и њиховим искуствима, потребама и интересима. У овако уређеним условима за стицање нових искустава, васпитач треба да прати, а потом и документује све што је настало као резултат његовог креирања цјелокупне васпитно-образовне праксе, што се у нашим вртићима остварује кроз примјену Радне књиге, која је пратећи „алат“ овако постављеног програма.

2.1.6. Систем предшколског васпитања и образовања код нас

Након упознавања са Програмом предшколског васпитања и образовања Републике Српске, остаје нам још један дио коме ћемо се посветити, а који се односи на разматрање система предшколског васпитања и образовања код нас, почев од најранијих дана и успостављања система предшколства на овом простору, па све до данас, када ћемо говорити о законском утемељењу система, предшколским установама које су основане и начину њиховог организовања, броју дјете која похађају предшколско васпитање и образовање, те једном приступу повећања обухвата дјете институционалним предшколским васпитањем и образовањем. Покушаћемо прво да утврдимо када су се на нашем подручју појавили први трагови институционалног предшколског васпитања

и образовања, како се он развијао и шта је утицало на његов развој, на каквој теоријској основи се заснивао и како је изгледала његова практична реализација. Затим ћемо приказати нормативни аспект постојећег система од тренутка од када је Република Српска као један од ентитета у Босни и Херцеговини постала носилац одговорности за овај ниво и за све остале нивое образовања и васпитања. С обзиром на то да је предшколство Републике Српске тек недавно и званично позиционирано у систему васпитања и образовања, сматрамо неопходним посматрати и предшколске установе и њихово мјесто у овом систему. Такође, статистички подаци који говоре о броју дјете која похађају предшколске установе Српске навели су нас да о наведеном систему размишљамо и из овог угла. И на крају дијела рада који је посвећен програмима предшколског васпитања и образовања приказаћемо примјер добре праксе којим се у Републици дјете у години пред полазак у школу укључују у предшколски програм припреме за основну школу.

2.1.6.1. Предшколско васпитање и образовање код нас кроз историју

Сасвим је јасно да теоријска подлога програма, циљеви, задаци и садржаји који се користе у свим нивоима образовања и васпитања, па тиме и у предшколском, зависе од историјских услова, друштвених, економских, политичких, научних и културних дешавања која значајно утичу на развој педагошких идеја и из њих изведене праксе.

Васпитање и образовање предшколске дјете се у 19. вијеку углавном одвијао у оквиру породице. Као и у осталим дијеловима бивше државе, идеје о организовању институција за дјету предшколског узраста на подручју БиХ⁸ споро су и тешко продрале, а јавиле су се и настале средином 19. вијека као посљедица потребе да се дјете која су незбринута збрину, а касије ширењем запослености оба родитеља и мијењањем ставова о улози жена у друштву, почињу се отварати установе ради чувања дјете запослених родитеља.

На територији Босне и Херцеговине (тадашње Аустроугарске) такве установе су имале више социјално-хуманитарни и добротворни карактер неголи васпитни (Baran i saradnici, 2011, Stankov, 2007, Bulatović, 2011), те су овакве установе више третиране као „чувалишта“ дјете (Kamenov, 1990, стр. 125) и биле су у обавези да свој рад орга-

⁸ За потребе овог рада простор садашње Републике Српске у историјском контексту везаћемо за бившу југословенску републику Босну и Херцеговину, јер Република Српска као уставна творевина, формирана 1995. године након потписивања Дејтонског мировног споразума, заједно са Федерацијом Босне и Херцеговине, баштини тековине Социјалистичке Републике Босне и Херцеговине.

низују и усмјере на чување дјетета поштујући њихове хигијенске и друге биолошке потребе. Како је постепено продирао утицај Фребелових педагошких принципа, тако се почиње наглашавати важност васпитања у раном дјетињству, те се почињу отварати забавишта, која се први пут спомињу у *Закону о народним школама*, који је донесен 1898. године. Први пут, кроз забавишта као врсту прешколске установе, предшколско васпитање и образовање бива укључено у систем васпитања и образовања (Stankov, 2007, стр. 491). На основу овог закона прописан је 1899. године и први *Програм рада у забавишту*, који је на неколико страна обухватао упуте за организацију рада у забавишту који је био заснован на тадашњој педагошкој теорији и који је прописивао да забавишта кроз игру и забаву уче и васпитавају „одојчад и малену дјецу“ (ibidem, стр. 500). По овом програму задатак забавишта је био да „малу дјецу сачува од уличне беспослице и шкоде“, те да их васпитава у тјелесном, умном и моралном погледу, као и да „одржавањем срдачне благости и родитељске њежности попуни и поступно изведе прелаз из домаћег живота васпитања у школски и да забавом поступно упућује дјецу на рад, ред и послушност и све што је добро“ (Марендић, 1987, стр. 170). У вријеме аустроугарске окупације, па до краја Првог свјетског рата, у Босни и Херцеговини је било шест сиротишта и 13 забавишта⁹. Скоро сва су била у надлежности католичких удружења, осим једног који је основала Рударска управа у Креки, 1904. године. Исто тако, сва забавишта су се налазила у већим градовима и индустријским центрима: у Сарајеву седам, а по једно у Бањој Луци, Мостару, Бихаћу, Тузли, Креки и Босанском Александровцу.

Године 1920. донесен је нови програм који је задржао старе програмске принципе и који садржајно личи на претходни, али су детаљније разрађени неки програмски садржаји. По наводима проф. Марендић, методички захтјеви из поменутог програма ни до данас нису изгубили на значају. Тако се програмом прописује да „први послови забавиље или лица које ради у забавишту, мора бити да тачно препозна дјечије способности, темперамент, нарав, духовне и моралне особине и да смишљеним радом утиче на правилан развитак васпитаников у свима правцима како би се постигла хармонија у духовном, тјелесном и моралном животу његовом“ (Marendić, 2011, стр. 22). У том периоду отвара се још једна врста установа, а то су *обданишта*, са првенствено социјалном улогом, у којима су збринута дјеца од двије до шеснаест година која су током „об-

⁹ За тадашње предшколско васпитање и образовање биле су карактеристичне двије врсте предшколских установа: сиротишта, са доминантно социјалном функцијом, и забавишта, са васпитном функцијом. Прво забавиште отворено је у Сарајеву 1882. године, а отвориле су га сестре дружбе Кћери Божје љубави (Марендић, 1987, стр. 170).

данице“ приморана да буду под надзором у установама (Stankov, 2007, стр. 493), тако да је тај период обиљежило постојање ових двају врста предшколских установа са различитим улогама и постављеним друштвеним функцијама.

Организована брига и васпитно-образовни рад са предшколском дјецом протезао се и у Народноослободилачкој борби и првих послеријатних година, када су њиме најчешће била обухваћена дјеца без родитеља, односно дјеца погинулих бораца. Пред крај Другог свјетског рата долази до објављивања двају програмских докумената на подручју Југославије која су се односила на рад забавишта и обданишта. Савезна министарства прописала су *Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за дјецу предшколског доба у градовима и индустријским мјестима*, а Министарство просвете прописало је *Упутство за организацију и рад у забавиштим (дечијим вртићима)* чијим је објављивањем започето ново поглавље у развоју предшколства на просторима бивше Југославије. То значи да се тек 1945. године код нас по први пут употребљава назив „дјечји вртић“ и да тај термин касније можемо наћи и у нашој стручној литератури, али и у „пракси“, односно на терену, који је највјероватније усвојен под утицајем идеја совјетских педагога.

Званична употреба термина „дјечји вртић“ јасније је одређена доношењем *Закона о дечијим вртићима* из 1957. године, којим се прихвата овај назив за све предшколске установе и којим су регулисана питања рада забавишта и обданишта, који су у себи објединили истовремено и социјалну и васпитну улогу (ibidem, стр. 497). У овом периоду васпитно-образовни рад у предшколским установама са подручја БиХ ослањао се на програме из других југословенских република, прије свега из Србије и Хрватске (Magendić, 2011, стр. 22). Подсјетићемо да су теоријске основе и организација рада предшколских установа на тлу бивше Југославије били веома слични, јер је постојао договор између република о поштовању заједничке програмске језгре која чини полазну програмску основу предшколског васпитања и образовања у цијелој држави, те су тако били добра основа за израду новог програма предшколског васпитања и образовања у БиХ.

Како није јасно издиференцирана слика у примјени програма у установама за предшколско васпитање, тако се и даље прописује законом да се као установе за предшколско васпитање сматрају дјечји вртићи, забавишта, обданишта, игралишта и друге сличне установе¹⁰, као и то да су предшколске установе оне у којима се врши дјелат-

¹⁰ Закон о установама за предшколско васпитање, 1965. година (Службени лист СР БиХ 14/65).

ност од посебног друштвеног интереса, које остварују сљедеће задатке: организују дјечи културну забаву, игру и заједнички живот, помажу родитељима, нарочито запосленим, у збрињавању и васпитању дјете и сарађују са родитељима и пружају им стручну помоћ током васпитања и њега дјете. Оно што бисмо надаље истакли и посебно нагласили јесте одредба члана шест наведеног закона, која прописује да се свака установа за предшколско васпитање организује тако да цијелокупним унутрашњим животом, односима, облицима и методима рада доприноси остваривању васпитања дјете предшколског узраста, чиме се, примјећујемо, посебно наглашава начин и приступ у раду са дјецом у оваквим установама које превасходно имају васпитни, а мање образовни карактер.

Развој предшколског васпитања и образовања наставља се доношењем Резолуције о васпитању и образовању 1974. године, послје Х конгреса Савеза комуниста Југославије, и којом се прокламује потреба да „предшколско васпитање и образовање, због свог значаја за цијелокупан развој дјете, мора постати саставни дио васпитно-образовног система, политике васпитања и образовања и друштвено-економске и социјалне политике“ (Vulatović, 2011, стр. 700). Таквим одређењем створени су услови за почетак изградње новог система васпитања и образовања у погледу интензивнијег развоја кроз ширење мреже предшколских установа, изградњом нових објеката, што је довело до повећања обухвата дјете институционалним предшколским васпитањем и образовањем. У контексту развоја система у квалитативном смислу, за временски период од 1970. године карактеристично је формирање катедри за предшколско васпитање при педагошким академијама и значајнија посвећеност приликом израде програма за рад у предшколским установама.

Тако смо 1977. године добили први *Програм васпитно-образовног рада у предшколским установама и малим школама*, а само двије године послје објављује се иновирани програм под другим називом *Програм васпитно-образовног рада у организацијама удруженог рада за предшколско васпитање и образовање* (Marendić, 2011, стр. 24). На основама овог програма 1988. године доноси се нови *Програм васпитно-образовног рада у организацијама удруженог рада за предшколско васпитање и образовање*, који за разлику од ранијег програма укључује и програм њега и васпитно-образовног рада с дјецом до три године, односно дјецом у јаслицама, па је у том смислу био цијеловитији и потпунији од претходног. Овим програмом утврђени су циљ, општи и посебни задаци, основни садржаји и активности њега и васпитно-образовног рада, здравствени и педагошки услови правилне њега и васпитно-образовног рада, као и ме-

тоде, средства и облици рада са дјецом појединих узрасних група који су били постављени у духу тадашњег самоуправног социјалистичког система.

У погледу оснивања и изградње објеката предшколских установа, непосредно последице рата основана је тек покоја предшколска установа (Бања Лука, Приједор, Бијелина, Дервента) и обично су отворане због потребе запослених фабричких или рударских радника, тако да су и у организационом смислу биле у саставу тих правних субјеката.¹¹ Изражена функција таквих установа била је социјално збрињавајућа, док су, за разлику од њих, у неким случајевима формиране групе предшколске дјете при основним школама у којима се организовао рад са наглашеном васпитно-образовном функцијом¹² (Табела 6).

Друштвено-политичке промјене које су се дешавале последице 1990. године и рат који је захватио наше просторе, неминовно су довели и до великих промјена у раду предшколских установа и у самој примјени предшколских програма. Многи вртићи били су затворени због ратних дејстава, па и девастирани, неки су радили умањеним капацитетом уступајући свој простор за друге потребе. Дошло је до промјене у организацији рада установа, многи су мијењали називе, број радника се смањивао, а они који су остајали на послу своју бригу за дјецу усмјерили су првенствено на безбједност и сигурност дјете. И у таквим условима васпитачи су сами трагали за новим рјешењима примјене постојећег програма, а олакшање је наступило када је преузет србијански програм Основа програма предшколског васпитања и образовања, који је разрађен у два модела: Модел А и Модел Б. Примјена ових модела омогућила је васпитачима више креативности и флексибилности, јер је програм био утемељен на исходима васпитања и образовања који су формулисани у облику општих и посебних циљева. С друге стране, васпитачи научени да раде по програму који је нудио тачно одређене садржаје структуриране по програмским цјелинама, често се нису најбоље сналазили, што је по-

¹¹ Непосредно последице завршетка Другог свјетског рата, 1946. године, у Бањој Луци је отворена предшколска установа за дјецу радника Фабрике дувана Бања Лука, одмах уз фабрику, и у њему је било смјештено око тридесет дјете. Само двије године након тога, Градски народни одбор (на основу уредбе о оснивању дјечјих јасли и дјечјих вртића, која је донесена 1948. године („Службени лист ФНРЈ“ 81/48), Министарство просвјете ФНРЈ је било у обавези да преко одбора за просвјету народних одбора изврши организацију васпитног рада у овој области) донио је одлуку да оснује прву предшколску установу која би била доступна свој дјети Бање Луке, те је тако 1949. године и званично почела са радом предшколска установа под називом „Дјечији вртић и јаслице“.

¹² Предшколског васпитања на подручју града Требиња такође има дугу традицију. Тако је, према прикупљеним информацијама и подацима из лѐтописа вртића „Наша радост“ Требиње, прво одјелјење дјете предшколског узраста формирано 1914. године, а рад се одвијао у згради четвороразредне основне школе. Због ратних и других дешавања, дјечја „забавишта“ и „обданишта“, како су се називали, радила су са прекидима све до 1966. године. Од 1966. до 1974. године рад се одвијао у адаптираним просторијама Г. П. „Неимарство“, а од 1974. године дјечји вртић је добио нове просторије, у којима се и данас налази.

некад доводило и до неразумијевања суштине ових србијанских модела, њихове усмјерености ка отвореном систему васпитања и акционом развијању програма. У таквим околностима наметнула се потреба за размишљањем и стварањем властитог програма предшколског васпитања и образовања, али, како смо већ видјели, до његовог доношења чекали смо још више од десет година.

Табела 6. Предшколске установе у Републици Српској и вријеме њиховог оснивања

РЕД. БР.	МЈЕСТО И НАЗИВ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ	Година оснивања са напоменом	
		Година	Напомена
1.	БАЊАЛУКА Центар за ПВиО	1949.	
2.	ПРИЈЕДОР Радост	1950.	1962. отвара се вртић у граду и спаја са рудничким из Љубије
3.	БИЈЕЉИНА Чика Јова Змај	1951.	1977. нови објекат
4.	ДЕРВЕНТА Трол	1952.	не ради у току рата
5.	БРОД Бели анђео	1959.	
6.	ЗВОРНИК Наша радост	1964.	
7.	ФОЧА Чика Јова Змај	1964.	
8.	ТРЕБИЊЕ Наша радост	1966.	прво одјељење предшколске дјете формирано 1914. године, а рад се одвијао у згради четвороразредне основне школе
9.	ДОБОЈ Мајке Југовић	1968.	не ради у току рата
10.	ГРАДИШКА Лепа Радић	1971.	
11.	КОТОР ВАРОШ Лариса Шугић	1971.	
12.	СРБАЦ Наша радост	1972.	1986. отвара се вртић у граду и спаја са фабричким вртићем „Трико“
13.	МОДРИЧА Наша радост	1972.	
14.	НОВИ ГРАД Пчелица Маја	1972.	
15.	ПРЊАВОР Наша радост	1973.	
16.	КОЗАРСКА ДУБИЦА Пчелица	1973.	
17.	МРКОЊИЋ ГРАД Миља Ђукановић	1974.	
18.	ЧЕЛИНАЦ Невен	1975.	
19.	БИЛЕЋА Будућност	1975.	
20.	СРЕБРЕНИЦА Полетарац	1975.	не ради у току рата
21.	ШИПОВО Младост	1975.	
22.	ВЛАСЕНИЦА Први кораци	1976.	до 1980. у склопу основне школе
23.	ШАМАЦ Радост	1976.	не ради у току рата
24.	ВИШЕГРАД Невен	1978.	не ради у току рата
25.	ТЕСЛИЋ Палчић	1979.	не ради у току рата
26.	РОГАТИЦА Бамби	1979.	
27.	БРАТУНАЦ Радост	1981.	не ради у току рата
28.	ЛОПАРЕ Лопаре	1981.	
29.	СОКОЛАЦ Соколац	1981.	
30.	ЛАКТАШИ Принцеза Катарина Карађорђевић	1982.	
31.	МИЛИЋИ Полетарац	1983.	не ради у току рата
32.	ШЕКОВИЋИ Мајка Јевросима	1983.	
33.	УГЉЕВИК Душко Радовић	1984.	почели као посебно одјељење у основној школи
34.	ЉУБИЊЕ Љубиње	1985.	
35.	КНЕЖЕВО Радојка Лакић	1986.	

36.	ГАЦКО Гацко	1987.	
37.	ПАЛЕ Бубамара	1987.	
38.	ЧАЈНИЧЕ Чајниче	1989.	
39.	НЕВЕСИЊЕ Света Евгенија царица Милица	2007.	
40.	БЕРКОВИЋИ Света новомученица Милица – дете	2010.	
41.	КОСТАЈНИЦА Кестенко	2013.	била основана прије рата и тек 2013. обновила рад

Потписивањем Дејтонског мировног споразума, БиХ је уређена као заједница двају ентитета: Републике Српске и Федерације БиХ и једног дистрикта (Брчко), а Уставом су дефинисане надлежности институција ентитета, као и БиХ. Чланом 3 тачка а. Устава БиХ одређено је да све владине функције и овлашћења која нису Уставом БиХ изричито повјерена институцијама БиХ припадају ентитетима. У таквој расподјели област образовања и васпитања у је надлежности ентитета, те је и израда програма и других законских аката из подручја образовања у њиховој надлежности. Властитим снагама, на темељима старог система, градио се нови васпитно-образовни систем, усвајани су нови закони и стратегије, чиме се стварао основ за модерну, примјеренију праксу засновану на резултатима савремених истраживања и нових друштвено-историјских околности у којима се нашла Република Српска.

2.1.6.2. Легислатива у систему предшколског васпитања и образовања

Уређење система свакако је било условљено доношењем нових прописа и законских норматива који су својим усвајањем представљали одређени путоказ и смјернице за остваривање и спровођење образовне политике. Колико је био доминантан и јак утицај наслијеђене праксе и схватања да предшколска дјелатност не припада васпитно-образовном систему говори и чињеница да су прве одредбе које су уређивале област предшколског васпитања и образовања долазиле из *Закона о дјечјој заштити*, који је првенствено уређивао систем дјечје заштите који се заснива на праву и дужности родитеља да се старају о подизању и васпитању своје дјеце и праву дјетета на услове живота који омогућавају његов правилан психофизички развој. Овај закон донесен је 1996. године и њиме је стављен ван снаге Закон о предшколском васпитању и образовању из 1987. године.

У оквиру Закона о дјечјој заштити област предшколског васпитања и образовања регулисана је са неких тринаест чланова, који су углавном уређивали питање боравка, превентивно-здравствене заштите дјеце, поступак за остваривање регресираних

трошкова боравка дјете у предшколској установи и слично. Ипак, не треба занемарити и то да је у неким члановима јасно наглашена улога и значај институционалног предшколског васпитања и образовања као организоване дјелатности којом се остварује cjеловит развој дјетета предшколског узраста. Оваква законска рјешења нису значајније мијењана у новом Закону о дјечјој заштити из 2002. године, чије су одредбе за област предшколског васпитања и образовања биле на снази све до доношења првог Закона о предшколском васпитању и образовању у Републици Српској¹³ 2008. године¹⁴, годину дана након примјене новог Програма.

Закон о предшколском васпитању и образовању донесен 2008. године био је утемељен на међународним декларацијама и конвенцијама које се односе на питања дјечјих права и слобода, као што су Општа декларација о људским правима (1948), Конвенција против дискриминације у васпитању и образовању (1960), Конвенција о правима дјетета (1989), Свјетска декларација о васпитању и образовању за све (1990). По први пут од оснивања Републике Српске, законом се уређује област предшколског васпитања и образовања као саставни дио јединственог система васпитања и образовања Републике, који представља основу cjеложивотног учења и cjеловитог развоја дјетета. У правном оквиру, систем је постао уређенији у многим сегментима, почев од одређења циљева и задатака предшколског васпитања и образовања, оснивања предшколских установа, утврђивања програма који се користе у предшколским установама, кадра који се ангажује, управљања, руковођења и финансирања. Оно што карактерише и одређује овај закон јесте постојање изражене потребе да се ова област системски унаприједи и да се створи могућност да што већи број дјете буде укључено у неки облик институционалног предшколског васпитања и образовања. Тако је, примјера ради, створена могућност оснивања предшколских установа у прилагођеним породичним објектима који су се отварали као „клубови за дјецу“ и „групе за игру – играонице“ који су пружали различите програмске садржаје, чиме се лицима који су се опредјељивали за бављење овом дјелатношћу кроз приватну иницијативу олакшавала процедура регистрације и добијања рјешења о одобрењу за рад. Такође, овим законом је, опет по први пут, прописано да рад са дјецом у јасличким и у вртићким групама могу да обављају искључиво васпитачи са високом стручном спремом, чиме је дјелатност подигнута на виши ново, а улога медицинских радника јасно позиционирана на дио њега и

¹³ „Службени гласник Републике Српске“ број 119/08.

¹⁴ Иако смо већ поменули да је област образовања у надлежности ентитета, кроз процес њиховог преношења на ниво БиХ, 2007. године је донесен Оквирни закон о предшколском васпитању и образовању, којим су се задужиле ентитетске власти и Влада Брчко Дистрикта да донесу своје ентитетске законе.

бриге о заштити и унапређењу здравља дјецe. Поред наведеног, овај закон је коначно прописао као обавезујућу примјену Програма предшколског васпитања и образовања, који је донесен годину дана раније. У оквиру овог цјеловитог развојног програма предшколске установе су, у зависности од своје специфичности и одредијелености, могле да примјењују специјализоване програме и програме јачања родитељских знања и способности у васпитању дјецe, а уколико је било потребно могли су се остваривати и интервентни, компензациони или рехабилитациони програми.¹⁵

Ипак, с обзиром на то да је још увијек примјена овог закона била заснована на темељима старе праксе, тако су нека законска рјешења остала непримјенљива у пракси, те је 2012. године дошло до измјена и допуна тог закона. Оно што се измјенама и допунама настојало унаприједити углавном се односило на процедуре примања радника у радни однос, ангажовања помоћних радника за дјецу са потешкоћама у развоју која бораве у групама дјецe типичног развоја, поступак затварања предшколских установа и друга питања која су више усмјерена на несметано функционисање предшколске установе, а мање на суштину дјелатности и основе на којима је она заснована.

Убрзо након тога, након праћења и примјене постојећег закона о предшколском васпитању и образовању, показало се неопходним доношење новог текста, због непримјенљивости појединих одредаба и нерегулисања појединих питања која се односе на регистрацију, начин уписа дјецe у предшколску установу, као и прописивање норматива за исхрану и осигурања дјецe у предшколским установама, финансирање предшколских установа и утврђивање економске цијене услуге предшколске установе. Отежану примјену појединих одредаба уочиле су предшколске установе, на првом мјесту, али и Министарство просвјете и културе и други друштвени партнери у области предшколског васпитања и образовања. Имајући у виду напријед наведено, Министарство просвјете и културе припремило је Приједлог закона о предшколском васпитању и образовању, који је у септембру 2015. године, на сједници Народне скупштине Републике Српске, усвојен у форми закона и који је објављивањем у Службеном гласнику Републике Српске 79/15 ступио на снагу 7. октобра 2015. године.

¹⁵ Специјализовани развојни програми остварују се за дјецу према њиховим интересовањима, потребама и способностима ради стварања темеља за стицање високог нивоа опште културе у најранијој доби, а то су: језички програм, музички програм, драмски и умјетнички програм, спортски и рекреативни програм, информатички програм и други програми. Интервентни, компензациони и рехабилитациони програми реализују се у отежаним околностима, са дјецом из породица угроженог социјалног и друштвеног стања, којима су ускраћени оптимални услови за несметан раст и развој, те са дјецом са сметњама у психофизичком развоју.

Поред законских рјешења која су добро дефинисана у претходном закону, новим одредбама је цјеловитије обухваћена дјелатност предшколских установа јасно разграничавајући њихову основну дјелатност као *дјелатност од општег интереса* утемељену на процесу васпитања и образовања, као и остале дјелатности којима се обезбјеђује исхрана, њега, превентивно-здравствена и социјална заштита. Тако је јасно дефинисано обавезујуће поштовање прописаних стандарда и норматива за област предшколског васпитања и образовања у погледу припремања и опремања простора као основе за стварање стимулативног окружења за учење, али и норматива у погледу остваривања квалитетне исхране и њега који су посебно важни за правилан развој дјецe. С циљем квалитетног васпитно-образовног рада, овај закон обавезује васпитаче и стручне сараднике да се стално стручно усавршавају, стичући нова знања и вјештине у складу са програмом стручног усавршавања. Исто тако, у зависности од остварених резултата и оцјена о раду, васпитно-образовни радници могу постепено напредовати у стручна звања: ментор, савјетник и виши савјетник. С обзиром на то да је проценат издвајања средстава за област предшколског васпитања и образовања од укупног буџета јединица локалних самоуправа врло неуједначен од општине до општине и да се он креће до 7,75% од укупног општинског буџета¹⁶, било је неопходно јасније регулисати питања која се односе на финансирање предшколске дјелатности. Тако је законом дефинисано да оснивач предшколске установе у јавном сектору доноси одлуку у којој мјери и проценту ће издвајати средства за област предшколског васпитања и образовања, као и то да оснивач за календарску годину доноси одлуку о економској цијени услуге предшколске установе, те одређује износ новчаног учешћа родитеља за боравак дјетета, односно коришћење услуге. Гледајући као своју обавезу унапређење дјелатности, законом је утврђено да Министарство просвјете и културе обезбјеђује средства за професионално усавршавање кадрова и подршку васпитача креатора дидактичког материјала у предшколским установама, те развој и евалуацију предшколских програма, као и средства за васпитно-образовни рад за реализацију програма за дјецу у години пред полазак у школу. Управо у контексту потребе подизања квалитета успостављеног система предшколског васпитања и образовања, законом је предвиђено доношење чак шеснаест правилника, чиме ће се јасније и детаљније уредити поједини дијелови овог система¹⁷

¹⁶ Нпр. Мркоњић Град – 7,75%, Бања Лука – 7,04%, Модрича – 6,50%, али и Сребреница – 1,87%, Рогатица – 1,85 и најмањи проценат издвајања је у општини Лопаре – 1,73%.

¹⁷ 1. Правилник о поступку за оснивање и престанак рада предшколске установе, 2. Правилник о садржају и начину вођења регистра предшколских установа, 3. Правилник о стандардима и нормативима за област предшколског васпитања и образовања, 4. Правилник о двојезичном остваривању васпитно-

иако постоје и ставови да управо оволики број правилника представља непотребно наметање и гушење педагошке праксе и потребне аутономије вртића. У којој мјери је Министарство доношењем оваквог закона успјело помакнути систем на виши степен на љествици квалитета, показаће вријеме и сви они који га користе и примјењују.

2.1.6.3. Предшколске установе у Републици Српској

Системско, институционално предшколско васпитање и образовање реализује се у предшколским установама, које по свом организационом облику могу бити дјечји вртићи и клубови за дјецу, што је прецизирано најновијим Законом о предшколском васпитању и образовању. Доношењем Закона отворена је могућност регистрације предшколских установа у оквиру јавног и приватног сектора. Јединице локалне самоуправе основале су постојеће предшколске установе у јавном сектору, док су оснивачи приватних предшколских установа вјерске заједнице и физичка лица. Током протеклог петогодишњег периода регистроване су многе предшколске установе, тако да је, примјера ради, у 2010. години дјеловало 40 установа у јавном и четири установе у приватном сектору, док 2015. године имамо 41 установу у јавном и чак 50 установа у приватном сектору, од којих су три основане од стране вјерске заједнице. Ступањем на снагу Закона из 2008. године по први пут су створени услови за оснивање приватних предшколских установа, које су додуше егзистирале и прије, али као удружења грађана. Процес добијања рјешења о одобрењу за рад предшколске установе врши се на основу Закона и Правилника о условима за почетак рада предшколске установе („Службени гласник Републике Српске“ број 46/14), а на основу чега је Влада Републике Српске на својој 27. сједници, одржаној 29. јуна 2015. године, донијела Одлуку о утврђивању мреже предшколских установа у Републици Српској.

образовног рада и рада на језицима националних мањина, 5 Правилник о начину и условима остваривања програма на страном језику, 6. Правилник о начину и условима остваривања програма у предшколским установама за дјецу са сметњама у развоју, 7. Правилник о програмима предшколског васпитања и образовања, 8. Правилник о условима и начину реализације програма за дјецу у години пред полазак у школу, 9. Правилник о условима и начину остваривања исхране, његе, превентивно-здравствене и социјалне заштите дјете у предшколској установи, 10. Правилник о стручном усавршавању, оцјењивању и напредовању васпитно-образовних радника, 11. Правилник о радном времену васпитача, стручних сарадника и медицинских техничара у предшколској установи, 12. Правилник о врсти стручне спреме запослених у предшколској установи, 13. Правилник о процедури пријема у радни однос и начину бодовања васпитача, стручних сарадника, секретара и рачуновође, 14. Правилник о полагању стручног испита за васпитно-образовне раднике у предшколској установи, 15. Правилник о садржају и начину вођења педагошке документације у предшколској установи и 16. Правилник о остваривању стручно-педагошког надзора.

И поред тога, предшколске установе не постоје у 20 јединица локалних самоуправа (од којих је 16 након рата добило статус општине и које имају мали број становника, посебно дјете предшколског узраста), док у 43 локалне заједнице постоје (Табела 7). Напомињемо и то да је у неким срединама израженија приватна иницијатива за оснивање оваквих установа (Источно Ново Сарајево, Источна Илица), док јавни сектор, односно јединица локалне самоуправе још није обезбиједила услове за оснивање овакве установе у јавном сектору. С друге стране, у неким срединама постоји по неколико предшколских установа у приватном и јавном сектору (Бања Лука, Бијељина, Прњавор, Градишка).

Табела 7. Општине у Републици Српској у којима не постоје предшколске установе

Ред. број	Општина
1.	Вукосавље
2.	Доњи Жабар
3.	Источни Дрвар, Потоци
4.	Источни Мостар, Зијемље
5.	Источни Стари Град
6.	Језеро (насеље)
7.	Калиновик*
8.	Крупа на Уни, Доњи Дубовик
9.	Купрес (Република Српска), Ново Село
10.	Ново Горажде
11.	Осмаци
12.	Оштра Лука
13.	Пелагићево
14.	Петровац, Дринић
15.	Петрово
16.	Рибник, Горњи Рибник
17.	Рудо*
18.	Трново*
19.	Хан Пијесак*
20.	Станари

*Јединице локалне самоуправе које су прије рата имале статус општине

Под притиском наслијеђене праксе али и схватања предшколства као продужетка породичног васпитања, предшколске установе у јавном сектору могу се подијелити у четири категорије:

1. „Мегаустанова“ коју представља Центар за предшколско васпитање и образовање у Бањој Луци, који у свом саставу има 22 организационе јединице и око 100 васпитних група. То је највећа предшколска установа у Републици Српској.

2. Развијеније установе из развијенијих центара као што су: Приједор, Лакташи, Градишка, Зворник, Добој и Требиње, који у свом саставу имају од двије до пет организационих јединица.
3. „Патуљасте“ предшколске установе попут установа из Шипова, Шековића, Угљевика, Кнежева и Лопара које имају по један објекат и по једну васпитну групу и установе из Братунца, Вишеграда, Љубиња, Милића, Рогатице, Сребренице и Чајничка које имају по двије васпитне групе у једном објекту.
4. Осталих 20 установа је са оптималним бројем дјеце и васпитних група (Николић, 2011, стр. 185).

У погледу приватног сектора, предшколске установе се углавном оснивају у адаптираним породичним просторима и у погледу капацитета могу формирати максимално три, најчешће мјешовите васпитне групе. Изузетак су предшколске установе које егзистирају у намјенски грађеним објектима (нпр. „Драган и Зоран“ у Бијељини, „Маца“ у Источном Новом Сарајеву, „Машин свијет“ у Источној Илици) и које по својим капацитетима не заостају од установа у јавном сектору.

Посматрајући рад предшколских установа у јавном и приватном сектору, јавне предшколске установе наслоњене су на вишегодишњу традицију у свом раду и у смислу финансирања немају потешкоће на које наилази приватни сектор, будући да њихов рад финансира оснивач (јединица локалне самоуправе), а да се дио услуге финансира средствима корисника. Приватне предшколске установе оснивају се због потребе младих људи да обезбиједје себи радно мјесто, али и због чињенице да постоји реална потреба за пружањем оваквих услуга у срединама које или немају предшколску установу у јавном сектору (као што је то случај у Источном Сарајеву) или не постоје довољни капацитети јавних вртића да укључе сву дјецу, па се стварају „листе чекања“ на којој се нека дјеца знају налазити и по неколико година. У таквим околностима, опстају вртићи који су флексибилни у погледу прихватања захтјева корисника услуга, локалне заједнице у којој су регистровани, те понуђених сервиса којима се могу унаприједити њихове услуге у сегментима васпитања и образовања дјеце, али и пружања услуга које се односе на исхрану, његу и здравствену заштиту дјеце.

И поред видљивих разлика у организационом смислу и у погледу власништва, као и у начину њиховог финансирања, све предшколске установе, и у јавном и у приватном сектору, укључене су у систем на исти начин, тако да, говорећи о примјени програма предшколског васпитања и образовања, ангажованим кадровима за примјену програма, те стандардима и нормативима за опремање простора предшколске установе,

можемо рећи да између једних и других постоје сличности које их све заједно сврставају у драгоцјен ресурс за квалитетно васпитање и образовање у раном дјетињству и остваривање развојних потреба дјете у Републици Српској.

2.1.6.4. Укљученост дјете у предшколско васпитање и образовање кроз цјелодневни боравак у предшколским установама

У Европи данас живи преко 32 милиона дјете између 0 и 5 година живота (Evropska Komisija/Eurydice/Eurostat, 2014, стр. 25), од чега их је око 60.000 у Републици Српској¹⁸. Прелиминарни резултати пописа становништва из 2013. године говоре да Република Српска има 1.326.991 становника¹⁹, што значи да је у Српској, од укупног становништва, 4,52% млађе од пет година. Узмемо ли у обзир законско рјешење по коме предшколско васпитање и образовање обухвата дјетцу од шест мјесеци (а не од рођења) до поласка у основну школу, проценат предшколског становништва Српске је нешто нижи – 4,36%, што је испод просјека земаља Европске уније, који износи 6,3% од укупне популације. Са оваквим демографским корпусом, проценат обухвата дјете предшколским васпитањем и образовањем у Републици Српској креће се око 14–15%, те се са овим процентом Српска налази на дну скале која одређује ранг земаља у региону у погледу обухвата дјете организованим предшколским васпитањем и образовањем. Од укупне популације, само око 8.500 дјете похађа наше предшколске установе, што је приказано и у наредној табели:

Табела 8. Укупан број предшколске дјете и број укључене дјете у предшколске установе

Година	Укупан број предшколске дјете	Број дјете укључене у предшколске установе и проценат
2014/15.	57.868	8.564 (14,8%)

Сасвим је очигледно да је, у односу на окружење и Европу, веома скромна обухваћеност дјете предшколским васпитањем и образовањем, те да је годинама овај подсистем озбиљно занемариван, потцијењен у погледу могућности доприноса квалитетнијој подршци васпитању и образовању у цјелини и општим друштвеним вриједностима. Ипак, узмемо ли у обзир претходне године, примјећујемо да је дошло до благог повећања обухвата:

¹⁸ Пројена на основу броја уписане дјете у први разред посљедњих шест година. Подаци преузети из Информације о реализацији Стратегије развоја образовања Републике Српске 2010–2014. године, за период 01.01.2014. – 31.12.2014, преузете са сајта <http://www.narodnaskupstinars.net/?q=ci/narodnaskupstina/sjednice/materijali-za-sjednice/materijali-za-trehu-sjednicu-nc-rc>

¹⁹ Званични подаци Републичког завода за статистику Републике Српске.

Табела 9. Обухват дјете предшколским васпитањем и образовањем 2010–2014. и проценат од укупне популације предшколске дјете

Број дјете у предшколској установи				
2010/11.	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.
7.204 (11%)	7.614 (13%)	7.604 (13%)	8.035 (14%)	8.564 (14,5%)

Будући да је из године у годину број живорођене дјете у опадању, потребно је детаљнијом анализом утврдити који су показатељи допринијели оваквој статистици – израженија улагања у предшколско образовање или смањење броја дјете предшколског узраста.

Обухват дјете врло је неуједначен у урбаним и руралним срединама, тако да је боравак у вртићу и укљученост у неке од предшколских програма углавном привилегија дјете из урбаних средина. Основни разлози ниског обухвата леже у: малом проценту издвајања за предшколство од укупног бруто друштвеног производа Републике (0,3%)²⁰; великом броју општина са статусом неразвијених или изразито неразвијених јединица локалних самоуправа (од чега зависи и приход и буџет општине); у континуираном паду броја становника; у високој стопи незапослености; у неуједначеној цијени услуге коју пружају предшколске установе у различитим општинама; у малом броју предшколских усанава, али и у недовољној информисаности родитеља о важности предшколског образовања за рано учење њихове дјете.

Табела 10. Процент обухвата дјете предшколским васпитањем и образовањем (ПВО) по јединицама локалних самоуправа

Ред бр.	Јединица локалне самоуправе	% обухвата ПВО у 2014/2015.
1	Гацко	29
2	Требиње	28
3	Бања Лука	22
4	Сребреница	20
5	Берковићи	20
6	Шамац	20
7	Љубиње	19
8	Мркоњић Град	19
9	Ист. Илиџа	17
10	Чајнице	17
11	Вишеград	16
12	Лакташи	16
13	Градишка	15
14	Брод	14

Ред бр.	Јединица локалне самоуправе	% обухвата ПВО у 2014/2015.
32	Добој	8
33	Источно Ново Сарајево	7
34	Милићи	7
35	Прњавор	7
36	Братунац	7
37	Угљевик	7
38	Нови Град	6
39	Лопаре	6
40	Зворник	6
41	Теслић	6
42	Шипово	6
43	Кнежево	4
44	Вукосавље	0
45	Доњи Жабар	0

²⁰ Информација о реализацији Стратегије развоја образовања Републике Српске 2010–2014. године, за период 01.01.2014. – 31.12.2014.

15	Рогатица	14
16	Бијељина	14
17	Модрича	13
18	Костајница	13
19	Србац	13
20	Билећа	12
21	Челинац	12
22	Пале	12
23	Дервента	12
24	Приједор	11
25	Козарска Дубица	10
26	Власеница	9
27	Соколац	9
28	Котор Варош	9
29	Шековићи	8
30	Невесиње	8
31	Фоча	8

46	Ист. Дрвар	0
47	Ист. Мостар	0
48	Ист. Стари Град	0
49	Језеро	0
50	Калиновик	0
51	Крупа на Уни	0
52	Купрес	0
53	Ново Горажде	0
54	Осмаци	0
55	Оштра Лука	0
56	Пелагићево	0
57	Петровац	0
58	Петрово	0
59	Рибник	0
60	Рудо	0
61	Трново	0
62	Хан Пијесак	0
63	Станари	0

Поред наведеног, посматрајући нешто дужи временски период, у школској 2003/04. години уведено је деветогодишње основно образовање, чиме је читава једна генерација „предшколаца“ прешла у први разред, што је такође довело до израженог смањења броја предшколске дјете у предшколским установама, а што је била једна рефлексивна ове значајне и важне реформе.

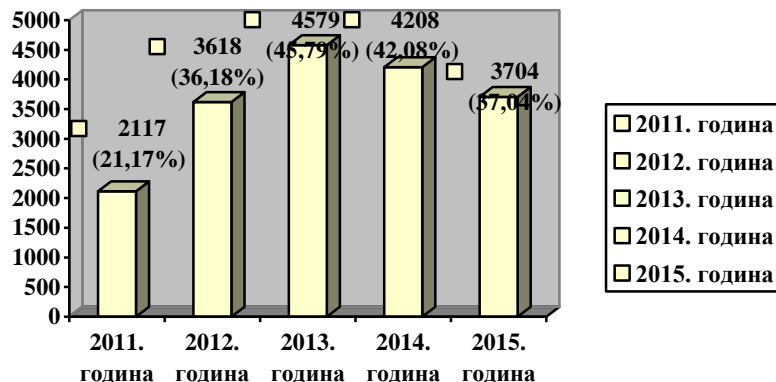
Због тога је, поред јачања институционалних капацитета, потребно стварати веће повјерење у моћ раног дјетињства и значај раног учења, посебно кроз дискусију и презентовање ширим круговима визије универзалног предшколског васпитања и образовања, како би творци политика и доносиоци одлука, на локалном и републичком нивоу, приликом креирања буџета били спремни издвајати више средстава за овај вид подршке друштвено организованом васпитању и образовању.

2.1.6.5. Један приступ повећању обухвата дјете предшколским васпитањем и образовањем

Како би се предшколско васпитање и образовање, као услуга, учинило доступним што већем броју дјете предшколског узраста, али и њиховим родитељима, Министарство просвјете и културе Републике Српске шесту годину заредом организује тро-

мјесечни предшколски програм за дјецу у години пред полазак у школу, и то за ону дјецу која нису била обухваћена неким обликом институционалног предшколског васпитања и образовања, односно за дјецу која нису ишла у вртић. Још 2011. године Влада Републике Српске обезбиједила је прва средства за спровођење овог програма, а таква се пракса наставила и даље, с тим да су та средства, како је вријеме пролазило, постајала недовољна те су међународне организације Уницеф и Save the Children посљедњих година учествовале у реализацији овог програма, чиме су допринијели да се генерално проценат обухвата дјецe предшколским програмом значајно повећа (Графикон 1), тако да се проценат обухвата дјецe овим програмом у просјеку креће од 30% до 40% од укупног броја дјецe која полазе у први разред.

Графикон 1. Графички приказ броја укључене дјецe у предшколски програм пред полазак у школу у посљедњих пет година



Невладине организације су врло често учествовале у опремању простора у основним школама за реализацију програма, те набавци дидактичког материјала, као и финансирању обука²¹ за васпитаче који су били ангажовани током трајања програма. Овај програм се остварује у предшколским установама и неким основним школама, у срединама у којима није могуће оснивање и функционисање предшколских установа и то на основу приједлога који утврди Влада, а на основу обезбијеђених средстава у Буџету Републике Српске и других извора финансирања, у складу са Законом о предшколском васпитању и образовању. Програм се иначе организује сваки радни дан у дневном трајању од три сата (180 минута), почев од мјесеца марта до краја маја.

Предшколски програм у години пред полазак у школу остварује се као покушај да се сваком дјетету пружи једнаке шансе да се „успјешно прилагоди условима учења

²¹ Будући да је интенција Владе била да се ангажују млади људи са Бироа за запошљавање, за њих је било неопходно организовати обуке за спровођење програма.

карактеристичним у наставном процесу“ (Klemenović, 2014, стр. 15), притом не вршећи директну припрему за школу кроз усвајање академских садржаја, чиме се стичу одређена знања и вјештине које дијете обиљежавају као „спремно за школу“. Садржаји програма у години пред полазак у школу разврстани су у систем учећих активности који одређују мрежу исхода учења који су постављени у Програму предшколског васпитања и образовања. Овај програм почива на идеји да дијете учи кроз игру, разговор и читање, а васпитач помаже дјетету да прошири искуства и знања која ће касније надоградити у школи. Кроз овај програм дјеца стичу радне навике, развијају осјећај одговорности и међусобне толеранције и уче правила понашања у друштву и групи. Иако је овако замишљен програм, често и сами васпитачи сматрају да им је обавеза да за овај кратки период „припреме дијете за школу“ тако што ће дјеца стећи одговарајућа знања и вјештине важне за функционисање у школском контексту, па тако у Извјештају о реализацији Програма неки васпитачи наводе да дјеца „разликују и именују боје; умију да лоцирају извор познатог звука (близу–далеко); именују просторне димензије и односе; препознају и именују геометријске облике: круг, троугао, квадрат и правоугаоник; броје до 10 и уназад; знају да наброје дане у седмици као и мјесеце у години, те годишња доба...“. С друге стране, неки васпитачи, на темељу свог приступа, наводе да су дјеца „успјешна у ликовним активностима и физичким истраживачким играма; самостална су у облачењу, храњењу и личној хигијени; посједују радне навике у односу на хигијену простора; доминирају кооперативни односи међу дјецом; сараднички односи у групи пружили су услов за развој самопоштовања...“. На основу ових примјера, уочавамо да васпитачи врло различито доживљавају овај програм, што често доводи до дилеме усмјерене на питање квалитета овог институционалног механизма за повећање обухвата дјете предшколским програмом. Отуда се намеће обавеза да се још детаљније дефинише и васпитачима предочи циљ ове тромјесечне програмске интервенције, јер различити приступи могу код родитеља, али касније и код учитеља, створити заблуде у погледу сврхе овог програма, али и потешкоће у даљем раду са дјецом током прелаза из предшколског у школски свијет учења.

На темељу петогодишње праксе, можемо закључити да овај програм представља значајан допринос стварању повољнијих услова за велики број дјете којима је ускраћено стимулативно и повољно окружење за развој и учење и да, као посебна мјера, поред тога што подстиче квалитетан развој дјетета и што олакшава почетак обавезног школовања, пружа родитељима подршку у њиховој родитељској улози.

Овим дијелом рада посвећеном програму предшколског васпитања и образовања, разматрању његовог различитог поимања, његовом одређењу и различитим теоријским усмјерењима у њиховом стварању, те неким класификацијама, као и односу програма и васпитне праксе и упознавању са програмом предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, настојали смо да се приближимо предмету нашег истраживања, што ће нам успјети тек кад сагледамо други дио теоријског дијела рада заснованог на феномену раног учења и развоја дјете.

2.2. Рано учење и развој дјете

Сваким даном све више је научних доказа који истичу важност раног учења за развој људских потенцијала, чак наглашавајући и његову пресудну улогу у развоју, чиме овом периоду људског живота дају посебно мјесто и значај. Не тако давно, на развојни период до поласка у школу гледало се као на нешто што и није толико важно са становишта учења, јер се у том периоду одвија спонтани развој кроз који дјете расту најчешће играјући се, а на темељу традиционалне педагошке парадигме и на њој заснованих програма игра и „академско учење“ били су неспојиви. „Снажно су раширене невјерице да је рано учење уопште учење, више се вјерује да оно долази само од себе и да га није могуће повезивати у погледу континуитета са каснијим, академским програмима учења...“ (Спасојевић, 2013, стр. 39). На основу оваквог становишта, стварани су предшколски програми који су, наглашавајући формално учење и академска знања, у погледу своје структуре највише личили школским програмима (Bredenkamp, 1996, стр. 7), притом занемарујући развојно примјерену праксу (*developmentally appropriate practice*) за свако раздобље и период дјечјег дјетињства.

Међутим, нова сазнања у области раног учења, али и промјене у друштву у погледу изражене урбанизације и развоја науке и технологије, што је условило бржи проток информација за све, наметнули су сасвим другачије виђење ових двају феномена, раног учења и развоја дјете. Упоредо са истраживањима из педагогије која се односе на рано учење, истраживања других научних дисциплина, посебно психологије, медицине и биологије, те њихових грана обједињених у неуронауци, довела су до промјена у схватању и поимању процеса раног учења, а заједнички закључак свих био је усмјерен на прихватање пресудне важности раног учења за даљи развој људских потенцијала.

Расправа о раном дјетињству као посебно важној фази у развоју дјетета подједнако је актуелна и данас, као и прије једног вијека (Vudhed, 2012, стр. 21) због, како смо навели, добијених резултата истраживања у овој области, а с друге стране, због чињенице да се сада информације много брже преносе, да садашње генерације проживљавају „нељудску експлозију“, гдје друштво за три године доживи такву промјену за коју је на почетку прошлог вијека требало тридесет година (Воžовић, 2007, стр. 7), што све упућује на то да се у данашњој школи више не почиње „од нуле“ и да претрпане и преобимне школске програме треба замијенити са програмима који нуде прерастање школе памћења у школу мишљења (Stojaković, 2012, стр. 12). Ефикасне методе мишљења и рјешавања проблема не могу се развити преко ноћи, нити се са усвајањем таквих метода почиње у основној школи. Управо у предшколском развојном периоду треба тражити успјех будућих предшколаца (ibidem). Да би се то постигло и да би дијете са таквим умијећима кренуло у школу, потребно је препознати потребе мале дјете у погледу учења које треба да буде спонтано, холистичко, усмјерено на дијете и засновано на игри (Vudhed, 2012, стр. 21), на што упућују и новија истраживања (Bredenkamp, 1996, Копас-Вукашиновић, 2006, Kamenov, 2006, Frost, Wortham & Reifel, 2012), која тврде да дјета најуспјешније уче управо кроз приступе који су усмјерени директно на игру. У том погледу, предшколске установе, у којима се остварује предшколски програм заснован на развојно примјереној пракси, у коју су укључени васпитачи који знају и препознају развојне потребе дјете, остварују своју васпитно-образовну функцију путем „учења кроз игру“ у коме дијете постаје актер сопственог развоја.

2.2.1. Схватања о раном учењу кроз историју

Приликом анализирања педагошке литературе у којој се разматра рани развој и учење, примјећујемо да је још одавно уочен значај првих година живота и првих искустава за човјека. Тезу да су ране године живота године оне које дугорочно одређују даље животне изгледе дјетета налазимо још код античких мислилаца (Rosenzweig & Bennett, 1996). Тако Платон (428–348. п.н.е.) наводи да је први корак оно што је најважније, нарочито кад се ради о младим и њежним бићима. То је период када се она обликују и кад било који утицај на њих оставља трајни траг. Квинтилијан (35–100. н.е.) напомиње да су људи по природи најјачи у ономе што су упили и усвојили у раним годинама живота (Clarke & Clarke, 2000, pp. 11).

Много касније, расправљајући о моћи људског разума, Џон Лок (1632–1704) је написао: „Мали или скоро непримјетни утисци у нашем дјетињству имају веома важне и трајне посљедице“, те је дјечја душа по рођењу „*tabula rasa*“ (чист лист хартије), а основа читавог сазнања наша емпирија – искуство. Таква стајалишта оставила су трага и на ставове људи у руководећим структурама, тако да, примјера ради, 1796. године Семјуел Смит, члан Извршног вијећа у Канади, пише да „врлине и пороци појединца, срећа и несрећа породице, те сјај или биједа нације свој коријен имају у колијевци“ (*ibidem*). Ове тврдње које датирају још из старих времена сугеришу нам на степен предодређености људског развоја заснованог на најранијем дјечјем искуству.

Овакве идеје имале су одраза на виђење дјетета и његов развој код мислилаца француског просвјетитељства (Хелвецијус, Дидро, Русо), педагошких класика њемачке филозофије (Кант, Хербарт, Песталоци, Фребел), педагога научног социјализма (Маркс, Енгелс), а препознајемо их и у неким педагошким идејама руских револуционарних демократа (Бјелински, Ушински и други).

До друге половине 19. вијека истраживања о природи човјека везала су се за филозофију као науку. Озбиљнија истраживања која настоје утврдити однос развоја човјека, процеса учења, развоја физиолошке основе и подлоге за учење, те утицаја других корелата на ове процесе, јављају се крајем 19. вијека (Rosenzweig & Bennett, 1996) и то су била истраживања која су углавном вршена на животињама. Срж ових истраживања била је у трагању за одговором на питање: „У којој мјери и како нервно ткиво реагује на повећане захтјеве и притисак?“, односно да ли долази до промјена у структури мозга услед дјеловања искуства. Оваква посматрања усмјерила су каснија истраживања са јасном тенденцијом испитивања међузависности биолошке основе човјека (највише мозга) као једног, и раног искуства, те вањских утицаја, као другог континуума људског развоја. Биолози и етолози тог времена су, на темељу истраживања дивљих и припитомљених животиња, дошли до закључка да је, услед еволуцијског процеса, мозак способан да реорганизује своју структуру (Lipina & Colombo, 2009, pp. 41) а услед чега опет долази до промјена у понашању. Од тада не јењава интерес научника за истраживање ове проблематике, а детаљнија систематска посматрања развоја човјека везују се за радове Дарвина, Фехнера, Сеченова²² (Vygotky, 1978, pp. 2). Тако ова област истраживања бива чврсто утемељена у науци и све утицајнија током 20. вијека, када у литератури

²² Иако ниједан од аутора није за себе сматрао да је психолог, својим дјелима „Поријекло врста“ (Дарвин), „Психофизика“ (Фехнер) и „Рефлекси мозга“ (Сеченов), утрли су пут савременој психолошкој мисли 19. вијека.

доминира неколико кључних теоретичара, међу којима су Пијаже, Брунер и Виготски, чији је рад директно утицао на читав спектар програма, педагошких праваца (Vudhed, 2012, стр. 19) и теорија учења.

Иако развојна психологија има релативно дугу историју истраживања раног учења, тек су се половином прошлог вијека научници почели ослањати на налазе научних дисциплина из области неуронауке, као што су развојна когнитивна неуронаука и когнитивна психологија (Lipina & Colombo, 2009), приликом чега је дошло до различитих приступа у истраживању развоја мозга, усмјерених на испитивање можданих структура и њихових асоцијативних мрежа с једне стране, те неурохемијских аспеката функционисања мозга, с друге стране (Greenberg & Snell, 1999). Исто тако, софистициране технике за проучавање мозга као што је позитронска емисиона томографија (PET²³ – positron emission tomography) и визуелизација магнетном резонанцом (MRI²⁴ – magnetic resonance imaging) омогућавају снимање рада мозга неинвазивним путем, визуелизацију и праћење функција појединих центара у мозгу, пружајући тако нове налазе о утицају раног искуства на обликовање, развој и капацитет мозга (Pašalić Kreso, 2011, стр. 12), који данас свој одраз налазе у многим стратегијама поучавања, васпитања и образовања дјете, те теоријама васпитања утемељеним на различитим виђењима утицаја насљедних и срединских фактора, те васпитања и активности васпитаника.

2.2.2. Шта је рано учење и како га дефинисати

Ако прихватимо тврдњу да је учење релативно трајна промјена понашања која је резултат претходног искуства и активности јединке (Radonjić, 1992, Stojaković, 2002, Vrković, 2011), онда о раном учењу можемо говорити у контексту промјена понашања у току првих дана, мјесеци и година живота. У првим данима живота дијете стиче своја прва искуства, опажа и спознаје објекте, лица људи, учи да хода и говори. Рано учење, које почиње у првим годинама живота, основа је за учење одраслих, а што се остварује помоћу трансфера раног на касније учење, тако да је рано искуство које дијете стиче важан моменат за развој дјетета у области емоционалног, социјалног, когнитивног и

²³ PET користи позитронске одашиљаче за добијање слика унутрашњих структура мозга и за добијање података о њиховој функцији. Помоћу твари која се убризгава у мождане структуре може се мјерити активност мозга, а такође се могу добити и подаци о епилепсији, туморима и можданим ударима. Ипак, углавном се користи у истраживачке сврхе.

²⁴ MRI користи магнетно поље за давање детаљне анатомске слике, а новији модели апарата за магнетну резонанцу уз помоћ рачунара и обрадом добијених слика могу дати податке о томе како мозак функционише, односно видјети „мозак у акцији“.

интелектуалног живота. Оно је темељ каснијег ефикаснијег и бржег учења, јер како канадски психолог Доналд Хеб наводи, учење одраслих је брзо, лако, интелигентно и ефикасно управо због тога што се служи плодовима дуготрајног и напорног раног учења (Stojaković, 2002, стр. 143). Укратко, тај процес је утемељен на стварању основних нервних веза између ћелија у мозгу, стварајући тако „скупове ћелија“ које се касније организују у „сложеније цјелине и секвенце“, чиме се стварају нервне структуре потребне за сложеније облике човјековог учења (Radonjić, 1992, стр. 153). То у ствари значи да гени са којима се рађамо само дјелимично одређују структуру нашег мозга, јер наслеђем стичемо основни број можданих ћелија (неурона), а све друге функције мозга се развијају под утицајем средине, односно кроз интеракцију са околином. Сви доживљаји и утисци дјетета доприносе стварању нових неуронских веза (синапси) које својом бројношћу и снагом одређују брзину и моћ којом функционише мозак (Pašalić Kreso, 2011, стр. 8). Прихватајући тврдњу да се на основу раног искуства мијења структурална и функционална основа мозга, разумљиво је да дејство раног учења није нешто што је пролазно, већ оно оставља јасне и изражене трагове током каснијег живота дјетета, па и одрасле особе. То потврђују и дугогодишња истраживања и на основу њих добијени налази по којима се дјечја наследна основа обликује и мијења последице специфичних вјежби и активности, притом дјелујући на дјечје сазнајне способности, чиме се наглашава важност интервенција у овом развојном периоду (Lipina & Colombo, 2009, pp. 6).

И поред специфичности које смо навели, постоје сумње у оправданост издвајања раног учења као посебног облика учења, јер се рано учење дефинише сасвим глобално узрастом на ком се одиграва и специфичним последицама које смо већ споменули (Radonjić, 1992, стр. 266). Оно што је сасвим сигурно јесте да ефекти раног учења, уобличени у раном искуству, имају несумњиву и очигледну важност у погледу континуираног трансфера наученог на касније учење које траје читав живот.

2.2.3. Основне карактеристике раног учења

Иако постоје упити у погледу одређења раног учења као посебног облика учења, приклонимо се стајалишту да оно јесте посебан облик учења, јер има извјесне специфичности, као што су:

- *Перманентност и иреверзибилност (ненадокнадивост)* ефеката раног учења – рано учење оставља трајан печат на развој индивидуе;

- *Непримјетност и спорост*, док је касније људско учење ефикасно и брзо, с обзиром на то да се темељи управо на резултатима раног учења;
- *Постојање критичког или сензитивног интервала* – рано учење је везано за одређени узраст и тада је најуспјешније;
- *Ефекти раног учења нису специфични, већ општи, генерализовани* – ефекат неке стимулације у раном искуству одражава се на цијели организам, док је иста стимулација и искуство у старијој развојној фази специфична и усмјерена је на дио организма и његових менталних процеса (Stojaković, 2002, стр. 99).

Учење у раној развојној доби везује се за одређени временски интервал када је оно најефикасније, односно када је, могли бисмо рећи, пресудно. Тај период подразумијева вријеме када је мозак посебно сензитиван за одређене дијелове вањске стимулације. Истраживања овог феномена трају више од 80 година, а њихово поријекло се може лоцирати у етолошким студијама које описују како рано искуство има важан утицај на понашање, пратећи изворне студије вршене тридесетих година прошлог вијека од стране Конрада Лоренца и његових сарадника (Lipina & Colombo, 2009, pp. 37). На темељу добијених налаза установљено је да у одређеном „временском интервалу“ долази до промјена које настају *утискивањем* и које остављају трајне посљедице, а „слика неког појединца или чак неког предмета остаје трајно 'урезана' и 'утиснута' у нервни систем младунчади – тако да оно слиједи само тај и ниједан други објекат“ (Stojaković, 2002, стр. 99). Тај период кад се може десити утискивање назива се *критички или сензитивни интервал учења*. Налази студија откривају да ти периоди нису обавезно временски фиксни и исти за све врсте, односно да се они разликују за сваку животињску врсту, као и за људе, те да су биолошки важни јер омогућавају запамћивање и идентификацију родитеља у првим тренуцима живота. Примјера ради, код птица тај период траје првих 17 часова живота, а потпуно нестаје после три-четири дана. Затварање критичког периода вјероватно је природна посљедица стварања учећих процеса, прије неголи је стриктно ограничено природом врсте код које се јавља, што је навело истраживаче да приликом употребе ових двају термина предност дају термину сензитивни у односу на критички интервал (Lipina & Colombo, 2009, pp. 37, Vudhed, 2012, стр. 22).

Овакав став нас је навео на размишљање о процесима раста и сазријевања различитих структура организма и њиховом значају за рано учење, јер организам достизањем функционалне зрелости и готовости кроз процес *матурације*, који је обогаћен израженим или слабије израженим активностима, стиче нове облике понашања. Матурација се односи на биолошке промјене организма условљене растом, а које имају утица-

ја на психичке функције. „Тако, на примјер, одмах након рођења дијете није у стању ходати, говорити, управљати својим рукама и ногама нити обављати читав низ других активности карактеристичних за одрасла човјека. Да би то узмогло потребан је одређени период раста и сазријевања различитих структура његова организма које ће му такве функције омогућити“ (Grgin, 2004, стр. 12).

Доводећи у везу учење и сазријевање не можемо а да не споменемо да филогенетске функције које су заједничке свим људима, као што су пузање, сједење, ходање, зависе више од физиолошког зрења, а да онтогенетске функције које су карактеристичне само за појединца, попут пливања, вожње бициклом, клизања, зависе више од учења и вјежбања (Stojaković, 2012, стр. 73). Тешко би било и замислити непостојање ове филогенетско-онтогенетске спреге јер дијете у свом зрењу у одређеном периоду достиже „спремност“ за поједине врсте учења или стицања знања (*ibidem*, стр. 100). Да би се одговорило на многобројна питања везана за проблематику односа матурације и учења у онтогенетском развоју, у развојној психологији налазимо бројна испитивања животиња, па и дјете. Тако се на примјер, на основу испитивања пливања пуноглавца даждевњака, пјевања канаринца, те полног понашања штакора, дошло до податка да је и пливање, пјевање и полно понашање у овом случају највећим дијелом условљено матурацијом (Munn, према: Grgin, 2004, стр. 14). Приликом испитивања филогенетских функција код дјете обично су у експериментима учествовала дјеца одређене развојне доби (у тренутку кад је њихов организам достигао потребну зрелост или готовост за обављање одређене функције) која су стимулирана и која нису стимулирана за обављање неке активности, а потом је утврђивана њихова могућност извођења одређене радње. Хилгард је у свом експерименту испитивао спретност закопчавања дугмади, резања макама и пењања уз љестве; Гезел и Томпсон су приликом експеримента са једнојајчаним близанкама провјеравали спретност у пењању степеницама; а Мусен је испитивао дјецу Хопи Индијанаца која су одмах по рођењу бивала чврсто омотана платненим овојима (*ibidem*, стр. 16). Подаци који су у овим огледима добијени откривају да су сва „нестимулисана“ дјеца врло брзо научила све радње јер им је то омогућила спремност организма условљена матурацијским процесима.

Поред наведеног, у литератури налазимо и примјере који описују испитивања „дивље дјете“ која су стицајем сурових околности живјела у неадекватном окружењу и

средини, односно дјецe код које је у оптималном развојном периоду изостало учење²⁵ и код које је то закашњело учење утицало тако да та дјецa нису никад могла достићи оптималан степен развоја. Уочавајући различите утицаје матурације и учења на понашање људи, развојни психолози наводе да само правовремена интервенција може ову дјецу вратити у „оквире нормалности – али је јасно да неадекватно рано искуство може да доведе до слике менталне заосталости – исто као и неадекватно наслеђе“ (Radonjić, 1992, стр. 21) што нас усмјерава на размишљања да између способности, матурације и учења постоји сложена међусобна интеракција.

2.2.4. Законитости психофизичког развоја

Ако прихватимо подјелу по којој у развоју појединца постоје четири раздобља, и то: дјетињство, младалачко доба, зрело доба и старачко доба (Рот, 1987, стр. 62) у раздобљу дјетињства, посебно у периоду првог и раног дјетињства, долази до значајних промјена које се одигравају у физичким и психичким функцијама, те личности дјетета у цјелини. Те су промјене везане за развој који подразумијева „недовршеност, сталан процес допуњавања, усавршавања, уобличавања, реструктурирања постигнућа претходних ступњева, као и диференцирања функција повезаног са његовом интеграцијом на вишем ступњу“ (Каменов, 1990, стр. 45). Доба првог и раног дјетињства јесте период бурног раста и развоја, а карактеристике тог развоја одређене су законитостима у погледу правилности развоја, повезаности физичког и психичког живота, механизма преласка из једног развојног степена у други и слично, јер „развој се не догађа онако како се надувава балон, једнаком брзином ширења сваког његовог дијела“ (Gesell, 1925).

Развојна психологија препознаје сљедеће правилности или законитости психофизичког развоја: интерминентност, алтернативност, константност развојног реда, цефало-каудални и проксимо-дистални правац развоја, развој од подједнаке контроле билатералних органа ка бољој контроли унилатералних органа и тенденција елиминисања сувишног ангажовања мишића (економичности мишићног напора) (Каменов, 1990, стр. 47), као и принцип диференцијације и интеграције, те принцип контроле великих

²⁵ У шумама јужне Француске 1799. године пронађен је дванаестогодишњи дјечак (касније прозван Виктор) који је показивао необичне облике понашања: спретно се пењао по дрвећу, режао је и уједао сваког ко му се приближи, није знао ходати, него четвороношке пузати, при храњењу није користио руке. Године 1920. у Индији су пронађене двије дјевојчице (двогодишња Амала и осмогодишња Камала) које је отхранила вучица и које су показивале слично понашање као и Виктор.

мишића ка контроли ситнијих мишића (Вркović, 2011, стр. 46). Ми свакако нећемо моћи подробније представити све побројане законитости, већ ћемо настојати појаснити њихово значење, онако како их виде поменути аутори.

Интерминентност у развоју значи да дјечји развој у првим годинама живота не тече равномјерно, већ циклично, тако да се нека понашања појављују, па се губе, па се опет јављају, док се на крају тај облик понашања не учврсти код дјетета и постане сталан.

Алтернативност у развоју односи се на појаву у којој се у одређеном периоду једна функција нагло развија, а друга стагнира, те тако долази до наизмјеничног напредовања појединих функција. Тако, на примјер, док код дјетета напредује развој говора, усавршавање ходања стагнира.

Константност развојног реда подразумијева да се код све дјеце одређене појаве развијају истим, непромјењивим редослиједом, који се најочљивије испољава у сензомоторном развоју.

Цефало-каудални правац развоја огледа се у правилности по којој се развој одвија од главе према ногама, а *проксимо-дистални правац развоја* значи да је развој усмјерен од кичме ка удаљеним дијеловима тијела (на примјер, прво се савлада контрола покрета руку из рамена, па тек онда шаке и прстију).

Развој од подједнаке контроле билатералних органа ка бољој контроли унилатералних органа односи се најчешће на моторни развој. Дијете је по рођењу углавном симетрично, али развојем постаје асиметрично или унилатерално, па се стога, на примјер, спретније служи једном руком, а мање спретно другом.

Тенденција елиминисања сувишног ангажовања мишића или тенденција економичности мишићног напора огледа се у редукцији непотребних покрета приликом савладавања неке радње (на примјер, код хватања играчке или код писања).

Принцип диференцијације и интеграције у развоју подразумијева тенденцију реаговања од општег ка специфичном и обрнуто, тако да, на примјер, новорођенче у почетку реагује на драж цијелим организмом, а потом одговори постају специфични, док, на примјер, код говора развој иде обрнутим путем, па дијете прво савлада гласове, које касније везује у ријечи и реченице.

Принцип контроле великих мишића ка контроли ситнијих мишића јесте правилност развоја у којој дијете прво оствари координацију и контролу великих мишића, па тек касније малих мишића, тако да се прво савладава крупна, а потом ситна моторика.

Сагледавајући наведене законитости, примјећујемо да се развој одвија по одређеном редослиједу, да се прво савладавају простије, а потом и сложеније функције, да постоји и значајна индивидуална варијабилност у погледу развоја, те да постоји и могућност неравномјерног развоја појединих функција (Рудић, 2013, стр. 41) што нас усмјерава на размишљање да у овако јасно дефинисаним правилностима психофизичког развоја настају специфичне особине дјетета раног узраста које ћемо ми, због природе нашег истраживања, посматрати кроз физички, односно моторни, социо-емоционални, интелектуални, те развој говора. Прије тога, подсетићемо и на то да период раног дјечјег развоја почива на карактеристикама које приликом испитивања треба узети у обзир, а то су: биолошки дефицит, пластичност, емоционалност и рањивост, чулност и егоцентричност²⁶ (Каменов, 1990, стр. 52).

2.2.5. Развојне карактеристике дјетета раног узраста

Имајући у виду доступну литературу, примјећујемо да се врло често, приликом проучавања личности, прихвата приступ који анализира поједине аспекте развоја, да би се послје, приликом интерпретације, примијенио синтетички приступ, притом уважавајући холистичку развојну перспективу дјетета, јер сваки аспект развоја дјетета (физички, односно моторни, социо-емоционални, интелектуални, те развој говора и комуникације) постаје специфичан тек у односу са другим аспектима, представљајући тако јединство утјелотворено у цјеловитом бићу дјетета. Због природе нашег рада, те због чињенице да је Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске утемељен на методолошком концепту који се бави сваким аспектом развоја посебно, прихватићемо овакав приступ и анализирати сваку од ових међусобно повезаних димензија.

Физички и моторни развој – У смислу физичког развоја у првим данима и годинама живота долази до непрестаног физичког напредовања које је развојно, врло скоковито и неуједначено. Од богатства случајних покрета који су корисни за саму адаптацију, дијете сазријевањем стиче све већи капитал моторичких достигнућа, што доводи до прогресивне постуралне контроле (контроле држања тијела) почев од њего-

²⁶ *Биолошки дефицит* односи се на чињеницу да је човјек у односу на животињска бића најбеспомоћније биће након рођења, а *пластичност* на могућност организма да у раном развојном периоду упија утицаје из средине који остављају трајне посљедице по појединца. Исто тако, сазнање и понашање дјетета у великој мјери зависи од његових *емоција*. Мало дијете свијет доживљава првенствено *чулима* на основу којих опажа свијет око себе, а будући да дијете свијет посматра из свог „личног“ угла и са своје тачке гледишта, кажемо да је једна од особина дјечјег развоја и *егоцентричност*.

вих усана, главе, леђа па све до ногу. Са четири мјесеца дијете држи усправно своју главу; са девет сједи усправно; са дванаест стоји усправно; са осамнаест оно хода са вјештином коју има одрастао човјек. Скакање, прескакање, стајање на једној ноzi и плес јесу вјештине које је дијете савладало до поласка у школу (Gesell, 1925, pp. 210).

Такође, да бисмо боље разумјели овај период дјечјег живота, неопходно је напоменути да дјеца по рођењу имају сложене рефлексе: траже нешто за сисање, окрећу главу да избјегну ометање дисања и слично (Bredenkamp, 1996, стр. 38). Новорођенче има и друге рефлексе као што су кихање, кашљање, зијевање, а типични само за бебе су рефлекс ходања и Дарвинов рефлекс²⁷. Примјера ради, у испитивању хватања предмета код беба од седам до 14 недјеља живота (Rosander & von Hofsten, 2002) установљено је да беба лакше хвата мале предмете, а да број успјешних покушаја хватања зависи од релације између покрета руке и покрета ока код беба.

На крају прве године дијете може да хода, самостално или са придржавањем. Савладавањем ове сложене моторичке радње, могућности дјетета за бржи свеукупни развој се повећавају. Будући да постаје све више независно, отварају му се прилике да по својој вољи бира предмете, прилази им, хвата их, истражује, чиме се дјетету пружа нова димензија испитивања сопственог тијела у односу на простор у ком се налази. На такав начин дијете долази до нових сазнања о средини која га окружује надограђујући своје спознаје које већ има и то кроз активно међудејство са подстицајима из околине, јер такве подстицаје свако дијете прихвата на јединствен начин, што зависи од развојног степена на ком се дијете налази.

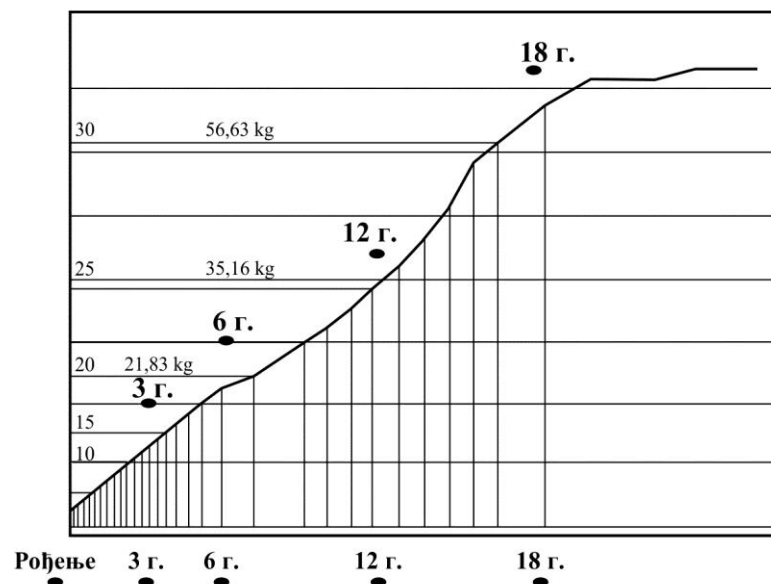
Типично развијено шестогодишње дијете може да обавља слједеће физичке активности: прескаче канап, пење се уз љестве, вози бицикл; може да се облачи само, али се лакше свлачи; само веже пертле, користи оловку, лопту баца једном руком (Greenwood et al., 2002, Bredenkamp, 1996). У петој или шестој години јасно долази до изражаја да ли је дијете љеворуко.

У погледу раста, у периоду од треће до шесте године дијете нарасте по 4–5 цм годишње и добије по 1,5–2 кг (Stojaković, 2012, Brković, 2011), тако да је у шестој години типично развијено дијете пет пута теже од своје порођајне тежине. Општи раст организма је неуједначен, „осцилирајући“ и јавља се као нагли раст у првој години живота, потом бива мало спорији у дјетињству, па бржи током адолесцентског периода, да

²⁷ Непосредно послје рођења код бебе се јавља рефлекс ходања кад се дигне од земље (али да може дотаћи земљу) када беба прави кораке у ваздуху. Дарвинов рефлекс односи се на хватање предмета, када се беби дражи длан, након чега она грчевито хвата предмет тако да је у стању да о њему виси. Оба ова рефлекса губе се послје десетог мјесеца живота (Stojaković, 2012, стр. 119).

би послје био успорен и у зрелом добу завршен. То значи да је интервал раста све дужи што смо старији, а што је сликовито приказано на Графикону 2, на коме примјећујемо да је физички раст човјека, почев од рођења, приказан вертикалним линијама које су додате да обиљеже трајање периода у коме организам добије 10% своје тјелесне тежине (Gesell, 1925, pp. 18). Кривуља показује раст човјека од рођења до зрелости тако што је вертикалним линијама обиљежено трајање периода раста који представља један интервал и у оквиру кога се тјелесна тежина повећа за 10%.

Графикон 2. Физички раст човјека приказан по интервалима раста гдје дијете у оквиру сваког интервала добије 10% своје тјелесне тежине



Извор: Gesell, 1925, pp. 18

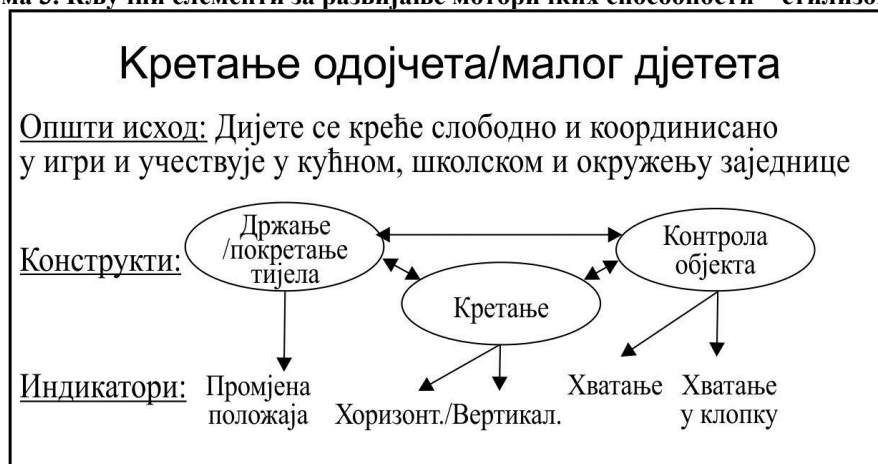
На почетку су ове линије врло близу једна поред друге, али постепено интервали постају све дужи, што значи да дијете у првим годинама живота за краћи временски период добије нових 10% тјелесне тежине, те да временом тај период (интервал) постаје све дужи, што нас упућује на чињеницу да између раста и година постоји обрнуто пропорционалан однос (ibidem).

Поред овог феномена, у процесу раста се дешава да су поједини дијелови тијела, као што су рецимо глава и тијело код трогодишњака, несразмјерни (велика глава, кратки удови и округао труп). То се мијења између пете и седме године и однос главе и тијела постаје сличан сразмјеру одраслих. Тада је веома важно пратити развој мишићно-коштаног система, јер је организам у том периоду подложен деформацијама, као што су искривљење кичме или равна стопала, које се касније тешко исправљају.

Испитивања Гезела (1925), који је настојао кроз своја истраживања утврдити норме за моторни развој на основу којих се може утврдити правилност развоја, показу-

ју да су у оквиру поља, које он назива моторички развој, важна питања која су у релацији са мускуларним (мишићним) капацитетом и координацијом покрета, а у погледу развојних промјена које је он посматрао кроз: контролу положаја тијела (постуралну контролу), локомоцију, хватање и цртање и контролу руке (Gesell, 1925, pp. 61–62). Сличне категорије у „развојним водичима“ налазимо и код других истраживача који наводе да је за вјештину кретања важно имати у виду контролу положаја тијела, локомоторне вјештине и манипулацију предметима (Smith & Smith, 1962, према Greenwood, et al., 2002, pp. 146). На основу ове информације могуће је идентификовати кључне елементе за способност кретања који су концептуално и емпиријски везани за основне исходе моторичког развоја и који су примјерени за мјерење код дјете од рођења до треће године (Шема 3).

Шема 3. Кључни елементи за развијање моторичких способности – стилизовани приказ



Извор: Greenwood, 2002, pp. 147

Како је илустровано на шеми, организација способности кретања за одојчад и малу дјецу укључује контролу положаја тијела (нпр. окретање с леђа на стомак, пребацивање тјелесне тежине), локомоторне вјештине (клизање на стомаку, пузање, ходање, трчање) и моторичку манипулацију предметима, односно способност контроле објекта (бацање, хватање). Мада се може претпоставити развојна путања код мале дјете, која се креће од постуралне способности, преко локомоторних вјештина, до контроле објеката, можда је примјереније моторни развој посматрати у контексту њиховог интерактивног и мултидимензионалног односа.

У контексту изабране теме за наше истраживање, на основу овог прегледа развојног аспекта који се односи на физички раст и развој, још је јаснија слика о неопходности бриге за обезбјеђење повољних услова за развој у првим годинама живота, јер достигнути развојни степен у том периоду постаје основа за даљи развој и напредова-

ње, не само физичког, него и осталих аспеката развоја. Тако, рецимо, налази испитивања процеса учења говора показују да гестови дјетета могу бити значајан предиктор развоја рјечника дјетета (Rowe et al., 2008).

Социо-емоционални развој – Као и код физичког развоја, у погледу социо-емоционалног развоја код дјетета у првим годинама живота долази до видљивих промјена, јер дијете је по рођењу беспомоћно и у потпуности зависи од мајке која га његује, тако да веома важну улогу у развоју дјетета у првим годинама живота има породица. Дијете у породици стиче прва искуства која могу бити од пресудног значаја за његов даљи развој, јер занемаривање у овом периоду може имати далекосежне посљедице имајући у виду да дијете, поред органских, има и социјалне потребе, које се изражавају кроз остваривање првих физичких контаката манифестованих у ношењу, грљењу, миловању и мажењу. Како дијете расте, бива изложено различитим вањским утицајима и социјалним контактима који се проширују на друге људе који га окружују, а захваљујући интензивном учењу у том периоду дијете све више постаје социјално биће. Без обзира на то што друштвене потребе дјетета нису довољно развијене, постоје мишљења да су прве интеракције и први односи дјетета са другим људима основа и темељ за стварање социјалних компетенција (Waters & Sroufe, 1983), те да је социјално везивање основа за даље формирање личности (Cohen et al., 2005) јер тада се стварају темељи за развијање самопоуздања, повјерења, емпатичности, интелектуалне радозналости, те способности коришћења језика комуникације, након чега можемо очекивати да дијете развије блиске односе са другом дјецом и одраслима, да активно истражује своју околину и да показује и контролише читав спектар позитивних и негативних емоција (ibidem, pp. 2). Социјално компетентно дијете способно је за социјалну адаптацију (Waters & Sroufe, 1983), и врло ефикасно у социјалним интеракцијама, што се веома често истиче као централни аспект ове појаве (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Колико ће у томе успјети зависи од властите способности да разумије околину, али и да регулише своје емоције. Однос дјетета према средини која га окружује зависи и од тога на који начин дијете доживи поступак других људи, јер исти поступци могу имати потпуно различите ефекте на различиту дјецу (Stojaković, 2012, стр. 34). Колико је важно задовољење елементарних биолошких потреба, толико је важно помоћи дјетету у његовом развоју кроз праћење њиховог понашања, посматрања реакција у различитим ситуацијама, уочавања шта га интересује, шта га радује, какво мишљење има о себи, како се односи према другој дјечи, како друга дјеца према њему.

Имајући то на уму, примјећујемо да се социјални и емоционални развој прожимају и да тако стварају једну цјелину, јер се емоције дјетета развијају у социјалним односима који се граде у интеракцији која је врло често емоционално обојена, тако да у ствари можемо говорити о њиховом међудејству. Емоције су врло важне за социјалну интеракцију почев од првих година живота одређујући тако начин социјалног реаговања, па се стога врло често прихвата стајалиште да су емоционалне компетенције дјетета кључне за интерперсоналне односе са вршњацима (Dunn, et al., 1991, Carlo et al., 1991).

Узмемо ли у обзир да се током раног дјетињства јављају различите промјене и у физичком и у психичком развоју, јасно је да и на пољу емоционалног развоја долази до бурних промјена. Дијете по рођењу нема јасно издиференциране емоције (Bridges, 1932, pp. 324) и не зна изразити своје емоције на начин на који то раде одрасли људи, али се временом, кроз процес учења, стичу обрасци испољавања емоција које ће касније бити уобичајене за њега. Оне се касније диференцирају из једног општег неодређеног емоционалног стања. Тако постоје карактеристичне емоције за одређене узрасте и углавном се истим редом диференцирају поједине емоције, што је Катарина Брицес приказала на следећи начин:

Табела 11. Приказ диференцијације емоција у прва 24 мјесеца живота (Катарина Брицес)

Рођење
Генерално неиздиференцирано узбуђење
1. мјесец
Узбуђење прераста у узбуђење и узнемиреност
3. мјесец
Узбуђење прераста у задовољство
Емоције представљају: узбуђење, узнемиреност, задовољство
6. мјесец
Узнемиреност прераста у узнемиреност, страх, гађење и гњев
Емоције представљају: узбуђење, задовољство, узнемиреност, страх, гађење и гњев
12. мјесец
Задовољство прераста у задовољство, усхићење (одушевљење) и наклоност
Емоције представљају: узбуђење, задовољство, усхићење (одушевљење), наклоност, узнемиреност, страх, гађење и гњев
18. мјесец
Узнемиреност прераста у љубомору; наклоност прераста у наклоност ка одраслима и наклоност ка дјечи
Емоције представљају: узбуђење, задовољство, усхићење, наклоност ка одраслима и наклоност ка дјечи, узнемиреност, страх, гађење, гњев и љубомора
24. мјесец
Задовољство прераста у задовољство и радост
Емоције представљају: узбуђење, задовољство, одушевљење, радост, наклоност ка одраслима и наклоност ка дјечи, узнемиреност, страх, гађење, гњев и љубомора

Извор: Sroufe, 1995, pp. 59

Како видимо, из једне недиференциране емоције, процесом сазријевања и условавања долази до појаве нових емоција, тако да се прво издваја узнемиреност, потом узбуђење; затим се једна за другом јављају страх, гађење и гњев, а за њима задовољство, усхићење (одушевљење) и наклоност која се касније диференцира на наклоност ка одраслима и наклоност ка дјечи. У периоду од 18. до 24. мјесеца јављају се љубомора и радост.

Фазе емоционалног развоја можемо подијелити у три групе, и то: усвајање емоција (оно укључује рефлексивни афект, темперамент и усвајање ознака емоционалних категорија), диференцирање емоција (укључује модификацију сигнала – на примјер, гласни повик као сигнал који се касније диференцира у говорни сигнал 'јој') и трансформација емоција која обухвата два различита процеса: трансформацију размишљања преко емоција и трансформацију емоција на основу стеченог искуства (Naviland-Jones, et al., 1999, pp. 306–315). У сваком случају, за појаву неког осјећања потребно је претходно постојање психичке структуре која га омогућује и на чијој се основи формирају и диференцирају нове психичке структуре које се манифестују појавом специфичних емоција. „На тај начин појава одређеног осјећања указује на достигнути степен психичког развоја“ (Milivojević, 2004, стр. 115).

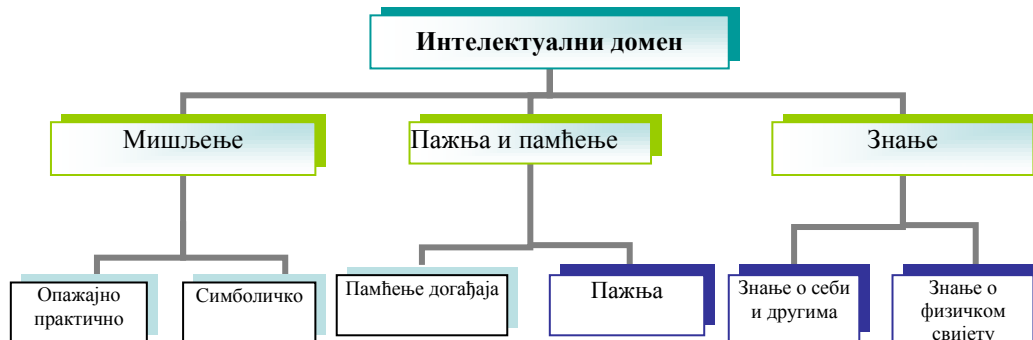
У раном развојном периоду емоције су краткотрајне, нестабилне, али врло снажне и јављају се у свом пуном интензитету; површне су и врло учестале. Дијете задовољство, радост и веселје изражава кроз смијех и скакање, страх скривањем код родитеља, плакањем, бјежањем од онога што га плаши. Како дијете расте начин изражавања његових емоција се мијења. Тако, на примјер, дијете кад је срећно скакуће и вришти и не размишља о свом тренутном социјалном контексту, док одрасла особа исказује срећу на другачији начин, најчешће под утицајем културолошки уобичајене форме за испољавање таквог стања. Способност контролисаног емоционалног реаговања расте и обично на основу емоционалне контроле оцјењујемо и емоционалну зрелост неке особе.

Такође, не смијемо заборавити и чињеницу да на јављање, испољавање и контролу емоција код малог дјетета, поред насљедне основе, утичу многобројни фактори као што су умор, болест, доба дана, однос родитеља према дјетету, друштвена средина и многи други фактори којима ћемо се касније нешто више посветити.

Интелектуални развој – Развојне промјене које се дешавају у првим годинама живота и које обиљежавају интелектуални (сазнајни) развој најчешће се посматрају кроз психичке функције у оквиру процеса *мишљења, памћења и пажње*. Поред тога, у погледу интелектуалног функционисања у литератури се често овим наведеним пси-

хичким функцијама додају још и *знање и разумијевање*, као што је то рецимо наведено у Стандардима за развој и учење дјецe раних узраста у Србији (Stepanović i Videnović, 2012), схватајући тако знање и разумијевање као исходе интелектуалног функционисања.

Шема 4. Структура домена интелектуалног развоја



Извор: Stepanović i Videnović, 2012

У оквиру сваке развојне линије дефинисани су „субдомени“, тако да се у оквиру психичке функције мишљења могу препознати *опажајно мишљење* и *симболичко мишљење*; код памћења и пажње уочавамо *памћење догађаја* који су дио личног искуства и *пажњу*; у оквиру знања и разумијевања праћено је *знање о себи и другима* и *знање о физичком свијету* (ibidem, стр. 24). Овакав пресјек интелектуалног развоја приказаћемо у кратким цртама кроз очекиване индикаторе развоја на том развојном периоду.

У овом периоду код дјецe је изражена визуелна осјетљивост, тј. оштрина вида, акустична осјетљивост, нарочито оштрина слуха. Дјецa преко пет година могу да одреде који је звук виши, боље схватају ритам и темпо него мелодију. Опажање простора је све боље. Дијете распознаје краћа растојања захваљујући активности у игри. У развоју опажања просторних односа велики значај има употреба ријечи.

На овом узрасту дјецa боље памте очигледан материјал, па је битно да визуелно презентујемо оно што желимо да научи. Трајање пажње повећава се са узрастом, јер код тек рођених беба рудиментарне форме онемогућавају контролу пажње (Rosander & von Hofsten, 2002). Постоје могућности усмјеравања њихове пажње, те се уз спонтану јавља и вољна пажња. Све нејасноће о спољашњем свијету дијете допуњава маштом. Она има велику улогу у развојном животу дјетета. Машта постаје све независнија у односу на спољашње активности, те се јављају облици стваралачке маште која је важна за даљи развој.

У овом периоду дијете је посебно заинтересовано за свијет око себе, али и за себе. Почиње да поставља различита питања о некој појави, ствари, ситуацији. „Зашто је небо плаво? Од чега су направљена врата? Шта се дешава са чоколадом кад оде у

стомак?“ итд. Све су то питања помоћу којих дијете настоји добити одговор и информацију о стварима које су му још нејасне и које није сазнао, јер на овом развојном периоду дјеча су у стању релативне нестабилности и неповезаности идеја (Пијаже и Inhelder, 1978). Како дијете расте јављају се комплекснија сазнања о свијету, а захваљујући развоју памћења, та сазнања се могу сачувати и користити у новим ситуацијама. За такав процес неопходан је развој когнитивних структура и когнитивних функција које се, по Пијажеу, јављају на следећи начин:

- Сензомоторни период (од рођења до 18 мјесеци) – карактеристика овог периода јесте развој концепта о предмету; за дијете предмет постоји само док је у његовом видокругу.
- Предоперациони период (од 2. до 7. године) – карактерише га нагли развој језичких способности и способности за симболичко представљање предмета.
- Период конкретних операција (од 7. до 12. године) – карактерише га појава способности за извршавање логичких анализа, уочавање каузалних односа али само на конкретним предметима.
- Период формалних операција (од 12. године) – подразумијева употребу логичког мишљења идентичног као код одраслих људи (ibidem).

Како видимо, у току прве двије године живота дијете се налази на сензомоторном стадијуму у коме се структуре јављају у одређеним периодима, једна за другом, кроз фазе:

„1) фаза рефлекса или наслијеђених склопова, као и првих инстинктивних тежњи (храњење) и првих емоција,

2) фаза првих моторних навика и првих организованих опажаја, као и првих диференцираних осјећаја,

3) фаза сензомоторне или практичне интелигенције“ (ibidem, стр. 8) која представља фазу у којој се користе опажаји (сензори) и покрети (моторичке активности) за рјешавање проблема и која претходи развоју говора и мишљења у правом смислу ријечи.

У овој посљедњој фази јављају се менталне структуре које омогућавају симболичко мишљење, чија се манифестација највише огледа у функцији која се тада јавља, а то је говор.

Развој говора и комуникације – Говор као феномен људске врсте посебно је значајан у развоју свих психичких функција. У развојном смислу, у првим годинама живота говор можемо посматрати кроз период до појаве прве ријечи (прелингвистичка

фаза) и након прве изговорене ријечи (лингвистичка фаза). Прије него што изговори прву ријеч дијете спонтано производи гласове и кад плаче и кад је задовољно и тако остварује прву комуникацију са околином која га окружује. С обзиром на то да се у првим тренуцима оглашавања дјетета спонтано јављају претежно вокали, овај период се назива и период „вокализације“ (Taylor, 2005, pp. 83) и најчешће се тада дијете оглашава кад друге особе причају, реагујући тако на „звук говора“. Интересантно је да дијете у овом периоду „брбљања“ (2. мјесец) у свом оглашавању производи више гласова од оних којим је изложено, што значи да у овом периоду дијете може да произведе све гласове које користи људски род, да би ова гласовна експанзија полако, у периоду око шестог мјесеца дјетета, јењавала када дијете почиње да имитира одрасле који га окружују.

У шестом мјесецу долази до „вокализацијског заокрета“ (Bernieri, Reznick & Rosenthal, 1982, према: Taylor, 2005). Харис и сарадници (1995) су установили да дијете у доби од седам мјесеци разумије своју прву ријеч, која обично представља његово име или име неког члана породице (ibidem), док је Фенсон (1994) установио да се разумијевање и способност продукције говора јавља између осмог и 18. мјесеца како слиједи: са осам мјесеци дијете може да разумије отприлике 40 ријечи, али изговорити може само три или четири ријечи; са 18 мјесеци фонд дјететовог рјечника нарастао је на око 60 ријечи, а 200 ријечи може да разумије (Rowe, et al., 2008). На темељу налаза ових истраживања примјећујемо да дијете прије разумије говор него што је у стању да га продукује, те да се разлика између разумијевања и изговарања ријечи креће у временском распону од три мјесеца у корист разумијевања.

Појава прве ријечи, у периоду од 10. до 12. мјесеца, представља завршетак једне и прелаз у другу говорну фазу, тзв. лингвистичку фазу. С обзиром на то да у том периоду дијете често „играјући се“ комбинује гласове, дешава се да дијете удвајањем гласова изговори неке слоге који не представљају прву ријеч, јер прва ријеч се јавља тек кад дијете њоме хоће да означи неку појаву или ситуацију, догађај. У почетку једна ријеч може да представља цијелу реченицу. Једна ријеч код дјетета представља комплексну поруку не зато што једна ријеч некада представља реченицу, него што дијете комбинује невербалну комуникацију као што су гестови, покрети и интонација у говору, на основу чега можемо прихватити став да се ријеч од почетка ствара у „активном сазнајно-опажајном“ оквиру (Greenfield, 1977, pp. 347) и да представља својеврсну „надоградњу“ невербалне комуникације (Buckley, 2003). „Кад дијете почне усвајати језик, оно може почети сувислије и организиранije изражавати оно што се прије могло

изразити једино дјелом, сликом или афективношћу. Кроз вербално етикетирање емоционалних стања, дијете развија нов и моћан облик самоконтроле и самоизраза. Говор престаје бити пука пратња радњи и почиње помагати организацији понашајних процеса. Стога смо увјерени да је улога језика у дјетињству посебно важна за разумијевање развоја емоционалне и друштвене компетенције у предшколској доби“ (Greenberg & Snell, 1999, стр. 145), али и за развој когнитивних процеса, јер ријеч дјетету служи да се боље снађе у средини у којој живи, да усавшава своје мишљење и своја сазнања и да комуницира с другима. Такође, налази истраживања указују на то да је говор у директној релацији са социоекономским статусом породице и са знањем родитеља о дјечјем развоју (Rowe, 2008). О комплексности ове улоге говори и чињеница да говор код дјете нема увијек исту функцију. Некад дјете причају док се играју, али тај говор нема функцију успостављања контакта. То је говор за себе или егоцентрични говор. Често примјетимо да мала дјете, док се играју, разговарају са својим луткама, играчкама и доста дуго проведу сама у тој игри. Како расту, такав облик игре се губи, дјете осјећају потребу за другом дјетом и најчешће се играју са њима а не сами. Што су старији, све чешће употребљавају говор као средство комуникације и говор добија обиљежја тзв. „социјализованог говора“.

О узајамном односу развоја говора и когнитивних функција постоје различита стајалишта по којима у једном тренутку мишљење, као једна когнитивна функција, претходи говору, а у другом тренутку говор преображава мишљење (Piјаже i Inhelder, 1978, стр. 185, Clark, 2004, pp. 472). На основу оваквих стајалишта, можемо примјетити да дијете у другој години живота успијева да у својој свијести, захваљујући развоју мишљења и памћења, задржи представу о објекту или догађају и када нису у његовом видном пољу, што му даје могућност да на основу функционисања заснованог на симболима (језик је сачињен од система знакова – симбола), остварује комуникацију са другим људима помоћу језика (Clark, 2004, Tomasello, 2003, Buckley, 2003) што представља велики искорак у свим аспектима развоја, јер на основу овакве „размјене“ дијете ствара интеракцију која му омогућује асимилацију мишљења и ријечи (Vygotsky, 1978). Овај развојни процес углавном се завршава око пете године, када је говор разумљив и језички тачан, а фонд ријечи толико богат да дијете може остваривати интеракцију са другим људима, изражавати мисли и усвајати нова знања.

С обзиром на то да је разматрање развоја личности честа тема за истраживање из области које припадају различитим научним дисциплинама, утврђени су и различити приступи развоју, као што су: психометријски (Вотсон, Скинер, Бандура), етолошки

(Болби), конструктивистички (Пијаже, Колберг), социокултурни (Виготски), еколошки (Бронфенбренер), из којих произилазе разноврсне теорије личности, као што су Фројдова психодинамичка теорија, Ериксонска психосоцијална теорија, Шелдонова конституционална теорија, Олпортова персоналистичка теорија, Масловљева хуманистичка теорија, Роџерсова феноменолошка теорија, Скинорова бихевиористичка теорија и друге теорије личности, те различите теорије учења и дидактичке теорије попут бихевиористичких, гешталтистичких, когнитивних, структуралистичких, хуманистичких и социјалних теорија учења.

2.2.6. Схватања о факторима развоја

Као и код раног учења, које се анализира из различитих углова и посматра на различит начин, тако и код развоја личности и фактора који га детерминишу постоје различити приступи, стајалишта, одређења и дефиниције у погледу значаја и важности појединих на свеукупан физички и психички развој личности (Brković, 2011). У настојању да се добије одговор на питања која трагају за истином о људском развоју, у филогенетском и онтогенетском контексту, наилазимо на недоумице истраживача који су изучавали развојне процесе, законитости психичког развоја, узрочне везе између услова развоја, развојних промјена и понашања, као и утицаје биолошких и срединских фактора на раст и развој јединке.

Ове дилеме коријен налазе још у филозофским расправама Џона Лока и његових сљедбеника, који су сматрали да је разум дјетета *tabula rasa* (празна површина, чист лист хартије) по коме искуство оставља своје трагове стварајући тако садржај свијести као посљедицу учења, васпитања и свеопштег искуства појединца, због чега се Лок сматра утемељивачем *емпиризма*, правца који заступа овакво стајалиште.

Насупрот емпирицима, *нативисти* сматрају да наслеђе и сазријевање имају најважнију улогу у развоју појединца, те се, по њиховом мишљењу, урођени биолошки капацитет индивидуе може посматрати као пресудан фактор развоја. Нативисти сматрају да је развој одређен биолошким промјенама, да се може развијати само оно што је дјетету рођењем дато, тако да је улога средине у развоју појединца много мања од улоге наслеђа. Коријене овог стајалишта налазимо у психологистичком схватању, по коме је развој појединца биолошки детерминисано (Pinker, 2002). Оваква виђења фактора развоја личности често су доводила до наглашеног оспоравања појединих развојних фактора, често наглашавајући искључиво значај наслеђа или искуства за развој, те

тако, на примјер, оспоравајући нативистичко виђење развоја личности, често му се придају епитети као што су: погрешан, некохерентан, празан, нефлексибилан, па чак и опасан (Spelke, 1998), што можемо наћи и код аргументовања против емпиријског приступа развоју.

Највјероватније, због налаза многобројних истраживања, те различитих техника које се користе приликом испитивања развоја човјека, данас нема екстремних заговорника нити једног нити другог стајалишта. Налази нам говоре да извор развоја лежи у сложеној интеракцији наслеђа и средине, која је условљена активношћу јединке, што значи да су за актуелизацију насљедних потенцијала важни искуство и подстицајни услови средине, с једне стране, а с друге стране ниједна психичка функција није независна од наслеђа и сазријевања. Укратко, развој можемо посматрати као функцију трију група фактора: биолошки (генетички и органски), средински (физичка, социјална и културна средина) и активност појединца.

Управо овом промишљању најближи је проблем нашег истраживања, с обзиром на то да нас наслов нашег рада упућује на трагање и утврђивање повезаности између похађања предшколског програма (средински фактор, активност јединке) и процеса развоја дјете (биолошки фактор) предшколског узраста, што смо и покушали давањем одговора на постављене задатке истраживања.

2.2.7. Биолошка основа личности

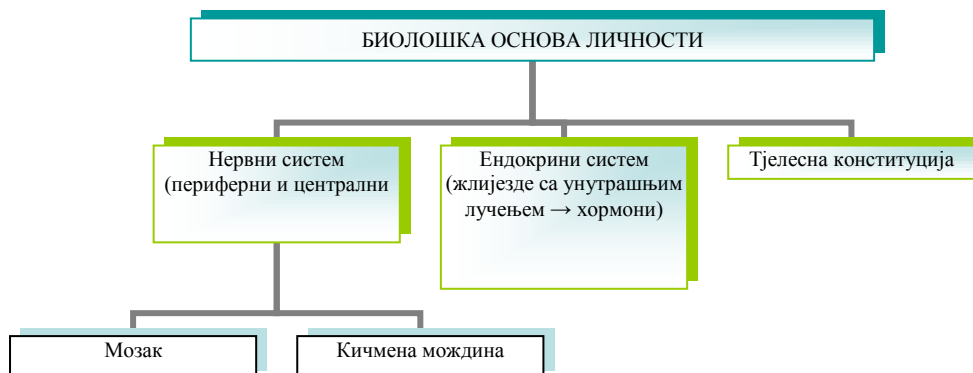
Поставља се питање да ли социјални фактори дјелују на све људе једнако и колико биолошка основа има удјела у формирању особина и доминантних црта личности. Најчешће, начини за испитивање насљедне основе особина личности су близаначке студије у којима се утврђују фенотипске сличности монозиготних и дизиготних близанаца који су одрасли заједно (Smederevac i saradnici, 2006, стр. 413). Поред овог начина, примјењује се и упоређивање усвојене дјете са дјецом коју су подигли биолошки родитељи. „Златни стандард за истраживање природе спрам одгоја јесте поређење усвојене дјете с дјецом коју су подигли биолошки родитељи. Ово истраживачима омогућује да процијене колико нека црта као што је агесија настаје под утицајем породице, а колико захваљујући једино биологији (Goleman, 2008, стр. 152). Узимајући у обзир принцип слободног избора и личног одређења дјетета за одређену активност, покушаћемо расвијетлити, колико то буде могуће, узајамну повезаност насљедних

основа, попут физичке конституције, биолошке основе, темперамента и избора одређене врсте активности на предшколском узрасту.

Да бисмо разјаснили овај однос, требало би кренути од биолошких фактора који чине дату основу личности. Органску, биолошку основу представља организам у цјелини. У свјетлу психичких функција можемо говорити о биолошкој основи сваке личности, коју чине: нервни систем, ендокрини систем и тјелесна конституција (Рот, 1987, стр. 241).

Структуру нервног система у великој мјери одређује могућност развоја појединих особина, способности и диспозиција. Нервни систем се може подијелити у двије велике групе: периферни и централни. Пошто је мозак, уз кичмену мождину, дио централног нервног система, а уједно и најважнији дио читавог нервног система, нешто више ћемо се задржати управо на покушају разјашњења његовог дјеловања на понашање личности.

Шема 5. Биолошка основа личности



Прије тога, више илустративно, видјећемо који су то дијелови мозга и који од њих је одговоран за одговарајућу врсту активности. Главни дијелови мозга су предњи, средњи и задњи мозак. Задњи мозак се састоји од малог мозга и продужене мождине. У њима су смјештени центри за регулисање дисања, рада срца, те усклађивања покрета и равнотеже (Anđelković i saradnici, 2002). Средњи мозак је важан за контролу аутоматизованих покрета, за рад мишића, али и за рад мождане коре, која је, како ћемо видјети касније, најзначајнији дио мозга, посебно за испољено карактеристично психичко изражавање личности. Велики мозак у ствари представља мождану кору или кортекс, у коме су смјештени центри за сложене реакције и најсложеније облике понашања човјека,

што значи да сваки нерви процес, да бисмо га ми постали свјесни, мора проћи кроз наш кортекс.

Мождана кора је у непрестаном развоју, док су неки нижи центри изграђени још по рођењу и такви остају читав живот. Примјера ради, људски мозак по рођењу достигне тежину око 400 грама, док код дјетета од двије године мозак тежи око 1.000 грама, а мозак одраслог човјека тежи око 1.400 грама (Reid & Belsky, 2002), али исто тако при рођењу мозак садржи највећи број ћелија које ће икад имати и тај број се креће од 15 до 33 милијарде, да би се временом тај број смањивао. Мождана кора је 2–4 мм дебео вишеслојан омотач на површини која покрива 2.000 cm^2 , а како би стао у лобању има много вијуга (гируса) и бразди (сулкуса). У кортексу је смјештен већи број неурона људског мозга и углавном су одговорни за више когнитивне функције (De la Šieza, 2004).

Дакле, мождана кора је највише подложна утицају учења и раног искуства, тако да баш уз њу можемо везати изражено дјеловање раног искуства и сазријевања на човјека. Како тврде Марк Гринберг и Џени Снел (*Mark Greenberg, Jennie Snell*), професори са Вашингтон универзитета из Сијетла, важан моменат у том процесу имају синапсе (везе међу неуронима), пошто се мозак „мијења“ смањивањем и повећавањем неуронских веза, а везе бујају или се губе услед све већег употребљавања или неупотребљавања (Grinberg i Snel, 1999, стр. 147). При рођењу, сваки неурон има око 2.500 синапси, а до треће године живота неурони формирају око 15.000 синаптичких веза, што се узима као двоструко већи број веза које има мозак просјечног одраслог човјека (Gornik et al., 1999). Тврдње ових аутора казују нам да је мозак орган који се временом развија и који је подложен искуственим утицајима, те да се у раном развојном периоду одвија најинтензивнији раст у мозгу.

Овај узајамни однос и интеракцију биолошког и стеченог, а за разумијевање особина личности, истраживао је Закерман (Zuckerman), који је дошао до закључка да, ако желимо разумјети манифестацију појединих особина личности, морамо познавати унутрашње нивое тих особина који омогућавају њихову јасну дескрипцију (Закерман, према: Smederevac i saradnici, 2006, стр. 409) У тој хијерархији први ниво представљају „психометријски операционализоване особине“. Оне се темеље на „конзистентним обрасцима понашања и навикнутим когнитивним реакцијама“ које представљају други ниво. Такав когнитивни конструкт учвршћује се кроз процес учења (трећи ниво). Како ће то учење бити зависи од „кортикалне физиологије“, што условљава индивидуалне разлике у испољавању особина (четврти ниво). Кортикалне разлике јављају се и услед

разлика у појединим биохемијским системима као што су неуротрансмитери и хормони (пети ниво). Они стварају неуролошке системе који уједно чине основу шестог нивоа. И на крају, седми ниво нам говори каква је генетска структура појединих особина (ibidem, стр. 409–410). Чини нам се да су сасвим разумљива мимоилажења нативистичких и емпиристичких схватања, јер одредити гдје престаје утицај наслеђа и почиње дјеловати фактор средине и у којој мјери постоји утицај једног или другог фактора, није нимало лак и једноставан посао.

О томе колико је ово питање актуелно говори и податак да су развијеније земље, због потребе јачања истраживачког капацитета путем обуке истраживача да примјењују неуронаучне технике при рјешавању образовних питања, те информисања наставника и свих који се баве образовањем, развиле програме на тему неуронауке и образовања, а потом и формирале организације и научностручна тијела која промовишу истраживања и праксу у области биологије, когнитивне науке и образовања²⁸ (De la Šieza, 2004), што је 2004. године довело до окупљања међународне групе, која је основала Међународно друштво за ум, мозак и образовање (*International Mind, Brain, and Education Society – IMBES*), а које је организовало неколико конференција и радионица којима је промовисано ово настајуће научно поље.

Сљедећи фактор који је дио биолошке основе личности јесте ендокрини систем, а чине га жлијезде са унутрашњим лучењем, које своје хормоне луче непосредно у крв. Постоје различита схватања по којима од жлијездâ са унутрашњим лучењем зависе многе људске особине. „Већина истраживача сматра да дотле док ендокрини систем нормално функционише он има значајан утицај само на формирање особина темперамента, а не и на остале црте личности. Тек кад дође до поремећаја у функционисању жлијезда са унутрашњим лучењем, оне значајније утичу на развитак других особина личности“ (Рот, 1987, стр. 242). Ендокрини систем често изазива промјене, активирајући организам за неко одређено вријеме и то путем хормона које луче жлијезде, а који дјелују на мозак, који опет реагује на хормонске сигнале зависно од врсте и количине хормона. Повећано или смањено лучење хормона доводи до промјена у манифестацији понашања. Тако појачано лучење тироксина, хормона штитне жлијезде, доводи до појачане и израженије физичке активности организма. Надбубрежне жлијезде луче хормон адреналин који утиче на јављање промјена у понашању, које се везују за различита

²⁸ 1. Универзитет у Кембриџу (Центар за неуронауку у образовању), 2. Данска лабораторија за учење при Универзитету за образовање, 3. Харвардска дипломска школа за образовање, 4. Трансферни центар за неуронауку и учење, Улм, Њемачка, 5. JST-RISTEX, Истраживачки институт за науку и технологију за друштво, Јапан, 6. Одбор за мозак и учење Холандског научног вијећа.

емоционална реаговања. Најпрепознатљивији је утицај рада полних жлијезда, јер оне лучењем својих хормона, тестостерона код мушкараца и естрогена код жена, највише дјелују на физичке промјене које се јављају у процесу сазријевања, а које се називају секундарне полне карактеристике. Хипофиза је жлијезда која је смјештена у глави и она већим дијелом усмјерава и усклађује рад осталих жлијезда (Guyton, 1995, стр. 526–530). Како видимо, хормони, као специфичне молекулске структуре, колају нашим организмом до тачно одређених ћелија, посебних ткива специфичних за сваки хормон, гдје дјелују, и ако дође до нарушавања тог процеса у организму настају метаболички проблеми који се манифестују специфичним болестима или физичким поремећајима.

Још један фактор биолошке основе личности јесте физичка конституција. Облик тијела и физички изглед често је наводио људе да на основу тих карактеристика суде о карактеру, темпераменту или о неким другим особинама тог појединца. Многе теорије нису нашле потврду својих хипотеза у процесу истраживања, пошто су се користиле лаичким и ненаучним методама, тако да су тврдње о значајној повезаности између, на примјер, високог чела и изражене интелигенције, облика главе и менталне способности, облика вилице и карактеристика воље, дугачког палца и „снажне личности“, научно неосноване (Fulgosi, 1983, стр. 157). Ипак, неке теорије личности, као на примјер конституционалне, попут Кречмерове и Шелдонове (Kretschmer, Sheldon), на научној основи и уз адекватну методолошку апаратуру, траже одговоре на питања о везама и односима између физичких карактеристика појединца и особина личности, као и о утицају анатомско-физиолошких карактеристика на понашање људи. Најчешћи разлози због којих се може очекивати повезаност поменутих категорија налазе се у реаговању околине на изглед појединца и повратна реакција појединца на околинску перцепцију његове личности; биолошки одређена конституција (висина, тежина, спретност, гипкост тијела итд.) дефинише и могућности појединца и ограничења тих могућности. Као резултат такве везе, Шелдон је у својим истраживањима добио високе корелације између тјелесне конституције и психолошких параметара, што само по себи не одређује узрочно-последичне односе, али одређује постојање повезаности међу њима.²⁹

Сагледавањем поменутих чињеница видимо да су и нервни систем и ендокрини систем, као и физичка конституција, у узајамној повезаности и садејству, јер, примјера ради, неправилно и недовољно лучење тироксина доводи до појаве заостајања у физичком и психичком развоју. Особа са оваквим заостатком, с једне стране, има специфи-

²⁹ Више о конституционалној теорији личности Вилијама Х. Шелдона (William H. Sheldon) у књизи Анте Фулгосија – *Психологија личности*.

чан физички изглед и положај тијела, док с друге стране има потешкоће у процесу памћења, учења, мишљења. Читава биолошка основа, без физиолошких поремећаја, јесте предуслов за правилно функционисање читавог организма, јер без ње нема ни мисли, ни идеја, способности, креативних потенцијала, што се све касније одражава и на понашање и активности сваког дјетета. Дакле, нашу усмјереност и одређење ка нечему, поред срединских околности, економских могућности, васпитности, одређује и наша биолошка основа, односно наш организам у цјелини.

2.2.8. Друштвена парадигма раног васпитања

Уколико прихватимо стајалиште нове истраживачке парадигме, по коме, у процесу истраживања, човјека треба посматрати као цјелину у свом природном контексту (Ristić, 2006, стр. 262) можемо слободно рећи да се свака друштвена појава, њен настапак и развој, треба посматрати у оквиру друштвеног контекста у којем се јавља и у којем егзистира. Тако је и са појавом раног васпитања, које се најчешће и посматра у односу са осталим друштвеним манифестацијама, јер се васпитање дјете одвија увијек у одређеном срединском контексту, засновано на одређеним вриједностима, етичким начелима, увјерењима о дјетету и раном дјетињству, те приступу процесу учења и усвајања новог (Vudhed, 2012). Како смо видјели у досадашњој анализи, о предшколским програмима на којима се заснива институционално васпитање и образовање у првим годинама живота и раном учењу у различитим срединама и у различитом временском периоду се промишљало, а потом и дјеловало кроз васпитну праксу, на неуједначен и различит начин. О различитим схватањима која се односе на рано учење већ смо говорили, тако да можемо рећи да нова сазнања у области раног учења доносе промјене у васпитно-образовни процес тако што се нове и нове спознаје о учењу и развоју уграђују у васпитно-образовну праксу, што имплицира појаву њиховог узајамног дјеловања и међузависности (Clarke & Clarke, 2000). То потврђује и податак да је у посљедњој четвртини прошлог вијека дошло до нових спознаја заснованих на заједничким сазнањима науке о развоју дјетета и неуробиологије, те искуствима у процесу учења кроз политике и програме раних интервенција широког спектра, што је довело до стварања ра-

зноврсних модела и креативних теоријских формулација о процесу људског развоја³⁰ (Shonkoff & Phillips, 2000, pp. 340).

У настојању да заобиђемо антагонизам емпиристичког и нативистичког приступа у тумачењу значајних фактора и њиховог утицаја на развој личности, а не желећи да се сврставамо нити на једну нити на другу страну, те имајући у виду сам предмет нашег истраживања, осврнућемо се на један приступ који је у посљедње вријеме постао врло утицајан у развојној психологији, с обзиром на то да на специфичан начин доводи у фокус размишљања о људском развоју и проучавању фактора који на њега утичу. Рјеч је о *еколошком моделу људског развоја* Урија Бронфенбренера, који се у литератури може наћи и под називом – *теорија еколошког развоја* (Bronfenbrenner, 1986), по којој се развој увијек одвија у одређеном срединском контексту од кога зависи природа развојних промјена. Исто тако, присталице ове теорије сматрају да постоји узајамно дјеловање срединских фактора и развоја дјетета, тако да кроз интеракцију средина утиче на дијете, али и дијете утиче на средину тако наглашавајући узајамни двосмјерни трансакцијски утицај. У овом моделу средина и природно окружење представљени су као низ слојева или система (еколошких система), односно социјалних кругова у чијем средишту се налази дијете. Важно је нагласити да се ови системи мијењају како дијете расте, те да највећи утицај имају они системи који су најближи дјетету. Еколошки систем који је „најближи“ дјетету јесте *микросистем* и он представља непосредно окружење дјетета укључујући тако у овај систем породицу, вртић, школу, другове, па и мјеста гдје се дјеца играју вани. Сљедећи слој представља *мезосистем*, који означава односе између елемената микросистема у коме јакe везе између њих значе и јачу и досљеднију подршку за дијете. Слој социјалног контекста који представља *егзосистем* јесте такав систем у коме дијете не учествује директно, него се утицај врши посредно преко нпр. локалних власти, масовних медија, социјалних услуга заједнице, пријатеља породице, радног мјеста роди-

³⁰ „Најистакнутији међу њима је трансакциони модел, који су прво формулисали Самероф и Чендлер (Sameroff and Chandler, 1975), који су касније Самероф и Фисе прилагодили изазовима ране интервенције (Sameroff and Fiese, 1990, 2000), затим еколошки модел Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1979), који је касније проширен и дефинисан као биоeколошки модел (Bronfenbrenner and Ceci, 1994); Вернеров и Смитов концепт рањивости и еластичности који се примјењује на широком спектру биолошких и срединских стања и утицаја (Werner and Smith, 1982); процес модел родитељства развио је Белски (Belsky, 1984); модел социјалне помоћи за породице са дјецом са сметњама у развоју популаризовао је Дунст (Dunst, 1985); модел развојно контекстуалне перспективе предложио је Лернер (Lerner, 1991); биосоцијални модел који је заснован на интервенцији код пријевремено рођене дјеце ниске порођајне тежине понудио је Рамеј (Ramey, 1992); модел принципа развојне психопатологије формулисали су Цићети и Коен (Cicchetti and Cohen, 1995); модел социјалног контекста конструисаног од стране Мек Артурове фондације за истраживање мреже за психопатологију и развој (Bouse et al., 1998); развојни оквир за рану интервенцију биолошки и средински угрожене дјеце који је изнио Гуралник (Guralnick) 1998. године“ (Shonkoff & Phillips, 2000, pp. 340).

теља и слично. Егзосистем представља шире окружење у коме дјеца живе. *Макросистем* обухвата културу и супкултуру и тако представља најшири контекст развоја, јер преко система вриједности који обиљежавају одређену културу у којој дијете живи, долази до стварања специфичних норми и образаца понашања. *Кроносистем* се односи на промјене настале услед протока времена нпр. у структури породице, социоекономском статусу, запослености, мјесту становања и слично (Bronfenbrenner, 1994). У овом моделу вријеме се третира не само као атрибут одрастања људског бића, него и као „имовина“ и фактор утицаја на окружење у коме човјек живи, ради и ствара.

Како видимо, овај модел истиче значај мултидимензионалног приступа у проучавању развоја личности, препознавши тако важност контекста и сложеног узајамног дјеловања унутар тог система. Руководећи се оваквом теоријском оријентацијом, скренућемо пажњу на још неке битне компоненте за даље тумачење раног учења и развоја, попут: политичке и економске, културолошке условљености дјечјег развоја, програме заједнице као подршке раном васпитању, те породице као „неинституционалне“ компоненте дјечјег развоја.

2.2.8.1. Политичка и економска условљеност раног васпитања

Последњих деценија били смо свједоци мијењања једног признатог политичког система и свега што он са собом носи у свим подручјима друштвених збивања: економским, социјалним, политичким, културним, па и образовним, што је доводило неријетко до мијењања образовних политика операционализованих у стратегијама и њиховим акционим плановима и законима, које су тако постављале нови однос према васпитању и образовању уопште. Све је то довело до дефинисања нових смјерница приликом одређивања циљева васпитања и њихових задатака као најважнијих карика образовног система у свим нивоима образовања, почев од предшколског, па све до високошколског.

Историјски гледано, свако друштвено уређење одређује и поставља циљеве васпитања и образовања на основу одређених вриједности које су значајне за то друштвено уређење, али у односу на човјека као централне фигуре сваког васпитања и образовања у свим друштвено-политичким системима, у свим епохама развоја људске цивилизације (Ђорђевић, 2007, стр. 6). Циљеви у области васпитања и образовања су дакле условљени политичким одређењем државе, али и сазнањима у области развојне психологије и психологије личности. Ђорђевић сматра да је најкомплетнију разраду циље-

ва васпитања и образовања у педагошкој литератури изложио пољски педагог и психолог Мушињски који полази од ставова на основу којих издваја конкретизоване циљеве, које је груписао према: „свијету вриједности (идејни), друштву (друштвени), другим људима (интерперсонални), самом себи (интраперсонални), личним животним вриједностима (егзистенцијални), разуму и његовим могућностима и достигнућима (интелектуални), природној средини (еколошки), култури (културни)“ (према: *ibidem*, стр. 11). У овако широко постављеној лепези циљева, свакако се поставља питање да ли је могуће ускладити друштвене циљеве и личне захтјеве и могућности појединца. Нама једино прихватљив одговор био би да се цјеловит, холистички развој личности са његовим тежњама и интересовањима не може посматрати одвојено од објективних захтјева друштвених потреба и опредјелења, чиме се постиже образовни идеал који се манифестује путем социјалне (да одговара одређеним друштвеним потребама), психолошке (да одговара могућностима и потребама појединца) и педагошке (да омогућава практично извођење на васпитно-образовном плану) димензије (Ђорђевић, 2010, стр. 6). Међутим, врло често се дешавало, како у прошлости, тако и у новије вријеме, да су систем васпитања и образовања и његови дефинисани циљеви у функцији остварења друштвено-политичких циљева, притом занемарујући стварне потребе дјете, законитости дјечјег развоја и њихова лична, здравствена, културна и образовна права. Зато неки аутори (Поткоњак, 2003) подсјећају да 20. вијек није био „ни вијек дјетета ни вијек педагогије“, иако су се годинама и вијековима уназад стварале различите линије педагошке теорије и васпитне праксе које су изњедриле разне врсте педагогија, различите педагошке правце и покрете који су настајали са увјерењем да сваки од њих нуди права рјешења за битна питања васпитања и образовања³¹ (*ibidem*, стр. 137).

У таквим околностима, васпитање и образовање на предшколском узрасту има још једну димензију која се односи на одређивање јасног става у погледу прихватања предшколског васпитања и образовања као базичног институционалног подсистема јединственог система васпитања и образовања. Још увијек често можемо примјетити да у државним политикама изостаје увјерење да је предшколско учење у ствари учење, због чега изостаје и спремност да се овом нивоу образовања посвети значајнија пажња која се врло често завршава на декларативном прихватању теза о важности раног уче-

³¹ У својој књизи *XX век: Ни „век дјетета“, ни век педагогије* Никола Поткоњак класификује разноврсне правце педагогије дијелећи их на *педагогију есенције* (педологија, индивидуална, персоналистичка, функционална, прогресивистичка педагогија и педагогија слободног васпитања), *педагогију егзистенције* (социјална, социјалдемократска, совјетска, фашистичка и реконструктивистичка педагогија), те педагогију која представља покушај „премошћивања“ педагогије есенције и педагогије егзистенције (културна педагогија, прагматистичка педагогија и „трећа“ педагогија Суходолског).

ња за друштво уопште, али и за дијете, док посвећеност у погледу израде модела за већи обухват и укључивање све дјете у овај систем неријетко изостаје. Претпоставља се да разлог за такав однос према предшколском васпитању треба да тражимо у националним традицијама које обликују његов даљи развој на основу одабраних начина организовања предшколског васпитања и образовања у прошлости (Scheiwe & Willekens, 2009). Углавном, у већини земаља у Европи у основи институционализације бриге о дјети лежала су два основна политичка мотива: усклађивање рада и родитељства с једне стране (као нпр. у Њемачкој, Великој Британији и нордијским земљама³²) и образовање дјете с друге стране (као нпр. у Белгији, Француској, Италији и Шпанији), што је довело до постојања различитих система предшколског васпитања и образовања (*ibidem*). Кроз модел који подржава усклађеност рада и родитељства, у институционално предшколско васпитање и образовање укључују се дјета запослених родитеља и дјета из депривираних породица, док образовни модел држи да сва дјета требају друштвено васпитање и образовање кроз социјализацију, једнакост шанси и развијање друштвених вриједности. Холистичка природа дјетета свакако нас упућује на чињеницу да се овдје ради о условној подјели и да политике једног модела могу имати различите коријене и извирати из различитих идеологија, због чега често долази до интеграције ова два модела, када се циљеви произашли из јавнополитичких подручја као што су родна равноправност, усклађеност рада и родитељства, запошљавање, сузбијање сиромаштва и слично, суочавају са потребом кретања ка универзализму и образовном моделу (Baran i saradnici, 2011, стр. 523). Овакви односи неминовно су условили и начин улагања и издвајања средстава за финансирање наведених модела.

Напријед наведеном морамо додати и то да, поред ове традиционалне компоненте која утиче на избор модела бриге о дјети, треба имати у виду и то да се у новије вријеме у домен улагања и дефинисања образовних политика све више укључују резултати истраживања из области неуронауке, посебно на пољу раног развоја мозга, који скрећу пажњу на значај најранијих мјесеци и година живота за даљи развој дјетета. То некад доводи и до инструменталног приступа по коме је мало дијете природни ресурс који треба искористити (Vudhed, 2012, стр. 36), због чега се идеји заснованој на улагању у људски капитал у раном дјетињству могу упутити озбиљне критике са етичког аспекта. С друге стране, улагање у рано дјетињство, уколико се посматра као подршка дјети у њиховом развојном процесу, или као стратегија унапређења предшколског вас-

³² Посљедњих година, нордијске земље у погледу функције предшколства виде: бригу о дјети, образовање, улазак у друштво, родну равноправност и сл.

питања и образовања, лако ће се препознати као оправдано и неопходно за остваривање пуног потенцијала сваког човјека, али и за свеукупну добробит друштва.

2.2.8.2. Културолошка условљеност раног васпитања

Након прегледа политичке и економске условљености раног васпитања, у овом дијелу рада ћемо се осврнути на још један врло утицајан приступ у теорији и истраживању раног дјетињства, а то је однос срединске и културолошке перспективе и раног васпитања и учења дјеце предшколског узраста. Посматрајући овај однос, уочавамо да задиремо у предмет проучавања још једне науке, антропологије. Неријетко педагошка истраживања проучавају питања као што су: својства човјека и утицај спољних фактора на њега, како се човјек развија и мијења и да ли је он производ културе, да ли друштвени и културни контекст дјетета утиче на његово учење и развој, да ли је детерминисан културом, те тако примјећујемо да се проблеми којима се баве ове двије науке веома често укрштају и преплићу.

Широм свијета јављају се многобројне културе које стварају веома изражене културолошке разлике у односу према самом себи и према другима. Ако посматрамо културу као „заједничку традицију, вјеровање, обичаје, митове, вриједности и симболе“ (Воџиловић, 2006, стр. 243), уочавамо да се усљед тога јављају изражене разлике у свим видовима људских манифестација: од поимања живота и смрти, стратегија мишљења, расположења, начина васпитавања и подизања дјеце, квалитета родитељства, испољавања емоција, постављања личних циљева, одређивања општег циља васпитања, односа према материјалном и духовном, према природи и слично. На основу тога ствара се најопштији контекст развоја – културни контекст, који представља важан фактор дјечјег развоја, јер одмах по рођењу схватања одређене културе о томе шта је дијете и како га васпитавати одређују и однос родитеља према дјетету. Због тога је веома тешко одвојити социјалну и културну средину, јер су и социјални односи и интеракција одређени културом. Наиме, социолози су утврдили да различите културе различито поимају своје „властито ја“, што заузврат утиче и на властито понашање и избор циљева. Оно што је типично за западну културу јесте то да они своје „ја“ сагледавају веома одвојено од осталих људи, укључујући чак и родитеље, браћу и сестре, док припадници азијске културе себе виде повезане са другима, као саставни дио друштвеног контекста (Goleman, 2004, стр. 254). Још је Виготски, као зачетник социокултурног приступа у развоју дјетета, уочио да социјална интеракција и култура одређују развој мен-

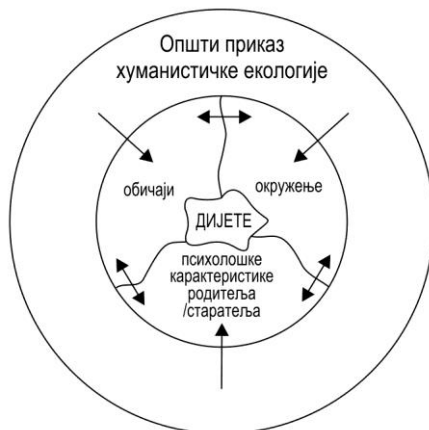
талних функција (Vygotsky, 1978), јер су појавни облици културе у сваком друштву различити, што доводи до културно специфичних и различитих облика интеракције, а они опет одређују специфичан начин менталног функционисања. И Ериксон је, као и Виготски, наглашавао значај културе и друштва у ком дијете расте, наводећи да социо-културне карактеристике играју значајну улогу у развоју дјетета јер оне кроз обрасце понашања посредују у стварању виших менталних функција (Erikson, 1963), тако да се његова теорија с правом назива теорија психосоцијалног развоја, имајући у виду да се кроз развој шире контакти особе са средином и окружењем у којој сваки степен на такав начин отвара нове могућности за развој.

Неки други приступи и теорије, попут Пијажееве структуралне теорије развоја или Колбергове теорије моралног развоја, засноване су на схватању да сви једнако пролазе кроз утврђене развојне фазе, али да од културе и срединских услова зависи којим ће се темпом то одвијати, што значи да су менталне функције више генетички а мање културно и социјално детерминисане (Vudhed, 2012, стр. 44). То значи да је редослијед развојних фаза непромјенљив, али да темпо односно брзина пролажења кроз фазе може да буде неуједначена у зависности од индивидуалних особина, социјалних и културних разлика. Ова претпоставка о развоју као универзалном и индивидуалном процесу током кога дијете пролази кроз стабилне стадијуме развоја без обзира на окружење у коме се налази, преиспитивана је кроз многа антрополошка истраживања која су се бавила развојем човјека, јер се чини да овакве претпоставке не узимају на адекватан начин у обзир друштвене и културне димензије раног развоја. Ова истраживања позивају се на теоријски оквир, у коме је развој дјетета исто толико културни колико и природни процес (Rogoff, 2007, Super & Harkness, 1994, Vudhed, 2012) и у коме се при испитивању посматрају различите ствари попут васпитања дјете, социјалних релација, независности и аутономије, развојне транзиције током животног вијека, родних улога, привржености, учења и когнитивног развоја и социјалног идентитета (Rogoff, 2007, pp. 5). Кроз анализу свих наведених елемената, ауторка је установила да у односу социокултурног модела развоја и раног дјетињства доминира концепт „вођеног учешћа“ у оквиру кога дјеца усвајају когнитивне и социјалне вјештине које се сматрају релевантним у њиховој заједници. Открила је да је вођено учешће карактеристично за све заједнице у којима је испитивање вршено (Индија, Гватемала, Турска и САД) али да се „циљеви и процеси учења и подучавања разликују, зависно од степена одвојености живота дјете од свијета рада одраслих“ (према: Vudhed, 2012, стр. 45). Овоме можемо још додати и то да се свака култура, услед друштвених промјена и кретања, налази у својеврсном

развојном процесу, који кроз временску димензију условљава постојање одређених културолошких образаца онаквих какви они јесу.

По узору на еколошки модел, једна група истраживача сматра да оквир за разумијевање о томе како култура води процес развоја обезбјеђује *развојна ниша*. Користећи тај оквир могуће је видјети како су околина и култура у било које вријеме организоване у односу на свако посебно дијете (Super & Harkness, 1994, pp. 96). Развојну нишу треба посматрати кроз три међусобно условљене компоненте: физичко и социјално окружење у коме дијете живи (*physical and social settings*), културно обликовани обичаји и праксе подизања и васпитања дјете (*customs of child care and child rearing*) и психолошке карактеристике родитеља/старатеља, односно вјеровања одраслих који су одговорни за подизање и васпитање дјете (*psychology of the caretakers*). На такав начин социјални контекст, обичаји и особине родитеља формирају непосредно микроокружење дјетета и они представљају ту развојну нишу, што је и приказано на сљедећој шеми:

Шема 6. Шематски приказ развојне нише



Извор: Super & Harkness, 1994, pp. 98

Како видимо, између ових категорија постоји међузависност, што је приказано стрелицама између њих (тако, на примјер, родитељи неће оставити своје дијете у околини која може бити опасна по њих), а неправилне линије које раздвајају компоненте сугеришу на то да су тачке контакта донекле флексибилне, те да као дјелимично независни дијелови стално утичу и прилагођавају се једна другој. Веће стрелице илуструју другу динамику нише, што значи да разни аспекти хуманог еколошког развоја различито утичу на ове компоненте, те да границе између првог и другог круга носе посебну тежину историјског и социолошког наслеђа, те тако представљају „конзервативну силу“ због које дјеца одрастају у истим „традиционалним“ условима. Укратко, на темељу овакве поставке закључујемо да постоји много начина да се услови у којима дијете одраста мијењају и да се умјесто „развојно примјерене праксе“ (*developmental appropriate*

practice – DAP, Bredekamp, 1996) стварају „контекстуално примјерене праксе“ (*contextual appropriate practice* – CAP) које узимају у обзир контексте у којима дјеца живе, материјалне и културне ресурсе доступне њиховим родитељима и заједници (Vudhed, 2012, стр. 40), што онима који креирају образовне политике даје прилику да стварају програме који ће бити утемељени на „контекстуализованом“ процесу развоја кроз који ће дјеца стицати културне компетенције и градити властити идентитет, овладавати когнитивним способностима и културним компетенцијама које су производ људске цивилизације и свјетске интелектуалне баштине.

2.2.8.3. Програми заједнице као подршка раном васпитању

У дијелу рада који описује систем предшколског васпитања и образовања, представљајући предшколске установе у Републици Српској и програм који се примјењује у њима, приказали смо институционални оквир предшколског васпитања и образовања који је утемељен на закону, наслијеђеној васпитно-образовној пракси, новим сазнањима о раном учењу, али и на економској, политичкој и социјалној реалности, док ћемо се у овом дијелу рада задржати на васпитно-образовним утицајима на дијете који имају „ванинституционални“³³ карактер. Иако смо се овом темом на тренутак удаљили од предмета нашег истраживања, мишљења смо да је важно обратити пажњу на шири круг институција и социјалних чинилаца који могу бити подршка раном васпитању, посебно због тога што је у Српској мали број дјеце обухваћен институционалним предшколским васпитањем и образовањем.

С обзиром на то да су прве године живота дјетета везане за васпитни утицај породице, квалитет раног васпитања дјеце биће одређен унутрашњим факторима породице, али и спољашњим факторима који обухватају агенсе друштвене бриге о дјечи, социјалне и здравствене заштите, као и осталим услугама заједнице у којој породица живи, кроз које су пружене разне врсте подршке породици у заштити здравља дјеце, обезбјеђивању адекватне његе и одговарајуће стимулације дјечјег развоја (Klemenović, 2014, стр. 49). Имајући у виду да су дјеца у Републици Српској у значајној мјери ускра-

³³ Постоје дилеме око оправданости употребе термина „ванинституционални“ облици предшколског васпитања и образовања у овом контексту, као и границе која их дијели од „институционалних“ облика. Тако Каменов наводи да је прихватљиво стајалиште Ивића који, умјесто овог термина, предлаже употребу термина „цјеловити“ или „дјелимични“, будући да су и „институционални“ и „ванинституционални“ у ствари „ванпородични“ облици васпитања, јер остварују функције које је некад искључиво остваривала породица, попут чувања дјеце, бриге о здрављу и тјелесном развоју, социјална и културна функција и слично (Каменов, 1990, стр. 144).

ћена у димензијама које се првенствено односе на исхрану, здравље, развој и стамбене услове живота³⁴ (Ferrone & Chzhen, 2015, pp. 2), потреба да се заједница укључи у организацију услуга за заштиту здравља и унапређења развоја дјете, те услуга унапређења родитељских вјештина, све више добија на значају. Поред системских рјешења у овом погледу, мора се имати у виду да инфраструктура и услови живота са животним стандардом у коме породица живи (стамбени услови, близина предшколске установе, библиотеке, културне, спортске, здравствене установе, јавне површине уређене за игру дјете и слично) обликују спремност родитеља да адекватно одговоре задатку који им је постављен. Такође, веома је важно успоставити везу између особа која се старају о дјети и услуга и програма који се нуде унутар постојећег система (Rucker, 2010). Зато је неопходно да и локалне и државне власти поступају у правцу унапређења капацитета породице и стварања веза између породице и сусједства.

Уважавајући наведено, али и због околности и реалности у којој живе дјете из Републике Српске, Влада Републике Српске је 13. августа 2015. године усвојила Информацију о унапређењу раног раста и развоја дјете³⁵, у којој је дат пресјек стања и активности које су реализоване претходних година у погледу унапређења раног раста и развоја дјете, као и приједлог активности и мјера које треба подузети у наредном периоду. Посљедњих неколико година активности на унапређењу раног раста и развоја дјете (РРРД) у Републици су биле усмјерене на усвајање политика за унапређење раног раста и развоја, исхране дјете до пет година живота и здравља становништва. Постављајући наведене политике створили су се услови и за успостављање иновативних модела за пружање услуга из области раног раста и развоја дјете. Тако је од 2010. годи-

³⁴ Анализа вишеструког преклапања ускраћености (MODA) је нова методологија коју је развио Уницеф како би се утврдиле размјере и природа материјалне ускраћености које доживљавају дјете. Ослања се на међународни оквир дјечјег права како би се изградиле нове димензије добробити дјетета у области опстанка, развоја, заштите и друштвене партиципације. N-MODA индикатори груписани су као: исхрана (прекомјерна тежина, учесталост храњења), здравље (морбили, полио), развој дјетета (играчке, књиге, програм раног развоја, укљученост родитеља), насилна дисциплина (физичко, психолошко), приступ информацијама (рачунар, интернет) и стамбени услови (тоалет и пренасељеност).

³⁵ У Информацији је наведено да ће се Република Српска залагати за: стварање услова за унапређење раног раста и развоја сваког дјетета до његовог пуног потенцијала; предузимање свих одговарајућих мјера које осигуравају заштиту дјетета од дискриминације; јачање и заштиту дјете и породице; стварање минимума социјалне сигурности и основних развојних могућности за сву дјетцу; јачање постојеће интерсекторске сарадње и координације и предлагање нових видова те сарадње и координације; израду и спровођење интегративних програма за рани раст и развој дјете који ће бити усмјерени на различите популационе групе (младе, будуће родитеље, труднице, породиље и дојиље, породице са дјецом, дјецу у прве три године живота); правовремено препознавање и оснаживање талената; што раније откривање (детекцију), хабилитацију и рехабилитацију (интервенције) дјете са посебним потребама; пружање доступних и квалитетних услуга у областима здравља, васпитања, образовања, социјалне, породичне и дјечје заштите; и стварање сигурног окружења у којем се дијете рађа, расте, развија, храни, игра, учи и живи.

не, уз подршку Уницефа, у Републици отворено неколико центара за рани раст и развој при домовима здравља, основним школама и предшколским установама као могућа подршка постојећем систему здравства, образовања и социјалне заштите, како би ови системи квалитетније одговорили на потребе социјално искључених породица, а посебно оних са дјецом узраста од 0 до 10 година. Формирањем центара³⁶ настојао се промовисати интегрисани приступ с циљем пружања универзалних услуга дјеци и родитељима и то посебно групама дјецe са потешкоћама у развоју, дјецe из социјално угрожених породица, те дјецe из заједнице националних мањина као и дјецe повратника са фокусом на узраст до три године. Сем формирања центара, израђени су и бројни водичи и писани материјали потребни у раду на унапређењу раног раста и развоја дјецe. Публиковани су: Водич из социјалне и дјечје заштите за запослене на пословима породичне заштите у интегрисаним центрима; Водич кроз права за родитеље дјецe сметњама у психофизичком развоју; Водич и материјали (исхрана, дијареја, емоционални развој) за запослене у интегрисаним центрима у области здравствене заштите; адаптирани програм „Peace Education“³⁷ за родитеље дјецe од три до седам година и васпитаче; адаптирани програм „Right to Play“³⁸; водич за родитеље „Психолошке потребе дјетета“.

Како су наведене активности биле остварене кроз пројектне активности, које су, између осталог, указале и на потребу да се проблематика раног раста и развоја дјецe посматра интегрисано, што значи да у овим активностима морају бити заступљене све

³⁶ Центри су отворени у сљедећим општинама: Билећа (2010. год.), Котор Варош (2010. год.) и Масловаре (2012. год; у оквиру основне школе), Лакташи (2010. год.) и Слатина (2012. год. школа) и Фоча (2010. год.): у оквиру школа у: Броду, Миљевини, Тјентишту – Попов Мост (2011. год. у оквиру школе). Успостављени су и у оквиру домова здравља на сљедећим локацијама: Челинац (2013. год.), Дервента (2013. год. – у оквиру Дома за слабовиду дјецу), Гацко (2014. год.) и Фоча (2015. год.) За рад ових центара Уницеф је набавио опрему, намјештај и дидактику за рад са дјецом, обезбиједио средства за рад запослених и организовао обуку за њих. Центри су несметано функционисали док је постојала подршка Уницефа. Међутим, када су центри требали сами да наставе са дјеловањем, дошло је до потешкоћа које се односе на утврђивање правног статуса тих центара. Тако је Центар у Лакташима наставио рад као удружење, док су Центри у Билећи и Котор Вароши угашени, а активности Центра у Челинцу преузео је Центар за заштиту менталног здравља у оквиру њиховог дома здравља. Центар за рани раст и развој у Фочи и даље успјешно ради у склопу ЈУ Дјечјег вртића „Чика Јова Змај“. Активности овог центра у Фочи усмјерене су на обезбјеђење адекватног предшколског васпитања првенствено дјеци са потешкоћама у развоју. У том смислу ради се на раном откривању и препознавању дјецe са потешкоћама у развоју, едукацији родитеља за рад са овом дјецом, организовању посјета стручних лица из области здравства и социјалне заштите. Центар у свом раду блиско сарађује са Домом здравља Фоча, Универзитетском болницом Фоча, Медицинским факултетом Фоча и Центром за социјални рад Фоча. Како би ови центри наставили свој рад, потребно је дефинисати даље кораке у погледу лоцирања (у институционалном смислу) и финансирања истих.

³⁷ Прилагођена верзија програма са преводом *Учимо живјети у миру од раног дјетињства* ауторке Елвире Санчез Игуал (*Elvira Sanchez Igual*) коју је Босни и Херцеговини уступила Свјетска асоцијација едукатора у раном дјетињству (World Association on Early Childhood Educators: WAECE).

³⁸ Прилагођена верзија канадског програма „Право на игру“ који је уредила Емили Варгас Барон (*Emily Vargas Baron*).

релевантне институције из различитих сфера друштвеног дјеловања, а посебно здравствене, предшколске, школске, високошколске (медицински и педагошки факултети) и установе социјалне заштите, донесена је одлука да представници Министарства здравља и социјалне заштите, Министарства просвјете и културе и Министарства породице, омладине и спорта формирају Тим за координацију активности у области раног раста и развоја дјете, који ће имати задатак да припреми Протокол о сарадњи у области унапређења раног раста и развоја дјете у Републици Српској³⁹ и Програм за рани раст и развој дјете у Републици Српској, те да прати његову имплементацију и проводи потребне активности које ће допринијети стварању оптималних услова за правилан раст и развој дјете кроз унапређење раног раста и развоја⁴⁰. Тиме је показана спремност да се постави међусекторска стратегија (која је усмјерена на укључивање прво органа власти, а потом и заједнице на свим нивоима) којом ће се обезбиједити подршка дјетјем развоју унутар породице, сусједства и ширег друштва (Doherty, 2007, према: Клеменовић, 2014, стр. 49) и то кроз организовање програма ране интервенције, компензационих програма, те промовисање важности раног учења за раст и развој дјете⁴¹, што ће бити дефинисано и приликом доношења програма за рани раст и развој дјете у Републици Српској, који смо претходно поменули. Само кроз међусобно усклађене и надопуњујуће програме и услуге које креирају и проводе заједнице, исходи развоја дјете могу бити унапријеђени стварајући тако могућности да свако дијете оствари мак-

³⁹ Протокол је, од стране три ресорна министра, потписан 5. октобра 2015. године поводом обиљежавања Дјечје недеље.

⁴⁰ Прва од активности Тима била је усмјерена на дефинисање закључака који су усвојени на конференцији под називом „Перспективе раног раста и развоја дјете у БиХ“, која је одржана у Сарајеву, 26. јуна 2015. године, под покровитељством Уницефа, а закључци конференције су да треба: унаприједити интерсекторског и мултидисциплинарног приступа у области раног раста и развоја дјете, укључујући невладин сектор; интензивирати учење релевантних институција на свим нивоима власти с циљем унапређења раног раста и развоја дјете у Босни и Херцеговини; изградити дугорочне планове дјеловања надлежних органа власти у области раног раста и развоја; организовати едукације и стручно усавршавање професионалаца из ране детекције, дијагностике и интервенције; омогућити доступност и примјену у пракси већ израђених материјала за професионалце и родитеље у области унапређења раног раста и развоја; сензибилизирати јавности и јачање свијести о важности унапређења раног раста и развоја; промовисати важност модела добрих пракси и радити на промоцији на свим нивоима власти; осигурати доступност и ојачати постојеће и успоставити нове услуге у области ране детекције, дијагностике и интервенције, засноване на потребама; увезати постојеће ресурсе на нивоу локалних заједница ради њиховог рационалног коришћења и усмјеравања на стварне потребе.

⁴¹ У оквиру кампање коју је Министарство просвјете и културе Републике Српске организовало, а која се односи на промовисање важности „првих шест година“ за даљи развој дјетета и потребе да се дјеца укључе у неке од предшколских програма, у тексту спота који се емитовао на Радио-телевизији Републике Српске, наведено је да „учење почиње рођењем. Навике и основе стечене у дјетињству остају у нама заувјек, зато је битно ко ће и на који начин усмјерити развој дјетета.

(...) Сви родитељи могу утицати на развој свог дјетета. Омогућите свом дјетету здраво и сретно одрастање у брижном и креативном окружењу. Не заборавите: Прве године живота вашег дјетета су најважније за његов развој.“

симум својих развојних потенцијала, чиме ће се у коначници ублажити ефекат негативних утицаја уколико су таквим утицајима дјете изложена у првим годинама живота.

2.2.8.4. Породица и рано васпитање

Чини нам се да ниједан фактор васпитног дјеловања, као што је породица, није толико узиман као предмет писања и истраживања, не само у педагогији као науци која се бави питањима васпитног дјеловања, него и у њеним тангентним научним дисциплинама. Разлоге због којих је то тако налазимо у важности породице у животу појединца, који у породици реализује неке своје најважније примарне и секундарне потребе, усваја ставове и вриједности и формира навике које ће га касније пратити током живота. Истраживање породице у новије вријеме највише се спроводи путем системске породичне теорије „која је трансформисала фокус истраживања породице са односа родитељ–дијете на функционисање породице у цјелини. Истраживања породице имају за циљ да докажу концепте, везе међу њима и да на друге начине помогну да се предвиде неки исходи и препознају и дефинишу правилности развојних ефеката различитих аспеката породичног функционисања“ (Zuković, 2008, стр. 432). Овакав начин изучавања третира породицу као цјелину која се састоји од својих чланова међусобно повезаних и усмјерених ка циљевима који се пажљиво бирају, тако да се ствара унутарпородична подршка међу њеним члановима.

Постоје различита питања из разних педагошко-психолошких подручја којима предмет анализе јесте управо утицај породице на појаве као што су: процес идентификације, усвајање норми и идеала, развој и испољавање ставова, усвајање, контрола и регулација емоција, јављање и израженост мотива и слично. Налази бројних истраживања упућују нас на стајалиште да породица, посебно родитељи, својим васпитним поступцима и понашањем утичу на испољавање свих горепомнутих појава, а преко њих и на формирање особина и црта личности своје дјете (Koestner, Weinberger & Franz, према: Ораџић и сарадници, 1995, стр. 110). Поред ових, растао је и број истраживања која су испитивала однос породичног окружења (као што је на примјер социоекономски статус породице) и дјечјег развоја (Sameroff & Seifer, 1983, Olson et al., 1990, Campbell & Ramey, 1994, Landry et al., 2000, Ramey et al., 2000, Bradley & Corwyn, 2002, Evans, 2004, Lipina & Colombo, 2009), као и других подручја истраживања у процјени породичних утицаја на специфичне развојне механизме код дјете, попут: односа родитељског стреса и развоја социјалних компетенција (Baker et al., 2003, Anthony Gutermuth et al., 2005),

ефеката родитељских стилова на понашање дјетета (Baumrind, 1966, Grolnick et al., 1989, Darling & Steinberg, 1993, Robinson et al., 1995, Winsler et al., 2005), родитељског утицаја на развој дјечјег говора (McDonald Connor et al., 2005, Rowe et al., 2008), емоционалног прилагођавања (Denham et al., 1997), дјечјег постигнућа (Anderson et al., 2001, Frome & Eccles, 1998, Davis-Kean, 2005), родитељске укључености и учешћа у васпитању дјетета (Rothbaum & Weisz, 1994, Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, Fantuzzo et al., 2000, Collins et al., 2000), једнакости оба родитеља у васпитању дјеце (Holden & Miller, 1999), утицаја мајчинске депресије на дјечји развој (Cummings & Davies, 1994), образовног нивоа родитеља, породичне писмености на развој академских вјештина дјетета (Christian et al., 1998) и још многа друга истраживања.

С друге стране, друштво преко родитеља дјелује на породицу, па и дјецу као чланове породице, настојећи пренијети у породицу друштвено пожељне и прихватљиве облике понашања, који ће се касније из породице, обрнутим процесом, манифестовати и испољавати у друштво управо преко дјеце. Породица постаје посредник између друштва и личности, настојећи створити пожељан тип личности кроз процес подстицања одговарајућег друштвеног карактера (Грандић, 2001, стр. 91). Како видимо, дотакли смо се сложеног и слојевитог односа породица–друштво, посматрајући породицу као саставни дио и „основну ћелију друштва“.

Познато нам је да је наше друштво у фази дубоких промјена, да смо дио општег процеса глобализације, али и плурализације друштва, да живимо у свијету наглог научног и технолошког напретка и бума медијалне комуникације, али и да смо свјedoци кризе идентитета и изражених промјена у породици, те промјена у систему школовања и образовања дјеце. Економска самосталност чланова породице довела је до промјена у дистрибуцији ауторитета која је установљена у такозваној патријархалној породици, тако да се стварају услови у којима сваки члан породице постаје носилац ауторитета у одређеној области живота, што је неминовно довело и до веће диференцијације дјелатности и редукције породичних функција, као и промјена њене организације. „Од свих функција које су традиционално сматране породичним, њена примарна функција остаје социјализација и развој личности дјетета“ (Луковић, 2004, стр. 205). Ту своју примарну функцију породица остварује на различите начине и то путем различитих стилова породичног васпитања, као и родитељских поступака у односу са својом дјецом.

Цјелокупан приступ и однос родитеља и дјеце остварује се у породичној атмосфери, која зависи од низа фактора, као што су: карактеристике родитеља (пол, емоционална зрелост и психолошко здравље, ставови, ниво образовања), породични контекст

(економска сигурност, структура породице, међусобни односи родитеља, шира породична подршка), друштвени контекст (породично законодавство, радно законодавство, усклађеност радне и родитељске улоге, приступачна институционална бригаа о дјеци), карактеристике дјетета (пол, доб, темперамент, способности) и његов развој (Belsky, 1984). Сви ови фактори могу да утичу на стварање различитих васпитних ситуација, што се одражава на стварање топле породичне климе која је предуслов за правилан васпитни утицај родитеља на њихову дјецу (Чокорило, 1989, стр. 116). До оваквих процјена долазило се најчешће на основу инструмената који су дизајнирани да испитају утицај породичног окружења и укључености (квалитет и квантитет стимулације) на дјечје исходе у погледу когнитивних способности, спремности за школу, академских постигнућа, развоја писмености и емоционалног прилагођавања попут инструмента за посматрање породице ради испитивања породичног окружења: HOME – *Home Observation for Measurement of the Environment* (аутор: Bradley, 1993), упитника за испитивања породичног окружења: *Home and Family Questionnaire – HFQ*, (аутор: Pierce et al., 1998, према: Totsika & Sylva, 2004), а нама најинтересантнији, због природе нашег рада, био је инструмент Фантуза и сарадника: Упитник породичне укључености (*Family Involvement Questionnaire – FIQ*) на основу којег је испитивана мултиваријантна процјена породичног учешћа у раном васпитању дјецe (Fantuzzo et al., 2000), из кога су неки ајтеми модификовани и прилагођени, те тако преузети за утврђивање посвећености родитељској улози испитаника који су сачињавали наш узорак, што ћемо детаљније приказати у дијелу рада који описује инструменте који су се користили у истраживању.

Могли бисмо рећи да боље познавање утицаја породице, односно родитељског дјеловања на дјецу као фактора развоја дјецe, може помоћи како самим родитељима тако и људима којима је професија бригаа о дјеци, чиме би им се омогућио бољи приступ у избору метода, поступака и активности у сложенем процесу васпитања. Тако, посебна научна дисциплина, породична педагогија, великим дијелом партиципира са својим сазнањима и резултатима истраживања у креирању политике унапређења породице у Републици Српској, што је видљиво и у Стратегији унапређивања и развоја подршке породицама у Републици Српској за период 2015–2020. године, у којој се наводи да је основ за израду овог документа био управо у досадашњим анализама, извјештајима, информацијама и оцјенама постојећих мјера надлежних институција, реално исказаним потребама организација и појединаца који се баве развојем подршке породицама, али и општим сазнањима утемељеним на најновијим научним истраживањима (Стратегија за развој породице у Републици Српској за период од 2009. до 2014. године).

2.2.9. Дјечја игра и рано учење

У спрези између дјечје игре, с једне стране, и раног учења с друге стране, назиремо природу дјетета и склоност ка активном учешћу и интересовању за средину у којој се нека активност одвија, било да се ради о игри, игровној активности или уобичајеним животним активностима⁴² дјетета. Дијете се игра из властитог задовољства, притом задовољавајући основне потребе и развијајући стваралачке и интелектуалне способности. Ипак, игра за дјецу није забава, нити бескорисно губљење времена, јер дијете у игри настоји да „превазиђе раскорак између сопствених могућности и образаца понашања које мора да усвоји, како би се успјешно укључило у друштвену средину и зато улаже сву своју снагу, памет, вјештину и стрпљење што се ријетко запажа у неким другим активностима“ (Спасојевић, 2013, стр. 171), те тако игру заиста можемо посматрати као сложену људску активност ослоњену на много различитих аспеката (Каменов, 2006, стр. 7). Зато је, на темељу трагања за суштином игре као људског феномена, историјски гледано, од античке Грчке, преко мислилаца у романтизму, настала богата филозофска грађа на чијим је основама Дарвин поставио нови пут виђења игре. Он је, описујући природну селекцију и преживљавање врсте, понудио научни увид у феномен игре који је био супротан тадашњим филозофским шпекулацијама по којима се игра посматрала независно од других људских активности, уз то занемарујући неке од приступа истраживању овог феномена, као што су развојни, медицински, педагошки, културни и други. Те раније шпекулације нису потпуно изгубљене, али у постдарвиновској ери, оне су реинтерпретиране и дато им је ново виђење (Frost et al., 2012, pp. 12). Тако Хјузинга напомиње да је игра „добровољна радња или дјелатност, која се одвија унутар неких утврђених временских или просторних граница, према добровољно прихваћеним или без изузетка обавезним правилима, којој је циљ у њој самој, а прати је осјећај напетости и радости те свијест да је она 'нешто друго', него 'обични живот“ (Huizinga, 1992, стр. 31). Такође подсјећа и на формална обиљежја игре која су, по њему: слобода (игра је слободан чин), с тим да сматра да се слобода не односи на дјецу јер се дјеца играју инстинктивно и јер им игра служи за развијање физичких и селективних способности; игра је нешто што није „обични живот“ и уклапа се у њега као повремено дјеловање; игра се од свакодневног живота разликује мјестом и трајањем, тј. она се одиграва унутар одређених граница времена и простора (ibidem, стр. 14–17).

⁴² У иностраној литератури често налазимо термин „рутине“ за овакве активности.

Овај широки културно-научни прилаз игри замијенићемо усмјерењем на објашњење дјечје игре као доминантне активности у дјетињству, схватањима о дјечјој игри, те учењу игре у раном учењу и васпитању дјете.

У погледу схватања игре из угла психолошких теорија које се односе на сазнање и развој дјетета, можемо рећи да се игра врло често посматра у функцији развоја когнитивних способности, посебно значајних за развој симболичких функција (Каменов, 2006, стр. 12), тако да дијете кроз игру образује симболе којима посредује између човјека и реалности која га окружује. Тако „игра дјетета није просто сјећање на доживљено, већ стваралачка прерада ранијих утисака, њихово комбиновање и стварање од њих нове стварности која одговара захтјевима и интересовањима самог дјетета“ (Vigotski, 2005, стр. 21). За разлику од Пијажеа, Виготски мотиве игре не види у интелектуалној радозналости, већ у смањењу фрустрације приликом афективног конфликта који се јавља када дијете није у стању да задовољи своје тежње (Каменов, 2006, стр. 13). У таквој ситуацији дијете одражава степен свог актуелног развоја с једне стране, а с друге стране у игри покушава да дјелује у зони најближег, наредног развоја, па је тако дијете у игри „увијек изнад свог средњег узраста, изнад свог обичног свакодневног понашања“ (ibidem, стр. 14). Тада настаје и снажна мотивација за укључивање у заједницу одраслих (Ivon, 2010, стр. 20). Ово укључивање у свијет одраслих и сналажење у социјалној стварности даје прилику дјетету да кроз игру стиче сазнања о односима међу људима уобличавајући тако свој однос према свијету и животу уопште.

Од првих дана живота дјеча истражују свијет кроз игру и тако се као пратећа појава спонтаног учења јавља усвајање знања. За дјецу је игра њихова арена за изградњу знања у којој, играјући се, интегришу процесе који доводе до развијања интелектуалних способности, изградње социјалних вјештина, разумијевања осјећања које изазива окружење и свијет на њих. Тако игра постаје најзначајнија и најдоминантнија активност у дјетињству, кроз коју дијете изражава своје потребе и социјалне тежње, психофизичка и емоционална стања.

Неки аутори наглашавају концепт игре као „медија“ за учење и развој (Bergen, 1998, pp. 7) у коме је игра главно средство помоћу којег се иницира и остварује дјечји развој и учење. Сва људска бића активна су у тражењу знања и игра је саставни аспект овог интегралног процеса потраге. Педагошка вриједност игре не лежи у њеној употреби као начину да научимо дјецу одређеном скупу вјештина кроз структуриране игровне активности, него у чињеници да је игра природно станиште дјете и стање у којем може цвјетати широк спектар учења. Она подржава све развојне функције потребне у при-

родном станишту (*ibidem*, pp. 8) као што је савршеније функционисање дјечјих когнитивних, социјалних, емоционалних и физичких структура. Природно станиште је оно у којем се сваки организам најбоље развија, а за дјецу то природно станиште јесте игра.

Дјеца кроз игру преводе своја искустава у унутрашње мисаоне процесе, тако да посматрањем дјечје игре одрасли могу да разумију сложеност дјечјих мисаоних процеса и интензитет њихових осјећања. Такође, кроз игру дјеца остварују своје непосредне циљеве и преносе своје најдубље мисли и осјећања. Дијете кроз игру, али и кроз цртеже, приче, саопштава јавности своја стања, свој развојни ниво али и расположење, те тако игра може осигурати активно и сигурно окружење за помоћ дјецци у погледу изражавања својих емоционалних стања (Asher & Rose, 1999, стр. 285). Игра је главни механизам кроз који дјеца истражују своју околину и на такав начин игра постаје природни механизам мотивисања дјеце да уче о себи и свијету који га окружује. Како дјеца контактирају са својим вршњацима, током игре се његује њихов језик и друштвене вјештине, па им се пружа прилика и за сарадничко учење стварајући и прилику за преузимање ризика, прављење грешака и прихватање неуспјеха. У свему томе, неизбежна је и физичка активност која се подстиче разноврсним покретним играма утемељеним на основним и сложенијим облицима кретања. На такав начин дјечја игра дјелује на све аспекте развоја дјетета и то на цјеловит начин учења преко, како Марија Монтесори наводи, „главе (мишљење), срца (осјећања) и руке (дјеловање), што може да значи да се преко кретања развија ум, интелигенција као способност, мишљење и укупан духовни потенцијал“ (Спасојевић, 2013, стр. 183). У којој мјери ће се одређени аспект развоја подржати зависи и од врсте игре којом се дијете игра.

Најчешћа класификација дјечјих игара дијели игре у четири категорије: покретне⁴³ игре, игре маште или игре улога, игре са готовим правилима (дидактичке игре) и конструкторске игре (*ibidem*, стр. 174, Каменов, 2006, стр. 64). Наравно да ову подјелу не треба круто гледати јер док посматрамо дјечју игру дешава се да је тешко разликовати којој групи, односно категорији та игра припада. Али свакако можемо препознати сваку игру по општим карактеристикама игара, а то су: добровољност, слободан избор, издвојеност, неизвјесност, непродуктивност, постојање правила и фиктивност (*ibidem*, стр. 174). С обзиром на ова обиљежја игре и њен значај у физичком и психичком развоју дјетета, веома је важно обезбиједити „довољно игре“ и током примјене програма ра-

⁴³ Каменов издваја функционалне игре као прву категорију у којима покрети немају непосредну сврху и одређени циљ, већ се понављају због задовољства што се њима овладало (нпр. преплитање прстију, растезање гуме и сл.), док их Спасојевић посматра као врсту покретних игара.

ног учења, што значи да програм треба да буде заснован и на принципу доминације игре и игровних активности⁴⁴ и да игра као метод предшколског васпитања и образовања буде највише заступљена у програмима раног учења.

Међутим, у погледу односа игре и предшколског програма, игра је често била потцијењена као курикуларно средство васпитача и родитеља, прије свега због тога што су циљеви учења, посебно школског учења, често уско дефинисани у смислу овладавања скупом основних академских вјештина. Овај нагласак на учењу основних академских вештина посљедњих година се мијења, што се најбоље види кроз увођење основних тестова за провјеру оспособљености на многим узрасним нивоима. Иако је свакако важно да сви грађани овладају основним академским вјештинама, важан је и радно оријентисан приступ учењу (Bergen, 1998, pp. 8). Заговорници игре вјерују да ће образовни циљеви за грађане у информатичком добу у друштву будућности бити боље детерминисани кроз игровне активности како за дјецу тако и за одрасле. Заиста, многи од недавно развијених приступа наставних планова и програма из математике и писмености признају потребу да се дјеца играју са идејама и тако, кроз игровну активност, изграђују своје знање о садржајима у тим областима (*ibidem*, pp. 8). Будући васпитачи и наставници ће морати добро познавати и разумијевати вриједности игре и могућност њене артикулације у оквиру програма у погледу пружања квалитетне подршке и стварања повољне васпитне средине, јер прихватањем игре као „природног станишта“ дјетета најбоље ће утицати на богаћење њиховог искуства, на њихов развој и учење.

2.2.10. Значај раног учења за дијете и користи од улагања у рано учење за друштво

Сасвим је разумљиво зашто се питању значаја раног учења за дијете даје толика важност, што смо могли и закључити на основу многобројних истраживања која се баве управо овим питањем. Прве године живота од суштинске су важности за дјететов каснији развој јер, како смо видјели у дијелу рада у коме говоримо о карактеристикама развоја у првим годинама живота, у раном развојном периоду долази до бурног раста и

⁴⁴ „Принцип доминације игре и игровних поступака указује, да су дјечија игра и развој међусобно условљени и да животне активности дијете претвара у игру. Игра је животна збиља дјетета и најприроднији облик учења. У игри се дијете понаша савршеније него у обичном животу, што убрзава развој, док, истовремено, бржи развој отвара нове могућности утицаја игре. У програмима раног учења, игра је незамјењиво средство и као таква захтијева далеко веће поштовање, познавање њених својстава од стране васпитача и родитеља, како би остварила своје плодотворне утицаје на дијете које је укључено у игровне, учеће активности“ (*Програм предшколског васпитања и образовања*, 2007).

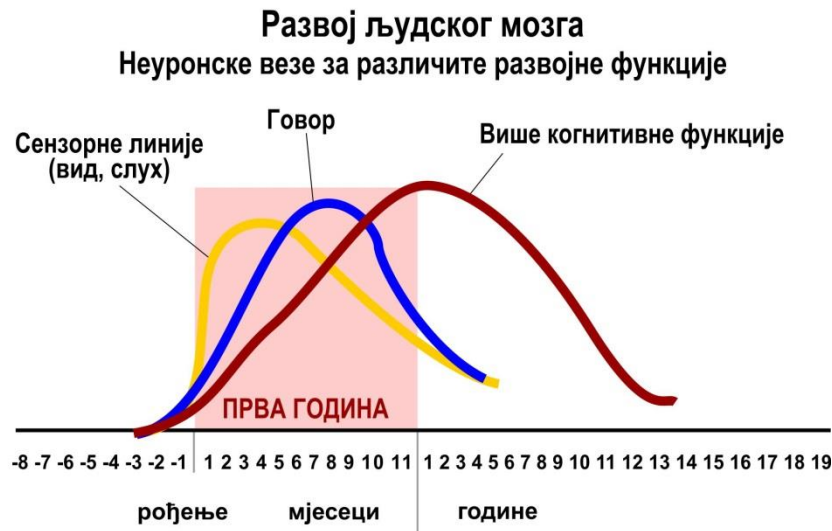
развоја, те услед тога и до јављања изражених промјена у физичком, интелектуалном, емоционалном, социјалном погледу. Тако, на примјер, у погледу физичког раста у првој години живота промјене које се јављају код дјетета израженије су него у било којој другој години послје⁴⁵. За интелектуални развој и развој говора важна је пластичност нервног система, која је највећа у првим годинама живота⁴⁶, јер дјететов мозак тада има највећу способност примања и стварања неуронских веза између неурона (синаптогенеза), што у значајној мјери зависи и од стимулација које дијете добија путем чула или путем дјечје интеракције. То потврђују и испитивања церебралног пластицитета и ефекта ране стимулације на штакорима (Rosenzweig & Bennett, 1996), када су добијени резултати упоређивани и повезани са дјечјим развојем, након чега су аутори указали на важност првих 18 мјесеци живота за даљи развој дјетета. Докази о важности овог приступа долазе 1994. године са сусрета: Упознавање потреба најмлађе дјеце.

На следећој слици приказан је развој неуронских веза и вријеме јављања синаптогенезе за поједине врсте неурона који су задужени за одређене функције, гдје криве наглашавају период када је мозак најосјетљивији на формирање релевантних синапси. Видимо да се неурони важни за развој функције вида и слуха највише гранају у периоду од другог до осмог мјесеца дјечјег живота, за развој функције говора до прве године живота, а за више когнитивне функције тај период се поклапа са јављањем посљедње фазе у Пијажеовој теорији когнитивног развоја.

⁴⁵ Како би сенаторе америчког Конгреса боље упознао са значајем првих година живота за даљи развој дјетета, у сесији под називом „Испитивање медицинског статуса и научних налаза у пренаталном и постнаталном развоју мозга и импликације федералних политика на дјечји развој“, др Бенџамин Карсон (Benjamin Carson), директор дјечије неурохирургије у болници Џонс Хопкинс (Johns Hopkins) у Балтимору је 1997. године своје излагање започео управо ријечима: Зашто тек рођене бебе спавају скоро 22 сата на дан и повремено се пробуде да једу? Временом, до своје друге године, они трче унаоколо, причају, задовољно одговарају на команде родитеља. Ово је огромна и драматична, најбржа промјена која се јавља током цијелог каснијег живота особе.

⁴⁶ Карсон је на истом мјесту појаснио феномен „пластичности мозга“. Због ове способности мозак може у првим годинама да уради ствари које зрео мозак не може. Сликвито наглашава да се „сви неурони нису одлучили шта желе да раде кад одрасту, тако да могу бити усмјерени да раде различите ствари“ и уколико се деси да се један дио мозга оштети, у раном развојном периоду функцију оштећеног мозга преузима здрави дио мозга. Карсон је навео примјер дјевојчице којој је у поступку церебралне хемисферектомије одстрио један дио мозга и код које је здрави дио мозга преузео функције одстриеног дијела.

Графикон 3. Временска динамика формирања синапси за три главне функције



Извор: Nelson, 2000. Према: Shonkoff & Phillips, 2000, pp. 188.

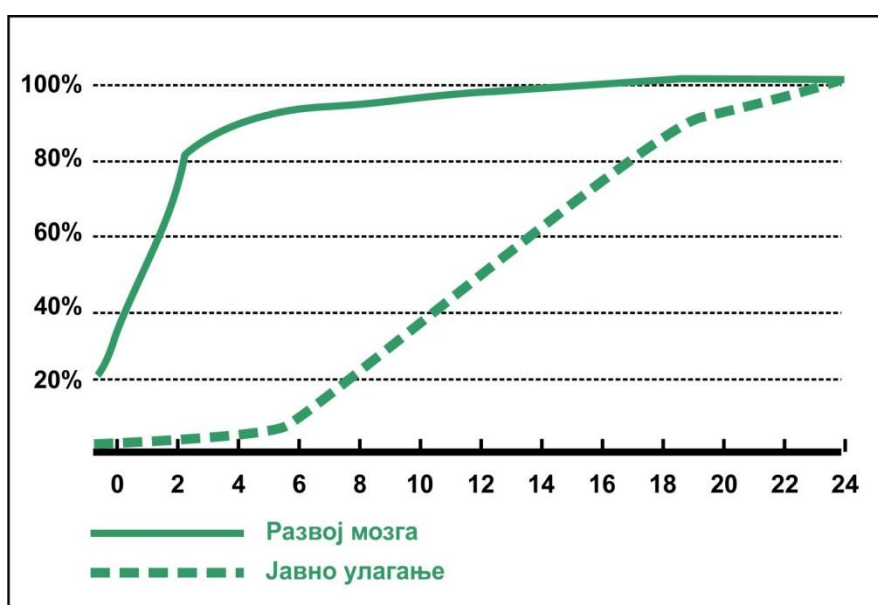
Тако животна искуства у раном узрасту дјетета имају снажан краткорочан и дугорочан утицај на остатак живота дјетета, било позитиван или негативан (Vandekerckhove, 2013). То је јединствен период у коме мозак развија основу за даље учење током цијелог живота.

Познавање достигнућа на пољу истраживања мозга, те познавање важности раног узраста и садржајног и подстицајног окружења за даљи развој, објашњава неке од разлога за оправданост улагања у рано дјетињство. На основу тих налаза настали су веома важни документи међународних институција⁴⁷, који су подстакли многе земље да посвете појачану пажњу управо условима и околностима у којима дијете одраста, те могућностима укључивања дјете у организоване институционалне облике подршке њиховом развоју. Овакве интервенције могу побољшати исходе развоја дјете и то кроз улагање у предшколске програме и промовисање најбољих пракси које су у функцији здравог развоја дјетета, а које су засноване на научним доказима до којих су дошли стручњаци из области педагогије, психологије, биологије, неуронауке, али и економије.

⁴⁷ Поред Конвенције о правима дјетета (*Convention on the Rights of the Child*, UN 1989), то су: *Образовање за све (Education for All – UNESCO, 1990)* и *Квалитетно образовање за све (Quality Education for All – UNESCO, 2000)*; затим *Снажни почетак: образовање у раном дјетињству и њега I и II (Starting Strong I and II: Early Childhood Education and Care, OECD, 2001, 2006)*; *Стање дјете свијета 2003: Дјечје учење (The State of the World's Children 2003: Child Participation, UNICEF 2003)* и други (према: Pašalić Kreso, 2011, стр. 13).

Ипак, улагања многих држава у образовање у том развојном периоду врло су ниска⁴⁸. Овај парадокс образовне политике врло је сликовито приказан на сљедећем графикону, који је настао током истраживања развоја можданих структура (Bruner, et al., 2004, pp. 5), на коме је приказан развој кортекса и инвестирање у образовање током одрастања, гдје учачамо да се у првих пет година дјететовог живота формира 85% можданих структура, а да су јавна улагања у образовање до пете године живота дјетета најмања. То значи да су инвестиције у образовање најниже у раном дјетињству, што ствара неслагање између улагања и прилике да се утиче на мозак у периоду кад је он највише способан да се „кује“ и мијења.

Графикон 4. Развој мозга и јавно улагање у образовање у САД-у



Извор: Bruner, et al., 2004, pp. 5

Постоји висока сагласност економских стручњака око постојања узајамног односа између инвестирања и улагања у рано образовање дјете и користи за друштво у погледу финансијских и нефинансијских ефеката (Бодрошки Спарису, 2007, стр. 266). Тако Фогел (Fogel), добитник Нобелове награде из економије 1993. године, наводи да квалитет раног раста и развоја дјетета има утицаја на квалитет популације и здравље у одраслом добу, односно да неподстицајно и нестимулативно окружење након рођења утиче на појаву менталних болести, гојазности и делинквенције у одраслом добу (Fraser Mustard, 2002). Такође наводи да политике које одмах по рођењу смањују штетне утицаје на дијете касније имају вишеструке користи у односу на појединца и

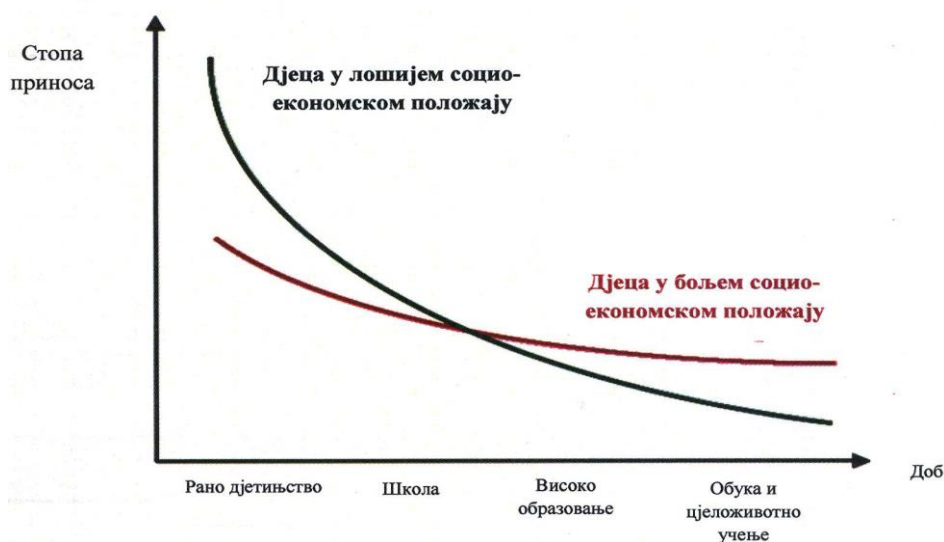
⁴⁸ У Европској унији су се просјечни укупни јавни расходи за предшколско васпитање и образовање повећали са 0,46% БДП-а 2006. године на 0,52% БДП-а 2010. године (Европска комисија/Eurydice/Eurostat, 2014, стр. 79).

друштво уопште. Лонгитудиналне студије јасно показују да већина асоцијалне омладине и одраслих показују проблеме у понашању и да је поријекло тих проблема генерисано лошим условима живота у раном дјетињству, те да је и дјечје учење од првих година живота условљено социјалним статусом породице у којој дијете живи, посебно у погледу развоја говора, читалачких и математичких способности и вјештина (Karr-Morse & Wiley, 1997, Case, Griffin, & Kelly, 1999, према: Fraser Mustard, 2002). Поред тога, студије показују да дјеца која су рођена у сиромаштву и која живе у нехигијенским условима, са слабом менталном стимулацијом током првих мјесеци живота, те која имају лошу исхрану, далеко чешће имају успорено физичко и ментално напредовање (ibidem). Поред тога, од првих година живота зависе и социјалне и емоционалне вјештине које касније утичу на успјех у школи и на радном мјесту, иако ми „често имамо предрасуде вјерујући да су само когнитивне способности од фундаменталног значаја за успјех у животу“ (Heckman, 2000) и да су оне те које одређују касније квалитет људског капитала.

Економски гледано, инвестирање у људски капитал подразумијева улагање у васпитање и образовање и здравље човјека (Бодрошки Спариосу, 2007, стр. 265), па се оваквим инвестирањем повећава продуктивност људи. Предмет испитивања многих економских студија, а и других, управо је било трагање за одговором на питање: „У који ниво образовања треба улагати да би се добили највиши приходи и највећи поврат од уложеног?“. Можда најпознатија студија која се бавила овим питањем јесте студија Џејмса Хекмана (*James Heckman*), добитника Нобелове награде за економију 2000. године. Према овој студији, економска добит од улагања у квалитетно учење већа је од улагања у образовање у било којем каснијем сегменту живота. Током животног циклуса, улагање на сваком нивоу образовања ствара одређене исходе на сваком од њих, али се то улагање одражава и на касније нивое образовања, на наредно учење, што Хекман дефинише као *самопродуктивност* (self-productivity), која је опет везана за продуктивност улагања у образовање, која зависи од стадијума образовања у који се улаже. образовање на једном нивоу повећава или смањује продуктивност улагања на сљедећем нивоу, што указује на појаву *комплементарности* (complementarity) у образовању (Sunha et al., 2005, pp. 42). Хекман је са сарадницима, на темељу емпиријских доказа, утврдио да, како постоје сензитивни и критични периоди у развоју дјечјих способности, тако постоје и сензитивни, па чак и критични периоди за образовна улагања која су само у одређеном периоду или интервалу најефикаснија (ibidem, pp. 53). Имајући у виду да је ова студија спроведена у Америци, експерти из

Европе су, по узору на напријед наведену студију, утврдили да постоје значајни докази да је образовање и усавршавање у Европи највише усмјерено на нискоквалификовану радну снагу, што је често неефикасно, те су поставили хипотезу да су стопа приноса и узраст учесника у образовном процесу у обрнуто пропорционалном односу (Woessmann, 2006, pp. 5–6) што су графички приказали.

Графикон 5. Стопе приноса од образовања у различитим периодима у животу



Извор: Woessmann, 2006, pp. 5.

Криве на графикону показују да је стопа приноса од улагања у образовање већа за дјецу из неповољних социоекономских средина, док је за старију дјецу стопа приноса већа за оне који долазе из породица бољег социоекономског статуса. Углавном, стопа приноса од улагања у образовање највећа је у раном дјетињству, посебно за дјецу из лошијег социоекономског статуса.

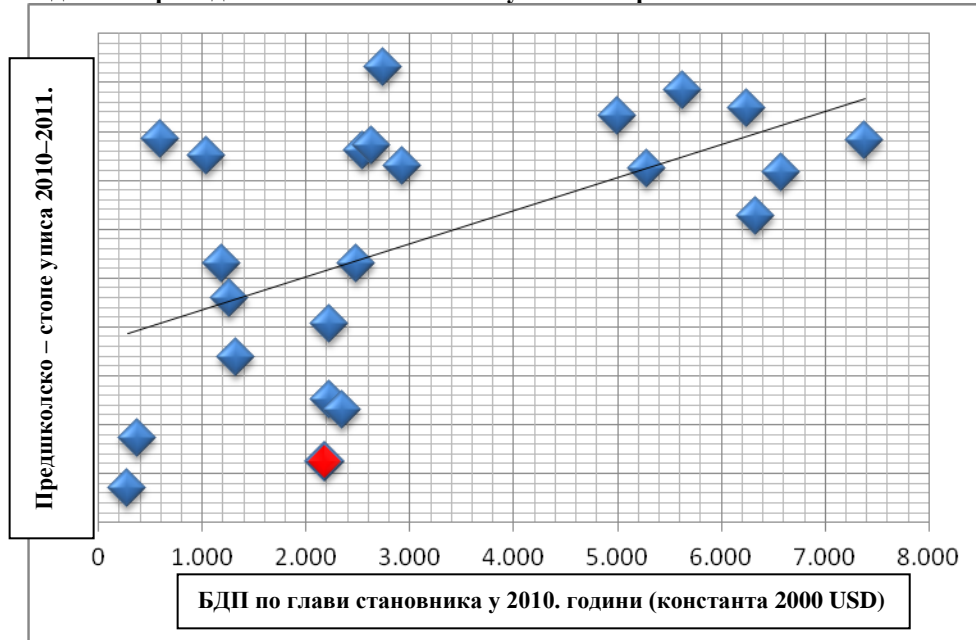
И поред наведених доказа, ниједна земља у Европи нема издвајања већа од 1% од укупног БДП-а своје државе. Земља која највише издваја за област предшколског васпитања и образовања у Европи је Данска, са 1% од свог укупног бруто друштвеног производа (БДП) (Evropska komisija/Eurydice/Eurostat, 2014, стр. 79). У Републици Српској проценат издвајања за предшколство од укупног БДП-а износи 0,3%⁴⁹. Гледамо ли проценат издвајања за сегмент предшколског васпитања и образовања из буџета локалних заједница у Републици Српској, из кога се највећим дијелом финансира рад и функционисање предшколских установа у јавном сектору, тај проценат се креће од

⁴⁹ Податак преузет из Нацрта Стратегије развоја образовања Републике Српске за период 2015–2020, који је био на дневном реду на осмој сједници Народне скупштине Републике Српске одржане 20.11.2015. године, преузет са сајта

<http://www.narodnaskupstinars.net/сједнице/материјали-за-сједнице/материјали-осму-сједницу-нс-рс>

7,75% у Мркоњић Граду, 7,04% у Бањој Луци, 6,50% у Модричи, до најнижих 1,73% у Лопарама од укупног буџета поједине локалне заједнице. Оно што је важно нагласити јесте чињеница да нисмо утврдили пропорционалну повезаност процента издвајања за ову област и степена развијености јединица локалне самоуправе, што значи да је улагање у ову област условљено другим параметрима (Цвијановић, 2013). То је по свему питање политичке воље и утврђивања приоритета, што потврђује и сљедећи графикон.

Графикон 6. Стопа обухвата предшколским васпитањем и образовањем у радној 2010/11. години и приходи по глави становника у неким европским земљама



Извор: База података Transmonex, Регионални уред Уницефа, према Van Ravens, 2014.

На графикону су приказани односи прихода по глави становника појединих земаља и укључености дјете у предшколско васпитање и образовање у тим земљама. Примјећујемо двије засебне групе земаља, представљене у облику правоугаоних поља, које имају приход до 3.000 америчких долара по глави становника и оне са приходима вишим од 5.000 америчких долара. Како видимо на графикону, линија регресије не потврђује тезу да богатије земље имају већу стопу уписа у предшколске програме од мање богатих или сиромашних земаља (Van Ravens, 2014), јер у групи земаља са приходом до 3.000 америчких долара по глави становника налазимо велике варијације у погледу стопе уписа у предшколско образовање, од мање од 10% до више од 90%, што значи да земље са нижим стопама прихода могу да постигну високе стопе уписа дјете у неке од предшколских програма.

Сагледавајући изнесено, уочавамо да су се издвојила два основна аргумента због којих је важно улагати у рано дјетињство, а то су развој дјетета и економска ко-

рист, како за породицу тако и за државу. За друштвену заједницу улагање у прве године живота дјетета може имати вишеструки ефекат у облику образовних резултата, бољег здравственог стања, те тако и ниже стопе потрошње за здравствену заштиту, веће радне продуктивности, већег економског раста, виших прихода од пореза за државу, нижих стопа потрошње у сврхе које се односе на кривична, односно криминална дјела и слично (Van Ravens, 2014). Улагање на почетку животног вијека од кључног је значаја и представља улагање у људски, али и економски капитал, јер се у раном дјетињству стварају темељи за читав живот, као и веће шансе да дијете развије вјештине које ће му касније бити потребне да се такмичи на тржишту рада и у свијету глобалне економије, чиме, јачајући себе, ствара боље друштво за све. Зато је потпуно разумљива фраза по којој су „дјеца наша будућност“, јер улагањем у њих, улажемо у људски и економски развој цијелог друштва.

2.3. Укљученост дјеце у предшколске програме и њихово рано учење (постојање међузависности)

Тражећи најбољи начин да објаснимо међусобан однос између укључености дјеце у предшколске програме и њиховог раног учења, односно, у настојању да одговоримо на питање које смо себи поставили, а које гласи: „Да ли је предшколски програм чинилац учења и развоја дјеце?“, чини нам се најбоље да се вратимо на онај дио рада који се бави дефинисањем и одређењем предшколског програма. Како смо имали прилику видјети, основа из које настаје програм је, поред циљева, задатака, принципа и метода учења, значајно ослоњена и на доминирајућу идеолошку оријентацију у датом тренутку и на датом мјесту, као и на претпоставке о развоју дјетета, али и на различите приступе у којима се програм „посматра као трансмисија знања (Kelly, Curzon), као процес (Stenhouse, McKernan), као продукт (Bobbitt, Tayler) или као пракса (Grundy)“ који тако одражава различита схватања процеса учења (према: Крнјаја, 2011, стр. 542). У погледу схватања развоја и оријентације програма, овакво виђење отвара и питања која се односе на: унутрашњу досљедност програма у погледу релација између схватања развоја дјетета и улоге одраслих, те просторне и временске организације; интерпретацију и развијање програма у односу на схватања оних који програм граде у пракси; смисао образовања којем се тежи у програму (*ibidem*). То значи да су предшколски програми генерацијама обликовани у предшколским установама кроз активности „које одражава-

ју околности, могућности и ограничења, као и различите дискурсе о природи дјетета и потребама дјете“ (Vudhed, 2012, стр. 48), представљајући тако актуелне програмске концепције институционализованог предшколског васпитања и образовања. На тај начин програм предшколског васпитања и образовања одражава специфичне обрасце односа између доносиоца одлука, професионалаца, породица и дјете, те комбинације културних претпоставки и тежњи заједнице да креира аутентичну васпитну праксу током дужег временског периода.

Ако прихватимо стајалиште да извор предшколских програма/курикулума можемо тражити у дјетету, садржају и друштву (Bredenkamp, 1996, стр. 75), а да о раном учењу можемо говорити у контексту промјена понашања у току првих дана, мјесеци и година живота, можемо наслутити да је међузависност ових двају феномена одређена врстом, временом и мјестом јављања организованог институционалног предшколског васпитања и образовања дјете раног узраста (програм) и узрасним и индивидуалним карактеристикама дјетета, условима у којима дијете одраста (учи), с тим да овај приступ не треба посматрати симплификовано, јер све ово што смо навели као могуће факторе на које се наслања узајамна повезаност предшколских програма и раног учења утемељено је на теоријским оријентацијама предшколских програма и психолошким теоријама развоја дјетета. Свакако, у овој релативно поједностављеној категоризацији треба напоменути да, поред наведених, још једно важно извориште програма одређује његову суштину, а то је „мишљење људи о вриједностима и циљевима везаним за то какву дјетцу желимо у будућности, односно шта се може учинити с њима за њих саме“ (Žužul, 2005, стр. 176). Тако програмске оријентације представљају рефлексiju актуелних друштвених, културних, националних, вјерских, законодавних одредница средине у којој је тај предшколски програм настао.

Имајући у виду наведено, поменућемо неколико предшколских модела, приступа и поступака, јер за неке од њих нема опште сагласности како се могу карактерисати, као модели или као приступи, који су настали усљед различитог сагледавања *процеса учења, улоге одраслих* у том процесу, *структуре* простора и времена у којем се учење одвија, те *начина* на који су дјете укључена у тај процес (Klemenović, 2009, стр. 71). У зависности од слободе која се оставља васпитачима и њихове стратегије остваривања, структурисаности програма, флексибилности приликом примјене, досљедности инструкције, као и очекиваних резултата дјечјег учења, јавили су се многобројни модели предшколских програма, од којих су најпознатији: Модел креативног програма (*Creative Curriculum*), Развојно-интерактивни приступ (*Developmental Interaction Approach*),

Модел развојно прилагођене праксе (*Developmentally Appropriate Practice*), Програм директне инструкције (*Direct Instruction Model*), Програм пуне слободе (*High/Scope Curriculum*), Монтесори метод (*Montessori Method*), Валдорф приступ (*The Waldorf Approach*), Ређо Емилија (*Reggio Emilia*) и други (*ibidem*). У самом називу неких модела представљен је и начин остваривања циљне усмјерености програма, док су неки утемељени у коријенима који воде до рада Марије Монтесори (*Maria Monessori*), Рудолфа Штајнера (*Rudolf Steiner*) и Лориса Малагуџија (*Loris Malaguzzi*) (Каменов, 2010, стр. 148). Ови приступи представљају израз јединственог погледа на дијете, али и циљеве друштвено организованог предшколског васпитања и образовања.

Сви ови приступи виде дијете као активног чиниоца свог развоја који је условљен природним, узрасним и индивидуалним својствима дјетета, али природу дјетета схватају различито, нарочито приступ М. Монтесори и валдорфска педагогија (Каменов, 2010, стр. 158). Различита схватања дјетета међу различитим теоретичарима могу довести до значајних разлика у предшколским програмима и педагошким процесима, као и у исходима за дјецу. Ова схватања су утемељена, између осталог, на различитом углу посматрања дјетета, тако да се дијете може посматрати као „јединствена личност у садашњости, као грађанин или грађанка са индивидуалним правима и вољом да изабере да ли ће учествовати у догађајима или активностима, као индивидуа у будућности која се мора припремити за унапријед дате изазове који му/јој предстоје“ (De la Šieza, 2004, стр. 228). Од тога шта би дијете требало да зна или шта може да уради у одређеном узрасту, зависи и обликовање програма за учење са којим се дијете среће у предшколским установама.

Како смо видјели, процес раног учења, па тиме и развој дјетета је индивидуалан, али се одвија под утицајем бројних међусобно повезаних фактора (Ђорђевић, 2007, стр. 6), што нас усмјерава на закључак да су предшколски програми и рано учење дјецe испреплетени, условљени и узајамно детерминисани, јер се рано учење одвија у процесу међусобног дјеловања дјетета и окружења, као и срединских чинилаца у ком се дијете развија и расте, од којих је породица прво окружење с којим се дијете по рођењу сусреће. На оваквој основи утемељен је и Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске, будући да се кроз Програм даје значај социјалном контексту у којем дјецa уче и развијају се, због чега „су јасно истакнуте идеје да социјалне везе и окружења које дјецa доживљавају имају директног утицаја на њихово учење и развој“ (Спасојевић, Прибишев Белеслин, Николић, 2007, стр. 5).

Покушамо ли сагледати ове двије појаве, предшколски програм и рано учење, тако што ћемо их пренијети на инструменте коришћене у нашем истраживању, видимо да су учитељи у првом инструменту (Прилог 1) процјењивали испољеност развојних аспеката дјецe на скали од 1 до 5, узимајући у обзир и варијаблу која се односи на дјечје не/похађање предшколске установе. У другом инструменту родитељи су, такође на скали од 1 до 5, процјењивали степен њихове посвећености родитељској улози (Прилог 2), јер налази многих истраживања (видјети поглавље 2.2.8.4. *Породица и рано учење*) упућују на важну улогу родитеља у процесу развоја дјецe, те смо и то узели као фактор који је релевантан за испитивање хипотеза које смо поставили у нашем истраживању, а што опет доводи у везу податке једног и другог инструмента. Чини нам се да се примјеном једног од инструмената дотичемо оног другог дијела проблема коме је овај рад посвећен, тако да, на примјер, из инструмента који прикупља податке о односу породичних прилика и родитељске посвећености дјеци можемо систематизовати и сврставати одговоре родитеља водећи рачуна о испољености развојних аспеката дјецe. Исто тако, то можемо урадити и пратећи одговоре које су нам дали учитељи. Такво посматрање условило је и наш избор у додјеливању статуса независности, односно зависности, појединим категоријама варијабли. Како смо се примакли крају теоријског разматрања које се односи на међузависност укључености дјецe у предшколске програме и њиховог раног учења, још ћемо навести и образложити варијабле из нашег истраживања, самим тим што су оне управо те које условљавају повезаност једног и другог феномена.

Ако узмемо у обзир да независне варијабле утичу на друге (зависне) варијабле које трпе утицај, онда се може наслутити да је наше опредјелјење да укључености, односно неукључености дјецe у предшколски програм, додијелимо статус независне варијабле. У групу зависних варијабли сврстали смо исходе учења распоређене у четири аспекта развоја дјетета приказаних у Табели 5 (у поглављу рада 2.1.5.1. *Садржаји програма према аспектима развоја и исходима учења*). Поред независних и зависних варијабли, истраживањем смо обухватили и неколико социоекономских и социодемографских карактеристика породице у којој дијете живи које су добиле статус контролне варијабле. Тако смо евидентирали: пол дјетета, врсту породице (проширена, са једним родитељем, са оба родитеља), мјесто гдје живи породица (село/град), број дјецe у породици, ред рођења дјетета, образовни ниво родитеља, материјалне прилике у породици, запосленост родитеља, године живота родитеља и родитељска посвећеност родитељској улози. Са овако постављеним варијаблама кренули смо у истраживање када смо

покушали потврдити хипотезе постављене на основу многих теоријских разматрања, али и емпиријских резултата бројних истраживања, које имамо намјеру приказати у сљедећем поглављу.

2.4. Тангентна истраживања и њихов преглед

У досадашњем излагању, кроз теоријско разматрање о програмима предшколског васпитања и образовања, као и о раном учењу дјете, већ смо имали прилику да споменемо нека истраживања, чиме није ни приближно исцрпљен обиман фонд истраживачких пројеката којима је предмет истраживања била ова тематика. Баш због тога, жеља нам је да пажњу усмјеримо на још неколико истраживања која су нам пружила велику помоћ при реализацији нашег пројекта, што је касније, све заједно, довело и до размишљања о новим и будућим радовима на ову или сличну тему.

Засноване првенствено на здравствено-компензаторском моделу, ране студије првенствено су настојале да идентификују потенцијал којим ће се компензовати хронична депривација (нпр. Goldfarb, 1945, Skodak & Skeels, 1949, and Spitz, 1945, према: Woodhead, 1988), да би се потом бавиле питањима дјете која заостају у развоју, као што је то случај у Милвоки студији која је спроведена током 1960-их и Абецедериан пројекту (*Milwaukee study and the Abecedarian Project*) који су указали на постојање простора за интервенцију и помагање таквој дјети кроз интензивне цјелодневне предшколске програме (ibidem, pp. 444). Одатле се истраживачка традиција преусмјерава на популацију социјално угрожене дјете старости од четири до шест година, када се мјери интензитет интервенције кроз програме у погледу когнитивног и социјалног развоја дјете, те унапређења њиховог здравља.

Ако, поред ове димензије, посматрамо још једну димензију која је била покретач многих истраживања у области предшколског васпитања и образовања, примјећујемо да је квалитет важан сегмент који је дефинисао предмет интересовања великог броја истраживања у овој области. Питање квалитета одувijek је била важна тема у расправи о томе како образовни систем треба да изгради и промовише дјечје учење и развој, али и да проведе темељне вриједности које су одређене у неком друштву. Интереси у предшколским истраживањима у погледу квалитета варирали су током времена, тако да постоје различити погледи у различитим временским фазама на ово питање.

У *првој фази*, током педесетих година, фокус у истраживању квалитета био је усмјерен на питање најбољег мјеста за развој и његовање дјетета. Тадашње стајалиште било је да је најбоља околина за одрастање дјете у породичном окружењу уз непрестану бригу и мајчину његу. Брига о дјетету изван породице посматрала се са одређеном резервом. Неки истраживачи су сматрали да одвајање дјетета од мајке може да буде опасно, па чак и штетно за њихов даљи социјални и емоционални развој (Bowlby, 1953, према Sheridan, 2001, pp. 28).

Како је дошло до наглог развоја индустрије и технологије указала се потреба и за додатно укључивање жена у радни процес. Тако је укључивање дјете у неке од организованих облика збрињавања током радног времена родитеља постало неопходно. То је обиљежило *другу фазу* истраживања (период од шездесетих до деведесетих) у којој је фокус био испитивање структуралног аспекта квалитета, као што је простор, количина материјала, однос особље–дијете и слично. Ови аспекти квалитета процјењивали су се и упоређивали са многобројним праксама у свијету како унутар неке државе, тако и изван. Резултати истраживања из овог периода указују на то да је похађање предшколске установе корисно за дјецу (Sylva & Wiltshire, 1993, према: *ibidem*, pp. 29). Истраживања су такође показала да различити материјални услови у установама утичу на квалитет предшколске праксе. То је довело до јаснијег одређивања који су структурални аспекти предшколске праксе неопходни, а који нису, како би се постигао висок квалитет рада у предшколским установама.

Истраживања у *трећој фази* (период од деведесетих до 2000) фокусирају се на унутрашњи педагошки процес, односно на оно што се дешава у предшколским установама. „Истраживања су концентрисана око питања као што су: Како васпитачи упознају и комуницирају са дјецом? Са каквим се искуством дјеца сусрећу у предшколској установи? Које вриједности дјеца развијају и шта уче? Из којих знања и из којих основних вриједности произилазе активности у предшколској установи? У којој мјери се одрасли баве и колико су осјетљиви на дјечије потребе, права и интересовања?“ (*ibidem*, pp. 29). Сва ова питања генерисала су истраживања која су се кретала углавном око професионалних компетенција васпитача релевантних за стварање креативног окружења у предшколској установи, које могу учинити дјечје учење пријатнијим.

У *четвртој фази* (период од 2000) истраживања која су реализована указала су на чињеницу да није довољно усмјерити се само на то шта се дешава унутар предшколске установе и на вријеме проведено у њој, него се боравак дјетета у предшколској установи мора посматрати у свјетлу специфичне културе, друштвених услова у којима

дијете одраста и ставова за одрастање, те прихваћених вриједности у којима предшколска установа дјелује и ради.

Истраживачка питања која се односе на утврђивање односа раног учења и фактора значајних за дјечји развој најчешће су била везана за испитивање неких других чинилаца који могу директно или индиректно утицати на поменути однос, као што су на примјер: родитељски стрес и однос родитеља према дјечи у контексту њиховог васпитног стила (Anthony et al., 2005, Baker et al., 2003); однос дјечјег постигнућа и мотивације, те количника њихове интелигенције (Gottfried et al., 2006); испољавање дјечјих емоција (Dunn et al., 1991, Denham et al., 1997, Carlo et al., 1991); спремност дјете за школу и култура из које долазе (Magnuson & Waldfogel, 2005); церебрални пластицитет и рана стимулација (Rosenzweig & Bennett, 1996) и слично.

Предшколски програми најчешће су истраживани у контексту њиховог различитог утицаја на дјечу, трагајући тако за најпримјеренијим програмима, водећи рачуна притом о свим специфичностима и карактеристикама дјете и околностима у којима се они развијају и одрастају. У прегледима који су били предмет наше анализе, већи број истраживања односи се на ефекте дјеловања предшколских програма, у којима се системски, намјерно дјелује на дијете и на његов процес учења, у односу на когнитивне исходе и школско постигнуће кад дијете крене у школу (Campbell & Ramey, 1994, Barnett, 1995, Reynolds & Temple, 1996). Такође, предшколски програм, као вид ране интервенције, посматрао се и у односу на спремност дјетета за школу (Magnuson & Waldfogel, 2005), његово касније друштвено прихватљиво понашање (Yoshikawa, 1995), као и испитивање односа квалитета предшколских програма и ефеката на рано учење (Frede, 1995, Mc Donald Connor et al., 2005), али и ефеката ране интервенције код дјете из породица са ниским примањима (Loeb et al., 2004, Burger, 2010). Сагледавајући наведено, уочили смо неколико главних истраживачких питања око којих се крећу истраживачке студије, те смо тако установили да су истраживања усмјерена углавном на испитивање ефеката предшколских програма најчешће у односу на: когнитивни развој, социјални развој, бригу и дјечју његу, породицу и значај за појединца и друштво (Шема 7), те ћемо тако и започети детаљнију анализу прегледа радова насталих на темељу поменутих истраживачких студија.

Шема 7. Доминантне групе истраживачких питања усмјерених на утврђивање ефеката предшколских програма



На основу студија које сумирају налазе различитих истраживања на основу метаанализе установљено је да су у Америци истраживања о ефектима различитих предшколских програма, највише Хед Старта (*Head Start*), усмјерени на когнитивне исходе (академско постигнуће, спремност за школу, интелигенцију, задржавање у истом разреду), социјалне исходе (процјену социјалних компетенција, социјално ризична понашања), породичне исходе (запосленост родитеља, ниво образовања родитеља, сиромаштво). Налази ових истраживања показују да постоји ефекат у спречавању кашњења у когнитивном развоју и повећање спремности за учење, али да је недовољан број налаза био да се утврди ефекат на социјално сазнавање и ризично понашање, те породичне утицаје на исходе развоја (Anderson et al., 2003, Barnett, 1995). Гилям и Зиглер су испитивали квалитет примјене Хед Старт програма кроз развојне компетенције, дјечју самоефикасност, задржавање у разреду, укљученост родитеља у образовање. Развојне компетенције у контексту овог истраживања подразумевају мјерење социо-емоционалног развоја, вјештину самопомоћи, моторне вјештине, вјештину говора, когнитивног развоја, академских и вјештина писмености. У погледу развојних компетенција добијени су резултати о позитивном утицају на све аспекте развоја који су доминантни у првом разреду основне школе, као и у погледу школске спремности, посебно на читање и математичке вјештине (Ramey & Ramey, 2004), али касније кроз школско образо-

вање опадају (Gilliam & Zigler, 2001), што је сагласно са резултатима других истраживања у погледу поређења краткорочних и дугорочних развојних ефеката, посебно у пољу специфичних академских вјештина, као што су читање и математичке вјештине (Di Lorenzo, 1969, Karnes, 1973, према: Klemenović, 2009, стр. 41). С друге стране, резултати неких истраживања казују да превентивни предшколски програми имају позитиван краткорочни, средњерочни али и дугорочни утицај на неколико домена, као што је то случај са студијом коју су организовали Нелсон и Вестхус (Nelson & Westhues, 2003) у којој је предмет истраживања био детерминисање ефеката предшколских превентивних програма код дјецe са заостатком у краткорочном (предшколски период), средњерочном (основна школа) и дугорочном (средња школа) периоду и идентификовање фактора који чине програм успјешним. Посматрана су 34 различита програма, а касније су дјецa праћена и кроз школу. Праћене су когнитивне и социо-емоционалне промјене.

Такође, испитивањем које је организовано 2000. године, о ефектима боравка у предшколским установама на лични, когнитивни и социјални развој, на темељу 35 студија, када је укључено 18.000 дјецe у 200 предшколских установа у мјестима: Ypsilanti, Michigan, Chapel Hill, North Carolina, утврђено је да боље резултате у академском постигнућу и IQ постижу дјецa која су похађала предшколски програм (Gorey, 2001), што потврђује закључке на основу резултата претходно поменутих метаанализа.

Према резултатима једног испитивања образовних интервенција код дјецe од пет година, у које је било укључено 111 дјецe рођене у периоду од 1972. до 1977. године, праћени су дјечји исходи кроз когнитивни развој и академско постигнуће, а мајке су праћене кроз варијабле које се односе на образовни успјех и запослење. Позитивно когнитивно и академско постигнуће пронађено је код дјецe која похађају неки предшколски програм. Такође, виши образовни ниво мајке обезбјеђује виши (квалитетнији) ниво запослења, што директно утиче на доступност квалитетнијег предшколског програма за њено дијете (Ramey et al., 2000).

Продужена рана интервенција и школско постигнуће тема је другог истраживања, у коме је испитивано 426 дјецe која су била укључена у предшколски програм. По поласку у школу показали су боље постигнуће у читању и математици од дјецe која нису била у предшколском програму. Исто тако, програм побољшава когнитивни развој и школско постигнуће краткорочно, али често побољшава дјечје резултате и на дужи рок, под условом да је рана интервенција трајала дуже (Reynolds & Temple, 1996). Ови налази у су сагласности са испитивањем спроведеним у Боливији (Behrman et al., 2004), када су посматрана дјецa која су похађала и која нису похађала предшколски програм.

Праћена је дужина похађања програма и установљено да је неопходно најмање седам мјесеци бити укључен у предшколски програм да би се видјели ефекти програма на дјете. Хипотеза да се когнитивно и академско постигнуће повећава како се повећава дужина трајања образовног третмана потврђена је у још једном испитивању у експерименталној студији утицаја Абецедериан програма на дјецу из сиромашних породица (Campbell & Ramey, 1994). Дјеца су насумично изабрана из четири различите групе а) образовни третман до осам година у јавним образовним установама, б) образовни третман за предшколску дјецу до пет година, в) образовни третман дјете од пет до осам година у основним школама, и г) нетретирана контролна група. Резултати генерално подржавају позитивне ефекте предшколског програма на интелектуални развој и академско постигнуће и оно се одржава до 12. године, док су каснији школски третмани мање ефикасни.

Студија која укључује 538 дјете од пет година из вртића у Гринсбороу (Greensboro, North Carolina) током радне 1991/92. године у 55 разреда из 16 основних школа, такође је потврдила овакве налазе, али само међу дјецом мање образованих мајки (Christian et al., 1998), док, за разлику од тога, нема ефеката предшколског програма на дјецу мајки са већим нивоом образовања. У истраживању су испитивани породични услови, период боравка дјетета у вртићу, ниво образовања мајки, етничка припадност, пол, породично језичко окружење, IQ дјетета, рјечник дјетета, спремност препознавања, математичке вјештине, писменост. Породично језичко окружење остварило је позитивне ефекте на четири од пет мјерења академских постигнућа. Већи број мјесеци проведених у вртићу указује на боље и више математичке вјештине међу дјецом мање образованих мајки. Импликације укључују потребу за јачом родитељском укљученошћу у дјечјем развоју и потребе субвенционисања предшколских програма за дјецу у стању социјалне потребе, јер слабију когнитивну ефикасност показују дјеца која одрастају у сиромаштву, нестимулативном окружењу и чији родитељи имају ниске амбиције у вези са дјететовим школовањем, што је потврђено у истраживању процјене когнитивних способности и интелектуалне ефикасности ромске и неромске дјете у односу на срединске чиниоце (Jovanović i saradnici, 2009). Резултати овог истраживања показују да највећи ефекат на интелектуално постигнуће дјете имају квалитет стимулације, амбиције родитеља и финансијски статус породице.

Резултати истраживања које је вршено на узорку од 14.162 дјете, која су похађала предшколску установу у контексту утицаја предшколске установе на когнитивни и социјални развој (Loeb et al., 2007), показали су да је утицај на когнитивни развој изра-

жен посебно код дјеце која су рано кренула у предшколску установу, са двије или три године. Нешто мањи утицај уочен је у погледу социјалног понашања дјеце. У сваком случају, резултати зависе и од прихода у породици, на што указује и студија која испитује утицај квалитета предшколске установе на дјечји социјални развој (Philips et al., 1987). Узорак је сачињавао 166 дјеце, контролисане су и варијабле: године, вртићко искуство и породица. Резултати говоре да ове варијабле значајно утичу на дјечји социјални развој.

Неки налази (Bryant et al., 1994) указују на то да је квалитет програма који се остварује у предшколској установи јачи предиктор постигнућа ученика од стимулације која се јавља у породици. Студија Брајанта и сарадника испитивала је релације између квалитета у разреду и дјечјих исхода код 145 дјеце у Хед Старт програму која долазе из мање стимулативног породичног окружења. Добијени резултати указују на то да дјеца из разреда у којима се спроводи квалитетнији Хед Старт програм показују боље резултате у постигнућу и у погледу предакадемских вјештина, без обзира на породично окружење.

Питање квалитета програма било је предмет многих истраживања, у којима су се, на примјер, испитивале услуге у центрима за његу дјеце и породичним дневним центрима у контексту структурисаности програма (Kontos et al., 1994), када је испитивано 117 дјеце узраста између три и четири године у 30 центара и 30 породичних дневних центара у погледу развијености когнитивног и социјалног развоја и када је утврђено да су центри за његу више структурисани и комплекснији; потом ефекти квалитета предшколских установа и интеракције са дјечјим и породичним карактеристикама у погледу социо-емоционалног развоја (Hagekull & Bohlin, 1995), када је током 29 мјесеци у групи од 52 дјеце старости 1–2 године испитиван социоекономски статус породице, породично окружење, пол, гдје је социо-емоционални развој посматран кроз дјечје позитивне ефекте функционисања, као што је испољавање позитивних емоција, кроз екстернализацију и интернализацију и када су резултати показали да је главни ефекат квалитета предшколских установа на испољавање позитивних емоција. Многа истраживања настојала су утврдити однос образовања васпитача и квалитета програма, при чему су добијани налази да квалитет зависи од образовања васпитача. Квалитет је већи уколико васпитачи имају најмање четворогодишње студијско образовање, што се касније доводи у везу са бољим успјехом у школи. То потврђују и друге студије (Arnett, 1989, Berk, 1985, Dunn, 1993, Whitebook et al., 1990, Howes & Brown, 2000, Howes, Philippsen, & Peisner-Feinberg, 2000, према: Barnett, 2003), у којима је утврђено да боље еду-

ковани васпитачи имају више позитивних интеракција са дјецом обезбјеђујући тако богатији језик и когнитивно искуство, боље социјалне, емоционалне, језичке и когнитивне способности дјетета, наглашавајући, поред осталог, и мању ауторитарност и мању склоност ка кажњавању дјете. За предвиђање квалитета рада у учионици и квалитета дјечјих академских постигнућа у другом истраживању коришћено је седам студија (Early et al., 2007), у којима су посматрана дјета када са њима ради васпитач са четворогодишњим студијским образовањем. Налази указују да политика усмјерена искључиво на образовање наставника неће довољно утицати на побољшање квалитета у учионици или бољег академског постигнућа код ученика. Умјесто тога, подизање ефикасности образовања у раном дјетињству вјероватно ће захтијевати широк спектар активности професионалног развоја које је усмјерено на бољу интеракцију са дјецом. Слична претходној јесте студија која испитује развој академских језичких и социјалних вјештина код четворогодишњака у јавним вртићима, притом мјерећи квалитет вртића кроз: а) придржавање стандарда који се односе на структуру програма, б) запажања о укупном квалитету учионичког окружења, и в) запажања о учитељској емоционалној интеракцији и давању инструкција (Mashburn et al., 2008), када је укључено 2.439 дјете из 671 предшколског разреда у 11 америчких држава. Налази показују да политика, развој програма и стручно развојни напори на побољшању интеракције наставник–дјете могу олакшати дјечју спремност за школу, али и допринијети бољем когнитивном постигнућу, на што указује још једно истраживање (Topley & Drennen, 1980) које је утврђивало утицај прикривеног курикулума на когнитивне способности дјете од четири-пет година. Истраживање је вршено у Центру за развој дјете Јужна Каролина, када су испитиване двије групе дјете. Резултати студије показали су да је ефикасна процедура обуке (примјене програма) довела до значајног додатног постигнућа на когнитивном плану. Ефекти афективне обуке довели су до промјена у самопоуздању и мотивацији дјетета, што је опет довело до промјена у когнитивном постигнућу.

Једно врло интересно истраживање (Rimm-Kaufman et al., 2000) испитује процјену наставника о проблемима и њиховој распрострањености које дјета носе са собом при уласку у вртић. Узорак је био велики и обухватао је 3.595 дјете. На основу добијених резултата установљено је да су наставници сматрали да 16% дјете има неку тешкоћу приликом поласка у вртић. Чак 46% наставника изјавило је да пола њиховог разреда има специфичне проблеме у неким од аспеката приликом поласка у вртић, а стопе опажених проблема у релацији су са школским окружењем и нивоом сиромаштва средине из које дијете долази. Резултати су посматрани у смислу фактора ризика

који предвиђају проблеме транзиције из породице у вртић. Налази потврђују да је упис у вртић заиста период транзиције за дијете.

Уопште пратећи истраживања која се баве утврђивањем ефеката предшколских програма на развој дјетета, можемо се сложити са закључком који указује на то да је у већини земаља програм заснован на промоцији и подршци когнитивном развоју дјетета и академском постигнућу, што је потврђено и у испитивању предшколских програма у 13 држава: Аустралија, Канада, Колумбија, Француска, Њемачка, Индија, Ирска, Јапан, Сингапур, Јужна Кореја, Шведска, Турска и Велика Британија (Воосок, 1995) у коме су се покушали открити проблеми који се јављају у погледу дефинисања квалитета програма, ефикасности програма за рано учење у односу на социјалну и економску неједнакост, те разумијевања о томе како истраживање може утицати на политичке одлуке. Слични закључци друге студије (Pianta et al., 2009), али са битним нагласком на изражену фрагментарност и неједнакост у квалитету програма, говоре нам да су програми и програмски модели у САД-у веома различити, као и кадровски обрасци и квалификације, те се тако овај систем не може посматрати као јединствен систем подршке за дјецу. Штавише, фрагментација у овом простору у великој мјери омета образовне политике. Поред тога, упркос ученој варијабилности и фрагментацији, постоје убједљиви докази који потврђују да предшколске установе могу да подстичу развој и спремност за школу и да од тих програма дугорочно могу имати користи и дјеца и заједница, те да су интеракција васпитач–дијете и ефикасна примјена програма суштински за квалитетне програмске ефекте.

Једна велика група истраживања односи се на процјену утицаја породичног окружења и социоекономског статуса, те породичне интеракције на цјелокупни развој дјетета, посматрајући тако на примјер различите културолошке контексте у којима се налази нека породица, васпитне стилове родитеља, родитељско ментално здравље, родитељски стрес, примања у породици у погледу реципроцитета понашања родитеља и понашања њихове дјеце (Rothbaum & Weisz, 1994) кроз испољавање специфичних емоција, мотивације, развоја говора, социјалних и других компетенција.

Испитујући ефекте ауторитативне родитељске контроле у понашању дјетета у контексту модела Левина, Липита и Вајта, трагајући за ауторитативним, демократским и лесе-фер родитељским стилем, налази истраживања указују на то да ауторитативна контрола може бити ефективна код дјеце која су добро социјализована и која су независна (Baumrind, 1966). За потребе овог истраживања ауторка је конструисала инструмент који је касније био испитиван у погледу утврђивања мјерних карактеристика ин-

струмента (Buri, 1991, Darling & Steinberg, 1993), али и примјењиван у испитивањима родитељских стилова, као на примјер код родитеља дјецe која су похађала Хед Старт програм (Robinson et al., 1995), те у погледу сличности и разлика у родитељским стилевима мајки и очева (Winsler et al., 2005) када су добијени резултати који указују на то да очеви и мајке различито себе доживљавају, односно мајке сматрају да су више ауторитативне од очева, што и очеви мисле за себе. На један другачији начин, процјена породичног функционисања вршена је у шест породичних категорија на узорку од 503 родитеља (Erstein et al., 1983), о којима ћемо нешто касније говорити у другом дијелу рада. Исто тако, праћен је утицај предшколских програма на дјецу из сиромашних породица у погледу когнитивног развоја (Burger, 2010) и ефеката програма на дјецу мајки ниских примања, те је тако у једној петогодишњој анализи праћења мајки ниских примања од 1998. године у 451 породици у Сан Франциску установљено да постоје позитивни ефекти на њихову дјецу од 12 до 42 мјесеца уколико похађају предшколску установу (Loeb et al., 2004), док су у другој студији (Magnuson & Waldfogel, 2005) аутори испитивали ефекат у контексту спремности за школу код дјецe различитих култура: црна, бијела и хиспано дјецa. Црна и хиспано дјецa чешће су похађала предшколску установу од бијеле дјецe, али су то биле предшколске установе са лошијом услугом. Такође, установили су да јавно финансирање Хед Старта смањује етничке и расне разлике.

Испитујући породично моделовање дјечјег понашања, у једној студији је испитивано учешће а) родитељске социјализације емоција и емоционалне интеракције предшколске дјецe са њиховим родитељима, б) родитељске социјализације и емоционалне компетенције дјетета у укупној социјалној компетенцији (Denham et al., 1997), када су праћена дјецa од пет до шест година из 60 породица средњег социјалноекономског статуса. Резултати овог истраживања сугеришу да је породично моделовање експресивног стила и емоционалне одговорности важан предиктор емоционалних компетенција и цјелокупне социјалне компетенције дјетета. Резултати су конзистентни са ранијим истраживањима који указују на индикацију да родитељска социјализација емоција утиче на дјечје емоционално и социјално функционисање и у кући и у вртићу, као што је на примјер испитивање емоција код 36-мјесечне дјецe на узорку од 41 дјетета у погледу препознавања емоција (Dunn et al., 1991), кад је утврђено да разлике у испољавању осјећаја зависе од способности дјецe да препознају емоције, да су асоцијације независне од дјечје вербалне способности и фреквенције говора у породици, али да је породични дискурс значајан у раном дјечјем развоју емоционалног разумијевања. У овом

домену је и испитивање односа родитељске осјећајности и дјечје несигурности (Bakermans-Kranenburg et al., 2003) када се на темељу прегледаних 70 студија настојало доћи до одговора на питање: Који је тип интервенције најуспјешнији? Тада је установљено да се кроз рану превентивну интервенцију повећава родитељска осјећајност и уједно смањује дјечја несигурност. Са овом студијом компарабилни су налази студије која испитује родитељски стрес у породичном контексту у релацији са понашањем дјетета док је у предшколској установи (Anthony et al., 2005), који указују на то да родитељски стрес негативно утиче на понашање родитеља, што се одражава и на њихово дјеловање на дјечји развој. Родитељски стрес у најјачим је релацијама са дјечјим социјалним компетенцијама. Још једно истраживање, двогодишње, у ком је учествовало 205 породица са трогодишњом дјецом у централној Пенсилванији и Јужној Каролини, гдје је испитивана релација између родитељског стреса и проблема у понашању дјете (Baker et al., 2003), упућује на то да висок родитељски стрес учествује у погоршавању понашања дјете која имају регистроване потешкоће у развоју, али и код дјете типичног развоја. Друга студија дизајнирана је да испита односе афективне атрибуције, афективног помирења и когнитивних перспектива мјерећи социјално прихватљиво понашање код 89 дјете од шест до седам година која су добијала прилику да помогну другу истог пола дајући му играчке (Carlo et al., 1991). О налазима се расправљало у смислу потребе да се изврши реконцептуализација односа између когнитивних способности и социјално обојене способности изражене у помагању другима. Налази подржавају хипотезу да се од помагања треба очекивати да олакша специфичне форме социјалног сазнавања када је у мјерењима социјално сазнавање у релацији са скором помагања примарно.

Још нека истраживања утврђивала су важност интеракције родитељ–дјете, те је тако у једном истраживању (Olson et al., 1990) истраживачко питање било: Да ли квалитет ране интеракције мајка–дјете може бити предиктор индивидуалних разлика у дјечјој импулсивности током каснијег живота? У двогодишњој студији, у којој је као предиктор касније дјечје самоконтроле посматрана рана интеракција мајка–дјете, испитивано је 168 дјете од шест мјесеци. Посматрани су односи у кући током прве двије године живота дјетета. Праћен је и когнитивни развој. Налази указују на то да одговорна, сазнајно стимулишућа интеракција родитељ–дјете у другој години може бити предиктор дјечје касније самоконтроле. Сигурност и приврженост мајци такође доводи до истих исхода, али само за дјевојчице, али не и за дјечаке. Слично испитивање вршено је у 364 породице са дјецом од једне до четири године у периоду од 1990. до 1991. године (Landry et al., 2000), када је испитиван утицај мајки на дјечје касније независно

когнитивно и социјално функционисање. Резултати студије подржавају теоријски оквир који истиче важност социјалног контекста за разумијевање дјечје независности.

Компоненте породичних ризика испитивани су у контексту четворогодишње лонгитудиналне студије која је пратила дјецу ментално обољелих мајки (Sameroff & Seifer, 1983). Фактори ризика који су испитивани су: родитељско ментално здравље, социјални статус, породични стрес. Интеракција која је пронађена у истраживању казује да су фактори комплексни и испреплетени и да различито утичу на дјечји когнитивни и социо-емоционални развој. Ови налази разматрани су у контексту системског приступа развоју дјецe у цјелини и развоју дјецe у ризику посебно. Претпоставља се да су вјеровања родитеља, њихови ставови и савладавање способности важан медијатор између околине која изазива стрес и компетенција дјетета. Такође, у истраживању у коме је учествовало 30 дјецe из породица средњег социоекономског статуса и 30 дјецe из породица лошег социоекономског статуса из Филаделфије (Noble et al., 2005), испитивани су критеријуми као што су ниска порођајна тежина (испод 1,5 кг), употреба дроге и алкохола од стране мајки, потешкоће у учењу и развојни заостатак. Задатак је био утврдити у којој мјери социоекономски статус породице утиче на развој неурокогнитивних система који су значајни за функционисање говора. Утврђено је да социоекономски статус значајно утиче на наведене функције, односно да су у интеракцији језик, извршне функције, социоекономски статус и специфични аспекти раног искуства дјецe, гдје социоекономски статус игра доминантну улогу у стварању разлика у говору.

Овим се ни приближно не исцрпљује обиман фонд свих истраживања са овом проблематиком, али смо се ми задржали баш на поменутиим због изабраних варијабли, као и због узорка изабраног у нашем истраживању. Сви ови налази могу нам послужити као почетна основа и база за креирање и предлагање нових, још неистражених питања у овој области. Тек сада слиједи емпиријска провјера нашег истраживања, када ћемо презентовати циљ, задатке, хипотезе истраживања, те интерпретирати добијене резултате.

3. ПРИСТУП ЕМПИРИЈСКОМ НЕЕКСПЕРИМЕНТАЛНОМ ИСТРАЖИВАЊУ

3.1. Методологија истраживања

У другом дијелу рада пажњу смо усмјерили на емпиријски дио истраживања, који у методолошком смислу подразумијева анализу неких тачака попут: утврђивања проблема и предмета истраживања, дефинисања циљева, задатака и хипотеза истраживања, метода, техника и инструмената, прегледа изабраног узорка, приказа начина прикупљања података, те њихове статистичке обраде. На основу тако постављеног методолошког оквира покушаћемо потом интерпретирати добијене резултате и на основу интерпретације, коначно, извести педагошке импликације и закључна разматрања.

Како смо имали прилику видјети, наше интересовање усмјерено је на утврђивање односа између предшколског програма у Републици Српској и процеса раног учења дјецe, што смо започели кроз теоријско упознавање суштине програма предшколског васпитања и образовања, почев од термилошког и појмовног разграничења, теоријских усмјерења у дефинисању предшколских програма, упознавања савремених и традиционалних програма у свијету и код нас, након чега смо се фокусирали на сазнања из области раног учења и развоја предшколске дјецe. Интерес за ово истраживање настао је као потреба да се добијени налази операционализују и добију практичну вриједност с обзиром на примјену резултата и њихово провођење у живот (Good & Scates, 1967, стр. 55), имајући у виду специфичност образовног система Републике Српске и посебност система предшколског васпитања и образовања унутар тог система, с једне стране, и непостојања налаза научног истраживања на подручју Републике Српске, који су настали на темељу утврђивања односа између укључивања дјецe у предшколске програме и испољености њихових развојних аспеката, с друге стране.

3.2. Проблем и предмет истраживања

Иако се у неким радовима наводи да је природни језички облик изражавања проблема истраживања питање, односно упитна реченица (Ristić, 2006, стр. 251), ми смо се определијели за другачију формулацију, у којој се, поред осталог, наводи и циљ истраживања, с обзиром на то да је оваква формулација у форми декларативне реченице чешћа и општеусвојена (Good & Scates, 1967, стр. 73). Наш *проблем* истраживања могао би се представити као *утврђивање повезаности између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјецe предшколског узраста*. Из тако дефинисаног

проблема није тешко наслутити како би се могао формулисати *предмет* истраживања. Најједноставније речено, предмет овог истраживања је *однос укључености дјеце у предшколски програм, с једне стране, и њиховог раног учења, с друге стране.*

Ова веза је веома сложена тако да смо овај проблем посматрали кроз утврђене исходе учења којима се дефинишу развојне промјене дјетета у његовим аспектима развоја на предшколском узрасту. Сви исходи учења интегрисани су у аспекте развоја које смо, поштујући систематичност садржаја предшколског курикулума Српске, представили кроз четири аспекта развоја, и то: физички развој, социо-емоционални развој и развој личности, интелектуални развој и развој говора, комуникације и стваралаштва, као што је и приказано у Табели 5, те смо на такав начин податке о достигнутим исходима учења сажели из већег броја међусобно повезаних варијабли у мањи број заједничких, које ће их моћи описати, али и објаснити њихову међусобну повезаност.

Такође, евидентирали смо и податке о похађању предшколске установе, односно укључености дјеце у неке од предшколских програма, што ће нам пружити прилику да кроз једну димензију извршимо процјену односа укључености дјеце у предшколски програм и њиховог раног учења које смо операционализовали кроз манифестоване аспекте развоја. Подаци су прикупљани у односу на дужину боравка у предшколској установи или установи која је реализовала предшколске програме, као и у погледу дневног трајања (цјелодневни, полудневни), али и у погледу укупног трајања програма, односно похађања предшколске установе.

Узимајући у обзир другу димензију, посматрали смо и показатеље који се односе на социоекономски статус породице и родитељско ангажовање, односно укљученост и посвећеност родитељској улози. Тако су посматране и карактеристике које могу да услове родитељско ангажовање, као што су: запошљавање родитеља, брачно стање, ниво образовања, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, материјалне прилике (Barnes et al., 1999, Castro et al., 2004, Fantuzzo et al., 2006, Mc Wayne et al., 2008, према: Keys, 2014). На такав начин смо пратили ефекат похађања предшколског програма истовремено пратећи и социодемографске варијабле породице и породичних односа на испољавање поменутих аспеката развоја дјеце.

Дакле, ако поставимо добијене резултате на овакав начин, моћи ћемо укрстити независне и зависне варијабле, тако што ће нам независне варијабле представљати укљученост, односно похађање предшколске установе, а зависне варијабле исходи учења распоређени у четири аспекта развоја дјетета које смо операционално везали уз контролне варијабле које обухватају неколико социоекономских и социодемографских ка-

рактеристика породице у којој дијете живи, али и стратегије родитељске посвећености родитељској улози.

3.3. Значај, циљ и задаци истраживања

Значај овог истраживања могли бисмо посматрати из неколико углова. Тако значај овог истраживања може бити теоријско дефинисање појмова попут – предшколски програм, курикулум, основе програма, рано учење и исходи учења. Треба нагласити да је дефинисање свих ових појмова преузето из литературе која нам је доступна, уважавајући ауторитете свих епоха и култура који су се бавили овим феноменима, уз потребу да сами изналасимо нове форме, које би могле бити од користи другим истраживачима ове проблематике. Сматрамо да значајно може бити то што ћемо на једном мјесту објединити размишљања и ставове научника различитих научних области о овим појавама. Та теоријска сазнања нам могу касније практично послужити за коришћење тих података, те за њихову примјену у пракси, као и за иницирање нових проучавања овакве проблематике. Поред тога, резултати и анализа добијених података добијени након спроведеног истраживања могу представљати значајан допринос свеукупном анализирању и утврђивању односа феномена који су предмет истраживања, у будућности, што може допринијети промјени ставова родитеља и подизању свијести о користима од предшколског васпитања и образовања. Такође, треба напоменути да овакво испитивање и добијени резултати могу имати утицаја и на стратешки и законодавни оквир Српске, стварајући тако другачији приступ у погледу образовне политике за дјецу предшколског узраста, што може утицати на већа финансијска улагања у предшколство, као и на преиспитивање подјеле одговорности у погледу преузимања трошкова и другачије расподјеле у буџетима локалних самоуправа, али и у буџетима Републике за ову област.

На темељу напријед наведеног, у испитивању односа између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјете предшколског узраста можемо тражити *циљ* овог емпиријског неексперименталног истраживања. Овај однос ћемо покушати утврдити и испитати на основу Програмом утврђене мреже исхода учења који су груписани у четири аспекта развоја, притом не занемарујући породичну позадину дјетета и родитељску посвећеност родитељској улози.

Задаци истраживања произлазе из претходно дефинисаног и постављеног циља, а то је:

Утврдити зависност похађања предшколског програма и раног учења на основу тога што ћемо:

1. Установити индикаторе раног учења кроз аспекте развоја и корелирати их;
2. Утврдити детерминисаност између не/похађања предшколског програма и сваког од четири аспекта развоја дјетета;
3. Утврдити да ли постоји разлика у развијености појединих исхода учења као индикатора раног учења у односу на социоекономски статус породице;
4. Утврдити да ли постоји разлика у развијености појединих аспеката развоја као индикатора раног учења у односу на самопроцјену родитеља њихове родитељске укључености;
5. Провјерити на које аспекте развоја предшколски програми највише дјелују; и
6. Установити да ли похађање предшколског програма и родитељска укљученост може бити предиктор спремности дјетета за полазак у школу.

Како смо већ навели, ово истраживање можемо окарактерисати као емпиријско неекспериментално истраживање, јер проблем који би требало да ријешимо истраживањем је емпиријски, а свједочанство прикупљено овим истраживањем је искуствене нарави (Ristić, 2006, стр. 248), с тим да можемо навести да смо проучаване појаве снимили онакве какве јесу, са описом дистрибуција и односом између тих појава, те у том смислу ово истраживање има и елементе сервеј истраживања.

3.4. Хипотезе истраживања

Да бисмо појаснили посматране чињенице, а потом извели и закључак, *основна хипотеза* коју смо поставили и од које планирамо поћи јесте да:

1. Између похађања предшколског програма и раног учења постоји значајна и изражена међузависност. Другим ријечима, похађање предшколског програма детерминише рано учење код дјете.

Из овако дефинисане хипотезе можемо извести неколико *помоћних хипотеза*:

1. Израженост неких индикатора раног учења (исхода учења) условљава мању или већу израженост других индикатора раног учења,

2. Постоји значајна повезаност сваког од четири аспекта развоја дјетета и не/похађања предшколског програма,
3. Породица у којој дијете живи утиче на развијеност појединих исхода учења,
4. Родитељска посвећеност родитељској улози утиче на развијеност појединих аспеката развоја дјетета,
5. Предшколски програми различито дјелују на поједине аспекте развоја дјецe, и
6. Похађање предшколског програма и родитељска укљученост може бити предиктор спремности дјетета за полазак у школу.

3.5. Методе, технике и инструменти истраживања

У проучавању и истраживању овог проблема користили смо методу теоријске анализе и сервеј истраживачку методу. Методом теоријске анализе размотрили смо већ утврђена педагошка, психолошка, филозофска и друга сазнања о програмима предшколског васпитања и образовања, предшколском курикулуму као и примјени предшколских програма кроз историју у свијету и код нас. Осврнули смо се на сазнања из области развојне психологије, тако да смо том приликом разрадили питања дефинисања појма рано учење, схватања о раном учењу кроз историју, карактеристикама раног учења, те односу раног учења и васпитања, као и питањима која се односе на друштвену парадигму раног васпитања. На крају теоријског дијела рада, покушали смо приказати какав је значај и које су користи од раног учења за појединца и друштво. Ову методу смо користили и при изради пројекта истраживања, дефинисању његовог проблема, формулисања хипотеза, као и приликом интерпретације резултата истраживања.

Сервеј истраживачку методу смо примијенили приликом прикупљања емпиријских чињеница које се односе на развојни статус дјецe која су укључена и која нису укључена у предшколски програм, јер се овом методом може истраживати „цјелокупна васпитна пракса у којој такве искуствене чињенице настају и постоје“ (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 153). С обзиром на то да смо овим истраживањем имали намјеру „снимити“ стање истраживане појаве, сасвим је разумљиво зашто смо се користили овом методом.

У овом истраживању примијенили смо технику анализе садржаја, скалирања и анкетања. Анализа садржаја односи се на анализу бројних извора и докумената по-

ребних за израду рада. Скалирање је техника којом смо у овом случају истраживали присутност и испољеност развојних аспеката дјецe која су укључена и која нису укључена у предшколски програм, на основу којих смо констатовали који је аспект развоја код дјецe доминантнији и израженији. До података о социоекономском статусу породице дјетета и родитељској посвећености родитељској улози дошли смо анкетирањем родитеља коришћењем упитника за родитеље.

За ово истраживање, наше опредјељење је било да се конструише инструмент за утврђивање испољености развојних аспеката дјецe рачунајући на понуђену мрежу исхода учења у Програму предшколског васпитања и образовања Републике Српске и теоријску утемељеност и научну заснованост Програма. Како је код инструмента којим се мјери васпитно-образовна ефикасност тог процеса у васпитно-образовној установи, те ниво који су у њој васпитаници постигли, један од прихватљивијих и логичнијих критеријума ваљаности слагање циљева и садржаја програма са садржајем инструмента (Муџић, 1982, стр. 157), можемо рећи да је у нашем испитивању званични Програм предшколског васпитања и образовања узет као критеријум ваљаности.

Приликом израде инструмента, у почетној фази припреме, из Програма су преузети сви исходи учења на основу којих се дефинишу развојне промјене и постигнућа дјетета у појединим аспектима развоја на узрасту од шест година. Тако је у пољу физичког аспекта развоја понуђено 56 индикатора, у пољу социо-емоционалног развоја 77, интелектуалног развоја 122, а у пољу развоја говора, комуникације и стваралаштва 71 индикатор. Потом смо од учитеља једне школе, која је била укључена у истраживање, тражили да предложи евентуалну корекцију, обједињавање, измјену или додавање нових исхода, те да одреде период за који се може извршити адекватна процјена испољености појединих развојних аспеката. Током тромјесечног периода, кроз неколико фаза, које укључују консултације са учитељима, преглед свих индикатора и избор одговарајуће формулације за поједини индикатор, на основу пилот испитивања и добијених сугестија, финализована је верзија инструмента која је коришћена у истраживању и која је одређена као *Скала за утврђивање испољености развојних аспеката дјецe са 85 ајтема* (Прилог 1). Скала се састоји од четири супскеале развојних индикатора, и то: супскеала физичког аспекта развоја са 12 индикатора (ајтема), супскеала социо-емоционалног развоја са 17, интелектуалног развоја са 36 и супскеала развоја говора, комуникације и стваралаштва са 20 индикатора. Сваки индикатор (ајтем) процјењиван је на скали Ликертовог типа са бројевима од 1 до 5 у зависности од интензитета испољавања појединог индикатора: 1 – слабо изражено, 2 – дјелимично слабо изражено, 3 – изражено, 4 –

врло изражено и 5 – изразито изражено. Такође, учитељи су евидентирали и податак о похађању, односно непохађању предшколске установе, са заокруживањем понуђених одговора „да“ и „не“.

Будући да се инструмент није досад користио у истраживањима и да се први пут примјењује, урађена је провјера инструмента путем факторске анализе. Редукцијом почетног скупа ставки с циљем психометријске провјере инструмента, финални скуп ајтема сведен је на 55 ставки. Факторска структура упитника за праћење дјецe испитивана је примјеном методе факторске анализе у ужем смислу тј. методом главних оса (*Principal Axis*). Број екстрахованих фактора одређен је на основу паралелне анализе. Према паралелној анализи, задржава се број фактора чија је вриједност карактеристичног коријена већа од њему случајно генерисане вриједности карактеристичног коријена за исти број варијабли и испитаника (Pallant, 2009, стр. 184). На основу паралелне анализе екстрахована су четири фактора (Прилог 3) која објашњавају 64,22% заједничке варијансе. Фактори су постављени у косоуглу Ргомах ротацију и интерпретирани на основу матрице склопа (Табела 12). Први фактор објашњава чак 57,62% заједничке варијансе и доминантни садржај фактора односи се на процјену интелектуалног развоја дјетета. У првом плану овог фактора су исходи везани за логичко-математичке активности, а потом и за откривалачко-проналазачко-сазнајне активности. Остали фактори објашњавају мањи проценат варијансе, али на основу резултата паралелне анализе оправдано је задржати их. Други фактор објашњава 2,61% заједничке варијансе и односи се на развој говора, комуникације и стваралаштва. Трећи фактор објашњава 2,50% заједничке варијансе и односи се на социо-емоционални развој дјетета и самосталност. Четврти фактор објашњава 1,54% заједничке варијансе и односи се на физички и моторички развој, посебно на ситну моторику и манипулацију различитим материјалима.

Табела 12. Матрица склопа упитника за учитеље

Ставка	Фактор*			
	1	2	3	4
Пореди бројност скупова придруживањем	,86			
Формира једнакобројне скупове	,83			
Уочава скупове	,80			
Рачуна у оквиру броја 10	,78			
Графички представља скупове	,78			
Уочава одређена геометријска својства предмета у окружењу (обли и рогљасте предмети, лоптасти и коцкасти предмети)	,76			
Распоређује предмете у низ, у серију по величини, дужини, дебљини и сл.	,75			
Умије да постави растући и опадајући низ (нпр. 1, 2, 3 ... 3, 2, 1)	,74			
Графички представља тродимензионалне предмете	,73			

Предшколски програм у Републици Српској као чинилац учења и развоја дјете

Препознаје и пише бројеве до 10	,72		
Уочава сличности и разлике између појава	,71		
Придружује предмете другим предметима по неком својству (нпр. сви плави, сви обли)	,69		
Има основно разумијевање појма новца	,67		
Има основне појмове о мјерењу	,64	,40	
Представља бројеве користећи прсте	,63		
Уочава гласове у ријечи	,58		
Уочава правац кретања неког предмета (право, кружно и сл.)	,56		
Познаје услове за раст и развој биљака (тло, вода, ваздух, сунце)	,56		
Разликује просторне односе доље–горе, лијево–десно, испод–на–у и сл.	,55		
Схвата да су ријечи састављене од гласова	,54		
Уочава разне положаје сопственог тијела у односу на поједине објекте (нпр. „са лијеве стране“)	,53		
Познаје услове за живот човјека (ваздух, вода, храна)	,50		
Разликује односе дебело–танко, кратко–дуго, уско–широко	,49	,34	
Има знања о данима у седмици, мјесецима, годишњим добима	,49	,38	
Препознаје текстовне поруке и знакове за слова	,44	,41	
Познаје основне особине и грађу човјековог тијела	,41	,34	
Додиром препознаје једноставније, познате предмете	,41	,36	
Познаје од чега су направљени предмети из свакодневне употребе	,40	,34	
Познаје значење појединих саобраћајних знакова	,39		
Препознаје и именује различите врсте звукова	,37	,30	
Групише предмете по величини, боји, облику	,36		
Познаје основне сликарске материјале и технике			
Умије да се оријентише у познатом простору			
Активно учествује у разговорима на разне теме	,89		
Слободно прича пред групом	,86		
Самостално препричава краће, а потом и дуже приче	,77		
Измишља своје мелодије	,77		
Воли да истражује и радознано је	,76		
Игра се језичких игара (брзалице, бројалице)	,72		
Способно је за комуникацију са другима (комуникативно је)	,68	,42	
Има изражено самопоуздање	,64		
Јасно изражава своје мисли и осјећања	,64		
Има развијене елементе невербалне комуникације	,64		
Машта и измишља приче	,64		
Иницира интеракцију са другима	,63	,39	
Разумије и памти оно што му се чита и прича	,58		
Воли да плеше уз музику	,55		
Ужива у играма улога	,53	,43	
Пјева једноставније дјечје пјесме	,52		
Ужива у конструкторским играма	,51		
Радо користи дјечју литературу	,49		
Брзо учи и памти	,37	,47	
Воли да експериментише разноврсним ликовним материјалима	,46	,31	
Уочава временски слијед догађаја (кад описује нешто)	,35	,44	
Истрајно је у бављењу неком активношћу	,43		

Користи се граматички правилним говором		,42		
Хвата лопту једном руком		,39		
Спретно прескаче разноврсне препреке		,38	,34	
Препознаје звукове уобичајених музичких инструмената		,35		
Способно је да саосјећа са другима				,75
Спремно је да дијели своје ствари са другима				,74
Разликује „добро“ и „зло“				,74
Умије да препознаје емоције код себе и других				,71
Свјесно је свог полног идентитета				,70
Разумије осјећања друге дјете				,69
Самостално обавља физиолошко-хигијенске потребе				,65
Самостално се облачи и обува, свлачи и изува				,58
Поштује правила понашања и правила игре				,58
Спремно је да се радно ангажује у уређењу учионице				,58
Преузима одговорност за своје поступке (нпр. признаје грешку)				,57
Може да контролише сопствене емоције (љутњу, тугу, страх)				,52
Препознаје уобичајене мирисе и укусе	,33		,48	
Именује мало и велико	,39		,47	
Спретно хода по различитим површинама		,36	,44	
Разликује живу од неживе природе	,32		,41	
Разликује и именује основне боје и нијансе боја	,31		,35	
Уочава везе између појава (нпр. вријеме и облачење људи)			,32	
Правилно рукује прибором за цртање и писање (држање оловке)				,70
Правилно држи маказе				,69
Умије да контролише притисак на папир				,67
Има развијену координацију покрета руке и шаке				,62
Лако се оријентише у дводимензионалном простору велике свеске (А4 формат папира)				,61
Црта људску фигуру са много детаља		,33	,48	
Воли да се игра материјалима за моделовање				,33
Јасно и разумљиво изговара сваки глас				,33

* – фактор 1 – интелектуални развој; фактор 2 – развој говора, комуникације и стваралаштва, фактор 3 – социо-емоционални развој; и фактор 4 – физички и моторички развој.

Напомена: Приказана су само значајна оптерећења тј. преко ,30 (Tabachnick & Fidell, 2007, према: Pallant, 2009, стр. 183). Болдована су оптерећења ставки која су задржана у финалној солуцији упитника.

Корелације фактора су високе, што указује на кохерентност простора мјерења Скале (Табела 13). Такође, високе корелације између фактора указују на то да издвојене способности и вјештине најчешће иду заједно, односно ако дијете, на примјер, има развијенији интелектуални развој имаће развијенију комуникацију и креативност. На основу тога може се претпоставити да постоји фактор вишег реда који указује на генералну развијеност различитих способности код дјетета. Примјеном класичне факторске анализе другог реда потврђено је постојање једног фактора вишег реда који окупља 80,23% заједничке варијансе фактора нижег реда. Иако сви фактори нижег реда имају генерално високо оптерећење на фактору вишег реда, оно је највише за фактор инте-

лектуалног развоја. Без обзира на постојање фактора вишег реда, у даљем раду ће бити задржани фактори нижег реда како би се добио прецизнији увид у ефекте независних варијабли и коваријабли на поједине аспекте развоја дјетета.

Табела 13. Корелације између фактора развоја дјетета

Фактор	Интелектуални развој	Говор, комуникација и стваралаштво	Социо-емоционални развој	Физички и моторички развој
Интелектуални развој	1	,77	,74	,72
Говор, комуникација и стваралаштво		1	,72	,66
Социо-емоционални развој			1	,62
Физички и моторички развој				1

Како би се добила валидна мјера развоја дјетета, задржане су само ставке које остварују више оптерећење на примарном фактору тј. преко ,50 и које не остварују значајна секундарна оптерећења која су приближне вриједности као и примарна. Како смо већ поменули, на овај начин је финални скуп ставки сведен на 55 ајтема. Дескриптивни подаци за добијене скале приказани су у Табели 14. У нашој студији унутрашњу сагласност смо рачунали тако што смо груписали ајтеме који генеришу одређени фактор развоја код дјете, тако да смо добили четири супске за сваки испитивани фактор развоја, који је третиран засебно, тако да нисмо рачунали композитни скор Алфа Кронбах (*Alpha Cronbach*) тестом за релијабилност за цијели инструмент. Израчунати Кронбахови коефицијенти указују на то да све скале имају веома високу поузданост интерне конзистенције. На основу аритметичких средина може се видјети да су сви аспекти развоја дјетета генерално више изражени.

Табела 14. Дескриптивни подаци и поузданост скала развоја дјетета

Скала	\bar{X}	$s\delta$	Број ајтема	α
Интелектуални развој	3,97	0,84	22	,98
Говор, комуникација и стваралаштво	3,93	0,83	16	,97
Социо-емоционални развој	4,37	0,66	12	,95
Физички и моторички развој	4,18	0,85	5	,95

Други инструмент је *Упитник за родитеље* (Прилог 2) на основу кога смо прикупљали податке о социоекономском статусу породице у којој дијете живи и податке о родитељској посвећености родитељској улози. Социоекономски статус је посматран кроз бројност породице, број дјете у породици, ред рођења дјетета, образовни ниво ро-

датеља, материјалне прилике у породици и запосленост родитеља. Други дио овог инструмента односи се на податке о посвећености родитеља родитељској улози, односно родитељској укључености у процесу одрастања и васпитања дјетета. Родитељска укљученост је кључна компонента комплементарног система учења у коме се школски систем надопуњује нешколском подршком стварајући тако скуп интегрисаних породичних ресурса који подржавају учење и развој од рођења до одраслог доба (Westmoreland, 2009, pp. 2). Како се родитељска укљученост посматра као шири спектар дјеловања, почев од саме породице, кроз заједничку одговорност породице и школе, потом и шире друштвене заједнице, притом водећи рачуна о промјени ове трајне обавезе, јер се родитељска улога мијења како дјеца одрастају, наше опредјељење је баш због тога било да се и питање родитељске укључености узме као варијабла у истраживању.

С обзиром на то да постоји немали број инструмената који су дизајнирани за прикупљање података о процјени укључивања породице преко развојног спектра дјете (видјети поглавље 2.2.8.4. *Породица и рано васпитање*), те да су исти развијени и касније коришћени у различитим истраживањима на основу измјерених мјерних карактеристика инструмента, један број ајтема у нашем инструменту преузет је из два инструмента која су коришћена у истраживању за утврђивање посвећености родитељској улози испитаника. Ајтеми од седам до осамнаест преузети су из Упитника породичне укључености (*Family Involvement Questionnaire – FIQ*) на основу којег је испитивана мултиваријантна процјена породичног учешћа у раном васпитању дјете (Fantuzzo et al., 2000). FIQ је теоријски заснован и конструисан са родитељима и учитељима у предшколским установама и првом разреду основне школе за потребе истраживања које је финансирало Одјелење за здравство и људске услуге ради процјене ефикасности Хед Старт (*Head Start*) програма у САД-у. Овај инструмент је усмјерен на три конструкта породичног дјеловања: а) учешће породице у школским активностима, б) унутарпородичну активност подршке дјетету и в) партнерство породице и школе. Сви преузети ајтеми за наше истраживање су из б) конструкта који описују окружење за учење у кући и активну промоцију родитеља у томе. Сваки конструкт је показао високу релијабилност са Алфа Кронбах показатељем од а) ,85, б) ,85 и в) ,81 (ibidem, pp. 370).

Ајтеми под бројем шест, па од 19 до 24, преузети су из другог инструмента који је коришћен у истраживачкој студији за процјену родитељске укључености урбаних и руралних породица у Хед Старт програму (Keys, 2014). Првобитни Сервеј инструмент за родитеље и школу (*Parent and School Survey – PASS*) имао је 30 ајтема, да би се након утврђивања поузданости теста ретест поступком број ајтема свео на 24 који су

имали задовољавајући ниво коефицијента унутрашње корелације. Критеријуми за коефицијент унутрашње корелације у тест–ретест ситуацијама су слједећи: испод ,40 = лоше, ,40 до ,59 = прихватљиво, ,60 до ,74 = добро и ,75 до 1,00 = одлично (Ringenberg et al., 2005, pp. 128). Прихватају се ајтеми који по овом критеријуму остварују коефицијент већи од ,40.

Оба инструмента утемељена су на теоријском оквиру који је развила Џојс Епстајн (*Joyce Epstein*) и који мјери родитељску укљученост користећи петостепену скалу Ликертовог типа. Епстајн је класификовала породичну укљученост кроз шест категорија утицаја, од просјечног кућног утицаја до утицаја средине или заједнице у којој дијете живи. Прва категорија је кућно заснована и описује тачно одређене начине у којима родитељи упознају основне потребе свог дјетета (храна, уточиште, сигурност). Друга категорија веже се за конкретне ствари које родитељи раде да створе позитивну средину за учење. Слједеће двије категорије више су засноване на сарадњи са школом, наглашавајући тако важност партнерства између чланова породице и школе. Ово укључује и динамичну комуникацију са школским особљем и активно учешће у учионици и школским активностима. Двије посљедње категорије представљају заговарања више на нивоу шире заједнице. Ови утицаји укључују учешће родитеља у процесу доношења одлука везаних за школске власти и политичка питања која утичу на дјецу (Epstein et al., 2002).

С обзиром на то да су ајтеми у нашем другом инструменту преузети из друга два инструмента, те да није досад примјењиван на простору Републике Српске, и за овај инструмент је урађена провјера инструмента путем факторске анализе. Факторска структура упитника за родитеље, односно факторска структура родитељске укључености испитивана је, такође, примјеном методе факторске анализе у ужем смислу тј. методом главних оса (*Principal Axis*). На основу вриједности добијених и симулираних вриједности карактеристичног коријена издвојена су три фактора која објашњавају 35,65% заједничке варијансе. Фактори су доведени у косоуглу *Promax* ротацију и интерпретирани на основу матрице склопа (Табела 15). Први фактор објашњава упадљиво већи проценат заједничке варијансе (28,26%) и доминантни садржај односи се на родитељску укљученост у раду са дјецом, а која подразумијева подстицање креативности дјетета, читања и слично. Други фактор обухвата 4,16% заједничке варијансе и односи се на родитељску укљученост у школи и потребу за распоредом и правилима у вези са навикама учења. Трећи фактор објашњава 3,15% заједничке варијансе и односи се на обезбјеђивање услова за развој моторике и самосталности дјетета.

Табела 15. Матрица склопа упитника за родитеље

Ставка	Фактор*		
	1	2	3
У нашој кући има много сликовница/дјечјих књига	,75	-,33	
Читање књига је уобичајена активност у нашем дому	,69		
Водим своје дијете на мјеста гдје може да учи специфичне ствари (нпр. музеј, зоолошки врт)	,67		
Сваки дан читам свом дјетету	,57	,32	
Доносим кући свом дјетету разне материјале за учење (видео и сл.)	,57		
Проводим вријеме са својим дјететом на креативним активностима	,45		
У нашој кући има много играчака	,38		,36
Рад мог дјетета увијек је постављен на видно мјесто у нашем дому (нпр. окачени папири на фрижидеру)	,34		
Радим са својим дјететом на развоју математичких вјештина	,33		
Водим рачуна о облику и боји кад купујем играчке	,31		
Посјетио/ла сам учионицу свог дјетета неколико пута током протеклих мјесеци		,60	
Често разговарам са осталим родитељима о образовању		,59	
Моје дијете има редован јутарњи и вечерњи распоред		,57	
Пред родбином причам о труду свог дјетета када је у питању учење		,52	
Код куће имам посебна правила којих моје дијете мора да се придржава		,48	
Обавијештен/а сам о раду и понашању свог дјетета у школи		,46	,35
Причам свом дјетету о времену кад сам ја ишао у школу		,43	
Често објашњавам тешко разумљиве ствари свом дјетету када их оно само не разумије		,38	
Причам свом дјетету о томе колико волим да учим нове ствари			
Трудим се да у кући омогућим дјечи простор за слободно кретање			,68
Подстичем дијете у стварању властитих покрета			,62
Трудим се да моје дијете има посебно мјесто за књиге и школски материјал			,49
Пуштам своје дијете да се самостално облачи, обува, једе и одлази у тоалет			,39
Радим са својим дјететом на развоју вјештина читања/писања			

* – фактор 1 – активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета, фактор 2 – активности оријентисане на школу, фактор 3 – активности оријентисане на моторику дјетета.

Корелације између изолованих фактора су високе (Табела 16), што указује на кохерентност простора мјерења упитника. Поред тога, високе корелације указују на то да издвојене активности родитељске укључености често иду заједно, односно уколико је родитељ нпр. укључен у постпјешивање креативног потенцијала дјетета, биће активно укључен и у активности у вези са школом и слично. Као и у случају процјене развоја дјетета, и у овом случају је могуће говорити о генералном фактору укључености родитеља.

Табела 16. Корелације између фактора родитељске укључености

Фактори родитељске укључености	АКИ	АШ	АМ
Активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета	1	,62	,59
Активности оријентисане на школу		1	,60
Активности оријентисане на моторику дјетета			1

Легенда: АКИ – активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета, АШ – активности оријентисане на школу, АМ – активности оријентисане на моторику дјетета.

Да би се добиле што чистије мјере фактора, из њих су избачене ставке које имају релативно уједначено оптерећење на више фактора (двије ставке), док су двије ставке искључене из финалне верзије упитника јер не остварују значајно оптерећење ни на једном фактору. Будући да упитник има мањи број ајтема, одлучено је да у оквиру фактора буду задржане и ставке са нижим оптерећењима, али која су и даље значајна тј. преко ,30. На основу Табеле 17 може се видјети да су предложене скале родитељске укључености генерално више изражене. Поузданост скала је задовољавајућа имајући у виду број ајтема по скали.

Табела 17. Дескриптивни подаци и поузданост скала родитељске укључености

Скала	X	sd	Број ставки	α
Активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета	3,84	0,59	9	,83
Активности оријентисане на школу	4,03	0,55	7	,75
Активности оријентисане на моторику дјетета	4,54	0,46	4	,67

Приказ метода, техника и инструмената које смо користили дат је у сљедећој табели:

Табела 18. Методе, технике и инструменти који су коришћени у истраживању

Методе	Технике	Инструменти
1. Метода теоријске анализе 2. Сервеј истраживачки метод	1. Анализа садржаја 2. Скалирање 3. Анкетирање	1. Скала за утврђивање испољености развојних аспеката дјете 2. Упитник за родитеље

3.6. Популација и узорак истраживања

Популација којој смо се усмјерили током истраживања јесу дјеца која су кренула у први разред (шест година)⁵⁰ и њихови родитељи.

Сама природа проблема, постављени задаци и хипотезе, условили су избор узорка. У истраживању су учествовала дјеца која су похађала неку предшколску установу у Републици Српској, али и дјеца која нису ишла у вртић, нити су била укључена у неки облик предшколског васпитања и образовања. Узорак смо бирали из приближно сличних дефинисаних средина широм Српске, како би оправдано било генерализовање података на цјелокупну популацију дјеце предшколског узраста Републике Српске. Исто тако, у истраживању су учествовали и родитељи испитиване дјеце од којих смо добили податке о социјалном статусу породице дјетета и њиховој посвећености родитељству. Сагледавајући мрежу предшколских установа и демографску распрострањеност популације Српске, истраживање смо организовали на сљедећим локацијама:

1. Нови Град – ОШ „Драган Вујановић“, Сводна,
2. Приједор – ОШ „Бранко Радичевић“, Петрово,
3. Приједор – ОШ „Бранко Ћопић“,
4. Бања Лука – ОШ „Бранко Радичевић“,
5. Бања Лука – ОШ „Десанка Максимовић“, Драгочај,
6. Челинац – ОШ „Милош Дујић“,
7. Градишка – ОШ „Козарска дјеца“,
8. Прњавор – ОШ „Бранко Ћопић“,
9. Прњавор – ОШ „Никола Тесла“,
10. Прњавор – ОШ „Петар Кочић“, Шибовска,
11. Пелагићево – ОШ „Васо Пелагић“,
12. Бијељина – ОШ „Вук Караџић“,
13. Лопаре – ОШ „Свети Сава“,
14. Зворник – ОШ „Десанка Максимовић“, Челопек,
15. Рудо – ОШ „Рудо“,
16. Источна Илиџа – ОШ „Петар П. Његош“,
17. Фоча – ОШ „Свети Сава“,
18. Требиње – ОШ „Јован Ј. Змај“,

⁵⁰ У Републици Српској од 2004. године основно образовање траје девет година. У први разред се уписују дјеца која у септембру текуће године имају шест година.

У осамнаест наведених школа укључили смо 1.439 дјеце, што представља око 14% укупне популације дјеце која у Републици Српској похађа први разред⁵¹, што нам омогућава да статистичке показатеље добијене на оваквом узорку можемо генерализовати на цијелу популацију. Подаци које смо добили казују нам да је изабрани узорак, рачунајући пол, уједначен (дјечаци – 50,9%, дјевојчице – 49,1%), што смо потврдили хи-квадрат тестом, гдје је вриједност хи-квадрата: $\chi^2 = ,507$ уз 1 степен слободе, тако да су разлике између полова статистички незначајне: $p = ,477$ (Табела 19).

Табела 19. Пол цјелокупног узорка и биполарни χ^2 -тест

Пол	N	%	χ^2	df	Значајност
Дјечаци	733	50,9%,	,507	1	,477
Дјевојчице	706	49,1%			
Укупно	1.439	100,0%			

Имајући у виду наведено, може се уочити да се ради о случајном пригодном узорку, јер је свако дијете јасно дефинисане конкретне популације имало једнаку вјероватноћу да буде изабрано у узорак (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 212).

Приказаћемо и пресјек још неких карактеристика узорка (мјесто становања, материјалне прилике у породици и запосленост родитеља, образовање родитеља, похађање/непохађање предшколске установе), како бисмо имали јаснију слику о испитаницима. Детаљнији опис дескриптивних показатеља налази се у Прилогу број 4.

Ако посматрамо мјесто и средину у којој дјеца живе и иду у први разред, видјећемо да већи број дјеце из нашег узорка живи у приградској и градској средини, а да наставу похађа у дванаест градских и шест сеоских школа. Како смо имали прилику видјети, један од битних момената у развоју дјетета јесте и стимулативно и подстицајно окружење, те смо стога посматрали и срединске услове у којима дијете живи, будући да градови нуде другачије садржаје од сеоских средина у погледу подршке развоју дјетета (по разноврсности, али и по квалитету).

Табела 20. Средина у којој дијете живи

Средина	N	%
Градска	656	45,6%
Приградска	426	29,6%
Сеоска	353	24,5%
Укупно	1.435*	99,7%

* За четири испитаника недостају подаци

⁵¹ У 2014/15. школској години у први разред уписано је 10.335 дјеце.

У погледу породичних услова за живот који се односе на материјалне прилике и запосленост родитеља, примјећујемо да дјеца из нашег узорка имају углавном задовољавајуће и донекле задовољавајуће прилике за живот. Имајући у виду да су ови подаци прикупљени на основу самопроцјене родитеља, у томе можемо тражити разлог за неуједначеност ових података и података који се односе на запосленост родитеља (Табела 21). Исто тако, већ поменута истраживања (Ferrone & Chzhen, 2015) о ускраћености за дјецу узраста од рођења до четири године на нашем подручју, наводе нас на додатно преиспитивање добијених резултата. С друге стране, уколико се узме у обзир да родитељима није детаљније описан критеријум који би јасније дефинисао шта подразумевамо под задовољавајућим материјалним приликама, претпостављамо да су родитељи под тим подразумејевали онај дио породичних прилика који Епстајн описује у својој првој категорији која се односи на кућне утицаје којима родитељи задовољавају основне потребе свог дјетета, а то су храна, уточиште и сигурност (Epstein et al., 2002).

Табела 21. Материјалне прилике у породици и запосленост родитеља

Материјалне прилике	N	%	Запосленост родитеља	N	%
Задовољавајуће	971	67,5%	Запослен само отац	506	35,2%
Донекле задовољавајуће	426	29,6%	Запослена само мајка	123	8,5%
Незадовољавајуће	41	2,8%	Запослена оба родитеља	548	38,1%
Укупно	1.438*	99,9%	Незапослени родитељи	258	17,9%
			Укупно	1.435*	99,7%

* Један недостајући податак

* За четири испитаника недостају подаци

Увидом у податке које смо добили можемо уочити да постоје изражене разлике у показатељима који се односе на проценат запослених очева и мајки. Ови показатељи нам отварају нове могућности тумачења података и евентуалног довођења у везу похађања предшколског програма дјецe и запослености мајки.

Што се тиче нивоа образовања родитеља, највише је оних који су завршили средњу школу (мајке – 65,2% од узорка, и очеви – 69,6% од узорка), док је са завршеним факултетом од укупног узорка 17,6% мајки и 14,1 очева (Табела 22). Наши подаци не одступају пуно од добијених података у другим истраживањима о социодемографским структурама становништва на подручју бивше Југославије. Примјера ради, пописом београдског становништва (из 2002. године) утврђено је да средње образовање има 46,5% жена и 53,3% мушкараца, а високо образовање 12,4% жена и 15,3% мушкараца (Kuburović, 2007, стр. 61), док подаци Републичког завода за статистику Републике Српске говоре да је 2014.

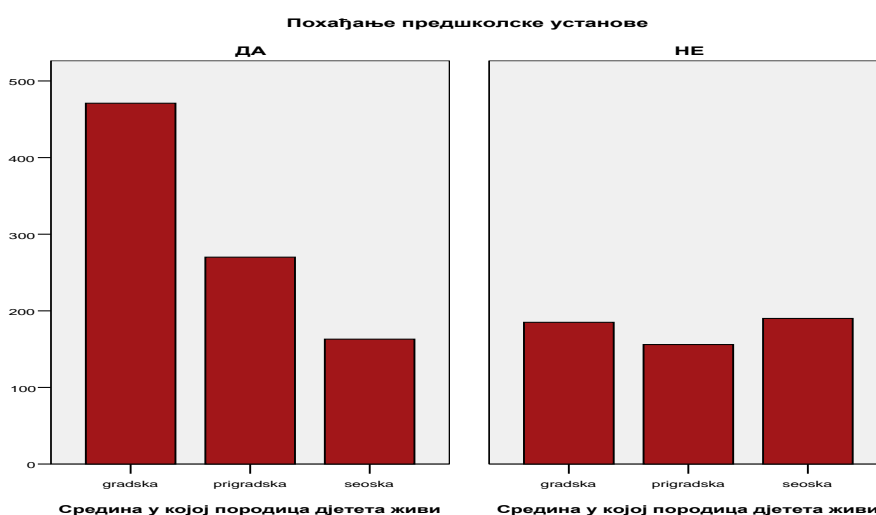
године у Републици Српској било 40,1% жена и 56,4% мушкараца са највише завршеном средњом школом⁵². Наша претпоставка је да су овакви подаци посљедица прилика у којима смо живјели, гдје је превасходно било важно задовољити елементарне услове за живот, тако да је системско инвестирање у људски капитал било занемарено.

Табела 22. Ниво образовања мајки и очева

Ниво образовања	Мајке	Очеви
	%	%
Без основне школе	,1	,2
Основна школа	11,5	8,5
Средња школа	65,2	69,6
Виша школа	3,6	4,1
Факултет	17,6	14,1
Магистар наука	1,1	2,0
Доктор наука	,3	,4
Укупно	99,4	99

Посматрамо ли варијаблу похађања, односно непохађања предшколске установе (Графикон 7) примјећујемо да је у нашем узорку више дјеце која су била укључена у предшколске установе и да та дјеца долазе углавном из градских средина, што је и очекивано.

Графикон 7. Упоредни приказ варијабле која се односи на средину из које дијете долази и похађања/непохађања предшколске установе



⁵² http://www2.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/zene_i_muskarci/Zene_i_muskarci_u_RS_br8.pdf

3.7. Организација прикупљања података и начин статистичке обраде података

Прикупљање података организовано је у првом полугодишту школске 2014/15. године, с обзиром на то да су учитељи у пробном испитивању и одређивању исхода учења који ће бити наведени у инструменту наводили да се испољеност појединих аспеката развоја може утврдити праћењем дјече током једног полугодишта. Такође, навели су да се испољеност физичког аспекта развоја може уочити за период од петнаест до тридесет дана, а да за интелектуални аспект развоја опсервациони период треба да траје најдуже. Неки су чак наводили да је потребно годину дана да се процијени интелектуални развој дјетета. Ми смо се определијели за временски период од једног полугодишта и због чињенице да је период од годину дана значајан и у погледу матурацијских промјена, те да ће нам, уколико дуже пратимо дијете, теже бити утврдити ефекат похађања предшколског програма на исходе развоја дјече. Учитељи су пред сам крај првог полугодишта унијели податке у *Скалу за утврђивање испољености развојних аспеката дјече*, а *Упитник за родитеље* су родитељи попунили у децембру мјесецу на једном од часова одјељенске заједнице. Захваљујући учитељима (њих 83) који су одговорно приступили прикупљању тражених података, велики број попуњених инструмената је био употребљив, а скоро сва дјеца коју су они учили била су укључена у испитивање. О томе говори податак да смо податке (инструменте) добили за 1.439 испитаника, од 1.464 дјеце која су уписана у први разред школске 2014/15. године у школама у којима је вршено истраживање.

Добијени подаци унесени су у информатички програм SPSS₁₃ (*Statistical Package for Social Sciences*), који нам је омогућио коришћење различитих статистичких поступака помоћу којих можемо за веома кратко вријеме добити жељене резултате. Статистичка обрада података обухватила је: израчунавање аритметичких средина, стандардних девијација, Пирсоновог коефицијента корелације, факторску анализу и статистика мултиваријатне анализе варијансе (МАНОВА).

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

Како смо поставили задатке и хипотезе ослањајући се на циљ нашег истраживања, анализу резултата смо започели на сљедећи начин:

- сагледати исходе учења кроз четири аспекта развоја дјецe утврђених Програмом: који су најдоминантнији аспекти развоја и да ли постоји узајамна веза између њих,
- провјерити детерминисаност између не/похађања предшколског програма и сваког од четири аспекта развоја дјетета (укрстити варијаблу похађање/непохађање предшколског програма и изражене аспекте развоја);
- анализирати развијеност аспеката развоја у односу на социоекономски статус породице, те утврдити њихов однос (које су социоекономске карактеристике породице изражене и како оне детерминишу рано учење);
- сагледати показатеље родитељске укључености и посвећености родитељској улози и утврдити однос између ње и индикатора развоја дјецe;
- установити на које аспекте развоја предшколски програм највише утиче; и
- уочити предикције похађања предшколског програма и родитељске укључености путем појединих аспеката развоја за спремност дјетета за полазак у школу.

Такав пут би требало да нас доведе до рјешења нашег главног задатка који се односи на утврђивање односа и веза између похађања предшколског програма с једне стране и процеса раног учења код дјецe с друге стране.

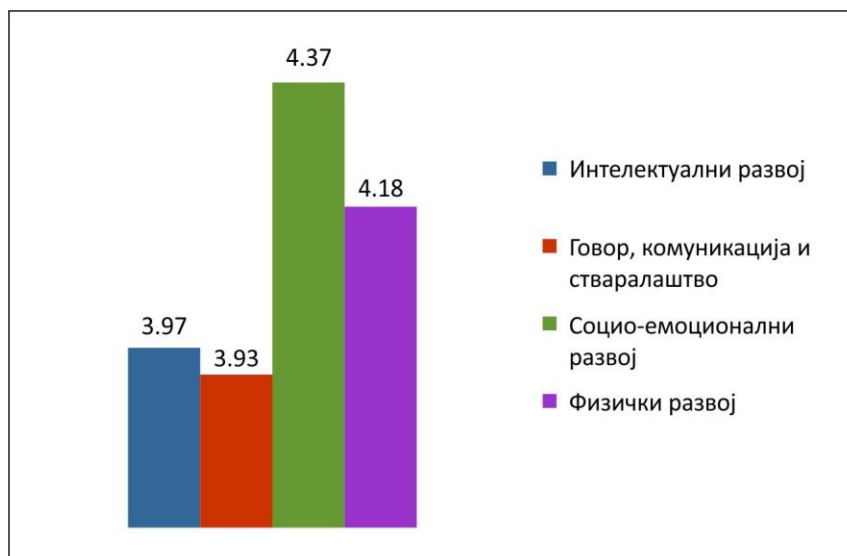
4.1. Израженост појединих аспеката развоја и постојање узајамних веза између њих

Израженост појединих аспеката развоја утврдили смо на основу аритметичких средина оних ставки које су у факторској анализи задржане и које чине финални скуп, јер остварују више оптерећење на примарном фактору, а на основу којих смо добили четири фактора развоја дјетета које смо задржали у даљој анализи и које смо именовали као аспекте развоја утврђене Програмом предшколског васпитања и образовања. Први фактор (интелектуални) дефинишу варијабле које упућују на степен развоја радозналости и проналазачко-откривачких склоности дјетета за упознавање околине, пре раду и тумачење сазнања о свијету и појавама у свом непосредном окружењу, те на степен изражености логичког мишљења и суђења. Други фактор (развој говора, комуникације и стваралаштва) одређују варијабле које се односе на способност служења го-

вором као системом вербалног споразумијевања и изражавања мисли и осјећања на креативан начин, те способност субјективне прераде чулних утисака у оригиналне дјечје творевине. Склоп трећег фактора (социо-емоционални развој) чине варијабле усмјерене на успостављање адекватне социјалне интеракције са окружењем, социјалних компетенција, разумијевање сопствених и туђих осјећања и регулације испољавања емоција. Четврти фактор (физички и моторички развој) чине варијабле које одређују развој графомоторичких активности и овладавање локомоторним покретима.

На основу дескриптивног показатеља који се односи на аритметички просјек, односно на средњу вриједност, када су у анализу укључени сви испитаници, видимо да су сви аспекти развоја генерално више изражени, али да је аспект социо-емоционалног развоја најизраженији (Графикон 8). За њим слиједе аспект физичког развоја, интелектуалног развоја и, на крају, развоја говора, комуникације и стваралаштва.

Графикон 8. Израженост аспеката развоја дјете на основу аритметичких средина



Анализом аритметичке средине нисмо добили податке о томе колико случајева, односно испитаника има највиши скор у сваком од испитиваних аспеката развоја, него „просјек“ дистрибуције резултата (Муџић, 1982, стр. 426).

Добијени резултати имплицирају неколико питања: Зашто постоје разлике у аспектима развоја у корист највише социо-емоционалног развоја? Да ли су те разлике последица различитог породичног окружења из којег дјеца долазе? У којој мјери концепти бриге о дјетету одређују степен социо-емоционалног развоја? Да ли су урођени капацитети за рано научене адаптивне форме социјалног понашања (Bowlby, 1958) те које су детерминисале израженост социо-емоционалног аспекта развоја? У којој мјери

социоекономски статус породице може да утиче на израженост социо-емоционалних индикатора развоја? Да ли су компоненте социјалног и емоционалног развоја као што су развијеност блиских односа са другом дјецом и одраслима, самоувјереност, емпатичност, контрола и управљање читавим низом позитивних и негативних емоција, детерминанте за здраво одрастање (Cohen, et al., 2005, pp. 2)? Прихватајући чињеницу да дијете по рођењу има обезбијеђену заштиту, бригу и његу и да су први социјални контакти углавном ограничени на родитеље, потрага за напријед постављеним одговорима може се кретати у оквиру Маслоуљеве хијерархије људских потреба (Fulgosi, 1983, стр. 258) гдје можемо уочити распоред који се креће од задовољења основних физиолошких потреба и потреба за сигурношћу ка вишим потребама. Колико је важно задовољење елементарних биолошких потреба толико је важно помоћи дјетету у његовом развоју кроз праћење понашања дјете, посматрања реакција у различитим ситуацијама, уочавања шта га интересује, шта га радује, какво има мишљење о себи, како се односи према другој дјечи и како се друга дјеца односе према њему. Узроке за већу израженост социо-емоционалног аспекта развоја од других аспеката развоја, коју смо добили у овом испитивању, по нашој процјени треба тражити управо у првим социјалним контактима дјетета и утицају срединских чинилаца на дијете.

Овдје ћемо се осврнути и на резултате добијене приликом утврђивања факторске структуре упитника за процјену развоја дјетета, на основу којих уочавамо да неки ајтеми преузети из Програма предшколског васпитања и образовања, а који су уређени и систематизовани по аспектима развоја дјетета, у ствари не показују значајно факторско оптерећење за аспект развоја за који су у Програму структурисани, него су значајни за неки други аспект. Тако на примјер, ајтем *способно је за комуникацију са другима (комуникативно је)*, који се као представљени индикатор развоја дјетета налази у димензији социо-емоционалног развоја и развоја личности, на основу добијеног фактора засићења више мјери развој говора, комуникације и стваралаштва дјетета (,68), а мање социо-емоционални развој (,42), Табела 12. На основу таквих резултата уочавамо да је могуће организовати другачију структуру понуђених исхода учења унутар аспеката развоја дјете приказаних у званичном Програму, што је приказано у сљедећој табели:

Табела 23. Структура исхода учења и приједлог промјене у односу на аспекте развоја

I Физички развој	II Социјално емоционални развој и развој личности	III Интелектуални развој	IV Развој говора, комуникације и стваралаштва
А Исходи везани за разноврсне облике кретања	Г Исходи друштвених активности	Ж Исходи откривачко проналазачко- сознајних активности	Ј Исходи активности говора, комуникације и писмености
Б Исходи перцептивно- моторичких активности	Д Исходи афективних активности	З Исходи логичко математичких активности	К Исходи дјечијег стваралаштва: говорно-драмско, плесно-музичко, ликовно- моделарско
В Исходи здравствено- хигијенских активности	Ђ Исходи еколошких активности	И Исходи графомоторичких активности	
	Е Исходи практичних активности (радних и саобраћајних)		

Реорганизација постојеће структуре Програма довела би до промјене у интегралном процесу примјене Програма, која би се највећим дијелом осјетила у домену планирања васпитно-образовног процеса.

Прије него што презентујемо корелативан однос између фактора развоја, подсетићемо да је ова анализа утемељена на приступу који прати поједине аспекте развоја, пратећи тако јасно одређену методолошку основу Програма, али да је опет потребно непрестано имати на уму холистичку развојну перспективу дјетета, јер сваки аспект развоја дјетета, како смо већ рекли, постаје специфичан тек у односу са другим аспектима, представљајући тако развојно јединство личности. Баш због тога нам се чини интересантним приказати у каквом односу стоје сви аспекти развоја наших испитаника и који од њих су више, а који мање у узајамном односу. Ако посматрамо постојање узајамних веза између добијених фактора развоја дјетета (Табела 13), видимо да постоје високе корелације које указују на то да поједине способности и вјештине код дјетета најчешће иду заједно. Анализирајући добијене резултате, можемо уочити правилност у јављању појединих аспеката развоја. То значи да уколико дијете има развијенији интелектуални развој, истовремено ће имати развијенији и говор, комуникацију са другим људима и способност креативног изражавања. Најизраженији коефицијент корелације

уочавамо управо између наведена два фактора (,77), док је најмањи коефицијент корелације између фактора физичког развоја и социо-емоционалног развоја (,62), што може упућивати на различите импликације о којима ћемо нешто више рећи на крају нашег рада.

И летимичним прегледом корелационе матрице између свих задржаних ставки које се односе на сва четири индикатора развоја по Пирсоновом обрасцу (Прилог 5), уочавамо да су све корелације значајне на нивоу 0,01, односно да су сви посматрани исходи у позитивној корелацији са статистичком значајношћу на нивоу 0,01. Како овај ниво значајности указује на степен поузданости од 99%, добијене корелације су системске и статистички значајне. Вриједност свих корелација на основу Коенових смјерница је средња и велика (Pallant, 2009, стр. 135) што опет указује на јединство јављања појединих аспеката развоја дјецe.

4.2. Међузависност похађања предшколског програма и сваког од четири аспекта развоја и њихова развијеност у односу на социоекономски статус породице

Наш слједећи задатак односио се на провјеру детерминисаности између не/похађања предшколског програма и сваког од четири аспекта развоја дјетета, те анализу њихове развијености у односу на социоекономске карактеристике породице. У циљу испитивања ефеката похађања предшколског програма на исходе развоја дјецe, примјењена је мултиваријатна анализа коваријансе (МАНОВА), пошто ова статистичка техника казује да ли између група постоји разлика у погледу утицаја на неку промјенљиву. Прелиминарним испитивањем провјерене су претпоставке за спровођење овог поступка. озбиљније нарушавање претпоставки (величина узорка, нормалност расподеле, линеарност и мултиколинеарност) није примјењено.

У циљу испитивања ефеката похађања предшколског програма на исходе развоја дјецe, у поступку мултиваријатне анализе коваријансе, фактор тј. предиктор био је похађање предшколског програма, а критеријуми су били скорови на четири изоловане димензије учитељске процјене развоја дјетета. Како различите социодемографске и друге карактеристике породице дјетета могу утицати на његов развој, ове карактеристике су уведене као коваријабле, односно држане су под статистичком контролом. На

тај начин ефекат похађања предшколског програма који се добије у анализи није под утицајем ових карактеристика дјетета.

Како видимо, утврђена је значајност разлике у испољавању развојних аспеката код дјецe која су похађала и која нису похађала предшколски програм, односно резултати мултиваријатне анализе коваријансе показују да постоји значајан ефекат похађања предшколског програма на развој дјетета (Табела 24). Већа вриједност статистика F показује да је већа промјенљивост, односно разлика између група. Међутим, само статистички значајан показатељ F говори нам да разлика између група ипак постоји. Тако од коваријабли, значајне мултиваријатне ефекте остварују пол, карактеристика породице, мјесто пребивалишта и ниво образовања оба родитеља.

Табела 24. Значајност похађања предшколског програма и социодемографских карактеристика на развој дјетета: мултиваријатни ефекти

Мултиваријатни ефекти	Wilks' Lambda*	F* (4,1387)	p*
Пол	,949	18,73	,000
Карактеристика породице	,991	3,24	,012
Мјесто пребивалишта	,984	5,62	,000
Број дјецe	,997	1,06	,377
Ред рођења	,998	0,78	,541
Образовање оца	,968	11,31	,000
Образовање мајке	,983	5,90	,000
Материјално стање	,996	1,24	,294
Запосленост родитеља	,999	0,41	,799
Предиктор: Похађање предшколског програма	,968	11,60	,000

* Wilks' Lambda – показатељ статистичке значајности по линеарној комбинацији за све аспекте развоја

* F – варијанса између група подијељена са варијансом унутар група

* p – ниво значајности; кад је p мањи од 0,05 онда постоји разлика између група

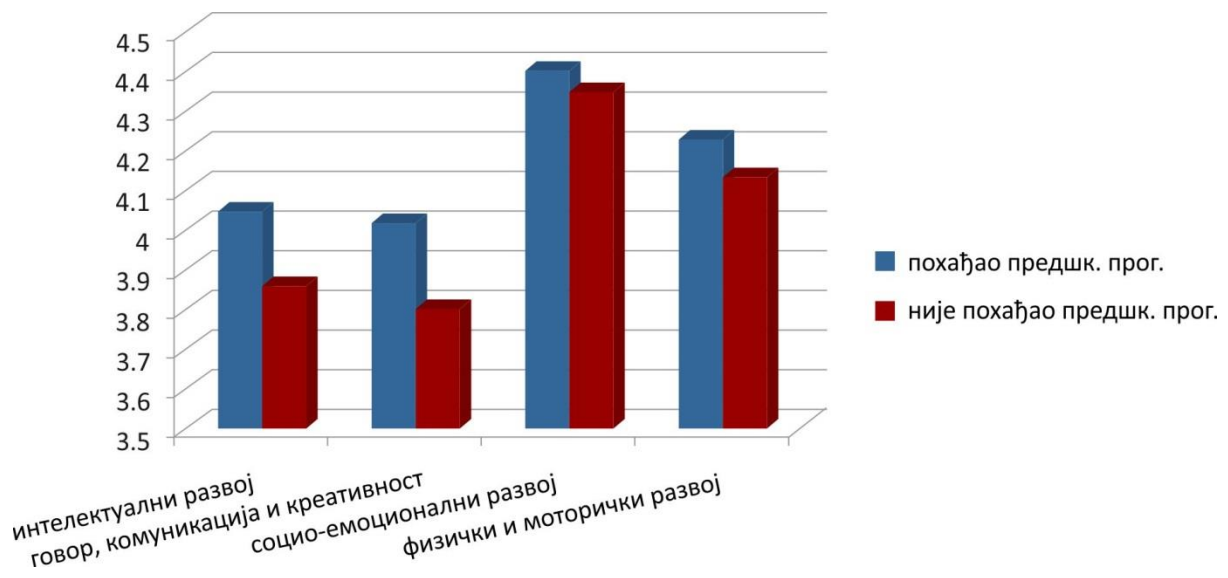
Увидом у ефекте између група добијено је да похађање предшколског програма остварује значајан ефекат на интелектуални развој, говор, комуникацију и креативност и физички и моторички развој, док ефекат на социо-емоционални развој није значајан (Табела 25).

Табела 25. Значајност похађања предшколског програма и социодемографских карактеристика на развој дјетета: униваријатни ефекти

Коваријабле	Критеријуми	F(1,1390)	p
Пол	интелектуални развој	14,28	,000
	говор, комуникација и креативност	22,91	,000
	социо-емоционални развој	25,92	,000
	физички и моторички развој	59,72	,000
Карактеристике породице	интелектуални развој	8,47	,004
	говор, комуникација и креативност	4,37	,037
	социо-емоционални развој	4,00	,046
	физички и моторички развој	11,41	,001
Мјесто становања	интелектуални развој	11,24	,001
	говор, комуникација и креативност	4,99	,026
	социо-емоционални развој	18,45	,000
	физички и моторички развој	7,23	,007
Број дјете у породици	интелектуални развој	0,95	,331
	говор, комуникација и креативност	1,10	,294
	социо-емоционални развој	0,02	,896
	физички и моторички развој	0,16	,691
Ред рођења дјетета	интелектуални развој	2,15	,143
	говор, комуникација и креативност	0,49	,482
	социо-емоционални развој	1,01	,314
	физички и моторички развој	0,55	,458
Образовање оца	интелектуални развој	25,34	,000
	говор, комуникација и креативност	25,18	,000
	социо-емоционални развој	3,80	,051
	физички и моторички развој	14,50	,000
Образовање мајке	интелектуални развој	20,61	,000
	говор, комуникација и креативност	20,93	,000
	социо-емоционални развој	12,09	,001
	физички и моторички развој	14,44	,000
Процјена материјалног стања	интелектуални развој	4,54	,033
	говор, комуникација и креативност	1,88	,171
	социо-емоционални развој	2,19	,139
	физички и моторички развој	2,15	,142
Запосленост родитеља	интелектуални развој	0,05	,825
	говор, комуникација и креативност	0,15	,701
	социо-емоционални развој	0,25	,620
	физички и моторички развој	0,04	,841
Предиктор: Похађање предшколског програма	интелектуални развој	19,00	,000
	говор, комуникација и креативност	24,35	,000
	социо-емоционални развој	2,06	,151
	физички и моторички развој	4,50	,034

На основу изражености процјене аспеката развоја дјетета може се видјети да дјеца која су похађала предшколски програм остварују више скорове на интелектуалном развоју, говору, комуникацији и креативности, као и на физичком и моторичком развоју (Графикон 9). Примјећујемо да је величина разлика израженија за интелектуални развој и говор, комуникацију и креативност, док је разлика у физичком развоју слабије изражена. Социо-емоционални развој је високо развијен код обје групе дјеце.

Графикон 9. Израженост процјене различитих аспеката развоја дјетета у односу на похађање предшколског програма



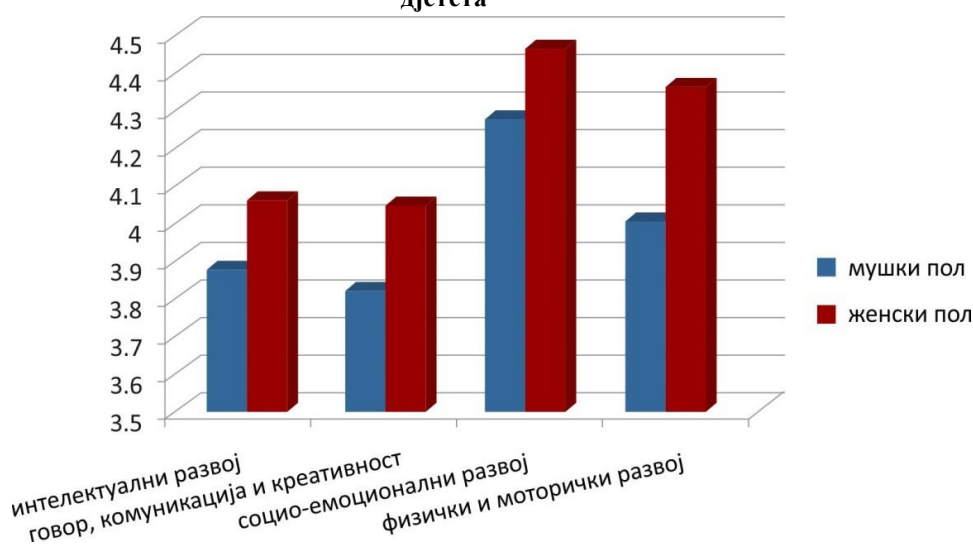
На овом мјесту битно је нагласити да је ефекат похађања предшколског програма значајан у случају свих исхода развоја дјетета, када се **не** контролише ефекат социо-демографских и социоекономских варијабли. Примјеном мултиваријатне анализе варијансе, у којој је предиктор била варијабла похађања предшколског програма, а критеријумске варијабле исходи учења, добијен је значајан ефекат ($p < ,001$) на све аспекте (интелектуални: $F(1,1435) = 75,36$, говор, комуникација и креативност: $F(1,1435) = 81,75$, социо-емоционални развој: $F(1,1435) = 23,97$, физички и моторички развој: $F(1,1435) = 33,03$). Очигледно да на социо-емоционални развој већи ефекат имају неке друге карактеристике, а не похађање предшколске установе.

На основу добијених резултата може се видјети да су те карактеристике пол дјетета, мјесто становања, тип породице и образовање родитеља. Поред тога, не искључује се могућност да социо-емоционалном развоју доприносе и неке друге карактеристике које нису укључене у ово истраживање, као нпр. квалитет афективне везаности, квалитет рада васпитача, квалитет примјене програма и слично. Треба имати у виду да је социо-емоционални развој процијењен као високо развијен код све дјеце.

Увидом у ефекте коваријабле добијено је да пол, карактеристике тј. тип породице, мјесто становања и образовање оба родитеља остварују значајне ефекте на све аспекте развоја дјетета.

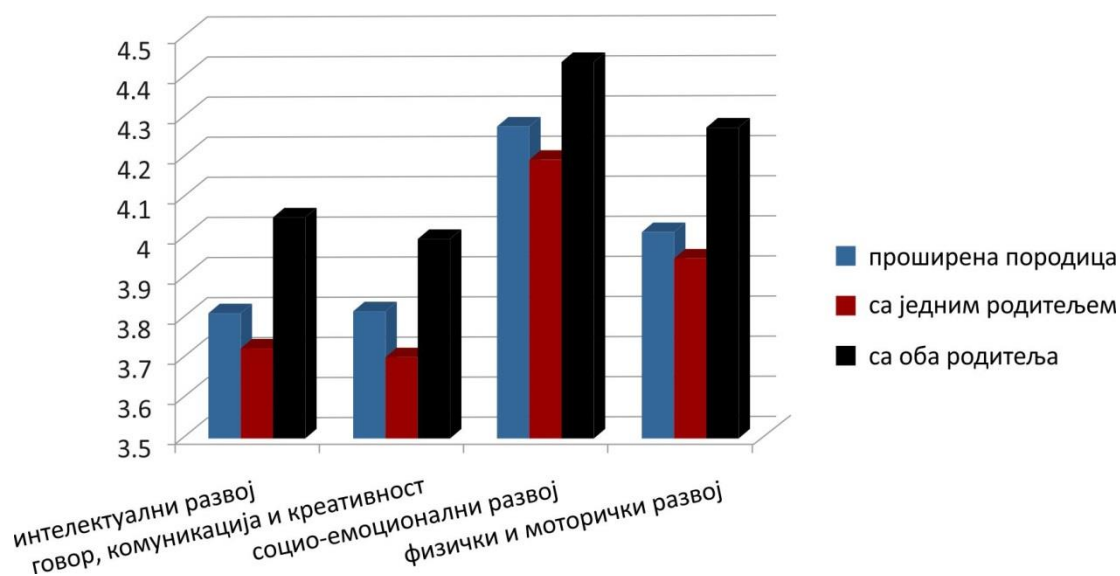
У случају пола добијено је да учитељи процјењују да дјевојчице имају развијеније све аспекте развоја (Графикон 10).

Графикон 10. Израженост процјене различитих аспеката развоја дјетета у односу на пол дјетета



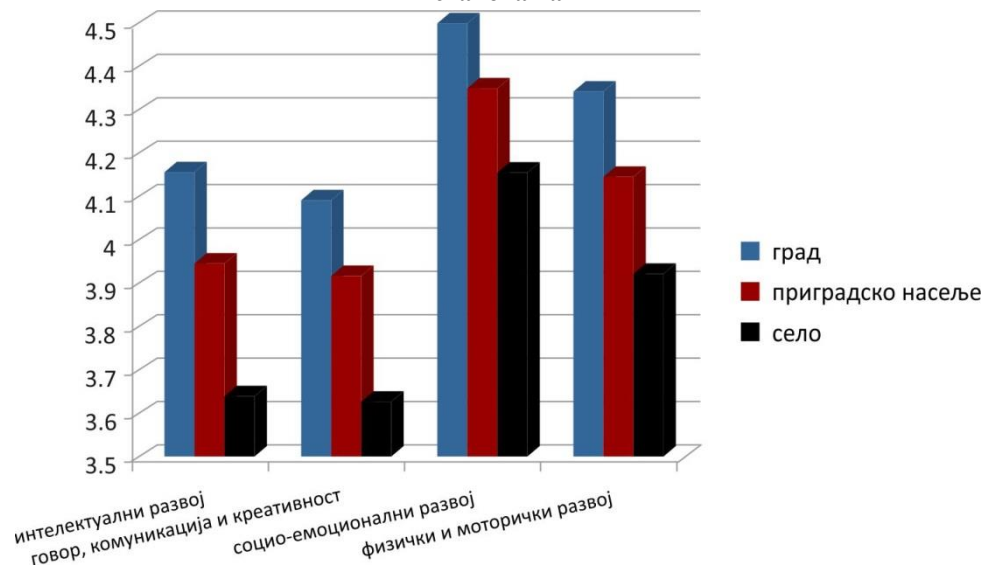
У односу на тип породице, *post hoc LSD* тестовима добијено је да разлике у свим аспектима развоја постоје између дјеце породице са оба родитеља и остале дјеце тј. дјеце са проширеном породицом или са једним родитељем. Добијене разлике су у смјеру у којем се процјењује да дјеца са оба родитеља имају развијеније све аспекте развоја у односу на дјецу из проширених породица или са једним родитељем (Графикон 11).

Графикон 11. Израженост процјене различитих аспеката развоја дјетета у односу на тип породице



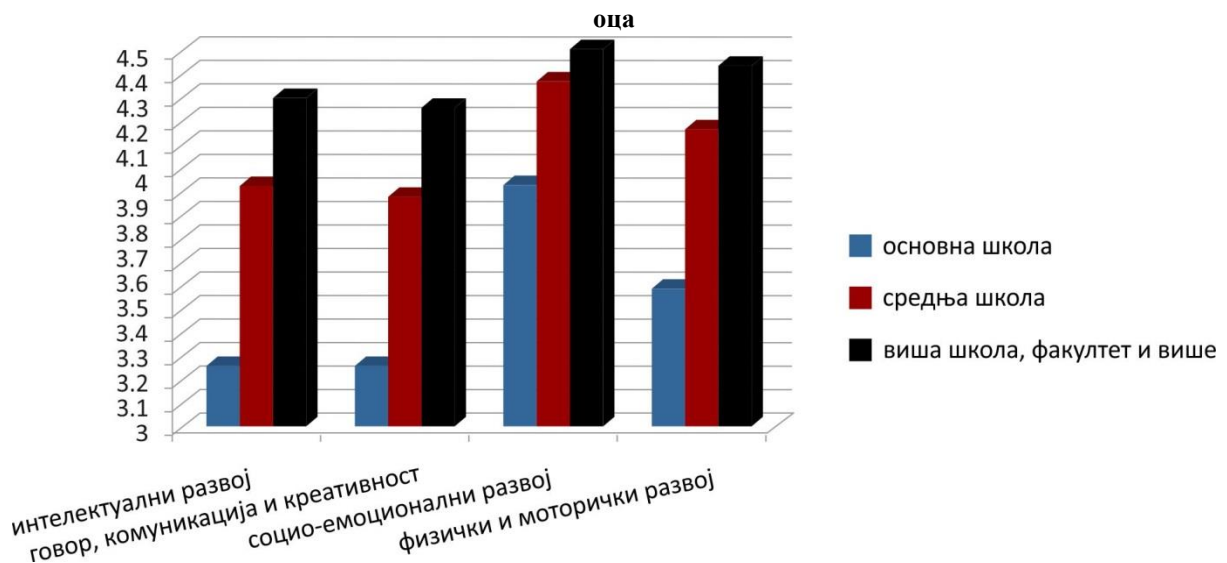
У случају мјеста пребивалишта, постоје значајне разлике између сва три типа мјеста пребивалишта. Процјењује се да најразвијеније све аспекте развоја имају дјеца из градова, потом из приградских средина и напосљетку из сеоских средина (Графикон 12).

Графикон 12. Израженост процјене различитих аспеката развоја дјетета у односу на мјесто становања



У односу на образовање оца и мајке, такође постоје значајне разлике у односу на све нивое образовања (Графици 13 и 14).

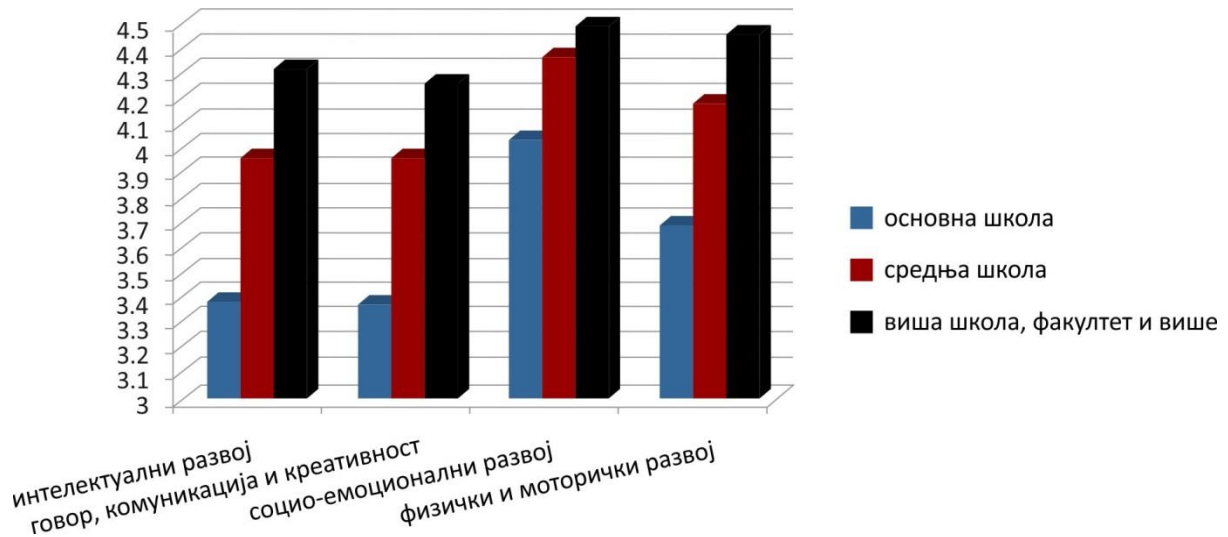
Графикон 13. Израженост процјене различитих аспеката развоја дјетета у односу на образовање оца



Процјењује се да најразвијеније све аспекте развоја имају дјеца чији су очеви и мајке вишег нивоа образовања односно имају завршену вишу школу, факултет, маги-

старске или докторске студије, па потом дјецa чији родитељи имају завршену средњу школу, и потом они чији родитељи имају завршену основну школу.

Графикон 14. Израженост процјене различитих аспеката развоја дјетета у односу на образовање мајке



Што се тиче материјалних прилика, добијене су значајне разлике само у односу на интелектуални развој дјетета. Дјецa чији родитељи процјењују да су њихове материјалне прилике задовољавајуће остварују више скорове на процјени интелектуалног развоја ($X = 4,06$, $s\delta = 0,79$), за разлику од дјецe чији родитељи процјењују да су њихове материјалне прилике донекле задовољавајуће или незадовољавајуће ($X = 3,78$, $s\delta = 0,90$).

На овом мјесту је битно поменути да су тестиране интеракције између похађања предшколске установе и социодемографских карактеристика. Међутим, ове интеракције нису биле значајне те је одлучено да се задржи почетни модел у раду, без увођења интеракција.

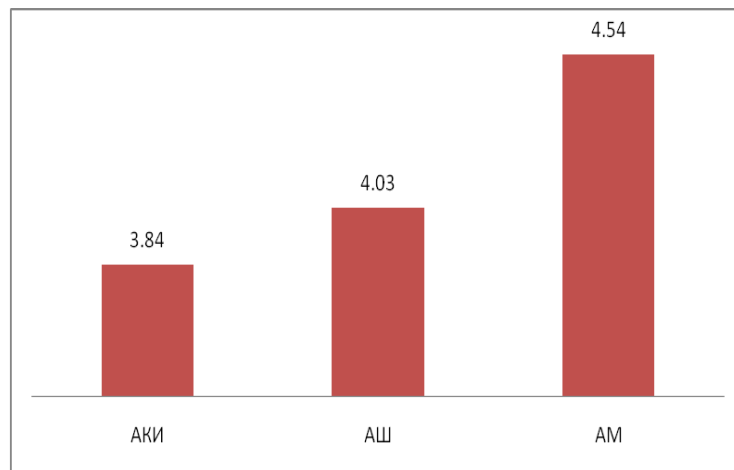
4.3. Родитељска укљученост и посвећеност родитељству на основу њихове самопроцјене

На темељу факторске анализе упитника за родитеље оног дијела који се односи на родитељску укљученост, те на основу добијене структуре фактора, посматрали смо наглашеност појединих фактора родитељске укључености на основу аритметичких средина оних ставки које су у факторској анализи задржане и које чине финални скуп. Први фактор који смо именовали као *активности оријентисане на креативност и интелектуални развој*.

лектуални развој дјетета дефинишу варијабле које се односе на подршку дјецe од стране родитеља у погледу стимулисања и обезбјеђења адекватних услова за успјешније усвајање и савладавање активности којима се подстиче интелектуални, односно когнитивни развој, као што су ставке „проводим вријеме са својим дјететом на креативним активностима“, „водим своје дијете на мјеста гдје може да учи специфичне ствари“ и друге. Други фактор који смо именовали као *активности оријентисане на школу* одређују варијабле које се односе на поступке родитеља усмјерених на дефинисање распореда и правила у вези са навикама учења, остваривање дјечјих задужења постављених у школи као и партнерство са школом. Трећи фактор чине варијабле које се односе на обезбјеђивање услова за развој моторичких способности и бржег осамостаљивања дјетета кроз свакодневне активности дефинисаних као „дневне рутине“ који смо именовали као *активности оријентисане на моторику*.

Узимајући дескриптивне показатеље наведених фактора, добили смо податке који указују да је код наших родитеља најдоминантнија брига за физички и моторички развој дјетета (Графикон 15), али да су и остали екстраховани фактори генерално више изражени.

Графикон 15. Израженост фактора родитељске укључености на основу аритметичких средина



* АКИ – активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета, АШ – активности оријентисане на школу, АМ – активности оријентисане на моторику дјетета

Увидом у узајамне везе између добијених фактора родитељске укључености (Табела 16) видимо да између њих постоје високе корелације, које нам казују да се активности издвојених фактора родитељске укључености јављају заједно, односно да родитељи код којих је изражен један фактор имају изражене и друге факторе укључености. Тако, нпр. родитељи, проводећи вријеме са својом дјецом, то вријеме истовремено усмјеравају на развој дјечјих стваралачких и креативних потенцијала, али и на развој

моторичких активности. Иако уочавамо правилност у понашању родитеља у погледу посвећености родитељске улоге, ипак разлике постоје у погледу самопроцјене родитељске укључености од стране мајки, с једне стране, и очева, с друге стране.

У циљу тестирања полних разлика у самопроцјени димензија родитељске укључености, примијењена је мултиваријатна анализа варијансе (МАНОВА). У овој анализи предиктор је био пол родитеља, а критеријуми су били скорови на три димензије родитељске укључености. Резултати показују да је мултиваријатни ефекат пола родитеља маргинално значајан ($F(3,1435) = 2,50$, ($p = ,058$). Увидом у униваријатне ефекте пола родитеља добијено је да значајан ефекат постоји у случају самопроцјене активности у вези са школом (Табела 26). Мајке процјењују да су више укључене у активности оријентисане на школу ($X = 4,06$, $sd = 0,02$), него што то процјењују очеви ($X = 3,99$, $sd = 0,02$).

Табела 26. Полне разлике у родитељској укључености: униваријатни ефекти

Предиктор	Критеријуми	$F(1,1390)$	p
Пол родитеља	Активности оријентисане на креативност и интелектуални развој детета	0,47	,493
	Активности оријентисане на школу	5,83	,016
	Активности оријентисане на моторику дјетета	0,03	,860

Статистички показатељ p указује нам на то да постоје значајна разлика у процјени мајки и очева у погледу њихове укључености, што је можда последица склоности дјетета да буде усмјерено више на мајку у погледу првих контаката са школом и обавезама које школа намеће.

4.4. Ефекат похађања предшколског програма, пола родитеља и родитељске укључености на аспекте развоја дјецe

У циљу испитивања ефеката похађања предшколског програма на аспекте развоја дјецe, примијењена је мултиваријатна анализа коваријансе (МАНОВА). У овој анализи је фактор тј. предиктор био похађање предшколског програма, док су коваријабле биле пол родитеља и скорови на димензијама родитељске укључености, а критеријуми су били скорови на четири изоловане димензије учитељске процјене развоја дјетета. На овај начин је ефекат родитељске укључености држан под статистичком контролом, како добијени ефекат похађања предшколског програма не би био под утицајем родитељске укључености. Такође, како је у претходној анализи показано да пол ро-

датеља утиче на процјену родитељске укључености, у анализу су уведене интеракције пола родитеља и димензија родитељске укључености⁵³.

Резултати мултиваријатне анализе коваријансе показују да постоји значајан ефекат похађања предшколског програма на развој дјетета (Табела 27). Од коваријабле, постоји значајан ефекат активности оријентисаних на креативност и интелектуални развој и активности оријентисаних на школу, при чему постоји значајна интеракција пола родитеља и активности оријентисаних на школу. Такође, постоји маргинално значајна интеракција пола родитеља и активности оријентисаних на моторику дјетета, те ће се и она узети у разматрање али с резервом.

Табела 27. Значајност похађања предшколског програма и родитељске укључености на развој дјетета: мултиваријатни ефекти

Мултиваријатни ефекти	Wilks' Lambda	F (4,1425)	p
Активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета	0,97	11,05	,000
Активности оријентисане на школу	0,99	4,19	,002
Активности оријентисане на моторику дјетета	0,99	0,50	,734
Пол родитеља	1,00	0,75	,556
Пол родитеља x активности оријентисане на креативност и интелектуални развој	1,00	0,16	,960
Пол родитеља x активности оријентисане на школу	0,99	2,48	,042
Пол родитеља x активности оријентисане на моторику дјетета	0,99	2,26	,061
Похађање предшколског програма	0,94	23,08	,000

Увидом у ефекте између група добијено је да похађање предшколског програма остварује значајан ефекат на све аспекте развоја дјетета (Табела 28).

Табела 28. Значајност похађања предшколског програма и родитељске укључености на развој дјетета: униваријатни ефекти

Коваријабле	Критеријуми	F(1,1432)	p
Активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета	интелектуални развој	40,52	,000
	говор, комуникација и креативност	33,19	,000
	социо-емоционални развој	21,28	,000
	физички и моторички развој	21,35	,000

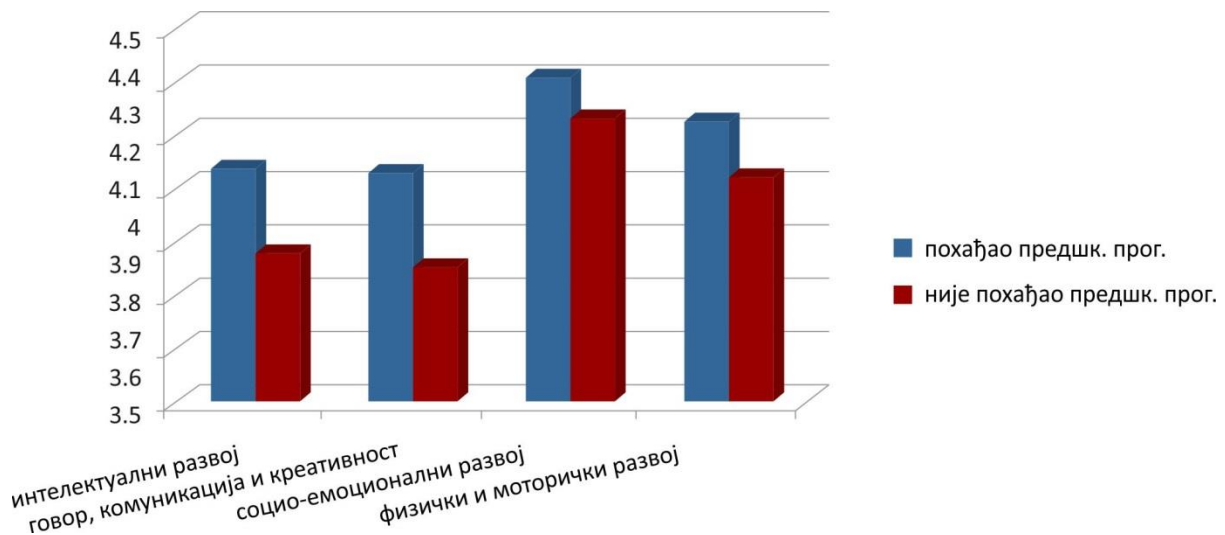
⁵³ У прелиминарним анализама тестиране су и интеракције похађања предшколског програма и родитељске укључености на развој дјетета, али нису добијене значајне интеракције те стога оне нису уврштене у финални модел.

Предшколски програм у Републици Српској као чинилац учења и развоја дјете

Активности оријентисане на школу	интелектуални развој	4,94	,026
	говор, комуникација и креативност	0,45	,501
	социо-емоционални развој	0,03	,859
	физички и моторички развој	2,14	,144
Активности оријентисане на моторику дјетета	интелектуални развој	0,02	,885
	говор, комуникација и креативност	0,35	,552
	социо-емоционални развој	0,03	,862
	физички и моторички развој	0,10	,749
Пол родитеља	интелектуални развој	0,14	,710
	говор, комуникација и креативност	0,24	,624
	социо-емоционални развој	0,32	,572
	физички и моторички развој	0,05	,827
Пол родитеља x активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета	интелектуални развој	0,54	,462
	говор, комуникација и креативност	0,39	,533
	социо-емоционални развој	0,18	,670
	физички и моторички развој	0,31	,580
Пол родитеља x активности оријентисане на школу	интелектуални развој	3,42	,065
	говор, комуникација и креативност	6,07	,014
	социо-емоционални развој	8,48	,004
	физички и моторички развој	4,52	,034
Пол родитеља x активности оријентисане на моторику дјетета	интелектуални развој	5,54	,019
	говор, комуникација и креативност	8,74	,003
	социо-емоционални развој	5,14	,023
	физички и моторички развој	5,74	,017
Предиктор: Похађање предшколског програма	интелектуални развој	56,82	,000
	говор, комуникација и креативност	66,06	,000
	социо-емоционални развој	16,88	,000
	физички и моторички развој	22,04	,000

На основу изражености процјене аспеката развоја дјетета може се видјети да дјецa која су похађала предшколски програм остварују више скорове на свим аспектима развоја, а посебно на интелектуалном развоју и говору, комуникацији и креативности (Графикон 16).

Графикон 16. Израженост процјене различитих аспеката развоја дјетета у односу на похађање предшколског програма



На овом мјесту битно је уочити разлике у резултатима ефекта похађања предшколског програма на аспекте развоја када се под контролом држе социодемографске варијабле и варијабле родитељске укључености. Наиме, када се под контролом држе социодемографске варијабле, ефекат похађања предшколског програма није значајан за аспект социо-емоционалног развоја. С друге стране, када се под контролом држе димензије родитељске укључености, ефекат похађања предшколског програма је значајан за све аспекте развоја, укључујући и социо-емоционални развој. На основу ових резултата чини се да су социодемографске карактеристике, прије свега пол дјетета, тип породице, мјесто становања и образовање родитеља важнији корелати социо-емоционалног развоја дјетета, као што је већ поменуто.

Од коваријабли које се односе на родитељску укљученост, значајне ефекте на све аспекте развоја дјетета остварују активности оријентисане на креативност и интелектуални развој. Да би се испитао смјер повезаности родитељске укључености на исходе развоја дјетета, израчунати су нестандардизовани парцијални доприноси (бете) димензија родитељске укључености (Табела 29). Резултати показују да активности оријентисане на креативност и интелектуални развој остварују позитиван ефекат на све аспекте развоја, а посебно на интелектуални развој, што је очекивано. Важно је напоменути да ефекат ове врсте родитељске укључености не зависи од пола родитеља, односно и мајчина и очева процјена родитељске укључености подједнако доприноси развоју дјетета.

Табела 29. Парцијални доприноси активности оријентисане на креативност и интелектуални развој у предикцији развоја дјетета

Коваријабла	Критеријуми	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета	интелектуални развој	0,44	0,07	6,37	,000
	говор, комуникација и креативност	0,39	0,07	5,76	,000
	социо-емоционални развој	0,26	0,06	4,61	,000
	физички и моторички развој	0,41	0,07	5,69	,000

Преостале двије димензије родитељске укључености остварују ефекат у интеракцији са полом родитеља, те ће се приликом интерпретације узети у обзир добијена интеракција. Варијабла пол кодирана је на следећи начин: 0 означава мушки пол, а 1 женски пол, те је као референтна група означена група мушког пола тј. очева. То значи да уколико се добије позитиван ефекат, он је у корист жена тј. мајки, а уколико се добије негативан ефекат, он је у корист мушкараца тј. очева. Интеракција пола родитеља и активности оријентисаних на школу остварује ефекат на развој говора, комуникације и креативности и социо-емоционални развој, док је ефекат на моторички развој маргинално значајан. Ефекат је позитиван, што указује на то да мајчина родитељска укљученост у активности у вези са школом више доприноси развоју дјететове комуникације и креативности, социо-емоционалном развоју и маргинално моторичком развоју (Табела 30).

Маргинално значајан униваријатни ефекат интеракције на интелектуални развој (Табела 28) у овој анализи се није потврдио, те се може закључити да на интелектуални развој дјетета ефекат остварује родитељска укљученост, посебно у виду активности оријентисаних на креативност и интелектуални развој дјетета као и на школу, и то без обзира на пол родитеља.

Табела 30. Парцијални доприноси активности оријентисане на школу у предикцији развоја дјетета

Коваријабла	Критеријуми	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Пол родитеља x Активности оријентисане на школу	интелектуални развој	0,15	0,10	1,50	,133
	говор, комуникација и креативност	0,21	0,10	2,07	,038
	социо-емоционални развој	0,22	0,08	2,72	,007
	физички и моторички развој	0,19	0,10	1,91	,056

У случају интеракције пола родитеља и активности оријентисаних на моторику добијени су значајни ефекти на све аспекте развоја дјетета (Табела 31). При томе, ефекти су негативни, што указује на то да очева родитељска укљученост у активности у вези са моториком више доприноси свим аспектима развоја дјетета.

Табела 31. Парцијални доприноси активности оријентисане на моторику у предикцији развоја дјетета

Коваријабла	Критеријуми	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Пол родитеља x Активности оријентисане на моторику	интелектуални развој	-0,26	0,11	-2,29	,022
	говор, комуникација и креативност	-0,32	0,11	-2,86	,004
	социо-емоционални развој	-0,20	0,09	-2,24	,025
	физички и моторички развој	-0,27	0,11	-2,35	,019

На основу наведених резултата може се закључити да родитељска активност оријентисана на креативност и интелектуални развој дјетета има позитиван ефекат на све аспекте развоја дјетета. Родитељске активности оријентисане на школу остварују ефекат на интелектуални развој дјетета, док се на остале аспекте развоја дјетета мора узети у обзир и родна улога родитеља. Наиме, мајчина виша укљученост у школске активности дјетета доприноси бољем развоју говора, комуникације, креативности, социо-емоционалном аспекту развоја и моторичком развоју дјетета. С друге стране, родитељска укљученост у моторички развој дјетета самостално не доприноси значајно развоју дјетета, али ова врста активности такође је под утицајем родних улога родитеља. Добијени су резултати који говоре да виша очева укљученост у виду активности оријентисаних на моторику дјетета доприноси бољем развоју свих аспеката развоја дјетета.

4.5. Предикције похађања предшколског програма и родитељске укључености путем појединих аспеката развоја за спремност дјетета за полазак у школу

Покушај одређења предиктивне вриједности похађања предшколског програма и родитељске укључености за спремност дјетета за полазак у школу биће заснован на претходно приказаним резултатима, узимајући у обзир израженост појединих аспеката развоја. Опредјељење за избор појединих аспеката развоја као предиктора спремности за школу засновано је на претходним истраживањима која су се бавила идентификова-

њем специфичних карактеристика и спољних фактора који могу предвидјети спремност дјетета за школу. Многе студије указују на то да ефикасно средство за мјерење спремности дјетета за полазак у школу тек треба да се развије (Kilday & Kinzie, 2009), те су препоруке за будућа истраживања усмјерена на валидацију и мјерење процјене спремности за школу преко домена дјечјег развоја. Још један разлог због кога смо се определијели за овај приступ јесте и тај што бисмо за конкретно испитивање спремности дјеце за полазак у школу на нашем узорку, а преко оцјена као индикатора и формалних показатеља успјеха, односно спремности за школу, морали чекати крај школске године, када се по први пут нумерички оцјењују дјеца која похађају први разред⁵⁴, што, гледајући временску димензију, али и главну хипотезу у овом истраживању, превазилази оквир нашег рада.

Али прије него што прикажемо потенцијалне показатеље школске спремности, потребно је дефинисати појам „спремност за школу“. У истраживачкој литератури могу се наћи многе дефиниције које одређују школску спремност. Тако се за неке школска спремност односи на когнитивне способности ученика (Nobel, Tottenham, & Casey, 2005, према: Linder et al., 2013). За друге је спремност за школу више везана за матурацијске, социјалне и емоционалне домене развоја (Ray & Smith, 2010, према: *ibidem*), док је за неке то питање које се односи на то да ли дјеца имају или немају потребне алате за ефикасно функционисање у разреду (Carlton & Winsler, 1999, према: *ibidem*). Према неким, спремност за школу дефинисана је као дјечја спремност за оно што се очекује од њих да знају и да раде у академском домену и процесу учења кад уђу у формални процес образовања (Linder et al., 2013). Ипак, у новије вријеме спремност за школу се посматра не само кроз хронолошки узраст дјетета и индивидуални темпо развоја, него и кроз стечено искуство дјеце преко окружења у коме дјеца одрастају, а које се односи на физичко и социјално окружење, културно обликоване и регулисане обичаје и праксе које су усмјерене на васпитање дјеце, вјеровања родитеља, васпитача и других одраслих који учествују у њиховом васпитању (Vudhed, 2012, стр. 40). Стога је за наш рад најприхватљивије одређење спремности дјетета за школу оно по коме је то „производ и непосредна интеракција три димензије спремности (дијете, школа, породица), те културних и политичких утицаја у једној заједници која обезбјеђује различите услуге и програме“ (Klemenović, 2014, стр. 21).

⁵⁴ На крају првог полугодишта врши се описно оцјењивање ученика

Наш задатак је да утврдимо да ли похађање предшколског програма и родитељска укљученост може бити предиктор спремности дјетета за полазак у школу. Али прије тога навешћемо налазе добијене у студији у којој је извршен системски преглед литературе која је описивала и након тога дефинисала предикторе спремности за школу, посебно из области математике и писмености (Linder et al., 2013). На основу публиковане литературе у посљедњих 16 година идентификована су 24 предиктора у седам група:

- *брига о дјечи*, у коју спада родитељско старање и укључивање у неке од предшколских програма,
- *родитељски стил и структура породице*, који обухвата родитељску укљученост, тип породице, материјалне прилике у породици,
- *кућно окружење*, које обухвата образовање родитеља и оријентацију родитеља ка подршци дјече у интелектуалном и креативном развоју,
- *карактеристике дјетета оријентисане на учење* као што су самоконтрола, одговорност, истрајност, регулација емоција,
- *социјално понашање дјече*, које се односи на однос са другом дјецом и одраслима, проактивне способности и темперамент,
- *задаци оријентисани на академске вјештине*, које укључују спретност у нумеричким друштвеним играма, те конструкторским играма и
- *здравље дјече и социоекономски статус породице*.

Кроз ове факторе истраживачи су утврдили да излагање дјече висококвалитетној њези и укључивању у неке од предшколских програма може допринијети бољој припреми за школу. Исто тако, висока родитељска укљученост оријентисана на школу, те на интелектуални развој дјетета, као и позитивно родитељско вредновање образовања, висок ниво образовања родитеља, може бити предиктор боље спремности, а потом и успјеха у школи. Овој групи могу се прикључити и бољи социоекономски статус породице, боље материјалне прилике, као и структура породице, будући да самохрани родитељи имају мања очекивања у погледу школског успјеха, а виша очекивања родитеља су идентификована као снажан показатељ бољег школског успјеха. Још један изражен показатељ који има високе предикторске вриједности у погледу спремности за школу јесте здраво дијете и његова изражена способност оријентисана на учење у контексту социјалног понашања и социо-емоционалног развоја (ibidem). Такође, налази указују на то да је когнитивна способност у корелацији са социјалним вјештинама, али

и да ови фактори могу да дјелују независно један од другог у погледу предиктивне вриједности која се односи на спремност дјетета за школу.

На темељу тих поставки уочавамо да налази нашег истраживања, а посматрајући првих пет напријед наведених група, указују на сљедеће:

– *брига о дјеци* – Дјеца у нашем узорку која су похађала предшколску установу имају израженије све аспекте развоја у односу на дјецу која нису похађала предшколску установу када се не посматрају ефекти варијабли пол, карактеристике породице, мјесто пребивалишта и ниво образовања родитеља (Графикон 9). Када се под контролом држе ове варијабле, ефекат похађања предшколског програма није значајан за аспект социо-емоционалног развоја, што значи да на овај аспект развоја већи ефекат имају неке друге карактеристике. С друге стране, када се под контролом држе димензије родитељске укључености, ефекат похађања предшколског програма је значајан за све аспекте развоја.

– *родитељски стил и структура породице* – Израженост родитељске укључености у нашем узорку највећа је за оријентисаност на развој моторике дјетета; ако посматрамо тип породице, дјеца са оба родитеља имају развијеније све аспекте развоја (Графикон 11); у погледу материјалних прилика јавља се ефекат само за интелектуални развој, односно што су материјалне прилике боље (задовољавајуће), скорови на процјени интелектуалног развоја су већи; гледајући мјесто пребивалишта налази указују на то да дјеца из градске средине имају развијеније све аспекте развоја.

– *кућно окружење* – Дјеца чији родитељи имају високо образовање имају развијеније све аспекте развоја (Графикон 13 и 14); родитељска укљученост у односу на активности оријентисане на креативност и интелектуални развој остварује значајне позитивне ефекте на све аспекте развоја, посебно на интелектуални развој (Табела 29).

– *карактеристике дјетета оријентисане на учење* – Имајући у виду да у ову групу спадају карактеристике дјетета као што су самоконтрола, одговорност, истрајност, регулација емоција, а које су у нашим индикаторима развоја дјетета сврстане у социо-емоционални аспект, овдје ћемо посматрати израженост овог аспеката. У нашем узорку овај аспект је најизраженији (Графикон 8).

– *социјално понашање дјеце* – У погледу ове групе предиктора посматрали смо корелацију интелектуалног аспекта развоја и развоја говора, комуникације и креативности, при чему смо уочили да је ова корелација врло изражена, односно да је у односу на корелативне односе осталих аспеката развоја најизраженија (Табела 13).

Високе корелације указују на то да издвојене способности и вјештине најчешће иду заједно, односно ако дијете има, на примјер, развијенији интелектуални развој, имаће развијенију комуникацију и креативност.

На основу добијених резултата, можемо заузети став да похађање предшколског програма и родитељска укљученост могу имати предиктивне вриједности у погледу спремности дјетета за полазак у школу и то на такав начин да ће дјеца која су похађала предшколски програм и чији су родитељи више укључени и посвећени родитељској улози, бити спремнија за полазак у школу.

5. РЕКАПИТУЛАЦИЈА НАЈАЗА ИСТРАЖИВАЊА

Утврђивање међусобног односа похађања предшколске установе и раног учења дјеце започели смо разматрањем многобројних одређења, дефиниција, подјела и класификација које се односе на предшколске програме који чине окосницу планирања и рада у свакој предшколској установи и на индикаторе развоја одређених у специфичним доменима познатим као аспекти развоја дјеце.

Ослањајући се на Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске који је базиран на мрежи исхода учења, али и свих аспеката дјечјег развоја: физичког, социо-емоционалног, интелектуалног развоја, и развоја говора, комуникације и стваралаштва, одлучили смо се да процес раног учења дјеце посматрамо преко индикатора развоја који су понуђени у Програму. Како бисмо дошли до адекватних података о развијености појединих развојних аспеката, конструисали смо инструмент који је одређен као *Скала за утврђивање испољености развојних аспеката дјеце* и који се састоји од четири супскеале развојних индикатора аналогно развојним аспектима код којих је сваки индикатор процјењиван на скали Ликертовог типа са бројевима од 1 до 5 у зависности од интензитета испољавања појединог индикатора. Такође, учитељи су евидентирали и податак о похађању, односно непохађању предшколске установе, са заокруживањем понуђених одговора „да“ и „не“.

Ефекти раног васпитања не могу се посматрати изоловано, него се мора имати у виду шири социјални контекст и интеракција са другима, посебно родитељима и породицом. Због тога смо узели у разматрање и родитељску укљученост посматрајући је као шири спектар дјеловања, како бисмо могли установити и утврдити ефекат дјеловања предшколског програма, с једне стране, и родитељске посвећености родитељској улози и социоекономског статуса породице, с друге стране, на развој дјетета. За прикупљање ових података користили смо инструмент *Упитник за родитеље* који смо такође сами конструисали и који мјери родитељску укљученост користећи петостепену скалу Ликертовог типа, али преузимајући један број ајтема из инструмената чије је настајање утемељено на теоријском оквиру Епстајнове, која је класификовала породичну укљученост кроз шест категорија утицаја, од просјечног кућног утицаја до утицаја средине или заједнице у којој дијете живи (Epstein et al., 2002). Путем факторске анализе инструмента добили смо факторску структуру родитељске укључености, те су издвојена три фактора која се односе на: 1. родитељску укљученост у раду са дјецом, а која подразумева подстицање креативности дјетета, читања и слично, 2. родитељску укљученост у школи и потребу за распоредом и правилима у вези са навикама учења, и 3. родитељску укљученост која се односи на обезбјеђивање услова за развој моторике и

самосталности дјетета. На основу ове структуре дефинисани су и називи фактора: АКИ – активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета, АШ – активности оријентисане на школу, АМ – активности оријентисане на моторику дјетета.

Тако смо трагање за међусобним везама предшколског програма, родитељске укључености и посвећености родитељској улози, те процеса раног учења дјетета посматраних кроз индикаторе развоја, са теоријског превели у емпиријско подручје истраживања, када смо ове појаве испитивали на 1.439 дјеце и њихових родитеља у 18 основних школа, у 14 општина на подручју цијеле Републике Српске.

Наша предвиђања о односу између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјеце предшколског узраста операционализовали смо путем хипотеза које су произашле из нашег проблема истраживања, који би се могао представити као *утврђивање повезаности између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјеце предшколског узраста*. Из тако формулисаног проблема дефинисали смо и предмет истраживања као *однос укључености дјеце у предшколски програм, с једне стране, и њиховог раног учења, с друге стране*.

Након извршене теоријске и емпиријске анализе, резултати истраживања јасно указују на постојање везе између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјеце, као и да те везе нису малобројне нити једносмјерне, него напротив, веома испреплетене и сложене. Зато сматрамо да је основна хипотеза од које смо пошли, да између похађања предшколског програма и раног учења постоји значајна и изражена међузависност, односно да похађање предшколског програма детерминише рано учење код дјеце, потврђена. Поред тога, напомињемо да је један дио посебних хипотеза дјелимично потврђен, што нам све скупа указује на специфичност формулације хипотетичких конструкција у односу на изабране варијабле које се упоређују и укрштају, али и на комплексност појаве која се испитује.

Руководећи се задацима истраживања резимираћемо добијене налазе, те ћемо уједно покушати дати одговор на посебне хипотезе постављене у истраживању.

Свеукупним прегледом развојних аспеката у нашем истраживању утврдили смо да су сви аспекти развоја дјеце генерално више изражени, али да је аспект социо-емоционалног развоја најизраженији (Графикон 8). За њим слиједи аспект физичког развоја, интелектуалног развоја и, на крају, развоја говора, комуникације и стваралаштва. Како смо већ споменули, а с обзиром на то да је овај налаз добијен укључујући сву дјецу, и ону која су похађала и која нису похађала предшколску установу, сматрамо да узроке за већу израженост социо-емоционалног аспекта развоја од других аспеката раз-

воја треба тражити у првим социјалним контактима дјетета и утицају срединских, посебно породичних чинилаца на дијете, што опет указује на израженост породичног дјеловања на друштвено и афективно понашање дјетета. То значи да су наши родитељи више усмјерени на правила понашања дјете која они перципирају као прихватљива, а нешто мање на стицање академских знања и вјештина.

У погледу условљености изражености неких аспеката развоја, налази нашег истраживања сагласни су са резултатима ранијих истраживања, који су утврдили да промјене, примјера ради у самопоуздању и мотивацији (социо-емоционални развој) доводе до промјена у когнитивном постигнућу (Topley & Drennen, 1980) које спада у домен индикатора интелектуалног развоја дјетета. То само потврђује психолошко стајалиште о холистичкој природи дјетета, што значи да ако је више изражен интелектуални аспект развоја, уједно ће бити више изражен и аспект развоја говора, на шта указују и наши налази и високо постојање интерколеративног односа између свих аспеката дјечјег развоја (Табела 13). На основу напријед наведеног, могли бисмо закључити да је наша *хипотеза по којој израженост неких индикатора раног учења (аспеката развоја) условљава мању или већу израженост других индикатора раног учења, у цијелости потврђена*. Све нас то доводи до закључка да се однос међу аспектима развоја теже може промијенити, али да израженост једног у односу на други или трећи, односно четврти аспект развоја може да варира.

Провјеравајући повезаност између не/похађања предшколског програма и сваког од четири аспекта развоја дјетета, те вршећи анализу њихове развијености у односу на социоекономске карактеристике породице, добили смо податке који казују да дјеца која похађају предшколску установу имају израженије све аспекте развоја (Табела 24). Кад се укључи утицај варијабли пол дјетета, тип породице (са једним или оба родитеља, проширена породица), мјесто пребивалишта и ниво образовања родитеља, онда предшколска установа нема значајнијих ефеката на социо-емоционални развој (Табела 25), што значи да на овај аспект развоја већи ефекат имају неке друге карактеристике, а не похађање предшколске установе, чиме смо доказали да је наша хипотеза да *постоји значајна повезаност сваког од четири аспекта развоја дјетета и не/похађања предшколског програма* дјелимично потврђена. Ови налази такође су сагласни са истраживањима чији налази указују да ефекат предшколског програма на социо-емоционални развој није толико јасан и очит као на когнитивни развој и исходе постигнућа (Yoshikawa et al., 2013, pp. 4).

Посматрајући карактеристике породице утврдили смо да, од свих испитиваних варијабли, разлике постоје у испољавању појединих аспеката развоја у односу на пол дјетета, тип породице, мјесто пребивалишта породице и ниво образовања родитеља. Тако су, у односу на дјечаке, код дјевојчица израженији сви аспекти развоја (Графикон 10). У односу на тип породице, када под овим термином подразумевамо структуру породице, наши резултати показују да дјеца са оба родитеља имају развијеније све аспекте развоја (Графикон 11). Ако посматрамо средину у којој породица живи, уочавамо да дјеца из градске средине, у односу на дјецу из приградске и сеоске средине, такође имају развијеније све аспекте развоја (Графикон 12). Исто тако, високо образовање родитеља, и мајки и очева, остварује значајне ефекте на израженост свих развојних аспеката (Графикон 13 и 14). Такође, посматрајући материјалне прилике у породици, уочавамо да у односу на ову варијаблу постоји израженост само за интелектуални развој, што значи да, уколико су материјалне прилике боље (задовољавајуће), скорови на процјени интелектуалног развоја су већи. Овим смо констатовали да *породица у којој дијете живи утиче на развијеност појединих аспеката развоја дјетета*, на основу чега можемо закључити да је и ова хипотеза потврђена.

Истраживањем смо покушали утврдити да ли постоји разлика у развијености појединих аспеката развоја као индикатора раног учења у односу на самопроцјену родитеља њихове родитељске укључености. Уочили смо да је израженост родитељске укључености највећа за активности које се односе на развој моторике дјетета, али и да постоје разлике у процјени родитељске укључености у односу на пол родитеља. Тако мајке процјењују да су више укључене у активности које су у нашем истраживању дефинисане као активности оријентисане на школу (Табела 26).

Како бисмо потврдили постављену хипотезу по којој *родитељска посвећеност родитељској улози утиче на развијеност појединих аспеката развоја дјетета*, на основу добијене структуре фактора у факторској анализи, у анализу смо уводили три добијена фактора (активности оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета, активности оријентисане на школу и активности оријентисане на моторику), када смо добили резултате који упућују на то да активности родитељске укључености оријентисане на креативност и интелектуални развој остварују значајне позитивне ефекте на све аспекте развоја, посебно на интелектуални развој (Табела 29). Активности родитељске укључености мајки оријентисане на школу доприносе више развоју говора, комуникације и стваралаштва, социо-емоционалном развоју и маргинално физичком и моторичком развоју (Табела 30), док активности родитељске укључености очева, ори-

јентисане на моторичке активности, више доприносе свим аспектима развоја (Табела 31).

У настојању да провјеримо на које аспекте развоја предшколски програми највише дјелују, на основу изражености процјене аспеката развоја дјетета, добијени су резултати на основу којих се може видјети да дјеца која су похађала предшколски програм остварују више скорове на аспекту интелектуалног развоја, развоја говора, комуникације и креативности, као и на физичком развоју (Графикон 9). Примјећујемо да је величина разлика израженија за интелектуални развој и говор, комуникацију и кретивност, док је разлика код аспекта физичког развоја слабије изражена, на основу чега смо потврдили још једну нашу хипотезу да *предшколски програми различито дјелују на поједине аспекте развоја дјеце*.

Желећи да установимо да ли похађање предшколског програма и родитељска укљученост могу бити предиктори спремности дјетета за полазак у школу, на основу добијених резултата, констатовали смо да похађање предшколског програма и родитељска укљученост могу имати предиктивне вриједности у погледу спремности дјетета за полазак у школу, чиме је потврђена и посљедња хипотеза у истраживању.

Прегледом свих горенаведених резултата, можемо уочити својеврсне тенденције у оквиру односа између развојних аспеката дјеце и похађања предшколског програма, као и родитељске укључености у погледу посвећености родитељској улози, које се свакако могу даље, путем нових истраживања, детаљније испитивати.

6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И МОГУЋИ ПРАВЦИ ДАЉЕГ ДЈЕЛОВАЊА

Начин сагледавања предмета истраживања и добијени резултати довели су до многих отворених питања у овој области, која усмјеравају и пут давања одговора и одређивања претпоставки које се везују за ову проблематику.

Сазнање до кога смо дошли, које није било у директној вези са потврђивањем постављених хипотеза, јесте недовољно јасна позиција исхода учења унутар аспеката развоја дјецe приказаних у званичном Програму. На основу резултата уочавамо да је могуће организовати другачију структуру понуђених исхода учења, што је приказано у Табели 23, и што би могло довести до промјена које се односе на планирање васпитно-образовне праксе у предшколској установи. Како су исходи основа за креирање васпитно-образовног процеса званичног Програма, битно је нагласити да се изабрани исходи досежу кроз више разноврсних активности, исто као што се једном активношћу може обухватити више исхода, што је и наведено у Радној књизи, притом водећи рачуна о претходним искуствима, знањима, вјештинама и понашању дјецe, као и о потреби једнаке заступљености исхода који произлазе из четири различита аспекта развоја. Конкретно, посматрајући добијене резултате, примјећујемо да се, на примјер, *исходи перцептивно-моторичких активности*, који су дио физичког аспекта развоја, могу „пребацити“ у интелектуални развој, да се *исходи здравствено-хигијенских активности* могу премјестити у аспект социо-емоционалног развоја, *исходи друштвених активности* у аспект развоја говора, комуникације и стваралаштва, *исходи графомоторичких активности* у аспект физичког развоја и *исходе активности говора, комуникације и писмености* у аспект интелектуалног развоја. На примјер, неке говорне игре озбиљно утичу на интелектуални развој, а опет им је мјесто и у развоју говора. Све то указује на комплексност процеса планирања и припремања васпитно-образовног рада који представља операционализацију самог програма. Било каква „реконструкција“ Програма довела би до измјена у процесу одређивања жељених исхода учења, избора активности, материјала и опреме којим ће се до жељених исхода доћи, што би довело до измјене садржајне структуре и принципијелних опредјељења Програма.

Без обзира на то што су исходи учења и развоја дјетета у Програму флексибилно постављени (Спасојевић, 2013, стр. 61), намеће се питање због чега су добијени овакви резултати. Један од разлога може лежати управо у дефинисаној структури предшколског програма и читавог сплета интеракција различитих димензија сваке предшколске установе посебно. Како се и у Програму наводи, свака предшколска установа је специфична, непоновљива са својим цјелокупним контекстом, аутентичном културом и климом, као и васпитно-образовном праксом која се у њој ствара.

Други разлог може бити везан за начин интерпретације и примјене програма, који зависи од дјете која похађају предшколску установу, њихових родитеља, као и од васпитача који реализују програм. Програм заснован на исходима учења претпоставља већу слободу васпитача приликом организације рада, избора метода, средстава и васпитних стилова, али и већу одговорност за исходе његовог васпитно-образовног дјеловања (Skurňjak, 2011, стр. 310). На овом мјесту поставља се питање спремности и успјешности васпитача да остварују васпитно-образовни процес заснован на оваквом програму и компетенцијама које васпитаче чине професионалцима спремним за примјене наметнуте доношењем Програма предшколског васпитања и образовања, донесеним 2007. године.

Још једна дилема која се везује за примјену програма од стране васпитача, а на што указују добијени резултати нашег истраживања, јесте дјелотворност предшколског програма и његови циљеви у односу на аспекте дјечјег развоја. Видјели смо да предшколски програм остварује значајне ефекте на све аспекте развоја уколико се под контролом држе карактеристике које се односе на породицу и родитељску укљученост, а да ефекат програма на социо-емоционални аспект није значајан уколико се узме у обзир и дјеловање ових варијабли. Ови налази сагласни су са неким истраживањима која су указала на доминантнији утицај предшколског програма на когнитивни развој, а нешто мањи на социјално понашање дјете (Loeb et al., 2007). Наше налазе можемо интерпретирати на сљедећи начин:

– наш програм је више образовни него васпитни и у њему доминирају исходи усмјерени на стицање академских знања, док су у мањој мјери заступљени исходи који су усмјерени на лични, социјални и емоционални развој дјетета; и

– васпитачи се чврсто држе структурисаних учећих активности и ригидних навика, јер претпостављају да је таква пракса потребна да би се учење догађало (Bredenkamp, 1996, стр. 102), а у којој доминира формално подучавање и преношење дјети више академских знања, што је последица наслијеђене педагошке праксе утемељене на старом програму. Васпитачи који програм доживљавају на овакав начин не повезују активност и спонтану игру коју је дијете започело с учењем или сазнајним развојем.

И једна и друга претпоставка указују на потребу додатног преиспитивања уоченог проблема кроз ново истраживање са јасно одређеним циљевима и задацима на основу којих се може доћи до одговора на ово питање, посебно због чињенице да налази неких других истраживања казују да контрола коваријата који се односе на породи-

цу врло мало утичу на свеукупне резултате процјене предшколског програма (Deming, 2009).

Породично окружење је незаобилазан и врло утицајан фактор у одрастању дјетета, што су показали и резултати нашег истраживања, када је утврђено да структура породице и мјесто у коме породица живи играју важну улогу у развоју дјетета. Како су дјеча из породица са оба родитеља остварила виши скор приликом мјерења развијености појединих развојних аспеката, претпостављамо да је то посљедица веће родитељске посвећености родитељској улози и могућности родитеља да своје породичне обавезе дијеле међу собом. Самохрани родитељи су више усмјерени на рјешавање егзистенцијалних питања и обезбјеђења основних услова за живот, што им ускраћује прилику да више времена проводе са својом дјецом, што их опет доводи у неравноправан положај у односу на родитеље који заједнички подижу своју дјецу. Исто тако, можемо претпоставити да и односи између родитеља и заједничка брига и љубав усмјерена ка њиховој дјечи доприноси лакшем савладавању изазова који се током одрастања појављују пред њиховим дјететом. Поред тога, потребно је споменути да број дјеце у породици не утиче значајно на дјечји развој, што свакако може бити полазиште за нова истраживања, понајприје из области психологије. Такође, дјеча из градских средина показала су да имају израженије све аспекте развоја, што је било донекле и очекивано. Сасвим је јасно да град као мјесто за живот пружа више могућности за подстицај дјечјих развојних потреба, да је градско окружење, због своје богате инфраструктуре и садржаја које нуди, простор који нуди разноврсне видове активности које могу бити стимулативне за дијете. Поред тога, налази показују да већи број високообразованих родитеља живи у граду, а већ смо рекли да дјеча родитеља са вишим образовањем имају израженије индикаторе развоја у свим развојним аспектима, што се може посматрати као узајамно дјеловање ових двију варијабли. Објашњавајући резултат пропорционалне везе развојних аспеката дјеце и нивоа образовања њихових родитеља, наша размишљања су усмјерена на боље познавање природе дјетета и његових потреба од стране образованијих родитеља у односу на мање образоване родитеље, што упућује на потребу озбиљнијег рада са младим родитељима, упознајући их са психологијом дјечјег развоја.

Наши резултати указују да у погледу родитељске укључености имамо најдоминантнију бригу родитеља за развој моторике дјетета, а да су родитељи нешто мање оријентисани на активности које се везују за школу и активности које су оријентисане на креативност и интелектуални развој дјетета. Да ли нам ови резултати указују на дилеме наших родитеља у погледу њихове спремности да се укључе у активности које су

везане за школу, притом рачунајући на ауторитет учитеља и његову улогу у васпитању и образовању њихове дјецe? Да ли тиме показују несигурност и сумњу у своје компетенције за овај заједнички и партнерски процес пребацујући тако одговорност на учитеља и за интелектуални развој дјетета који се огледа у стицању когнитивних вјештина и усвајању академских знања? Наша процјена је да одговоре на ова питања треба тражити у недовољној или неадекватној практичној примјени димензије програма која се односи управо на партнерски однос породице и предшколске установе, а касније и основне школе. Ако посматрамо званични програм предшколског васпитања и образовања, можемо примети да програм нуди различите облике сарадње за остваривање партнерства, али претпостављамо да се у процесу реализације садржај партнерства остварује поједностављено не користећи све облике сарадње.⁵⁵ С друге стране, резултати који говоре да су мајке те које процјењују да су више укључене у активности које су оријентисане на школу, сугеришу и постојање разлика у процјени родитеља у погледу њихових обавеза које се односе на школу, на основу којих можемо претпоставити да очеви сматрају да је то обавеза мајки, чиме наглашавају постојање још увијек патријархалне подјеле породичних обавеза на мушке и женске. Управо то може бити разлог родитељске неспремности и немотивисаности за заједничко и усклађено дјеловање кроз партнерски однос и подијељену одговорност са предшколском установом и основном школом за подизање дјецe.

Гледајући генерално димензију родитељске укључености, уочавамо да, иако нису најизраженије, активности родитеља које се односе на креативност и интелектуални развој остварују значајне ефекте на све аспекте развоја, а посебно на интелектуални аспект развоја. Интересантно је ове резултате упоредити са оним који говоре да неке социо-демографске карактеристике које се односе на породицу, прије свега пол дјетета, структуру породице, мјесто становања и образовање родитеља, остварују значајније ефекте на испољавање социо-емоционалног аспекта развоја дјецe од предшколског програма. Све нам ово говори о израженој улози породице и породичног окружења на раст и развој дјецe, као и то да можемо претпоставити да постоји комбинација и узајамна веза стицања когнитивних и афективних вјештина, као што су и друге студије потврдиле (Topley & Drennen, 1980) да, на примјер промјене у самопоуздању и мотиваци-

⁵⁵ Облици сарадње утврђени Програмом су: дневни неформални контакти, индивидуални и групни разговори и дискусије, писмена обавјештења и контакти, обавјештења путем паноа за родитеље, изложбе радова дјецe, посјете породици, односно родитеља групи, васпитно-образовне активности са родитељима, образовање за одговорно родитељство, учешће родитеља у родитељским одборима и савјети-ма и слично.

ји дјетета доводе и до промјена у когнитивном постигнућу, што нас опет подсјећа на холистичку перспективу дјечјег развоја.

Имајући у виду резултате нашег истраживања, сматрамо да се питању предшколског васпитања и образовања у будућности треба посветити посебна пажња, те да му се треба приступити са аспекта комплементарности циљева васпитања и образовања, социјалних и економских потреба, политичких захтјева, али и индивидуалности личности дјетета и визије друштва у коме дијете живи и расте. Такође, резултати овог испитивања и уочени проблеми упућују на потребу додатног преиспитивања програмске концепције и приступа предшколству у Српској, те сигнализирају на могуће правце даљег дјеловања које ћемо приказати у виду смјерница за превазилажење тренутног стања. У складу са напријед наведеним неопходно је реализовати сљедеће:

- *преиспитати структуру предшколског програма* – Свака измјена програма треба да почива на релевантним теоријама учења и развоја дјете, на основу којих се врши „деструктурирање“ програма, односно деконструкција. Термин деконструкција најчешће се разумије као филозофска критика структурализма (Петровић, 2006, стр. 5) у контексту квалитета нечега. Ако посматрамо структуру програма као једну од димензија која се односи на педагошки квалитет, потребно је утврдити преко којих карактеристика и вриједности квалитета се може извршити деконструкција програма заснована на евалуацији програма и резултатима студија, стварајући тако нову перспективу програма на основу извршене реконструкције (Sheridan, 2001, pp. 76–77). Већ смо поменули да би ова промјена довела и до промјена у процесу планирања, што би неминовно довело до потребе израде нове педагошке документације која прати овај веома комплексан и захтјеван процес.

- *преиспитати уписну политику на наставничким факултетима* – Прије свега, потребно је унаприједити иницијално образовање, а последице и професионални развој васпитача и учитеља, почев од избора студената приликом уписа на факултете, преко преиспитивања постојећих и израде савременијих студијских програма. Прихваћена пракса приликом уписа на учитељским факултетима заснована је, нажалост, на негативној селекцији, што доводи до продукције слабијег наставничког кадра. Ово је посебно важно због сазнања да је квалитет образовања наставника један од главних фактора који дјелују на ниво ученичких постигнућа (Vizek Vidović, 2005, према: Skupnjak, 2011, стр. 312).

- *улагати у стручно усавршавање васпитача* – Анализа предшколског програма указује на значај и улогу наставника у односу на развој дјечјих диспозиција, те је стога потребно проблематизовати ово питање у даљим истраживањима, као и дефинисати јасну политику и стратегију континуираног стручног усавршавања која ће бити усаглашена са савременим филозофијама васпитања предшколске дјеце. Тако би се створиле претпоставке за адекватан професионални развој почев од иницијалног образовања, преко увођења у посао, образовања током рада, што би у ствари био саставни дио процеса цјеложивотног учења.

- *стварање бољих услова за дјецу која одрастају у нестимулативном окружењу* – Неопходно је организовати радионице за родитеље/старатеље о активном учењу са намјером да се родитељи боље оспособе и упознају са адекватним начинима рада са дјецом, да се информишу о значају раног учења уопште. Исто тако, могуће је у сарадњи са другим стручним установама остваривати психосоцијалну подршку за најосјетљивију групу дјеце, развијати програме за родитеље како би се стимулисали за боље коришћење већ постојећих ресурса у заједници као и услуга које ови ресурси пружају (преко предшколских установа, основних школа, библиотека, здравствених установа, актуелних догађаја и слично), те све то учинити видљивијим стварањем водича за родитеље гдје се наводе главни ресурси, али и заговарањем кроз телевизијске и радио емисије и локалне новине.

- *улагати у рано образовање и издвајати више средстава за предшколске програме* – У погледу односа изражености аспеката развоја и предшколског програма, на темељу ових налаза, постоје јасни аргументи који указују на потребу већег улагања у рано образовање за сву дјецу, посебно за дјецу из руралних средина, дјецу самохраних родитеља, те дјецу из породица које пружају лошије стимулативно окружење. Мали број високообразованих родитеља још један је чинилац који аргументовано стоји иза потребе за појачано улагање за развој њихове дјеце.

- *повећати обухват предшколским васпитањем и образовањем* – Како је и наведено у стратешком документу који се односи на образовање, а који је у процесу израде, систем предшколског васпитања и образовања, као услугу, потребно је учинити доступним што већем броју дјеце предшколског узраста, али и њиховим родитељима, јер предшколско васпитање и образовање, поред тога што подстиче квалитетан развој дјетета, пружа родитељима подршку у њиховој родитељској улози. Процент обухвата могао би се повећати стварањем нових просторних услова за реализацију предшкол-

ског програма кроз реконструкцију и адаптацију постојећих, те изградњу нових објеката предшколских установа и других објеката, кроз израду програма јавно-приватног партнерства за јединице локалне самоуправе у којима постоји велики број дјецe за које нема услова за укључивање у предшколски програм у јавним предшколским установама, кроз програм у години пред полазак у школу, те укључивање невладиног сектора кроз различите облике подршке.

Ово су само неке од мјера које се могу подузети како би се унаприједио и побољшао квалитет живота дјецe и њихових родитеља, а рано учење посматрао као снажан ослонац дјеци у задовољавању њихових развојних потреба и породицама незаобилазан фактор у остваривању њихове сложене родитељске улоге.

Овим бисмо и закључили посматрање сложеног односа предшколских програма и раног учења дјецe, вјерујући да ће резултати овог истраживања и налази овог рада инспирисати друге истраживаче да питању раног учења дјецe посвете заслужну пажњу.

7. ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. and Wright, J. C. (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 66, No. 1, pp. 1–154.
2. Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. and Carande-Kulis, V. G. (2003). The Effectiveness of Early Childhood Development Programs. *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 24, No.3S, pp. 32–46.
3. Anđelković, I., Stojakovac, A., Ilić, A. (2002). *Anatomija i fiziologija*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.
4. Anthony Gutermuth, L., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naimanb, D. Q., Waanders, Ch. and Shaffer, S. (2005). The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behaviour and Preschoolers' Social Competence and Behaviour Problems in the Classroom. *Infant and Child Development*. Vol. 14. pp. 133–154.
5. Asher, S. and Rose, A. (1999). Promicanje dječije društveno-emocionalne prilagodbe vršnjacima. U knjizi: *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*. str. 261–295. Zagreb: Educa.
6. Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., Low, C., (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 47, Part 4/5, pp. 217–230.
7. Bakermans-Kranenburg, M. J., Marinus H. van Ijzendoorn, and Juffer, F. (2003). Less Is More: Meta-Analyses of Sensitivity and Attachment Interventions in Early Childhood. *Psychological Bulletin*. Vol. 129, No. 2, pp. 195–215.
8. Ball, C. (1994). *The Importance of Early Learning*. London: The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.
9. Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
10. Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijedenom putu. *Napredak*, br. 3–4, str. 521–540.
11. Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, Vol. 5. No. 3, pp. 25–50.
12. Barnett, W.S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. *Preschool Policy Matter*, Vol.2., pp. 1–12.
13. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. Vol.37 (4), pp. 887–907.
14. Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model, *Child Development*. Vol. 55, No 1. pp. 83–96.
15. Bergen, D. (1998). Readings from... Play as a Medium for Learning and Development. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
16. Behrman, J. R., Cheng, Y. and Todd, P. E. (2004). Evaluating Preschool Programs When Length of Exposure to the Program Varies a Nonparametric Approach. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 86(1), pp. 108–132.
17. Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, pp. 350–373.

18. Бодрошки Спарисоу, Б. (2007). Ефикасност и правичност образовних система у европским политикама образовања. *Настава и васпитање*. број 3, стр. 264–282.
19. Boocock, S.S. (1995). Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes. *The Future of Children*, Vol. 5, No. 3, pp.94-114.
20. Božilović, N. (2006). Identitet i značenje stila u potkulturi. *Filozofija i društvo br. 2*, str. 233–250.
21. Božović, R. (2007). Od dosade do dokolice. *Sociološka luča br. 1*, str. 7–18.
22. Bradley R. H. and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Psychology Reviews*. Vol. 53. pp. 371–399.
23. Bredekamp, S. (1996). Kako djecu odgajati. Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine. Zagreb: Educa.
24. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22(6). pp. 723–741.
25. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: International Encyclopedia of Education. Vol 3. 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. pp. 37–43.
26. Bronfenbrenner, U. and Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review* 101(4). pp. 568–586.
27. Brković, A. (2011). Razvojna psihologija. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
28. Bridges, M. B. K. (1932). Emotional Development in Early Infancy. *Child Development*. Vol. 3, No. 4. Dec. pp. 324-341.
29. Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B. and Spading, J. J. (1994). Family and Classroom Correlates of Head Start Children's Developmental Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 9, pp. 289–309.
30. Bruner, C., Elias, V., Stein, D., Schaefer, S., (2004). Early Learning Left Out: An Examination of Public Investments in Education and Development by Child Age. Washington, DC: Voices for America's Children and the Child and Family Policy Center. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491074.pdf>
31. Bulatović, A. (2011). Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Crnoj Gori od 1969. do danas. *Pedagogija*, br. 4, str. 700–713.
32. Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.25, pp. 140–165.
33. Buri, J. R., (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 57 (1), pp. 110–119.
34. Buckley, B. (2003). Children's Communication Skills: From Birth to Five Years. Routledge, Taylor and Francis Group. London and New York.
35. Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L. Peeters, J., Lakićević, O. i Koruga, D. (2013). Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
36. Vigotski, L. S. (1977). Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.
37. Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
38. Vigotski, L. (2005). Dečija mašta i stvaralaštvo. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

39. Вилотијевић, М., (1999). Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења. Београд: Учитељски факултет.
40. Vican, D., Bognar, L i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Školska knjiga: Zagreb, str. 157–204.
41. Vudhed, M. (2012). Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika. Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju Филозофског факултета.
42. Вујаклија, М. (1970). Лексикон страних речи и израза. Београд: Просвета.
43. Waters, E. and Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review* 3. pp. 79–97.
44. Westmoreland, H., Bouffard, S., O’Carroll, K., and Rosenberg, H. (2009). Data collection instruments for evaluating family involvement. Retrieved from Harvard Family Research Project: www.hfrp.org.
45. Winsler, A., Madigan, A.L. and Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20, pp. 1–12.
46. Woessmann, L., (2006). *Efficiency and Equity of European Education and Training Policies*, CESifo Working Paper, Version 25.7.2006, No. 1779, European Expert Network on Economics of Education, http://www.cesifo-group.de/DocCIDL/cesifo1_wp1779.pdf
47. Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. *American Psychologist*, Vol. 43, No. 6, pp. 443–454.
48. Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the Pre-school Child*. New York: The Mac Millan Company.
49. Gilliam, W.S., and Zigler, E.F. (2001). A Critical Meta-Analysis of All Evaluations of State-Funded Preschool from 1977 to 1998: Implications for Policy, Service Delivery and Program Evaluation. *Early Childschool Research Quarterly*. Vol. 15, pp. 441–473.
50. Goleman, D. (2004). *Деструктивне емоције*. Београд: Геопoетика.
51. Goleman, D. (2008). *Сoцијална интелигенција*. Београд: Геопoетика.
52. Good, V., C., Scates, E., D. (1967). *Метoде истраживања у педагогiji, психологiji и социологiji*. Ријекa: Oтокар Кершовани.
53. Gopnik, A., Meltzoff, A. and Kuhl, P. (1999). *The Scientist in the Crib. What Early Learning Tells us about the Mind*. New York: Harper Collins.
54. Gottfried, W.A., Gottfried, A.E., and Wright Guerin, D. (2006). The Fullerton Longitudinal Study: A Long-Term Investigation of Intellectual and Motivational Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 29, No. 4, pp. 430–450.
55. Gorey, M.K. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of short-and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, Vol. 16, No. 1, pp. 9–30.
56. Goffin, S. G. (2000): *The role of curriculum models in early childhood education*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Number ED443597).
57. Грандић, Р. (2001). *Породична педагогija*. Нови Сад: Филозофски факултет.
58. Grgin, T. (2004). *Едукацијска психологija*. Јастребарско: Наклада Слaп.
59. Greenberg, M. T., Snell, J. L. (1999). *Развој мозга и емоционални развој: улога poučavanja у организацији чеоног режња*. U knjizi: *Емоционални развој и емоционална интелигенција*. str. 131–162. Zagreb: Educa.
60. Greenfield, M. P. (1977). How much is one word? *Journal of Child Language* 5. pp. 347–352.

61. Greenwood, R., C., Luze, G. J., Cline, G., Kuntz, S., Leitschuh, C. (2002). Developing a General Outcome Measure of Growth in Movement for Infants and Toddlers. *Topics in Early Childhood Special Education*. 22:3. pp. 143–157.
62. Grolnick, W. S., Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 81, No. 2, pp. 143–154.
63. Guralnick, M.J. (1998). Effectiveness of Early Intervention for Vulnerable Children: A Developmental Perspective. *American Journal on Mental Retardation*, Vol.102, No.4, pp. 319–345.
64. Guyton, C.A., (1995). Fiziologija čovjeka i mehanizmi bolesti. Zagreb: Medicinska naklada.
65. Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*. Vol. 19, No. 2, pp. 294–304.
66. Darling N., Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model, *Psychological Bulletin*. Vol. 113, No 3. pp. 487-496.
67. Deming, D. (2009). Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 1, No. 3, pp. 111–134.
68. Denham, A.S., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., and Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion*, Vol. 21, No. 1, pp. 65–86.
69. Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L., (1991). Family Talk About Feeling States and Children's Later Understanding of Others Emotions. *Developmental Psychology* 27:3 pp. 448–455.
70. Ђорђевић, J. (2003) Схватања о курикулуму и његова улога у настави. *Педагошка стварност*. бр. 1–2. 31–46.
71. Ђорђевић, J. (2007). Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности. *Педагошка стварност бр. 1–2*, стр. 5–20.
72. Ђорђевић, J. (2010). Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања. *Педагошка стварност*, бр. 1–2, стр. 5–18.
73. Early, M.D., Maxwell, L.K., Burchinal, M., Bender, H.R., Ebanks, C., Henry, T.G., Iriando-Perez, J., Mashburn, J.A., Pianta, C.R., Alva, S., Bryant, D., Cai, K., Clifford, M.R., Griffin, A.J., Howes, C., Jeon, H.J., Peisner-Feinberg, E., Vandergrift, N., and Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, Vol. 78, No. 2, pp. 558–580.
74. Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. and Cox. M. J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28, No. 3, pp. 199–206.
75. Ellis, A. K. (2004). Exemplars of Curriculum Theory. Larchmont, New York: Eye On Education.
76. Evans, G. W., (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*. Vol. 59, No. 2, pp. 77–92.
77. Evropska Komisija/Eurydice/Eurostat. (2014). *Ključni podaci o predškolskom obrazovanju i njezi u Evropi*. Luksemburg: Kancelarija za publikacije Evropske Unije.
78. Epstein, N.B., Baldwin, L.M. and Bishop, D.S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, Vol. 9, No. 2, pp. 171–180.
79. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, Rodriguez N., Voorhis, V. and Frances L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
80. Erikson, E. (1963). Childhood and society. New York: Norton.

81. Žužul, A. (2005). Oblikovanje nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja* 2 (2). str. 175–183.
82. Закон о предшколском васпитању и образовању. *Службени гласник Републике Српске* 119/08 и 1/12.
83. Закон о предшколском васпитању и образовању. *Службени гласник Републике Српске* 79/15.
84. Zuković, S. (2008). Sistemski pristup proučavanju porodice. *Pedagogija* br. 3, str. 428–435.
85. Ivon, H. (2010). *Dijete, odgojitelj i lutka*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
86. Jackman, L. H., Beaver H. N. & Wyatt, S. S. (2015). *Early Education Curriculum: A Child's Connection to the World*. Stamford: Cengage Learning.
87. Yoshikawa, H. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*, Vol. 5. No. 3, pp. 51-75.
88. Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. and Zaslow, M. J. (2013). Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education. *Society for Research in Child Development*. <http://fcd-us.org/resources/evidence-base-preschool>
89. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), str. 54–66.
90. Kamenov, E. (1982). *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
91. Kamenov, E. (1990). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
92. Каменов, Е. (1996). Стратегија развоја курикулума. *Настава и васпитање*, бр. 2 (45), стр. 361–370.
93. Каменов, Е. (1997). Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом. Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Републичка заједница виших школа за образовање васпитача.
94. Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
95. Kamenov, E. (2006). *Dečija igra*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
96. Kamenov, E., Spasojević, P. (2008). *Predškolska pedagogija: udžbenik za studente i priručnik za vaspitače*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.
97. Каменов, Е. (2009). Различити приступи предшколству као темељу школског система. *Зборник радова са научног скупа Будућа школа, II дио*. Српска академија образовања. Београд, стр. 992–1007.
98. Каменов, Е. (2010). Различити приступи предшколском васпитању и образовању у Европи. *Наша школа*, број VII. Бијељина: Педагошки факултет. стр. 148–159.
99. Kansanen, P. (1995). The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. In: P. Kansanen Discussions on Some Educational Issues VI (pp. 97–118). Research Report 145. Department of Teacher Education, University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/~pkansane/deutsche.html>
100. Kelly, A.V., (2004). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: SAGE Publications.
101. Keys, A. (2014). Family Engagement in Rural and Urban Head Start Families: An Exploratory Study, *Early Childhood Education Journal*, DOI 10.1007/s10643-014-0643-8, Published online 22.04.2014.
102. Kilday, C. R. & Kinzie, M. B. (2009). An Analysis of Instruments that Measure the Quality of Mathematics Teaching in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*. 36, pp. 365–372.

103. Клајн, И., Шипка, М. (2008). Велики речник страних речи и израза. Нови Сад: Прометеј.
104. Klemenović, J. (2004). Razvoj savremenih kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, br. 3, str. 24–40.
105. Klemenović, J. (2009). Savremeni predškolski programi. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanja vaspitača, Vršac.
106. Klemenović, J. (2014). Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu. Novi Sad: Filozofski fakultet.
107. Knežević, V. (1986). Strukturalne teorije nastave. Beograd: Prosveta.
108. Kontos, S., Hui-Chin Hsu, Dunn, L. (1994). Children's Cognitive and Social Competence in Child-Care Centers and Family Day-Care Homes. *Journal Of Applied Developmental Psychology*. Vol. 15, pp. 387–411.
109. Kopas-Vukašinić, E. (2004). *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
110. Kopas-Vukašinić, E. (2006). Улога игре у развоју дјецe предшколског и млађег школског узраста. *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 1, стр. 174–189.
111. Kopas-Vukašinić, E. (2007). Програми предшколског васпитања и образовања у Србији у периоду од 1959. до 1968. године. *Педагошка стварност*, бр. 53, стр. 668–680.
112. Kopas-Vukašinić, E. (2009). Od strategije ka organizovanom predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Pedagogija*, br. 1, str. 60–67.
113. Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, br. 4, str. 541–551.
114. Kroflič, R. (1996). Nastavno-ciljno i procesno-razvojno planiranje kurikuluma. U: *Kurikularna obnova – zbornik radova članova Nacionalnog kurikularnog savjeta*. Slovenija. str. 107–118.
115. Kuburović, A. (2007). Rodna neravnopravnost na primeru sociodemografskih struktura stanovništva Beograda. *Stanovništvo 1/2007*, str. 47–77.
116. Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Miller, C. L., (2000). Early Maternal and Child Influences on Children's Later Independent Cognitive and Social Functioning. *Child Development*. Vol. 71, No 2. pp. 358–375.
117. Linder, M.S., Ramey, D.,M and Zambak, S. (2013). Predictors of School Readiness in Literacy and Mathematics: A Selective Review of the Literature. *Early Childhood Research&Practise: An Internet Journal on the Development, Care and Education of Young Children*, Spring 2013, 15(1). Retrived December 9, 2015 from the <http://ecrp.uiuc.edu/v15n1/linder.html>
118. Lipina, J.S., Colombo, J.A. (2009). Poverty and Brain Development During Childhood. Washington. D.C.: American Psychological association.
119. Loeb, S., Bridgesb, M., Bassok, D., Fullerc, B., Rumberger, W.R. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, Vol. 26, pp. 52–66.
120. Loeb, S., Fuller, S., Kagan, S.L. and Carrol, B. (2004). Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability. *Child Development*, Vol. 75, No. 1, pp. 47–65.
121. Луковић, И. (2004). Односи и вредности у породичном васпитању деце – између традиционализма и модернизма. *Зборник Института за педагошка истраживања бр. 36*, стр. 204–221.

122. Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), str. 43–56.
123. Magnuson, K.A. and Waldfogel, J. (2005). Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of Children*, Vol. 15, No. 1, pp. 169–196.
124. Марендић, З. (1987). Почети и развој друштвено организованог предшколског васпитања у Босни и Херцеговини (1878. – 1982. год.). *Наша школа*, 3–4–5–6. стр. 167–180.
125. Marendić, Z. (2011). Predškolski programi između tradicionalnog i savremenog. U: Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini. APOSO: Sarajevo, str. 21–33.
126. Marsh, C.J. (1994). Kurikulum: temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.
127. Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. and Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, Vol. 79, No. 3, pp. 732–749.
128. Mijatović, A. (1999). Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: HPKZ
129. Milat, J. (2005). Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*. 2 (2), str. 199 – 208.
130. Milivojević, Z. (1993). Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija. Novi Sad: Prometej.
131. Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja Zagreb*. br. 4–5. str. 601–612.
132. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
133. Министарство просвјете и културе Републике Српске. (2006). *Основе програма предшколског васпитања и образовања – експериментална верзија*, Бања Лука: Аутор.
134. Мишкељин, Ј. (2008). Отворени курикулум дечјег вртића. *Настава и васпитање*, бр. 2, стр. 191–199.
135. Муџић, В. (1982). Metodologija pedagoškog istraživanja. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
136. McDonald Connor, C., Son, S., Hindman, H. A. and Morrison, J. F. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*. No. 43, pp. 343–375.
137. Nelson, G., and Westhues, A. (2003). A meta-analysis of longitudinal research of preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, Vol.6, article 31, pp. 1–35.
138. Николић, С., (2011). Стање у предшколском васпитању и образовању Републике Српске. U: Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini. APOSO: Sarajevo, str. 183–188.
139. Noble, G.K., Norman, F.M., and Farah, J.M. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8:1, pp 74–87
140. Olport, G. V. (1991). Sklop i razvoj ličnosti. Bugojno: PIP „Katarina“.
141. Olson, Sh. L., Bates, J. E. and Bayles, K. (1990). Early Antecedents of Childhood Impulsivity: The Role of Parent-Child Interaction, Cognitive Competence, and Temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 18, No. 3, 1990, pp. 317–334.
142. Орачић, Г., Пјурковска-Петровић, К., Швкунчић-Мандић, С., Јоксимовић, С. (1995). Uloga porodice u formiranju vrednosti kod mladića. *Psihologija br. 1–2*, str. 109–122.

143. Pallant, J. (2009). SPSS – priručnik za preživljavanje. Beograd: Mikro knjiga.
144. Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Školska knjiga: Zagreb, str. 39–115.
145. Pašalić Kreso, A. (2011). Nauka za predškolski odgoj, predškolski odgoj za nauku. U: Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini. APOSO: Sarajevo, str. 5–20.
146. Педагошки лексикон. (1996). Београд: Завод за удбенике и наставна средства.
147. Петровић, С. (2006). Деконструкција естетике. Бања Лука: Књижевна задруга.
148. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), str. 123–138.
149. Petrović-Sočo, B. (2012). Rekonceptualizacija Hrvatskog kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. U: Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. Suvremeni tokovi u ranom odgoju. Islamski pedagoški fakultet: Zenica, str. 57–74.
150. Piaget, J. (1956). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
151. Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
152. Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. New York: Viking.
153. Поткоњак, Н. (2003). XX век: Ни век детета, ни век педагогије. Нови Сад: Савез педагошких друштава. Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
154. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*. 2 (2), str. 165–173.
155. Previšić, V. (2007a). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Školska knjiga: Zagreb, str. 15–37.
156. Previšić, V. (2007b). Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), str. 149–154.
157. Прибишев Белеслин, Т., Николић, С., Спасојевић, П. (2008) Евалуација експерименталне верзије Основа програма предшколског васпитања и образовања републике Српске. *Настава и васпитање*, бр. 1, стр. 78–94.
158. Van Ravens, J. (2014). Predškolski odgoj i obrazovanje za sve: Finansijski izvediv plan za osiguravanje jednogodišnjeg predškolskog odgoja i obrazovanja za svu djecu u Bosni i Hercegovini. Unicef: Sarajevo.
159. Radonjić, S. (1992). Psihologija učenja. Beograd: Zavod za udžbenike.
160. Ramey C. T. and Ramey, L. S. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologist*. Vol. 53, No. 2, pp. 109–120.
161. Ramey, T.C., Campbell, A.F., Burchinal, A., Skinner, L.M., Gardner, M.D., Ramey, L.S. (2000). Persistent Effect of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, Vol. 4, No. 1, pp. 2–14.
162. Ramey, C.T. and Ramey, S.L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 50, No. 4, pp. 471–491.
163. Reynolds, A.J. and Temple, J.A. (1996). Extended Early Childhood Intervention and School Achievement: Age 13 Findings from the Chicago Longitudinal Study. *Institute for Research on Poverty*, Discussion Paper No. 1095-96, pp. 1–38.
164. Reynolds, A.J. and Temple, J.A. (2008). Cost-Effective Early Childhood Development programs from Preschool to Third Grade. *The Annual Review of Clinical Psychology*, Vol. 4, pp. 109–139.

165. Republički pedagoški zavod. (1988). *Program vaspitno-obrazovnog rada u organizacijama udruženog rada za predškolsko vaspitanje i obrazovanje*. Sarajevo: Autor.
166. Reid, V. and Belsky, J. (2002). Neuroscience: Environmental Influence on Child Development. *Current Paediatrics*. Vol. 12, pp. 581–585.
167. Ringenberg, M., Funk, V., Mullen, K., Wilford, A., and Kramer, J. (2005). The test-retest reliability of the parent and school survey (PASS). *The School Community Journal*, 15, pp. 121–134.
168. Rimm-Kaufman, E.S., Pianta, C.R., and Cox, J.M. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.15, No. 2, pp. 147–166.
169. Ristić, Ž. (2006). O istraživanju, metodu i znanju. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
170. Robinson, C.C., Mandlco, B., Frost Olsen, S., and Hart, H.C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices development of a new measure. *Psychological Reports*, Vol. 77, pp. 819–830.
171. Rogoff, B. (2007). The Cultural nature of Human Development. *The General Psychologist*. Vol. 42, No. 1. pp. 4–7.
172. Rosander, K., and von Hofsten, C. (2002). Development of gaze tracking of small and large objects. *Experimental Brain Research*. 146, 257–264.
173. Rowe, L. M., Özçaliskan, S., Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development <http://fla.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/2/182>
174. Rowe, L. M. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, Vol.35, pp. 185–205.
175. Rosenzweig, M.R., Bennett, E. L. (1996). Psychobiology of plasticity: Effects of training and experience on brain and behavior. *Behavioural Brain Research*. 78. pp. 57–65.
176. Рот, Н. (1987). Општа психологија. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
177. Rothbaum, F., Weisz, J. R. (1994). Parental Caregiving and Child Externalizing Behavior in Nonclinical Samples: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*. Vol. 116, No 1. pp. 55–74.
178. Rubin, H. K. and Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In V.B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. New York: Plenum.
179. Рудић, Н. (2013). *Рана искуства и сензитивни развојни периоди*. У: Подршка развоју деце у раном детињству. Београд: Удружење педијатара Србије.
180. Rucker, T. (2010). Promoting School Readiness by Improving Family, Friend and Neighbor Care. National League of Cities. Institute for Youth, Education and Families. Преузето: 18.12.2015. ca <http://www.nlc.org/documents/ /Early-Childhood/school-readiness-ffn-care-mag-jun10.pdf>
181. Sameroff, A. J. and Seifer, R. (1983). Familial Risk and Child Competence. *Child Development*. Vol. 54, No. 5, pp. 1254–1268.
182. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, br. 2, str. 305–324.
183. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, br. 2, str. 104–115.
184. Slunjski, E. i Petrović-Sočo, B. (2011). Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i građanske kompetencije djeteta. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, br. 13, str. 88–116.
185. Slunjski, E. (2011a). Kurikulum ranog odgoja. Zagreb: Školska knjiga.

186. Slunjski, E. (2011b). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja i vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), str. 217–230.
187. Slunjski, E. (2012). Izazovi i perspektive razvoja kurikuluma ranog odgoja. U: Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*. Islamski pedagoški fakultet: Zenica, str. 315–330.
188. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
189. Smederevac, S., Čolović, P., Mitrović, D., Nikolašević, Ž., Đekić, B. (2006). Nasledni i sredinski činioci dimenzija Ajzenkovog pen i alternativnog petofaktorskog modela ličnosti. *Psihologija br. 4*, str. 407–423.
190. Smith, M.K. (2000). Curriculum theory and practice. The encyclopedia of informal education. www.infed.org/biblio/b-curric.htm
191. Спасојевић, П. (2003): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
192. Спасојевић, П. (2013): *Методика предшколског васпитања и образовања*. Бања Лука: Нова школа плус.
193. Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007) *Програм предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвјете и културе Републике Српске, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
194. Spelke, E. (1998). Nativism, empiricism, and the origins of knowledge. *Infant Behavior & Development* 21 (2), pp. 181–200.
195. Sroufe, L. A. (1995). *Emotional Development. The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
196. Stankov, Lj. (2007). Normativni aspekt predškolskog vaspitanja u Srbiji (1898–1957). *Pedagogija*, br. 3, str. 490–509.
197. Stepanović, I. i Videnović, M. (2012). Intelektualni (saznajni) razvoj. U: Aleksandar Baucal (ur). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
198. Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Grafid.
199. Stojaković, P. (2012). *Prvih šest godina, psihologija za vaspitače i roditelje*. Banja Luka: Grafid.
200. Стратегија за развој породице у Републици Српској за период од 2009. до 2014. године. На сајту: www.vladars.net. Очитано: 25.7.2009.
201. Super, M.C. and Harkness, S. (1994). The Developmental Niche. In: *Lonner, W. and Malpass, S.R., Psychology and Culture*. Boston: Allyn Bacon. pp. 95-99.
202. Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool: An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
203. Shonkoff, P. J., Phillips, A. D. Ed. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C: National Academy Press.
204. Scheiwe, K. and Willekens, H. (2009). *Child Care and Preschool Development in Europe*. UK: Palgrave Macmillan.
205. Taylor M. L. (2005). *Introducing Cognitive Development*. Hove and New York: Psychology Press.
206. Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England.

207. Totsika, V. and Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*. Volume 9, No. 1, pp. 25–35.
208. The Oxford Thesaurus: An A-Z Dictionary of Synonym. (1991). Oxford: Clarendon Press.
209. The Center for High Impact Philanthropy. (2015). *Why Invest New Brain Research*. Dostupno na web sajtu: <http://www.impact.upenn.edu/our-analysis/opportunities-to-achieve-impact/child-survival-guidance-for-donors/community-based-health-and-development-programs/early-childhood-toolkit/why-invest/new-brain-research/>
210. Topley, K. S. and Drennen, W. T. (1980). The Influence of an Affective Curriculum on the Cognitive Performance of Four and Five Year Olds. *Child Care Quarterly*, 9(4). University of South Carolina.
211. Unicef. (2012). *Ulaganje u obrazovanje u ranom djetinjstvu u Srbiji*. Beograd.
212. Fantuzzo, J., Tighe, E. and Child, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*. Vol 92, No 2, pp. 367–376.
213. Ferrone, L. and Chzhen, Y. (2015). Analiza višestrukog preklapanja uskraćenosti (N-MODA). Sarajevo: Unicef BiH.
214. Fraser Mustard, J. (2002). Early Child Development and the Brain—the Base for Health, Learning and Behavior Throughout Life. In: Eming Young, M. (ed.) *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children's Future*. Washington, D.C.: The World Bank. pp. 23–62.
215. Frede, C.E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, Vol. 5, No. 3, pp. 115–132.
216. Frome, P. M., Eccles, J. S., (1998). Parents' Influence on Children's Achievement-Related Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 74, No. 2, pp. 435–452.
217. Frost, L. J. Wortham, C. S. and Reifel, S. (2012). *Play and Child Development*. (4th ed.) New Jersey: Pearson Education.
218. Fulgosi, A. (1983). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
219. Haviland-Jones, J., Gebelt, J. and Stapley, J. (1999). Pitanja razvitka u emocijama. U: Salovey, P. and Sluyter, J., D. (ur.). *Emocionalni razvoj I emocionalna inteligencija*. Zagreb: Educa. str. 304–328.
220. Hagekull, B., Bohlin, G., (1995). Day Care Quality, Family and Child Characteristics and Socioemotional Development. *Early Childhood Research*. Vol. 10, pp. 505–526.
221. Heckman, J. J. (2000). *Invest in the Very Young*. Chicago: Ounce of Prevention. www.ounceofprevention.org.
222. Heckman, J.J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. Institute for the Study of Labor. Discussion paper series. Iza DP No. 3515.
223. Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*. Vol 97, No 2, Columbia University.
224. Holden, W.G., and Miller, C.P. (1999). Enduring and Different: A Meta-Analysis of the Similarity in Parents' Child Rearing. *Psychological Bulletin*, Vol.125, No.2, pp. 223–254.
225. Huizinga, J. (1992). *Homo ludens*. Zagreb: Naprijed.
226. Campbell, F.A. and Ramey, C.T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, Vol.65, No. 2, pp. 684–698.

227. Carlo, G., Knight, P. G., Eisenberg, N. and Rotenberg, J. K. (1991). Cognitive Processes and Prosocial Behaviors Among Children: The Role of Affective Attributions and Reconciliations. *Developmental Psychology* 27:3 pp. 456–461.
228. Цвијановић, Н. (2013). Предшколско васпитање и образовање у Републици Српској. Саопштење на Конференцији о предшколском васпитању и образовању „Значај образовања у периоду раног раста и развоја дјетета“. Административни центар Владе Републике Српске. Бања Лука, 26.11.2013. године.
229. Clarke, A. and Clarke, A. (2000). *Early Experience and the Life Path*. London: Jessica Kingsley.
230. Clark, V. E. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences* Vol. 8 No. 10 pp. 472–478.
231. Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., Masterov, D. V. (2005). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *National Bureau of Economic Research*. Working paper series. No. 11331. Cambridge.
232. Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*. Vol 55, No. 2. pp. 218–232.
233. Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., Poppe, J., (2005). Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development. Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three. http://main.zerotothree.org/site/DocServer/helping_young_children_succeed_final.pdf?docID=1725
234. Cummings, E. M., Davies, T. P., (1994). Maternal Depression and Child Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 35, No 1, pp. 73–112.
235. Christian, H., Morrison, J.F., and Bryant, B.F. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions Among Child Care, Maternal Education and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.13, No.3, pp. 501–521.
236. Чокорило, Р. (1989). Утицај породичног одгоја на вредносне оријентације ученика. *Наша школа бр. 3–4*, стр. 114–124.
237. De la Šieza, B. (2004). Razumeti mozak: Rođenje nauke o učenju. Centar za obrazovna istraživanja i inovacije, преузето са http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Razumeti_mozak.pdf

8. ПРИЛОЗИ

Прилог 1.

Скала за утврђивање испољености развојних аспеката дјеце

Поштовани учитељи!

У току је испитивање повезаности између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјеце предшколског узраста. Желимо сазнати у којој мјери су испољени развојни аспекти дјеце у вашем разреду и да ли је њихова израженост условљена похађањем односно непохађањем предшколске установе прије поласка у школу. Прикупљање података на основу ваших искрених исказа послужиће да објективно сагледамо однос између похађања предшколског програма и процеса раног учења дјеце предшколског узраста. Тиме ћете помоћи истраживању корисном за васпитно-образовне раднике у предшколским установама, доносиоцима одлука важних за квалитетно функционисање вртића, али и самим родитељима предшколске дјеце или онима који то треба да постану.

У дијелу текста који је обиљежен римским бројем II понуђени су вам описи индикатора развоја дјетета у оквиру четири аспекта развоја, те је на основу ваше процјене поред сваког индикатора развоја дјетета у зависности од интензитета испољавања потребно заокружити бројеве од 1 до 5.

Хвала на сарадњи!

Назив школе:

Мјесто:

I Подаци о дјетету

Име и презиме: _____

Датум рођења: _____

Име и презиме једног од родитеља:

II Сваку ставку процијените са бројевима од 1 до 5 у зависности од интензитета испољавања:

1 – слабо изражено; 2 – дјелимично слабо изражено; 3 – изражено; 4 – врло изражено; 5 – изразито изражено

ОПИС ПОСМАТРАНОГ ИНДИКАТОРА РАЗВОЈА ДЈЕТЕТА	Дијете је похађало предшколску установу				
	ДА	НЕ			
Физички аспект развоја; Дијете:					
1. Спретно хода по различитим површинама	1	2	3	4	5
2. Спретно прескаче разноврсне препреке	1	2	3	4	5
3. Хвата лопту једном руком	1	2	3	4	5
4. Разликује и именује основне боје и нијансе боја	1	2	3	4	5
5. Разликује односе дебело–танко, кратко–дуго, уско–широко	1	2	3	4	5
6. Разликује просторне односе доље–горе, лијево–десно, испод–на–у и сл.	1	2	3	4	5
7. Именује мало и велико	1	2	3	4	5
8. Препознаје и именује различите врсте звукова	1	2	3	4	5
9. Додиром препознаје једноставније, познате предмете	1	2	3	4	5
10. Препознаје уобичајене мирисе и укусе	1	2	3	4	5
11. Самостално се облачи и обува, свлачи и изува	1	2	3	4	5
12. Самостално обавља физиолошко-хигијенске потребе	1	2	3	4	5
Социо-емоционални развој и развој личности; Дијете:					
1. Разумије осјећања друге дјете	1	2	3	4	5
2. Способно је за комуникацију са другима (комуникативно је)	1	2	3	4	5
3. Има развијене елементе невербалне комуникације	1	2	3	4	5
4. Поштује правила понашања и правила игре	1	2	3	4	5
5. Има изражено самопоуздање	1	2	3	4	5
6. Свјесно је свог полног идентитета	1	2	3	4	5
7. Способно је да саосјећа са другима	1	2	3	4	5
8. Умије да препознаје емоције код себе и других	1	2	3	4	5
9. Може да контролише сопствене емоције (љутњу, тугу, страх)	1	2	3	4	5
10. Ужива у играма улога	1	2	3	4	5
11. Спремно је да дијели своје ствари са другима	1	2	3	4	5
12. Разликује „добро“ и „зло“	1	2	3	4	5
13. Преузима одговорност за своје поступке (нпр. признаје грешку)	1	2	3	4	5
14. Иницира интеракцију са другима	1	2	3	4	5
15. Разликује живу од неживе природе	1	2	3	4	5
16. Спремно је да се радно ангажује у уређењу учионице	1	2	3	4	5
17. Познаје значење појединих саобраћајних знакова	1	2	3	4	5
Интелектуални развој и учење; Дијете:					

Предшколски програм у Републици Српској као чинилац учења и развоја дјете

1. Познаје основне особине и грађу човјековог тијела	1 2 3 4 5
2. Познаје услове за живот човјека (ваздух, вода, храна)	1 2 3 4 5
3. Познаје услове за раст и развој биљака (тло, вода, ваздух, сунце)	1 2 3 4 5
4. Познаје од чега су направљени предмети из свакодневне употребе	1 2 3 4 5
5. Уочава везе између појава (нпр. вријеме и облачење људи)	1 2 3 4 5
6. Групише предмете по величини, боји, облику	1 2 3 4 5
7. Придружује предмете другим предметима по неком својству (нпр. сви плави, сви обли)	1 2 3 4 5
8. Распоређује предмете у низ, у серију по величини, дужини дебљини и сл.	1 2 3 4 5
9. Умије да постави растући и опадајући низ (нпр. 1,2,3 ... 3,2, 1)	1 2 3 4 5
10. Уочава сличности и разлике између појава	1 2 3 4 5
11. Има основно разумијевање појма новца	1 2 3 4 5
12. Уочава скупове	1 2 3 4 5
13. Пореди бројност скупова придруживањем	1 2 3 4 5
14. Формира једнакобројне скупове	1 2 3 4 5
15. Графички представља скупове	1 2 3 4 5
16. Графички представља тродимензионалне предмете	1 2 3 4 5
17. Представља бројеве користећи прсте	1 2 3 4 5
18. Препознаје и пише бројеве до 10	1 2 3 4 5
19. Рачуна у оквиру броја 10	1 2 3 4 5
20. Уочава одређена геометријска својства предмета у окружењу (обли и рогљасте предмети, лоптасти и коцкасти предмети)	1 2 3 4 5
21. Уочава разне положаје сопственог тијела у односу на поједине објекте (нпр. „са лијеве стране“)	1 2 3 4 5
22. Има основне појмове о мјерењу	1 2 3 4 5
23. Умије да се оријентише у познатом простору	1 2 3 4 5
24. Уочава правац кретања неког предмета (право, кружно и сл.)	1 2 3 4 5
25. Уочава временски слијед догађаја (кад описује нешто)	1 2 3 4 5
26. Има знања о данима у седмици, мјесецима, годишњим добима	1 2 3 4 5
27. Црта људску фигуру са много детаља	1 2 3 4 5
28. Има развијену координацију покрета руке и шаке	1 2 3 4 5
29. Умије да контролише притисак на папир	1 2 3 4 5
30. Лако се оријентише у дводимензионалном простору велике свеске (А4 формат папира)	1 2 3 4 5
31. Правилно држи маказе	1 2 3 4 5
32. Правилно рукује прибором за цртање и писање (држање оловке)	1 2 3 4 5
33. Брзо учи и памти	1 2 3 4 5
34. Воли да истражује и радознано је	1 2 3 4 5

35. Истрајно је у бављењу неком активношћу	1 2 3 4 5
36. Ужива у конструкторским играма	1 2 3 4 5
Развој говора, комуникације и стваралаштва; Дијете:	
1. Уочава гласове у ријечи	1 2 3 4 5
2. Јасно и разумљиво изговара сваки глас	1 2 3 4 5
3. Схвата да су ријечи састављене од гласова	1 2 3 4 5
4. Користи се граматички правилним говором	1 2 3 4 5
5. Јасно изражава своје мисли и осјећања	1 2 3 4 5
6. Слободно прича пред групом	1 2 3 4 5
7. Активно учествује у разговорима на разне теме	1 2 3 4 5
8. Разумије и памти оно што му се чита и прича	1 2 3 4 5
9. Игра се језичких игара (брзалице, бројалице)	1 2 3 4 5
10. Самостално препричава краће, а потом и дуже приче	1 2 3 4 5
11. Препознаје текстовне поруке и знакове за слова	1 2 3 4 5
12. Машта и измишља приче	1 2 3 4 5
13. Радо користи дјечју литературу	1 2 3 4 5
14. Пјева једноставније дјечје пјесме	1 2 3 4 5
15. Измишља своје мелодије	1 2 3 4 5
16. Препознаје звукове уобичајених музичких инструмената	1 2 3 4 5
17. Воли да плеше уз музику	1 2 3 4 5
18. Воли да експериментише разноврсним ликовним материјалима	1 2 3 4 5
19. Воли да се игра материјалима за моделовање	1 2 3 4 5
20. Познаје основне сликарске материјале и технике	1 2 3 4 5

Учитељ:

Датум:

Прилог 2.

Упитник за родитеље

Поштовани родитељи!

Прикупљање података на основу ваших искрених исказа послужиће да објективно сагледамо однос породичних прилика и развојних аспеката дјете. Тиме ћете помоћи истраживању корисном за васпитно-образовне раднике у предшколским установама, доносиоцима одлука важним за квалитетно функционисање вртића, али и самим родитељима предшколске дјете или онима који то треба да постану.

Желимо сазнати да ли породично окружење може дјеловати на испољавање развојних аспеката вашег дјетета. У тексту који слиједи дати су вам могући одговори које је потребно заокружити, односно одабрати онај одговор који вам највише одговара.

I СОЦИОЕКОНОМСКИ СТАТУС ПОРОДИЦЕ

1. Дијете живи у:
 - 1) Проширеној породици (двје генерације)
 - 2) Породици са једним родитељем
 - 3) Породици са оба родитеља
2. Средина у којој живи ваша породица:
 - а) градска
 - б) приградска
 - в) сеоска
3. Пол дјетета које похађа први разред:
 - 1) мушки
 - 2) женски
4. Године родитеља:
 - а) Отац: _____
 - б) Мајка: _____
5. Број дјете у породици:
 - 1) једно дијете
 - 2) двоје дјете
 - 3) троје или више дјете
6. Ред рођења дјетета:
 - 1) прворођено
 - 2) другорођено
 - 3) трећорођено (или више)
7. Образовни ниво родитеља (Заокружите један одговор за оца, и један одговор за мајку):

Отац

 - а) основна школа;
 - б) средња школа;
 - в) виша школа;
 - г) факултет;
 - д) магистар наука;
8. Какве су материјалне прилике – имовински статус у породици?
 - 1) задовољавајуће
 - 2) донекле задовољавајуће
 - 3) незадовољавајуће
9. Запосленост родитеља:
 - 1) запослен само отац
 - 2) запослена само мајка
 - 3) запослена оба родитеља
 - 4) незапослени родитељи
10. Ваше дијете прије поласка у школу било је укључено у предшколску установу:
 - а) кроз цјелодневни боравак __ мјесеци
 - б) кроз полудневни боравак __ мјесеци
 - в) предшколски програм пред полазак у школу __ мјесеци
11. Ваше дијете прије поласка у школу било је укључено у активности попут:
 - а) курс страног језика __ мјесеци
 - б) рекреативно/спортске акт. __ мјесеци
 - в) умјетничке активности __ мјесеци
 - г) остало __ мјесеци

(можете заокружити више активности)

II ПОСВЕЋЕНОСТ РОДИТЕЉА РОДИТЕЉСКОЈ УЛОЗИ

Сваку ставку процијените са бројевима од 1 до 5 у зависности од слагања:

1 – никако се не слажем; 2 – не слажем се; 3 – дјелимично се слажем; 4 – слажем се; 5 – нарочито се слажем

Родитељска укљученост	Степен слагања				
	1	2	3	4	5
1. Трудим се да у кући омогућим дјечи простор за слободно кретање	1	2	3	4	5
2. Подстичем дијете у стварању властитих покрета	1	2	3	4	5
3. Пуштам своје дијете да се самостално облачи, обува, једе и одлази у тоалет	1	2	3	4	5
4. Водим рачуна о облику и боји кад купујем играчке	1	2	3	4	5
5. У нашој кући има много играчака	1	2	3	4	5
6. У нашој кући има много сликовница/дјечјих књига	1	2	3	4	5
7. Радим са својим дјететом на развоју математичких вјештина	1	2	3	4	5
8. Радим са својим дјететом на развоју вјештина читања/писања	1	2	3	4	5
9. Причам свом дјетету о томе колико волим да учим нове ствари	1	2	3	4	5
10. Доносим кући свом дјетету разне материјале за учење (видео и сл.)	1	2	3	4	5
11. Проводим вријеме са својим дјететом на креативним активностима	1	2	3	4	5
12. Причам свом дјетету о времену кад сам ја ишао у школу	1	2	3	4	5
13. Трудим се да моје дијете има посебно мјесто за књиге и школски материјал	1	2	3	4	5
14. Водим своје дијете на мјеста гдје може да учи специфичне ствари (нпр. музеј, зоолошки врт)	1	2	3	4	5
15. Код куће имам посебна правила којих моје дијете мора да се придржава	1	2	3	4	5
16. Пред родбином причам о труду свог дјетета када је у питању учење	1	2	3	4	5
17. Обавијештен/а сам о раду и понашању свог дјетета у школи	1	2	3	4	5
18. Моје дијете има редован јутарњи и вечерњи распоред	1	2	3	4	5
19. Рад мог дјетета је увијек постављен на видно мјесто у нашем дому (нпр. окачени папири на фрижидеру)	1	2	3	4	5
20. Често објашњавам тешко разумљиве ствари свом дјетету када их оно само не разумије	1	2	3	4	5
21. Сваки дан читам свом дјетету	1	2	3	4	5
22. Често разговарам са осталим родитељима о образовању	1	2	3	4	5
23. Посјетио/ла сам учионицу свог дјетета неколико пута током прошле године	1	2	3	4	5
24. Читање књига је уобичајена активност у нашем дому	1	2	3	4	5

Хвала на сарадњи!

Прилог 3.

Паралелна анализа за утврђивање броја фактора у оквиру Скале за утврђивање испољености развојних аспеката дјете

Specifications for this Run:

N cases 1439

N vars 85

N dat sets 100

Percent 95

Random Data Eigenvalues

Root	Means	Prcntyle
1,000000	1,513771	1,541191
2,000000	1,484893	1,511358
3,000000	1,456903	1,481171
4,000000	1,434040	1,453763
5,000000	1,415449	<u>1,435344</u>
6,000000	1,396330	1,414099
7,000000	1,379040	1,393390
8,000000	1,363148	1,377072
9,000000	1,347874	1,365385
10,000000	1,334000	1,349219

Факторска анализа

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	<u>51,468</u>	60,551	60,551	51,148	60,174	60,174	45,298
2	<u>2,644</u>	3,111	63,661	2,321	2,731	62,905	42,412
3	<u>2,486</u>	2,925	66,586	2,142	2,520	65,425	39,727
4	<u>1,620</u>	1,906	68,492	1,321	1,554	66,979	31,323
5	1,391	1,637	70,129				
6	1,276	1,501	71,630				
7	1,204	1,416	73,046				
8	,981	1,154	74,200				
9	,858	1,009	75,209				
10	,811	,954	76,164				

Паралелна анализа за утврђивање броја фактора у оквиру Упитника за родитеље – Процјена родитељске укључености

Specifications for this Run:

N cases 1439

N vars 24

N dat sets 100

Percent 95

Random Data Eigenvalues

Root Means Prcentyle

1,000000	1,239375	1,269807
2,000000	1,205758	1,230013
3,000000	1,176562	1,198460
4,000000	1,152902	1,169980
5,000000	1,132047	1,151041
6,000000	1,110236	1,127107
7,000000	1,091548	1,107938
8,000000	1,070211	1,086690
9,000000	1,052625	1,066740
10,000000	1,035120	1,050276

Факторска анализа

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	<u>7,412</u>	30,881	30,881	6,782	28,258	28,258	5,471
2	<u>1,612</u>	6,718	37,599	,998	4,158	32,416	5,444
3	<u>1,391</u>	5,795	43,394	,755	3,145	35,561	4,699
4	1,076	4,484	47,878				
5	1,025	4,269	52,147				
6	,901	3,754	55,901				
7	,820	3,418	59,318				
8	,803	3,346	62,665				
9	,779	3,244	65,909				
10	,765	3,187	69,095				

Прилог 4.

Дескриптивни показатељи изабраног узорка

Пол дјетета

	Observed N	Expected N	Residual
1 muski	733	719,5	13,5
2 zenski	706	719,5	-13,5
Total	1439		

Хи-квadrat тест (163. страна)

	Pol djeteta
Chi-Square(a)	,507
df	1
Asymp. Sig.	,477

a 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 719,5.

Назив школе

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Branko Copic	197	13,7	13,7	13,7
Branko Radicevic	234	16,3	16,3	30,0
Desanka Maksimovic	226	15,7	15,7	45,7
Dragan Vujanovic	32	2,2	2,2	47,9
JJ Zmaj	145	10,1	10,1	58,0
Kozarska Djeca	30	2,1	2,1	60,0
Milos Dujic	83	5,8	5,8	65,8
Nikola Tesla	99	6,9	6,9	72,7
Petar Kocic	15	1,0	1,0	73,7
PP Njegos	74	5,1	5,1	78,9
Rudo	14	1,0	1,0	79,8
Sveti Sava	80	5,6	5,6	85,4
Sveti Sava	43	3,0	3,0	88,4
Vaso Pelagic	36	2,5	2,5	90,9
Vuk Karadzic	131	9,1	9,1	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Предшколски програм у Републици Српској као чинилац учења и развоја дјеце

Мјесто школе

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bijeljina	131	9,1	9,1	9,1
Banja Luka	275	19,1	19,1	28,2
Celinac	83	5,8	5,8	34,0
Foca	80	5,6	5,6	39,5
Gradiska	30	2,1	2,1	41,6
Isocna Pridza	74	5,1	5,1	46,8
Lopare	43	3,0	3,0	49,8
Novi Grad	32	2,2	2,2	52,0
Pelagicevo	36	2,5	2,5	54,5
Prijedor	140	9,7	9,7	64,2
Prnjavor	194	13,5	13,5	77,7
Rudo	14	1,0	1,0	78,7
Trebinje	145	10,1	10,1	88,7
Zvornik	162	11,3	11,3	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Мјесец и година рођења дјетета

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 septembar 2007	43	3,0	3,0	3,0
2 oktobar 2007	79	5,5	5,5	8,5
3 novembar 2007	78	5,4	5,5	14,0
4 decembar 2007	97	6,7	6,8	20,8
5 januar 2008	110	7,6	7,7	28,5
6 februar 2008	109	7,6	7,6	36,1
7 mart 2008	109	7,6	7,6	43,7
8 april 2008	103	7,2	7,2	50,9
9 maj 2008	118	8,2	8,3	59,2
10 juni 2008	114	7,9	8,0	67,2
11 juli 2008	128	8,9	9,0	76,1
12 avgust 2008	137	9,5	9,6	85,7
13 septembar 2008	80	5,6	5,6	91,3
14 oktobar 2008	53	3,7	3,7	95,0
15 novembar 2008	25	1,7	1,7	96,8
16 decembar 2008	17	1,2	1,2	98,0
18 april 2007	3	,2	,2	98,2
19 april 2009	1	,1	,1	98,3
20 juli 2007	3	,2	,2	98,5
21 avgust 2007	14	1,0	1,0	99,4
22 jun 2007	1	,1	,1	99,5
23	1	,1	,1	99,6
25 maj 2007	1	,1	,1	99,7
28 mart 2007	1	,1	,1	99,7
29 februar 2007	3	,2	,2	99,9
30 januar 2007	1	,1	,1	100,0
Total	1429	99,3	100,0	
Missing System	10	,7		
Total	1439	100,0		

Пол дјетета

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 muski	733	50,9	50,9	50,9
2 zenski	706	49,1	49,1	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Похађање предшколске установе

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 DA	907	63,0	63,0	63,0
2 NE	532	37,0	37,0	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Пол учитеља

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 muski	138	9,6	9,6	9,6
2 zenski	1301	90,4	90,4	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Централна/подручна школа

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 centralna	1194	83,0	83,0	83,0
2 podrucna	245	17,0	17,0	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Број дјете у разреду

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 od 2 do 9	106	7,4	7,4	7,4
2 od 9 do 15	151	10,5	10,5	17,9
3 od 16 do 20	196	13,6	13,6	31,5
4 od 21 pa nadalje	986	68,5	68,5	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Комбинација или чисто одјељење

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 чисто одјељење	1355	94,2	94,2	94,2
2 комбинација	84	5,8	5,8	100,0
Total	1439	100,0	100,0	

Врста породице

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 просирена породица	356	24,7	24,8	24,8
2 један родитељ	68	4,7	4,7	29,6
3 оба родитеља	1007	70,0	70,3	99,9
4 старатељи	2	,1	,1	100,0
Total	1433	99,6	100,0	
Missing System	6	,4		
Total	1439	100,0		

Средина у којој породица живи

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 градска	656	45,6	45,7	45,7
2 приградска	426	29,6	29,7	75,4
3 сеоска	353	24,5	24,6	100,0
Total	1435	99,7	100,0	
Missing System	4	,3		
Total	1439	100,0		

Број дјече у породици

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 једно дијете	239	16,6	16,6	16,6
2 двоје дјече	843	58,6	58,7	75,3
3 троје или више дјече	355	24,7	24,7	100,0
Total	1437	99,9	100,0	
Missing System	2	,1		
Total	1439	100,0		

Бливанци

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 ne	1386	96,3	96,5	96,5
2 da	51	3,5	3,5	100,0
Total	1437	99,9	100,0	
Missing System	2	,1		
Total	1439	100,0		

Ред рођења дјетета

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 prvorodjeno	678	47,1	47,2	47,2
2 drugorodjeno	570	39,6	39,7	86,8
3 trecerodjeno ili vise	188	13,1	13,1	99,9
4	1	,1	,1	100,0
Total	1437	99,9	100,0	
Missing System	2	,1		
Total	1439	100,0		

Образовање оца

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0 bez skole	3	,2	,2	,2
1 osnovna skola	123	8,5	8,6	8,8
2 srednja skola	1002	69,6	70,3	79,2
3 visa skola	59	4,1	4,1	83,3
4 fakultet	203	14,1	14,2	97,5
5 mr nauka	29	2,0	2,0	99,6
6 dr nauka	6	,4	,4	100,0
Total	1425	99,0	100,0	
Missing System	14	1,0		
Total	1439	100,0		

Образовање мајке

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	,1	,1	,1
1 osnovna skola	165	11,5	11,5	11,7
2 srednja skola	938	65,2	65,6	77,3
3 visa skola	52	3,6	3,6	80,9
4 fakultet	253	17,6	17,7	98,6
5 mr nauka	16	1,1	1,1	99,7
6 dr nauka	4	,3	,3	100,0
Total	1430	99,4	100,0	
Missing System	9	,6		
Total	1439	100,0		

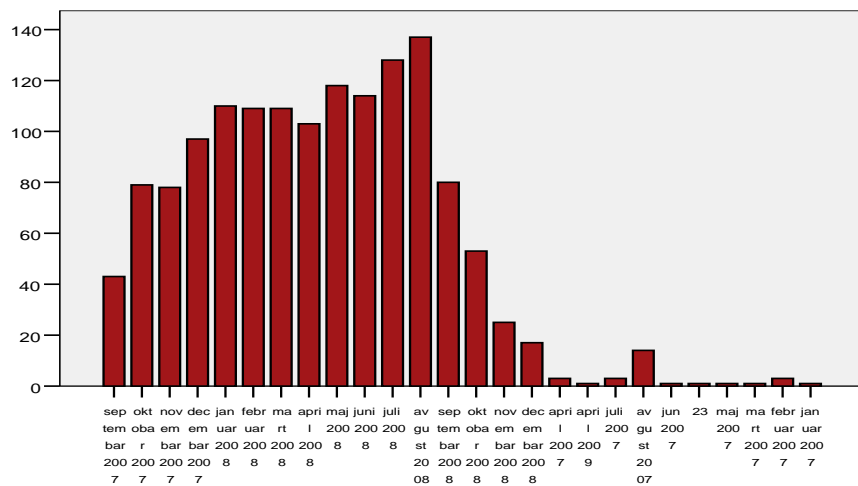
Материјалне прилике

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 zadovoljavajuce	971	67,5	67,5	67,5
2 donekle zadovoljavajuce	426	29,6	29,6	97,1
3 nezadovoljavajuce	41	2,8	2,9	100,0
Total	1438	99,9	100,0	
Missing System	1	,1		
Total	1439	100,0		

Запосленост родитеља

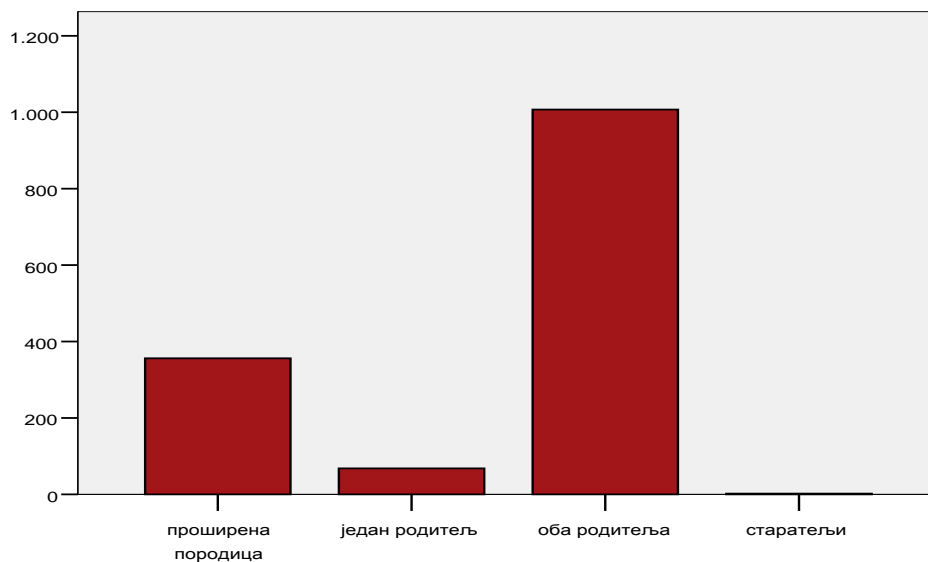
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 zaposlen samo otac	506	35,2	35,3	35,3
2 zaposlena samo majka	123	8,5	8,6	43,8
3 zaposlena oba roditelja	548	38,1	38,2	82,0
4 nezaposleni roditelji	258	17,9	18,0	100,0
Total	1435	99,7	100,0	
Missing System	4	,3		
Total	1439	100,0		

Мјесец и година рођења дјетета



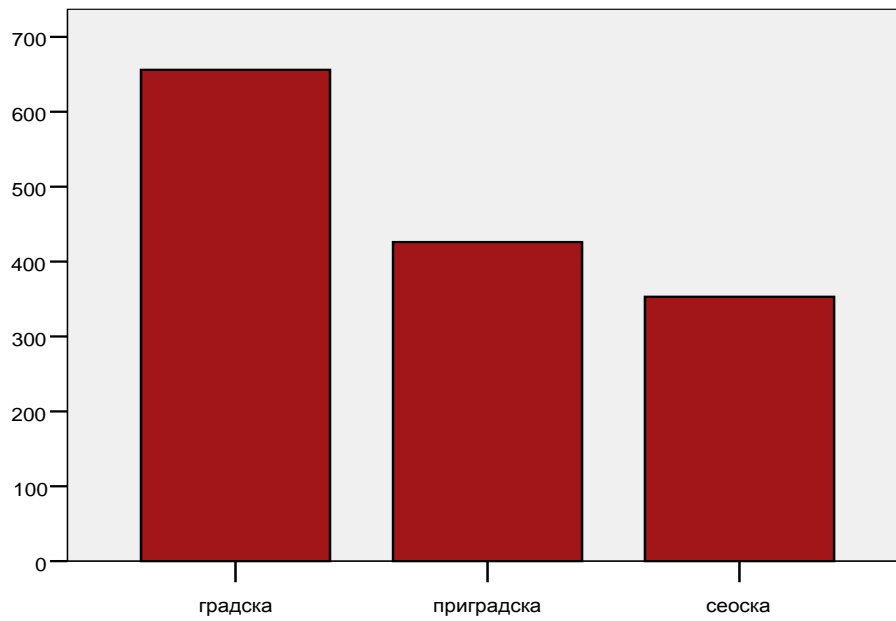
Мјесец и година рођења дјетета

Врста породице



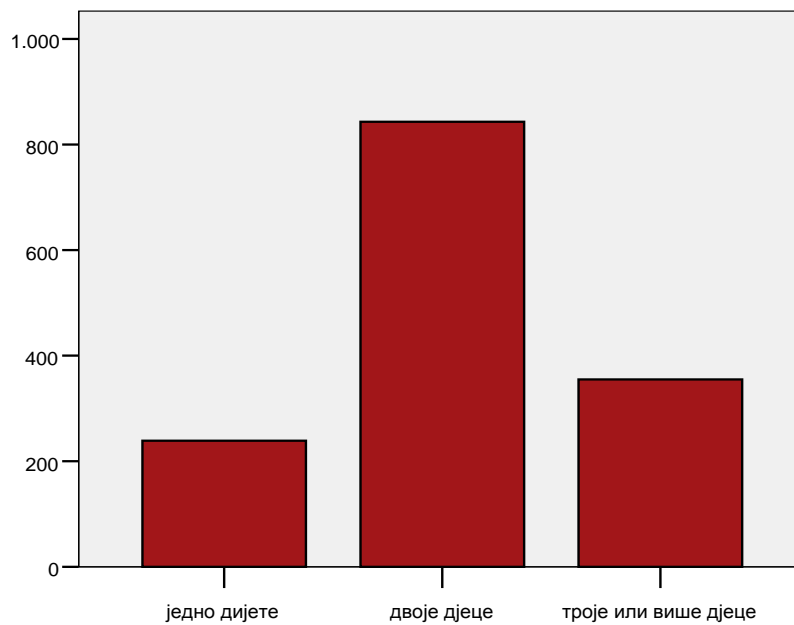
Врста породице

Средина у којој породица живи



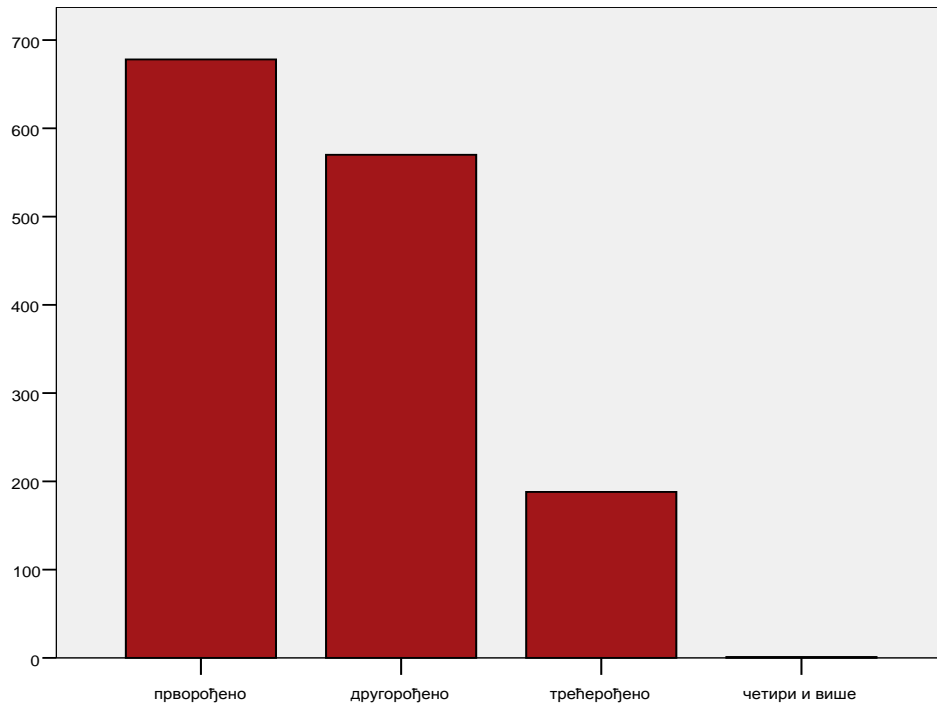
Средина у којој породица живи

Број дјеце у породици



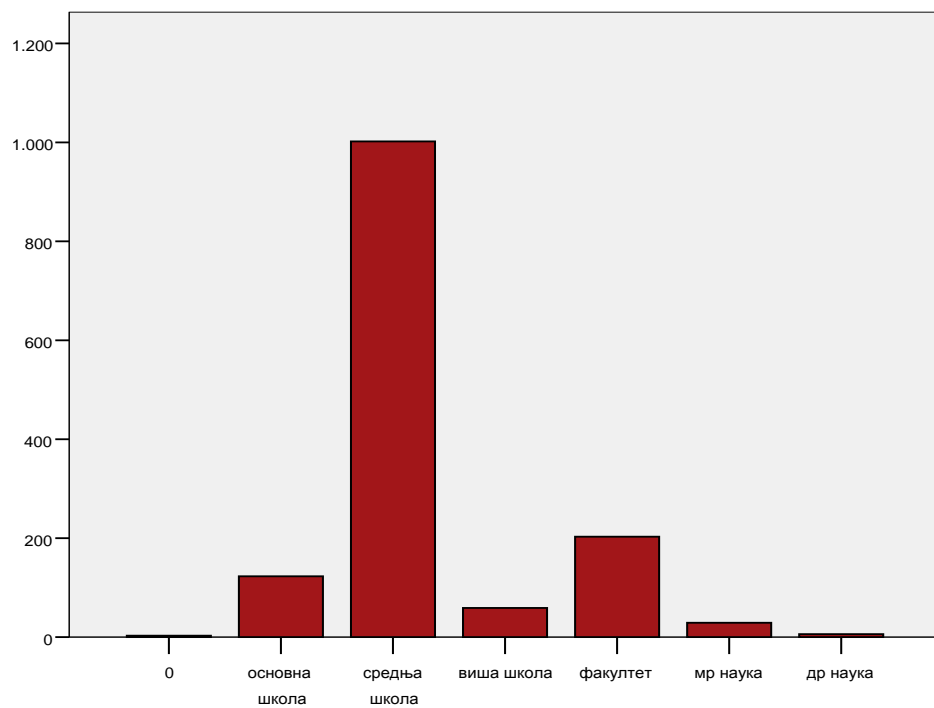
Број дјеце у породици

Ред рођења дјетета



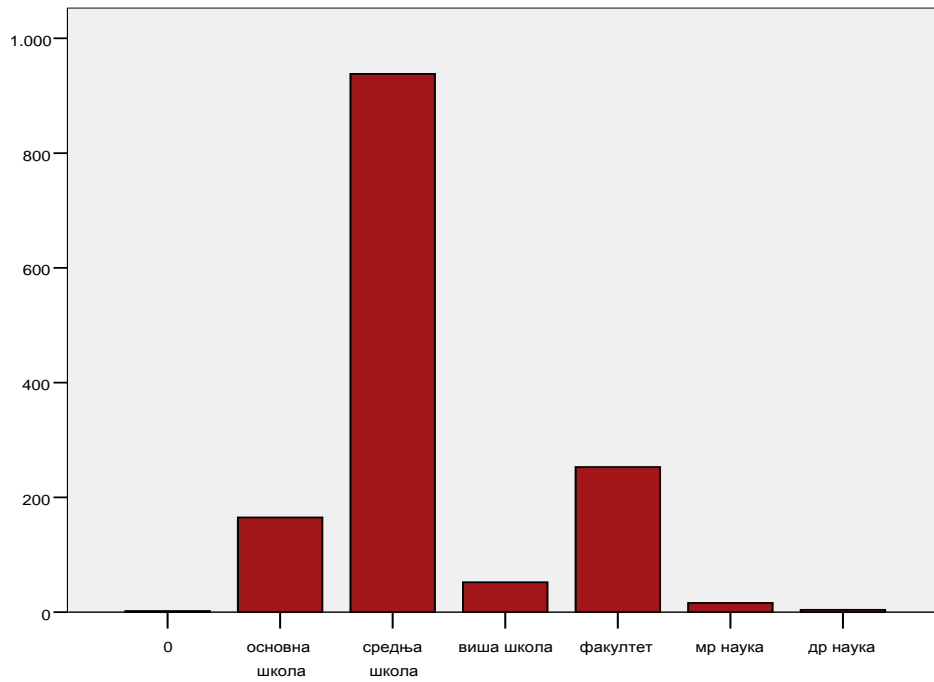
Ред рођења дјетета

Образовање оца



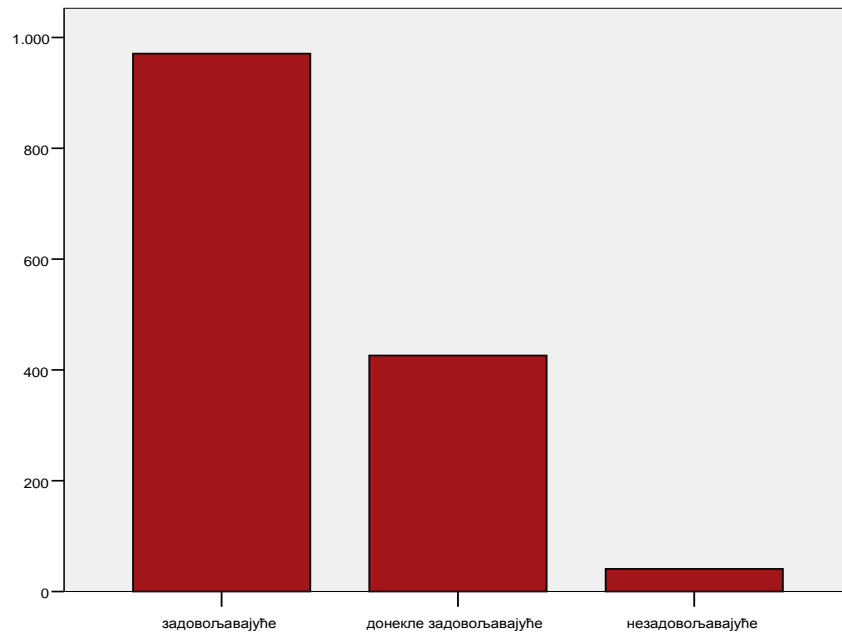
Образовање оца

Образовање мајке



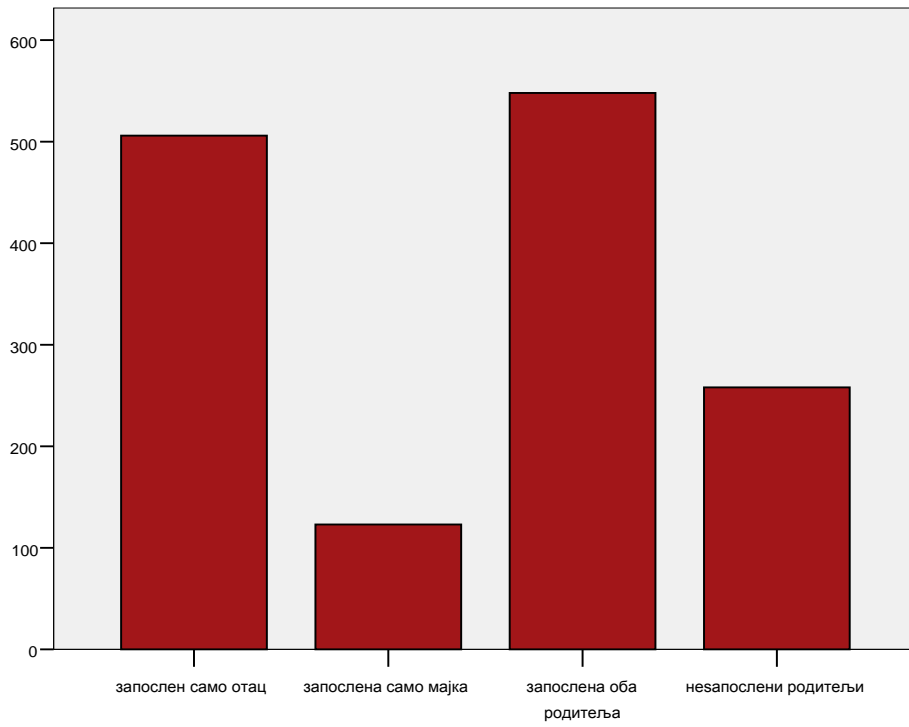
Образовање мајке

Материјалне прилике



Материјалне прилике

Запосленост родитеља



Запосленост родитеља

Прилог 5.

Корелациона матрица између свих задржаних ставки које се односе на сва четири индикатора развоја по Пирсоновом обрасцу

