

Наташа Цвијановић¹

Министарство просвјете и културе
Републике Српске
Бања Лука

дои 10.7251/NSK1701141M

удк 37.018.1

37:314.6

Оригинални научни рад

ДРУШТВЕНА ПАРАДИГМА РАНОГ ВАСПИТАЊА И ПОРОДИЦА

Апстракт: У раду се разматра питање раног васпитања дјеце у свјетлу друштвеног контекста који је посматран кроз политичку, економску и културолошку условљеност раног васпитања, те програме заједнице као подрике раном васпитању са освртом на програм за рани раст и развој у Републици Српској. Такође, узета је у разматрање и породица која представља један од најважнијих фактора у животу дјетета које у породици реализује неке своје најважније примарне и секундарне потребе, усваја ставове и вриједности и формира навике које ће га касније пратити током живота. Посматрана је улога породице у одрастању дјетета на основу родитељске посвећености родитељској улози и изражености појединих развојних аспеката дјеце. Рад указује на шири круг социјалних чинилаца и институција који могу бити подршка раном васпитању, али и важности породичног учења у раном васпитању дјеце које остварује различите ефекте на поједине аспекте дјечијег развоја.

Кључне ријечи: рано васпитање, политичка, економска и културолошка условљеност, програм за рани раст и развој, породица, аспекти развоја дјеце

Увод

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 настанак 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 дјеце 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).

Ако посматрамо предшколске програме као основу институционалног васпитања и образовања у првим годинама живота и ако их посматрамо као важну карику у процесу раног учења у различитим срединама и у различитом временском периоду, примјећујемо да се о раном васпитању дјеце промишљало на

¹ n.cvijanovic@mp.vladars.net

неуједначен и различит начин, а потом и дјеловало кроз васпитну праксу, што је било једним дијелом условљено и различитим схватањима о раном учењу.

Сваким даном све је више 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 се гледало као на нешто што и није толико важно са становишта учења, јер се у том периоду одвија спонтани развој кроз који дјеца расту најчешће играјући се, а на темељу традиционалне педагошке парадигме и на њој заснованих програма игра и „академско учење“ су били 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, str. 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 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.

На такав начин 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 разноврсних модела и креативних теоријских формулација о процесу људског развоја² (Shonkoff & Phillips, 2000, pp. 340).

² „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 биоеколошки модел (Bronfenbrenner and Ceci, 1994); Вернеров и Смитов концепт рањивости и еластичности који се примјењује на широком спектру биолошких и

Руковођени оваквим теоријским оријентацијама, скренућемо пажњу на још неке битне компоненте за даље тумачење раног учења и развоја дјече, с једне стране, и раног васпитања, с друге стране, попут: политичке и економске, културолошке условљености дјечјег развоја, програма заједнице као подршке раном васпитању, те породице као „неинституционалне“ компоненте дјечјег развоја.

Политичка и економска условљеност раног васпитања

Последњих деценија били смо свјedoци 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 циљева 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,

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 дјече 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 дјече који је изнио Гуралник (Guralnick) 1998. године“ (Shonkoff & Phillips, 2000, pp. 340).“

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 цијеловит, холистички развој личности са његовим тежњама и интересовањима, не може посматрати одвојено од објективних захтјева друштвених потреба и одређења, 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 дјецe, 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 изнедриле 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 образовања³ (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 примијетити да у државним политикама изостаје увјерење да је предшколско учење уствари 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 учења за друштво уопште, али и за дијете, док посвећеност у погледу израде модела за већи обухват и укључивање све дјецe 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 дјеци лежала су два основна политичка мотива: усклађивање рада и родитељства с једне стране (као нпр. у Њемачкој, Великој

³ 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).

Британији и нордијским земљама⁴) и образовање дјеце 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 дјеца запослених родитеља и дјеца из депривираних породица, док образовни модел држи да сва дјеца 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 дјечи, 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 дјечи у њиховом развојном процесу, или као стратегија унапређења предшколског васпитања и образовања, лако ће се препознати као оправдано и неопходно за остваривање пуног потенцијала сваког човјека, али и за свеукупну добробит друштва.

Културолошка условљеност раног васпитања

Још један врло утицајан приступ у теорији и истраживању раног дјетињства је приступ који трага за односом срединске и културолошке перспективе и раног васпитања и учења дјеце предшколског узраста. Посматрајући овај однос, притом дотичући се антрополошких питања, 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.

⁴ Посљедњих година, нордијске земље у погледу функције предшколства виде: бригу о дјечи, образовање, улазак у друштво, родну равноправност и сл.

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“ (Božilović, 2006, стр. 243), учавамо да се услед 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 дјечијег 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 менталних 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 социокултурне карактеристике играју значајну улогу у развоју дјетета јер оне кроз образце 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.

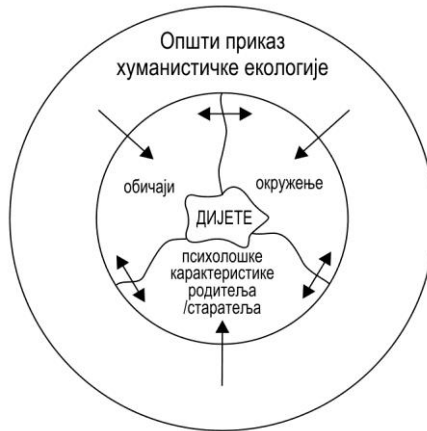
Неки други приступи и теорије, попут Пијажееве структуралне теорије развоја или Колбергове теорије моралног развоја, засноване су на схватању да сви једнако пролазе кроз утврђене развојне фазе, али да од културе и срединских услова зависи којим ће се темпом то одвијати, што значи да су менталне функције 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 дјецe, 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 дјетињста 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 дјецe од свијета рада одраслих“ (према: Vudhed, 2012, стр. 45). Овоме можемо још додати и то да се свака култура, усљед 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 Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1994), 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 дјецe (*customs of child care and child rearing*) и
- психолошке карактеристике родитеља/старатеља, односно вјеровања одраслих који су одговорни за подизање и васпитање дјецe (*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 1. Шематски приказ развојне нише (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 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.

Програми заједнице као подршка раном васпитању у Републици Српској

Поред институционалног оквира 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, свакако су врло значајни за дијете и васпитно-образовни утицаји који имају „ванинституционални“⁵ карактер. Веома 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 образовањем⁶.

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 дјечијег развоја (Klemenović, 2014, стр. 49). Имајући у виду да су дјеца у Републици Српској у значајној мјери ускраћена у димензијама које се првенствено односе на исхрану, здравље, развој и стамбене услове живота⁷ (Ferrone & Chzhen, 2015, pp. 2), потреба да се заједница укључи у организацију услуга за заштиту здравља и унапређења развоја дјеце, 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 дјеце 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 дјечи и услуга и програма који се нуде унутар постојећег система (Rucker, 2010). Зато је неопходно да и локалне и

⁵ 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 (Kamenov, 1990, стр. 144).

⁶ Број дјеце обухваћене предшколским васпитањем и образовањем у радној 2016/17. години у Републици Српској је 18%.

⁷ Анализа вишеструког преклапања ускраћености (MODA) је нова методологија коју је развио Уницеф како би се утврдиле размјере и природа материјалне ускраћености које доживљавају дјеца. Ослања се на међународни оквир дјечијег 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).

државне власти поступају у правцу унапређења капацитета породице и стварања веза између породице и сусједства.

Узимајући у обзир наведено, Влада Републике Српске је 13. августа 2015. године усвојила Информацију о унапређењу раног раста и развоја дјецe⁸, у којој је дат пресјек стања и активности које су реализоване претходних година у погледу унапређења раног раста и развоја дјецe, као и приједлог активности и мјера које треба подузети у наредном периоду. Посљедњих неколико година активности на унапређењу раног раста и развоја дјецe (РПРД) у Републици биле су усмјерене на усвајање политика за унапређење раног раста и развоја, исхране дјецe 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 дјецe. Тако је од 2010. године 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 узроста од 0-10 година. Формирањем центара⁹

⁸ 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 дјецe и породице; стварање минимума социјалне сигурности и основних развојних могућности за сву дјецу; јачање постојеће интерсекторске сарадње и координације и предлагање нових видова те сарадње и координације; израду и спровођење интегративних програма за рани раст и развој дјецe који ће бити усмјерени на различите популационе групе (младе, будуће родитеље, труднице, породиље и дојиље, породице са дјецом, дјецу у прве три године живота); правремено препознавање и оснаживање талената; што раније откривање (детекцију), хабилитацију и рехабилитацију (интервенције) дјецe са посебним потребама; пружање доступних и квалитетних услуга у областима здравља, васпитања, образовања, социјалне, породичне и дјечије заштите; и стварање сигурног окружења у којем се дијете рађа, расте, развија, храни, игра, учи и живи.

⁹ Центри су отворени у сљедећим општинама: Билећа (2010. год.), Котор Варош (2010. год.) и Масловаре (2012. год; у оквиру основне школе), Лакташи (2010. год.), Слатина (2012. год. у оквиру основне школе) и Фоча (2010. год.). Такође, у оквиру школа отворени су у: Броду, Миљевини, Тјентишту – Попов Мост у 2011. години. 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 наставити 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

настојао се промовисати интегрисани приступ с циљем пружања универзалних услуга дјечи и родитељима и то посебно групама дјеце са потешкоћама у развоју, дјеце из социјално угрожених породица, те дјеце из заједнице националних мањина као и дјеце повратника са фокусом на узраст до три године. Осим формирања центара, израђени су и бројни водичи и писани материјали потребни у раду на унапређењу раног раста и развоја дјеце. Публиковани су: Водич из социјалне и дјечје заштите за запослене на пословима породичне заштите у интегрисаним центрима; Водич кроз права за родитеље дјеце сметњама у психофизичком развоју; Водич и материјали (исхрана, дијареја, емоционални развој) за запослене у интегрисаним центрима у области здравствене заштите; адаптирани програм „Peace Education“¹⁰ за родитеље дјеце од три до седам година и васпитаче; адаптирани програм „Right to Play“¹¹; водич за родитеље „Психолошке потребе дјетета“.

Како су наведене активности биле остварене кроз пројекне активности, које су, између осталог, указале и на потребу да се проблематика раног раста и развоја дјеце посматра интегрисано, што значи да у овим активностима морају бити заступљене све 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 дјеце, који ће имати задатак да припреми Протокол о сарадњи у области унапређења раног раста и развоја дјеце у Републици Српској¹² и Програм за рани раст и развој дјеце у Републици Српској, те да прати његову имплементацију и проводи потребне активности које ће допринијети стварању оптималних услова за

раст и развој у Фочи и даље успјешно ради у склопу ЈУ Дјечијег вртића „Чика Јова Змај“. Активности овог Центра у Фочи усмјерене су на обезбјеђење адекватног предшколског васпитања првенствено дјечи са потешкоћама у развоју. У том смислу ради се на раном откривању и препознавању дјеце 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.

¹⁰ Прилагођена верзија програма са преводом *Учимо живјети у миру од раног дјетињства* ауторице 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).

¹¹ Прилагођена верзија канадског програма „Право на игру“ који је уредила Емили Варгас Барон (*Emily Vargas Baron*).

¹² Протокол је, од стране три ресорна министра, потписан 05. октобра 2015. године поводом обиљежавања Дјечије недеље.

правилан раст и развој дјече кроз унапређење раног раста и развоја¹³. 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 дјечијем развоју унутар породице, сусједства и ширег друштва (Doherty, 2007, према: Klemenović, 2014, стр. 49) и то кроз организовање програма ране интервенције, компензационих програма, те промовисање важности раног учења за раст и развој дјетета¹⁴, што је и дефинисано Програмом за рани раст и развој дјече у Републици Српској, који је донесен у априлу 2016. године¹⁵. Само кроз међусобно усклађене и надопуњујуће програме и услуге које

¹³ Прва од активности Тима била је усмјерена на дефинисање закључака који су усвојени на Конференцији под називом „Перспективе раног раста и развоја дјече у БиХ“ која је одржана у Сарајеву, 26. јуна 2015. године, под покровитељством Уницефа, а закључци конференције су да реба: унаприједити интерсекторски и мултидисциплинарни приступ у области раног раста и развоја дјече, укључујући невладин сектор; интензивирати учешће релевантних институција на свим нивоима власти с циљем унапређења раног раста и развоја дјече у Босни и Херцеговини; израдити 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 јавност и јачати свијест 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.

¹⁴ 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“.

¹⁵ Програмом за рани раст и развој дјече у Републици Српској постављени су циљеви програмских активности: 1. Јачати породицу кроз развој активности на подстицању одговорног, здравог родитељства и друштвену и економску подршку заједнице; 2. Обезбиједити сигурно и стимулативно окружење за правилан рани раст и развој дјетета; 3. Унаприједити систем откривања сметњи у расту и развоју дјече, хабилитације и рехабилитације; 4. Успоставити интегрисани приступ раном расту и развоју дјече путем јачања постојећих и развоја нових видова интерсекторске сарадње и координације; 5. Унаприједити квалитет и доступност услуга из области унапређивања раног раста и развоја дјече; 6. Унапређивање међународне сарадње у вези са активностима на унапређивању раног раста и развоја дјече у Републици Српској.

креирају и проводе заједнице, исходи развоја дјеце могу бити унапријеђени стварајући тако могућности да свако дијете оствари максимум својих развојних потенцијала, чиме ће се у коначници ублажити ефекат негативних утицаја уколико су таквим утицајима дјеца изложена у првим годинама живота.

Породица и рано васпитање

Чини нам се да ниједан фатор 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.

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 дјеце (Koestner, Weinberger & Franz, према: Орачић и saradnici, 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 дјеце, 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 & Ryan, 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 свједоци 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 брига о дједи), 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, на примјер, 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), упитника породичне укључености (*Family Involvement Questionnaire – FIQ*) на основу којег је испитивана мултиваријантна процјена породичног учешћа у раном васпитању дјецe (Fantuzzo et al., 2000) и многи други помоћу којих се трагало за утврђивањем посвећености родитеља родитељској улози и важности породице за раст и развој дјецe.

У истраживању које је спроведено у Републици Српској (Цвијановић, 2017) кориштен је *Упитник за родитеље* помоћу кога су прикупљани подаци на основу којих се настојао сагледати однос породичних прилика и развојних аспеката дјецe, али и сазнати да ли је породично окружење чинилац који може дјеловати на тај однос. Посматрани су показатељи који се односе на социоекономски статус породице и родитељско ангажовање, односно укљученост и посвећеност родитељској улози, као и карактеристике које могу да услове родитељско ангажовање као што су: запошљавање родитеља, брачно стање, ниво образовања, број дјецe 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). Посматрајући карактеристике породице утврђено је 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 сви аспекти развоја израженији код дјевојчица у односу на дјечакe. У односу на тип породице, када под овим термином подразумијевамо структуру породице, резултати су показали да дјецa са оба родитеља имају развијеније све аспекте развоја. Посматрајући средину у којој породица живи, уочено је да дјецa из градске средине, у односу на дјецu из приградске и сеоске средине, такође имају развијеније све аспекте развоја. Високо образовање родитеља, и мајки и очевa, остварује значајне ефекте на израженост свих развојних аспеката. Посматрајући материјалне прилике у породици, уочено је 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 (Цвијановић, 2017).

Трагајући за разликама у развијености појединих аспеката развоја као индикатора раног учења у односу на самопроцјену родитеља у погледу 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 истраживању дефинисане као активности оријентисане на школу. Исто тако, активности родитељске укључености оријентисане на креативност и интелектуални развој остварују значајне позитивне ефекте на све аспекте развоја, посебно на интелектуални развој.

Закључак

Расправа о раном дјетињству као посебно важној фази у развоју дјетета подједнако је актуелна и данас, као и прије једног вијека (Vudhed, 2012, str. 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 (Vožović, 2007, стр. 7). Поред тога, анализа друштвене парадигме раног васпитања упућује на постојање сложене интеракције, узајамног дјеловања и међузависности свих социјалних чинилаца и институција које могу бити подршка раном васпитању.

Могли бисмо рећи да боље познавање утицаја породице, односно родитељског дјеловања на дјецу као фактора развоја дјете, може помоћи како самим родитељима тако и људима којима је професија брига о дјечи, 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, те доношењу стратешких докумената из овог поља, када се као основ за њихову израду користе анализе, извјештаји, информације и оцјене постојећих мјера надлежних институција, реално исказане потребе организација и појединаца који се баве развојем подршке породицама, али и општа сазнања утемељена на најновијим научним истраживањима.

Литература

- 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.
- 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.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. and 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.
- 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.

- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. Vol.37 (4), pp. 887–907.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model, *Child Development*. Vol. 55, No 1. pp. 83–96.
- Božilović, N. (2006). Identitet i značenje stila u potkulturi. *Filozofija i društvo*. 2, str. 233–250.
- Božović, R. (2007). Od dosade do dokolice. *Sociološka luča br. 1*, str. 7–18.
- Bradley R. H. and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Psychology Reviews*. Vol. 53. pp. 371–399.
- Bredekamp, S. (1996). Kako djecu odgajati. Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine. Zagreb: Educa.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education*. Vol 3. 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. pp. 37–43.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Vudhed, M. (2012). Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- 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.
- Goleman, D. (2004). *Destruktivne emocije*. Beograd: Geopoetika.
- Грандић, Р. (2001). *Породична педагогија*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Grolnick, W. S. and 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.
- 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.
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model, *Psychological Bulletin*. Vol. 113, No 3. pp. 487–496.
- 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.
- Ђорђевић, Ј. (2007). Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности. *Педагошка стварност* бр. 1–2, стр. 5–20.
- Ђорђевић, Ј. (2010). Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања. *Педагошка стварност*, бр. 1–2, стр. 5–18.
- Evans, G. W., (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*. Vol. 59, No. 2, pp. 77–92.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Zuković, S. (2008). Sistemski pristup proučavanju porodice. *Pedagogijabr.* 3, str. 428–435.

- Kamenov, E. (1990). *Predškolskapedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školovanje u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. and 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.
- Lipina, J.S. and Colombo, J.A. (2009). *Poverty and Brain Development During Childhood*. Washington. D.C.: American Psychological association.
- Луковић, И. (2004). Односи и вредности у породичном васпитању деце – између традиционализма и модернизма. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 36, стр. 204–221.
- 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.
- 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.
- Орачић, Г., Пјурковска-Петровић, К., Шевкушић-Мандић, С. и Јоксимовић, С. (1995). Улога породице у формирању вредности код младика. *Психологјабр. 1–2*, стр. 109–122.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: Ни век детета, ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава. Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
- Ramey, T.C., Campbell, A.F., Burchinal, A., Skinner, L.M., Gardner, M.D. and 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.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Robinson, C.C., Mandlaco, 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.
- Rogoff, B. (2007). The Cultural nature of Human Development. *The General Psychologist*. Vol. 42, No. 1. pp. 4–7.
- 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.
- Rothbaum, F. and 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.

- 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. са <http://www.nlc.org/documents/Early-Childhood/school-readiness-ffn-care-mag-jun10.pdf>
- Sameroff, A. J. and Seifer, R. (1983). Familial Risk and Child Competence. *Child Development*. Vol. 54, No. 5, pp. 1254–1268.
- Спасојевић, П. (2013): Методика предшколског васпитања и образовања. Бања Лука: Нова школа плус.
- 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.
- Shonkoff, P. J. and Phillips, A. D. Ed. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, D.C: National Academy Press.
- Scheiwe, K. and Willekens, H. (2009). Child Care and Preschool Development in Europe. UK: Palgrave Macmillan.
- 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.
- 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.
- Ferrone, L. and Chzhen, Y. (2015). Analiza višestrukog preklapanja uskraćenosti (N-MODA). Sarajevo: Unicef BiH.
- Frome, P. M. and 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.
- Hoover-Dempsey, K. V. and 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.
- 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.
- 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.
- Clarke, A. and Clarke, A. (2000). Early Experience and the Life Path. London: Jessica Kingsley.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. and Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*. Vol 55, No. 2. pp. 218–232.
- Cummings, E. M. and Davies, T. P., (1994). Maternal Depression and Child Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 35, No 1, pp. 73–112.

- 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.
- Цвијановић, Н. (2017). Предшколски програм и дјечији развој. Источно Ново Сарајево:Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чокорило, Р. (1989). Утицај породичног одгоја на вредносне оријентације ученика. *Наша школа бр. 3–4*, стр. 114–124.

Nataša Cvijanović

SOCIAL PARADIGM OF EARLY EDUCATION AND FAMILIES

Summary

The paper discusses the issue of early education of children in the light of the social context that is observed through political, economical and cultural conditionality of early education and community programs that aim to support early education program with emphasis on the program for early childhood development in the Republic of Srpska. Also the family is taken into consideration, as one of the most important factors in the life of a child, in the family it achieves some of its most important primary and secondary needs, adopted attitudes and values and form habits that will follow later in life. Role of the family has been observed in the upbringing of the child based on the parents' commitment to parental roles and severity of certain aspects of children's development. The paper points to a wider range of social actors and institutions that may support early education, and the importance of family involvement in early education of children who achieve different effects on certain aspects of child's development.

Key words: early education, political, economical and cultural conditionality, the program for early childhood development, family, aspects of child's development.