

ВЈЕРУЈУ ЛИ РОДИТЕЉИ У МОЋ И КОРИСТ ОД РАНОГ УЧЕЊА?

Сажетак: Овим радом, аутори настоје да укажу на најважнија теоријска упоришта од значаја за боље разумијевање суштинских обиљежја раног учења, из угла актуелног односа људи, прије свега родитеља, према развојним потребама дјеце у овој доби. Рад је у цјелости посвећен расправи и освјешћивању о *моћи раног дјетињства* и раног учења у свјетлу импликација на преиспитивање мишљења и ставова родитеља према овим питањима. С обзиром на то да је рано учење један од најактуелнијих изазова савремене педагогије циљ истраживања је био испитати мишљења и ставове родитеља чија дјеца похађају вртић по Програму предшколског васпитања и образовања Републике Српске. Истраживање је проведено на узорку од 100 родитеља предшколске дјеце у Бијељини, Брчком и Зворнику. Факторском анализом издвојена су четири фактора која детерминишу ставове и мишљења родитеља. Најзначајнији резултати истраживања приказани су у форми закључка, а дате су и педагошке импликације.

Кључне ријечи: користи од раног учења, мишљења и ставови родитеља, моћ раног учења

1. Увод

У ранијим и актуелним истраживањима која се баве учењем у раном дјетињству, често се говори само о типичним вриједностима којима би се могло дјеловати на успјешнији развој предшколске дјеце, на њихову перспективу, на користи за систем образовања и за друштво. Иако се не може оспоравати значај тих питања за науку, примјетно је да се мало простора посвећује расправи и освјешћивању о *моћи раног дјетињства* и раног учења у свјетлу импликација на преиспитивање мишљења и ставова родитеља према овим питањима.

Синтагма *рано учење* суштински се разликује од познатих, класичних дефиниција учења датих у педагогији, психологији и дидактици. Истоврсна поимања овог термина са другим сличним у педагогији онемогућавају његову пра-

вилну перцепцију и приступ практичара, у првом реду родитеља и учитеља, као и научних радника с циљем проучавања овог феномена. Рано учење има низ специфичности које га чине јединственим у систему цјеложивотног учења. Оно се дешава најраније, у предшколском периоду, и претходи свим каснијим облицима и фазама учења. По својој суштини, оно је искуствено, дакле, оно учење које је контекстуално смјештено у обичан живот, због чега му и приписују намјену *учења за живот*. На рано учење велики утицај врши окружење у ком дијете егзистира, расте и развија се. С тим у вези неопходно је истаћи да би окружење требало бити обogaћено у квалитативном смислу и прилагођено за стицање што повољнијих искустава дјете која ће бити у функцији раног учења. Специфичност раног учења у односу на школско је у томе што се оно не односи на формалне облике академског учења и поучавања, него искључиво на стицање, богаћење и прерађивање непосредних искустава дјете без којих нема ни учења. На тај начин се у центар учећих активности ставља дијете, као актер сопственог развоја, умјесто најчешће пасивне улоге ученика у процесу школског учења.

На значај искуства у раном учењу указује и Беванда (2011) која сматра да је дјети раног и предшколског узраста са учењем најбоље приступити на начин близак њиховом начину мишљења, а то је путем њиховог искуства и властитог открића.

„Рано учење се заснива највише на развијању чулног искуства и доживљају нове ситуације, развијању навика асимилирањем стимуланса окружења, акомодацији као процесу који се усмјерава према унапређивању и подржавању развоја животних функција као физиолошке основе учења, учењу говорне и друге комуникације којом се покрећу процеси стицања новог искуства и раног учења уопште“ (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007: 18). Међутим, рано учење одвија се и у свакодневном и разноврсном окружењу дјетета, осим у вртићу, па је нарочито важно утицати на његов ток уколико дијете не похађа вртић. Препустити дијете стихијским утицајима окружења и ефектима матурације није најуспјешнији и одговоран однос према дјетету у развоју. Напротив, у том случају оптимално рјешење би било понудити дјетету прихватљив избор игровних садржаја, полазећи од његових интересовања и уочених склоности, путем којих ће научити све чему је дорасло.

2. Моћ и користи од раног учења

Драјден и Вос (Dryden and Vos, 2001) у књизи *The learning revolution: To change the way the world learns* изнијели су став и запажање да ће будућност свијета зависити од трансформације конзервативних институција и облика учења у нове, усклађене са технолошком револуцијом, прије свега, и да ће се, темељи развоја једне личности постављати већ у предшколском периоду. Истраживања (James & Prout према Brembeck, Johansson, Kampmann, 2004) говоре да се данашња дјеча вреднују према томе шта ће постати у будућности, након што се развију, социјализују и образују.

Према најновијим педагошким теоријским концепцијама у свијету, без *раног учења* се не може ни замислити квалитетан и *уређен*, континуиран систем васпитања и образовања. О томе најбоље свједочи развијеност институција и освијешћеност родитеља о његовим развојним дејствима, али и увјереност друштва да је то *будућност друштва*, па и система васпитања и образовања. Међутим, упркос оваквим теоријским концепцијама и истраживањима, у Републици Српској стање је условно речено забрињавајуће јер много више средстава се издваја и улаже у високошколско, затим у средњошколско па основношколско а најмање у предшколско васпитање и образовање.

У свијету је, за разлику од наше земље, препознат значај раног учења за cjелокупан развој и живот човјека, па је у многим документима и дугорочним стратегијама образовања наглашена његова потреба. Међу њима је документ „The state of the worlds children“ (Unicef, 2001) који свједочи о настојањима ове организације да укаже на значај раног дјетињства и остваривање основних дјечијих права. У поменутом документу истиче се значај раног дјетињства, указује на критичне периоде у животу човјека као и у развоју људског мозга, те инсистира на потреби адекватног приступа окружења и локалне заједнице наведеним питањима. У извјештају под називом „Programming experiences in early child development“ из 2006. године наводе се искуства различитих земаља свијета у којима су реализовани пројекти намијењени унапређењу развојних потенцијала дјецe предшколског узраста (Unicef, 2006). Нарочит акценат у поменутиим пројектима стављен је на учешће породице, локалних заједница и стварање стимулативног окружења, како би се обезбиједила квалитетна подршка раном развоју.

Анализа литературе из страних земаља указује на три главна резултата истраживања о доприносу раног учења cjелокупном развоју дјетета: повећана стопа партиципације у образовању, социјално прилагодљивије понашање у школи и касније у животу, и више образовних исхода. Ове резултате ћемо сажето изложити у наставку текста.

Повећање стопе партиципације у образовању, укључујући:

- а) повећану корист од дужег боравка дјецe у програмима намијењених раном дјетињству (Reynolds, 2005),
- б) смањење могућности понављања разреда у школовању (Barnett, 1995),
- в) смањена потребе за специјалним образовањем (Wasik et al., 1990),
- г) бољи резултати и постигнућа дјевојчица (Caughy et al., 1994).

Позитивно социјално понашање у школи и касније у животу, укључујући:

- а) Позитивне резултате социјализације (Johnson, Walker, 1991),
- б) тежњу за образовањем, мотивацију и преданост школовању (Sylva et al., 2004),
- в) превенцију делинквенције (Yoshikawa, 1995) или криминала и антисоцијалног понашања (Commonwealth of Australia, 1999).

Виши образовни исходи, укључујући:

- а) краткорочно унапређење когнитивног развоја и припрему дјецe за успјех у школи (Schweinhart et al., 2004),

- б) смањује разлике између дјеце у неповољном положају (Barnett, 1995),
- в) смањује, али не уклања, утицај социоекономског статуса (СЕС) (Smith, 2000).

У прилог тези да рано учење има вишеструке користи за будућност сваког појединца свједоче и анализе економиста које су показале да инвестирање у квалитетно рано и предшколско васпитање и образовање смањује трошкове компензаторског и специјалног образовања, социјалних давања и кривичног правосуђа, а на дугорочном плану повећава запосленост, приходе и плаћање пореза (DILS, 2010). Овome се могу додати закључци из евалуације програма који, иако рађени у различитим земљама, показују исте резултате: ефекти предшколског васпитања и образовања су већи када се са програмима раног учења почне раније, најefикасније су оне интервенције које укључују родитеље, а за успјешност су важни како интензитет тако и квалитет програма (Unicef, 2008).

3. Рано учење и развој капацитета мозга

Најновија открића и сазнања из области неурологије, као медицинске дисциплине која се бави и проучавањем људског мозга, пружају нам увид у специфичности развоја овог сложеног органа. Највећи допринос, када је у питању рано учење, могла би бити примјена ових открића у васпитно-образовној пракси о могућностима дјеловања на физиолошке основе учења односно на развој капацитета мозга. То би допринијело отварању нових видика о могућностима дјеловања на развој нарочито у најранијој доби, у периоду када се мозак најинтензивније развија, и нови приступ раном учењу, као темељној основи каснијих резултата и постигнућа.

Подаци којима располаже савремена наука, захваљујући најновијим открићима у области неурологије, показују да се човјек рађа са око сто милијарди неурона (нервних ћелија) и са више од педесет трилиона синапси (нервних веза) међу њима. Од тог момента започиње процес сазријевања мозга, односно умножавање (повезивање) веза или синапси, које је, како сматрају научници (Derrington, Shapiro, Smith, 2003; Newberger, 1997; Рајовић, 2010; Vonta, 2009), највеће до треће године живота. Посматрано у процентима, до пете године биће формирано око 50% синапси, а чак 70% од укупног броја синапси формираће се до седме године живота. Предшколски период је, узевши у обзир наведене податке, најоптималније вријеме за стварање неуронских веза, јер је брзина њиховог стварања, као и број формираних веза далеко већи, него у периоду након седме године живота.

Међутим, анатомско-физиолошку структуру мозга и његове потенцијале, не можемо посматрати одвојено од окружења у коме егзистира. Док, с једне стране, мозак представља насљедну основу развоја, средина, с друге стране, утиче на

његово формирање и прије самог рођења, путем хране и њега коју добија, али и касније, на тај начин што се већ поменуте синапсе не могу формирати изоловано од социјалног окружења. Наиме, путем позитивних или негативних стимулуса које дјетету пружа, окружење утиче на развој нових и јачање постојећих синапси, односно контрапродуктивно – на стагнацију и губљење синапси, у случајевима негативних утицаја. Др Ранко Рајовић, бавећи се овим питањем, закључује да је „управо у стимулацији неурона одговор на питање – хоће ли дијете досегнути своје биолошке потенцијале или не?“ (Рајовић, 2010: 12).

Оно у чему се поменути аутори у својим радовима слажу јесте да је у најранијим годинама живота од пресудног значаја за човјека квалитет стимулација које добија од свих фактора у окружењу које, прије свега чине: породица, васпитачи у вртићу, уколико га дијете похађа, и остали чланови друштвене заједнице са којом дијете ступа у интеракцију. Узмемо ли у обзир да је развој капацитета мозга до седме године нужно условљен квалитетом стимулација из окружења, не можемо а да се не запитамо, да ли су стимулације заправо различита искуства која дијете доживљава, ако знамо да је процес раног учења искључиво искуствене природе? Логичан закључак који се намеће, јесте да је рану стимулацију потребно култивисати у жељеном правцу, и да је, са њом, као и раним учењем, неопходно започети на вријеме, односно прије формалног укључивања дјете у школски процес, управо због пластичности мозга, али и губитака који се каснијим интервенцијама не могу надокнадити. Претпоставимо какве би промјене у односу родитеља према дјетету изазвало сазнање да су они најодговорнији за развој капацитета мозга дјетета и да ће најранија искуства, стечена прије свега у породици, трајно обиљежити дјечије интелектуалне способности и постигнућа касније. Промјене би настале и у сфери евентуалних погрешних родитељских поступака, учињених „с најбољом намјером“, али из незнања, о којима би родитељи могли сами закључити, добивши благовремене информације, или савјет стручњака који би их упознали са наведеним чињеницама. Међутим, велико педагошко огрешење би настало када би се са родитељским интервенцијама претјерало и када би преамбициозни родитељи, вјерујући у свемоћ *обогаћене средине*, поступали нехумано, очекујући резултате који су објективно изнад дјечијих могућности. Овакви родитељи могу нанијети дјетету онолико штете колико и они који им потребну пажњу уопште не посвећују.

4. Родитељи и подстицај раном учењу

Породица се у савременим теоријским изворима, посматрано из перспективе одговорног родитељства, означава као заједница родитеља и дјете у којој се остварују њене сложене функције с нагласком на васпитно-образовној. Према својој суштинској природи, она прва дјелује на дјечији развој, самим тим што се дијете у њој рађа и проводи прве године живота до поласка у школу. Било да похађа вртић или не, дијете ће несумњиво прва искуства стећи у поро-

дици, а утицај неповољних породичних прилика, уколико оне постоје, осјетиће се током цијелог живота, упозоравају научници. Како тврди Остерит, породичну средину у одрастању дјетета, не може замијенити ни идеална имитација породичних услова (Ostterit према Раšалић-Кресо, 2000). За ову институцију можемо рећи да је прва учећа средина за дијете која обилује мноштвом природних ситуација у којима се стичу знања, навике и вриједности, искуственим путем, а то је могуће остварити у условима љубави, прихватања и стабилности, наводи Престон, који је својим истраживањима дошао до закључка да су наведена три елемента кључна за сигурност и развој дјетета у породици (Preston према Раšалић-Кресо, 2000).

Одговоран однос према сопственој родитељској улози требао би подразумевати активно бављење дјечијим развојем, благовремено уочавање развојних промјена и познавање могућности, интересовања и талената дјетета, јер се, на тај начин, може одредити систем мјера и поступака којима ће се утицати на осмишљавање и ток раног учења. Од родитеља не би требало тражити једнак приступ и имитацију услова у вртићу да би се могло говорити о уређивању срединских услова за рано учење, напротив иницијатива може бити покренута из свакодневних животних ситуација које би се могле претворити у игровни контекст кроз који би се остварили развојни задаци. У том случају, иницијални ставови родитеља о дјечијој игри и могућностима за учење путем ње, требали би бити позитивни. Игру би требало посматрати као сврховиту и корисну активност, најближу предшколском дјетету и његовом поимању свијета, али не као празан простор и неуређен систем. Она је култивисана активност, а не спонтана, што имплицира да би родитељи требали упознати основне принципе на којима се заснива игра у педагошком смислу, као и систем уређених правила којима се дефинишу улоге учесника у игри. На самом крају, пожељна би била квалитативна анализа времена посвећеног дјетету, као и остварених ефеката учења. Па ипак, у свему не би требало изоставити партиципирајућу улогу дјетета као актера сопственог развоја које ће својим интересовањима, афинитетима и аспирацијама освијетлити родитељима пут у жељеном правцу промјена.

Формула за успјешну подршку развоју и раном учењу није у стварању вјештачког, усиљеног оквира за учење, већ у суптилном прилагођавању свакодневних радних и животних активности у којима би дијете у складу са својим интересовањима и радозналошћу могло учествовати, осим ако оне нису директна пријетња и опасност по здравље и живот дјетета (нпр. кориштење пестицида у врту за одржавање неких биљака).

5. Методологија истраживања

Предмет истраживања. У ширем смислу, предмет рада је проучавање значаја и користи од раног учења, а у ужем, процјене родитеља о моћи и користи од раног учења.

Циљ истраживања. Према предмету и циљу рада, циљ истраживања је идентификација процјена родитеља о моћи и користи од раног учења.

Задаци истраживања. Задатак истраживања је да се идентификују најчешћи фактори који указују на процјене родитеља о моћи и користи од раног учења.

Хипотезе истраживања. Општа хипотеза гласи: већина родитеља не процјењује позитивно моћ и користи од раног учења. Према посебној хипотези истраживања, претпоставља се да ће истраживањем бити издвојени фактори који указују на негативне ставове родитеља о моћи и користи од раног учења.

Варијабле истраживања. Зависну варијаблу представљају процјене родитеља о моћи и користи од раног учења. Испитиване су на Скалеру – МРОКРУ који је Ликертовог типа и петостепени је. Независну варијаблу представљају сви родитељи с обзиром на то да није вршено упоређивање међу варијаблима.

Методе, технике и инструменти истраживања. Примјењен је компаративни и трансферзални поступак. Коришћена је метода теоријске анализе и синтезе, аналитичко-дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање, спроведено на узорку родитеља предшколске дјеце која похађају вртиће у Бијељини, Брчком и Зворнику. У истраживању је коришћен Скалер – МРОКРУ. Послије сваке тврдње слиједи скала сагласности: а) потпуно се слажем, б) углавном се слажем в) неодлучан-а сам, г) углавном се не слажем и д) уопште се не слажем. Скалер је конструисан за потребе једног већег истраживања приликом чега су испитане његове метријске карактеристике и извршена корекција скалера.

Популација и узорак. Популацију чине родитељи предшколске дјеце која похађају вртиће „Чика Јова Змај“ и „Драган и Зоран“ у Бијељини, „Наша радост“ у Зворнику и „Наша дјеца“ у Брчком. У истраживању је учествовало 100 родитеља предшколске дјеце која похађају набројане вртиће, а структура узорка према критеријуму мјеста у ком испитаници живе изгледала је овако: 42 родитеља из Бијељине, 40 родитеља из Брчког и 18 родитеља из Зворника. Узорак је случајан и репрезентативан је.

Организација и ток истраживања. Истраживање је спроведено током новембра и децембра 2012. године.

Обрада података. Подаци прикупљени Скалером – МРОКРУ обрађени су у статистичком програму СПСС 17.0. Рађена је факторска анализа са Варимакс ротацијом. За утврђивање метријских карактеристика скале, рачунато је следеће: Каизер-Мејер-Оклинов показатељ (КМО), Бартлетов тест сферичности, хи квадрат тест (χ^2) и степени слободе (df). За обраду и интерпретацију података у скали коришћена је факторска анализа и то анализа главних компоненти, помоћу којих је већи број манифестних сведен на мањи број латентних варијабли. Резултати истраживања приказани су у табелама које слиједи.

6. Дискусија и анализа резултата истраживања

С обзиром на то да је скала за испитивање мишљења родитеља о моћи и користи од раног учења оригинално конструисана и примијењена први пут, неопходно је било утврдити њене метријске карактеристике. Подаци који свједоче о метријским карактеристикама скале приказани су у табели 1.

Табела 1. Каизер-Мејер-Олкин и Бартлетов тест

| | | |
|-------------------------------|----------|---------|
| КМО мјера адекватности узорка | | ,705 |
| Бартлетов тест сферичности | χ^2 | 324,957 |
| | df | 105 |
| | p | ,000 |

У табели 1 приказана је вриједност Бартлетовог теста сферичности (Bartlett's Test of Sphericity), који износи 324,95 и значајан је на нивоу 0,01, те упућује на закључак да је оправдано примјениити методу главних компонената КМО (Kaiser-Meyer-Olkin). КМО износи 0,71 и говори да ова скала има високу поузданост. Дискриминативност скале утврђена је на основу item-total корелације, при чему је израчуната дискриминативна моћ сваке ставке у скали на основу корелација између оцјена на свакој тврдњи и укупног збира оцјена свих тврдњи. Тврдње са укупним збиром на цијелом тесту крећу се од 0,49 до 0,74, при чему све ставке у скали имају задовољавајућу дискриминативну вриједност. Објективност скале обезбијеђена је конструкцијом и примјеном инструмента која зависи како од истраживача тако и од испитаника.

КМО (Kaiser-Meyer-Olkin) методом су, такође, утврђени фактори од значаја за објашњење варијансе опажених варијабли, и издвојена су четири главна фактора која објашњавају 53,33% укупне варијансе. Допринос сваког фактора у објашњењу укупне варијансе приказан је у табели 2.

Табела 2. Објашњење укупне варијансе

| Ф | Иницијална вриједност | | | Издвојена сума квадратних засићења | | | Ротација сума квадратних засићења | | |
|----|-----------------------|--------|---------|------------------------------------|--------|--------|-----------------------------------|--------|--------|
| | Укупно | % В | К % | Укупно | % В | К % | Укупно | % В | К % |
| 1 | 3,630 | 24,199 | 24,199 | 3,630 | 24,199 | 24,199 | 2,905 | 19,366 | 19,366 |
| 2 | 1,955 | 13,032 | 37,231 | 1,955 | 13,032 | 37,231 | 2,107 | 14,050 | 33,415 |
| 3 | 1,284 | 8,557 | 45,787 | 1,284 | 8,557 | 45,787 | 1,584 | 10,558 | 43,973 |
| 4 | 1,131 | 7,542 | 53,329 | 1,131 | 7,542 | 53,329 | 1,403 | 9,356 | 53,329 |
| 5 | ,990 | 6,601 | 59,930 | | | | | | |
| 6 | ,880 | 5,868 | 65,798 | | | | | | |
| 7 | ,825 | 5,498 | 71,296 | | | | | | |
| 8 | ,790 | 5,266 | 76,562 | | | | | | |
| 9 | ,750 | 4,998 | 81,560 | | | | | | |
| 10 | ,721 | 4,804 | 86,364 | | | | | | |
| 11 | ,589 | 3,927 | 90,291 | | | | | | |
| 12 | ,458 | 3,055 | 93,346 | | | | | | |
| 13 | ,372 | 2,481 | 95,827 | | | | | | |
| 14 | ,354 | 2,358 | 98,185 | | | | | | |
| 15 | ,272 | 1,815 | 100,000 | | | | | | |

Легенда: Ф – фактор, % В – проценат варијансе, К % – кумулативни проценат.

Први издвојени фактор објашњава највећи удио укупне варијансе и то 19,36%. Други фактор објашњава укупно 14,05%, док посљедња два фактора фактора објашњавају 10,55% и 9,35% укупне варијансе. Из података предочених у табели 2 можемо закључити да је латентна структура манифестних варијабли ставова родитеља о моћи и користи од раног учења засићена највише првим доминантним фактором, што се може видјети и из матрице факторских засићења издвојених компоненти која је приказана у табели 3.

Табела 3. Матрица факторских засићења

| Варијабле | Фактори | | | |
|---|---------|-------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Рано учење је могуће и њиме се постављају темељи укупног развоја личности. | | -,644 | | |
| Дијете може научити све што се очекује од њега када буде довољно зрело за то, није реално покушавати научити га нечему раније. | ,669 | | | |
| Учење у предшколском периоду још увијек је непознаница, познато ми је да дјеца школског узраста могу успјешно да уче. | | ,529 | | |
| Треба његовати спонтану дјечију игру, разумјети дјецу и не оптерећивати их захтјевима за учење прије времена. | ,737 | | | |
| Ефекти раног учења и његови каснији домети осим од похађања вртића зависиће и од квалитета родитељске подршке. | | | -,509 | ,623 |
| За родитеље је у савременим условима важније обезбиједити дјетету егзистенцију него бавити се раним учењем. | | | ,634 | |
| Сумњам да дјеца могу да уче прије него што довољно одрасту. | ,500 | | | |
| Најбитније је да родитељи обезбиједу безбрижно дјетињство својој дјечи, јер их, када одрасту, свакако очекује школа, учење и много других проблема. | ,744 | | | |
| Спреман сам да пружим подршку и помоћ свом дјетету да научи све што је у складу са његовим могућностима. | | | -,720 | |
| Сазријевање у животу сваког дјетета је ипак најважније, родитељи могу помоћи, али не преко тога. | ,491 | | | |
| Нисам сигуран да ли сам довољно стручан да пружим подршку раном учењу свог дјетета. | | ,649 | | |
| О свему што дјеца треба да науче требају бринути васпитачи као професионалци, родитељи ту мало могу помоћи. | | ,553 | | |
| Како ће тећи развој дјетета највише ће зависити од учења, ако се дјетету на вријеме пружи подршка оно може брже и боље напредовати. | | | | ,766 |
| Предшколској дјечи је најбитније обезбиједити слободу, остало ће доћи само од себе. | ,643 | | | |
| Не вјерујем да ће трошкови раног учења бити исплативи бољим и већим постигнућима дјетета у каснијем развоју. | | ,692 | | |

Анализом садржаја приказаних фактора у табели 3 уочљиво је јасно диференцирање ставки у скали у различите факторе. То значи да су ајтеми класификовани у различите факторе и да манифестне варијабле објашњавају различите појаве. Први издвојени фактор, именован као *најбоље вријеме за учење*, објашњава највећи дио укупне варијансе и то 19,36%. Анализом садржаја ставки које припадају наведеном фактору можемо закључити да родитељи перципирају предшколски период као доба безбрижности који не треба оптерећивати захтјевима за учење, јер оно ће ионако услиједити са поласком дјетета у школу. Неповјерење родитеља да је најбоље вријеме за почетак учења управо предшколски период најбоље одражава тврдња *Дијете може научити све што се очекује од њега када буде довољно зрело за то, није реално покушавати научити га нечему раније*. Овакви ставови родитеља нису охрабрујући и указују на још увијек раширене предрасуде о раном учењу, и о најбољем времену за почетак учења, на које упозоравају научници. Ове предрасуде могу бити резултат убјеђења да се под учењем може подразумевати само школско учење, а да учење животних функција, моралних особина и сл. није учење.

Други фактор именован је као *повјерење у могућности раног учења* и њиме је објашњено 14,05% укупне варијансе. Садржај фактора указује да родитељи испољавају неповјерење у могућности раног учења, што можемо уочити путем анализе ставки које чине овај фактор. Наиме, испитаници родитељи сматрају да је учење у предшколском периоду још увијек непознаница и да нису сигурни да ли му могу пружити одговарајућу подршку, изражавајући и став да се раним учењем требају бавити професионалци – васпитачи. Такође, указују да нису сигурни да ће трошкови уложени у рано учење бити исплативи бољим и већим постигнућима дјетета у каснијем периоду. Ови подаци су забрињавајући, јер показују да родитељи у својим ставовима изражавају неповјерење у могућности раног учења, што је озбиљна баријера за дјеловање на овај процес и креирање услова за рано учење у породици. Узрок би могла бити недовољна информисаност и неупућеност родитеља шта се заправо подразумева под појмом „рано учење“.

Трећи фактор објашњава 10,55% укупне варијансе и именован је као *властита улога у процесу раног учења*. Садржај ставки које чине фактор односи се на перцепцију родитеља о властитој улози у процесу раног учења. Анализом ставки које обухвата фактор може се утврдити да родитељи сматрају да је у савременим условима важније обезбиједити дјетету егзистенцију него бавити се раним учењем. Негативан предзнак корелације код тврдње *Спреман сам да пружим подршку и помоћ свом дјетету да научи све што је у складу са његовим могућностима*, показује да родитељи своју улогу у овом процесу не доживљавају доминантном, иако су истовремено свјесни да ће ефекти раног учења зависити и од квалитета родитељске подршке овом процесу. Дакле, трећи издвојени фактор свједочи да испитаници ни у овом случају нису свјесни која је њихова улога у процесу раног учења, на шта такође има потребе дјеловати преузмјеравањем ових ставова у правцу ставова савремених, одговорних родитеља.

Последњи, четврти фактор објашњава 9,35% варијансе и именован је као *ефекти раног учења*. На основу садржаја ставки које чине четврти фактор може се закључити да родитељи у крајњој мјери вјерују да ће развој дјетета највише зависити од учења и тећи у правцу у ком се усмјери процесом раног учења. Родитељи такође вјерују да ће дијете брже и боље напредовати ако му се пружи одговарајућа подршка, а да ће ефекти раног учења, осим од похађања вртића зависити и од квалитета родитељске подршке. Будући да објашњава најмањи удио варијансе овај фактор показује да су родитељи најмање увјерени да ће развој дјетета приоритетно зависити од раног учења које истовремено зависи од њихове иницијативе и ангажованости.

7. Акључци и педагошке импликације

Теоријско-емпиријским истраживањем процјена родитеља о моћи и користи од раног учења, утврђени су резултати који се могу изнијети у форми закључка.

1. У теоријском приступу проблему истраживања утврђено је да рано учење представља први степен у систему цјеложивотног учења о чему се слажу бројни аутори. Рано учење има позитивне ефекте на каснија школска постигнућа и цјелокупан развој личности дјетета.
2. Емпиријским истраживањем утврђени су латентни, али забрињавајући ставови родитеља. Да је тако показују и фактори издвојени на Скалеру – МРОКРУ. Они су са једне стране показали на још увијек раширене предрасуде родитеља о најбољем времену за почетак учења, на неповјерење родитеља у моћ раног учења као и њихову незамјењиву улогу у њему. Такође су показали да родитељи не увиђају ефекте и користи од раног учења на које упозоравају научници. На тај начин потврђена је посебна и општа хипотеза да већина родитеља не процењује моћ и користи од раног учења.

Педагошке импликације утврђених фактора су вишеструке.

1. Добијени резултати стварају потребу комплекснијег приступа информисању родитеља о најбољем времену за почетак учења и развијању повјерења у његове могућности, како би се промијенила и перцепција властите улоге родитеља у том процесу.
2. Полазна основа за пружање родитељске активне подршке раном учењу требала би бити познавање општеважећих научних чињеница које се одnose на дјечји развој, затим добро познавање сопственог дјетета и процјену његових могућности, те одабир игара и поступака кроз које ће дијете најбрже постићи развојне промјене што је суштина васпитних намјера.
3. Идеје и конкретна упутства која се могу сугерисати родитељима јесу да за обезбјеђивање услова за подршку раном учењу нису потребна

енормна материјална улагања, колико знање и амбиција да се дјечије одрастање максимално обогати, а развојне могућности доведу до оптимума. Довољно је интересовати се како постати одговоран родитељ, посветити једнаку пажњу сваком од аспеката развоја, пратити и ослушкивати дјечије потребе, биљежити области напредовања и планирати акције укључујући остале чланове породице у раст и развој дјетета. Од активности можемо предложити вјежбе за физички раст и развој, нпр. јутарња гимнастика, шетње, одласци у природу, дјечије паркове и игралишта, кад год се укажу услови за то, подстицање дјетета за учешће у групним спортским играма са другом дјецом, заједничко обављање радних активности у породици, припремање хране, сортирање одјевних предмета и сл. Заједничко ликовно, музичко, плесно изражавање итд. кроз игровни контекст може бити добра прилика за остваривање функција одговорног родитељства и стварање оптималних услова за рано учење у породици.

Литература

- Barnett, W. S. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 5 (3), 25–30.
- Беванда, Ј. (2011). *Дјечје потребе и рано учење*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Brembeck, H., B. Johansson and J. Kampmann. (2004). *Introduction; Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Derrington, T., B. Shapiro and B. Smith. Brain Development: The Connection Between Neurobiology and Experience. Dostupno na: <http://www.seek.hawaii.edu/Products/4-Info-Binder/LR-BrainDevt.pdf> [10.3.2012.].
- Dryden, G. and J. Vos. (2001). *The learning revolution: To change the way the world learns*. New Zeland: Torrance CA, USA and Auckland.
- Johnson, D. L., T. B. Walker, and G. G. Rodriguez. (1991). *Final report of an evaluation of the Avance Parent Education and Family Support Program*. San Antonio, TX: Avance.
- Министарство просвете РС. (2010). Delivery of Improves Local Services Projects (DILS), Пружање унапређених услуга на локалном нивоу: образовање, Извјештај консултанта Иван Ивић, Ана Пешикан, Ратко Јанков, Београд, Образовни форум.
- Newberger, J. J. (1997). *New Brain Development Research — A Wonderful Window of Opportunity to Build Public Support for Early Childhood Education!* May: Young Children.

- Pašalić-Kreso, A. (2000). *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećanja kapaciteta mozga*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative „Step by step“.
- Rajović, P. (2010). *HTЦ систем учења методички приручник за васпитаче*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача „Михаило Павлов“.
- Спасојевић, П., Т. Прибишев-Белеслин и С. Николић. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Schweinhart, L., et al. (2004). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Michigan: High/Scope Press.
- Sylva, K. et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the preschool report*. London: Institute of Education, University of London.
- Unicef. (2001). The state of the worlds children. Dostupno na: <http://www.unicef.org/sowc01/>. [20.4.2012].
- Unicef. (2006). Programming experiences in early child development. Dostupno na: <http://www.unicef.org/earlychildhood/files/programming%20experiences%20in%20early%20childhood.pdf> [22.4.2012.].
- Commonwealth of Australia. (2003). *Towards a national agenda for early childhood*. Commonwealth Task Force on Child Development, Health and Wellbeing, ACT, Australia.
- Caughy, M. O., J. DiPietro and M. Strobino. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development* 65, 457–471.
- Wasik, B. H. et al. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE, *Child Development* 61(6), 1682–1696.
- Yoshikawa, H. (1995). Long term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 6, 51–75.

Marica Cvjetković, Mirjana Jeftović

DOES PARENTS BELIEVE IN POWER AND BENEFITS OF EARLY LEARNING?

Summary: With this work, the authors attempted to point out the most important theoretical points of importance for a better understanding of the essential features of early learning, from the perspective of the actual relations of the people, especially parents, to the developmental needs of children at this age. The work is entirely dedicated to discussion and awareness of the power of early childhood and early learning in the light of the implications to review of the opinions and attitudes of parents towards these issues. Since the early learning is one of the most current challenges of modern pedagogy aim of this study was to investigate the opinions and attitudes of parents

whose children attend the preschool education in the Republic of Srpska. The study was conducted on a sample of 100 parents of preschool children in Bijeljina, Brcko and Zvornik. Factor analysis extracted four factors that determine the attitudes and opinions of parents. The most important results of the research are presented in the conclusion of a given and pedagogical implications.