

RAZVOJNA PERSPEKTIVA

RANOG DJETINJSTVA I RODITELJSTVA

Dženeta Karić Camović



RAZVOJNA PERSPEKTIVA RANOG DJETINJSTVA I RODITELJSTVA

Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu

Naziv djela:

RAZVOJNA PERSPEKTIVA RANOG DJETINJSTVA I RODITELJSTVA

Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu

Autor:

Dr. sc. Dženeta Karić Camović

Glavni urednik Redakcije za izdavačku djelatnost

Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta:

Prof. dr. Sabina Bakšić

Izdavač:

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Za izdavača:

Prof. dr. Adnan Busuladžić

Recenzenti:

Dr. sc. Adila Pašalić-Kreso

Dr. sc. Lidiya Pehar

Lektor:

Dr. sc. Mirela Omerović

Tehnička priprema:

Perfecta, Sarajevo

Ilustracija korica:

Sumeja Camović

Izdanje

Prvo elektronsko

ISBN 978-9926-491-60-4

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne i univerzitetske
biblioteke BiH pod

ID brojem 65558022

Dženeta Karić Camović

RAZVOJNA PERSPEKTIVA RANOG DJETINJSTVA I RODITELJSTVA

Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu

Sarajevo, 2025.

*S velikom zahvalnošću što su mi pomogli da spoznam značaj
roditeljske uloge u životu djeteta, ovu knjigu posvećujem
roditeljima i kćerkama Sumeji i Nedžmi.*

*“Postoji uvijek jedan trenutak u djetinjstvu kad se
vrata otvore i puštaju budućnost unutra.”*

Graham Greene



SADRŽAJ

UVOD	11
 RANO DJETINJSTVO U RAZVOJNO POTICAJNOM OKRUŽENJU	 15
Značaj ranog djetinjstva za kasniji razvoj djeteta i životne šanse	17
Višestruki pokazatelji o ranom djetinjstvu u Bosni i Hercegovini	23
Uloga i značaj porodice u razvoju djeteta u ranom djetinjstvu	26
 RODITELJSTVO I RAZVOJNE POTREBE DJETETA	 33
Određenje roditeljstva	35
Dovoljno dobro roditeljstvo	39
Dimenzije roditeljstva	42
Dimenzija toplina – odbacivanje	45
Dimenzija struktura – kaos	48
Dimenzija autonomija – prisila	50
 TEORIJSKI KONCEPTI RAZVOJA DJETETA I RODITELJSTVA	 53
Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive ekološke teorije	55
Elementi okruženja u ekologiji dječijeg razvoja i roditeljstva	56
Primarni i sekundarni razvojni kontekst	60
Razvojni proces i razvojno poticajne karakteristike u modelu: osoba u razvoju – razvojni kontekst	61

Ekologija roditeljstva	63
Istraživanja osobnih karakteristika roditelja i njihovog psihološkog blagostanja kao faktora optimalnog roditeljskog funkcioniranja	66
Istraživanja karakteristika djeteta kao faktora optimalnog roditeljskog funkcioniranja	69
Istraživanja kontekstualnih izvora stresa i podrške kao faktora optimalnog roditeljskog funkcioniranja	70
Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive teorije kapitala	77
Bourdieuova teorija kulturnog kapitala	79
Colemanova teorija socijalnog kapitala	86
Kulturni i socijalni kapital roditelja u diskursu stvaranja nejednakosti među djecom u predškolskom periodu	90
Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive teorije kontrole	95
Podrška dječijoj autonomiji nasuprot pretjeranoj kontroli	99
Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive (socio)konstruktivizma	103
Relacija djeteta – stimulus (okruženje)	104
Relacija djeteta – stimulus – roditelj	106
DISKURS RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DJEČIJI RAZVOJ I UČENJE	111
Dobrobit djeteta i koncept roditeljske investicije	113
Razvojni okvir uključenosti roditelja u zajedničke aktivnosti s djecom – uloga razvojnog i obrazovnog gradijenta	115
Okvir za razumijevanje porodičnog okruženja za rano učenje	119

Stimulativne aktivnosti u porodičnom okruženju – interaktivno u odnosu na pasivno roditeljstvo djetetu predškolske dobi	122
Interakcija i komunikacija u dijadi roditelj – dijete	127
Igra kao zajednička aktivnost roditelja i djece	131
Čitanje i stvaranje poticajnog porodičnog okruženja za ranu pismenost	135
Literatura	142
Indeks autora	168
Popis slika	175
Popis tabela	175
Bilješka o autorici	176

UVOD

Radeći istraživanje za doktorsku disertaciju, u jednom prigradskom naselju pažnju mi je privukao plavokosi stidljivi petogodišnji dječak. Njegova majka mi je prišla s upitnikom u ruci i s osjećajem nelagode zamolila da joj pročitam sadržaj upitnika. Uzevši ga, pojasnila sam na koji će način davati odgovore, a ubrzo u jednom trenutku našeg razgovora ona je opetovano počela odgovarati: „niti jednom u sedam dana“, „niti jednom u sedam dana“... Odnosilo se to na aktivnosti poput zajedničkog čitanja slikovnice, igre s djetetom, crtanja, pjevanja pjesmica..., u sedmodnevnom periodu koji je prethodio istraživanju. Pogledale smo se duboko u oči, a onda pogledom potražile dječaka na kojeg se to sve odnosilo. Potom je majka rekla: *Ja sam domaćica, a moj muž radi po cijeli dan za dnevnicu. Imam još djece kojima trebam skuhati i oprati...* Rubrika za odgovor na posljednje pitanje u upitniku ostala je prazna. Trebalo je samo opisati neke aktivnosti kojima se najčešće ispunjava zajedničko vrijeme s djecom.

Na drugom kraju grada, tačnije u samom centru, majke su žurile na posao ostavljajući djecu u vrtiću. Bez obzira na to, odvojile su vrijeme za popunjavanje istog upitnika. Posljednja rubrika je bila ispunjena. U jednoj je stajalo: *Zajedno idemo na balet koji kćerka trenira i to je vrijeme kada smo posvećene jedna drugoj, mnogo pričamo i pjevamo. Igramo se pred spavanje sa mojim malim sinom i pričamo priču za laku noć. Pišemo pisma prvim naučenim slovima, crtamo i bojimo. Volimo otići i u lutkarsko pozorište ili muzej.* U rubrici drugog upitnika pisalo je: *Nakon posla i vrtića provodimo vrijeme kvalitetno. Sлагali smo puzzle, bojili bojanku, učili pjesmice na engleskom, rješavali zagonetke i pitalice. Skupljali smo lišće, žireve, kestenje i lijepili na papir, od krompira smo napravili pečate i oslikavali ih na papiru. Kupovali smo radne sveske sa razvojnim zadacima za djecu, i to rješavali svaki dan...*

Na jednoj od radionica u okviru programa roditeljstva koji sam vodila jedna majka je rekla: *Kako bih mogla odgajati dijete a da ga fizički ne kažnjavam? Kada dobije batine, neće napraviti tu grešku ponovo.* Ovo je bila majka petogodišnjeg dječaka koji je skoro svaki dan dobijao batine. Nije išao u vrtić jer živi u jednom prigradskom naselju u kojem nema vrtića. Majka je domaćica, pa vrlo često u toku dana gledaju turske serije. Umjesto slikovnica čitala mu je prevode s turskih serija koje su gledali zajedno. Njeno znanje i razumijevanje uloge roditelja u ranom odgoju djece najbolje se oslikava pitanjem koje je postavila na samom početku programa za roditelje: *Ja ne znam šta trebam da radim. Kako treba da ga pripremam za školu?*

Sve navedene istinite priče iz svakodnevnice petogodišnjaka motiv su za nastajanje ove knjige. To je svakodnevica koja svjedoči o različitim šansama za buduće životne uspjehe djece i razlikama koje u njihovim životima čine upravo roditelji. Prvi dan škole sva ova djeca zakoračit će možda s jednakim uzbuđenjem i ponosom, ali i velikim razlikama u razvojnim postignućima. Upravo te razlike ukazuju na diskrepanciju u kvaliteti razvojnog konteksta koji kreiraju roditelji u porodičnom okruženju, ali i na jaz koji postoji između savremenih naučnih spoznaja o značaju ranog djetinjstva (kao i javnopolitičkih nastojanja) i životne realnosti u kojoj mnoga djeca svakodnevno nemaju mogućnost za ostvarenje svojih razvojnih potencijala. Mnogo je djece koja žive u porodicama u kojima je svakodnevni život borba, koja odrastaju bez slikovnica, koja ne idu u vrtić, a uz to imaju vrlo oskudna iskustva poticajnih interakcija s roditeljima.

Razvoj djeteta odvija se istovremeno u različitim okruženjima kojima ono pripada (porodica, vrtić, škola), a karakteristike tih okruženja presudne su za razumijevanje razvojnog potencijala koji se u njima krije. S tim u vezi, veoma je važno razumjeti razvoj djeteta kroz interakciju različitih okruženja, kao proizvod različitih uticaja koji u konačnici oblikuju dječije razvojne ishode. Dijete koje ima priliku odrastati u dva ili više razvojno stimulativnih okruženja ima više prednosti za razvoj

vlastitih potencijala u odnosu na dijete koje odrasta u primarnom razvojnom kontekstu koji ne zadovoljava njegove razvojne potrebe. Dijete koje odrasta u siromašnom porodičnom okruženju za rano učenje, a ne ide u vrtić, uskraćeno je u razvoju svojih potencijala.

Polazeći od toga da se niti jedan razvojni kontekst ne može mjeriti s razvojnim potencijalom porodičnog okruženja, u ovoj knjizi posebno smo naglasili ulogu i značaj roditelja u strukturiranju porodičnog konteksta za optimalan razvoj predškolskog djeteta. Razmatrale su se dvije ključne dimenzije uticaja: *roditeljstvo* – definirano onim šta roditelj radi s djetetom, te *okruženje* koje kreira za njegov razvoj u najintenzivnijoj fazi odrastanja. Zapravo, nastojala se konceptualizirati veza između roditeljstva i razvoja djeteta, te ukazati na efekte suboptimalnog i optimalnog roditeljskog ponašanja. Osim toga, implicitno se ukazuje na značaj uspostavljanja veze između dvaju temeljnih okruženja za rano učenje – *porodice i vrtića*, s ciljem osnaživanja roditelja da učine ono što će djetetu poboljšati život.

S aspekta vrlo uticajnih razvojnih teorija (Bronfenbrenner i Vigotski), za optimalan razvoj predškolskog djeteta najvažnije je da mu je roditelj posvećen kroz zajedničke aktivnosti koje doprinose njegovom razvoju i učenju, kontinuirano i duži vremenski period. Uključenost u raznovrsne zajedničke aktivnosti koje s vremenom postaju složenije smatra se osnovnim pokretačima dječijeg razvoja i učenja, posebno ukoliko se odvijaju u skladu s razvojnim mogućnostima i potrebama predškolskog djeteta. Iz navedenog proizlazi značaj razvojnog i obrazovnog gradijenta kao temeljnih modulatora razvojnog konteksta, koji treba rasti i mijenjati se zajedno s djetetom. Stimulus koji je bio u funkciji razvoja u jednoj razvojnoj fazi gubi na svom značaju u narednoj ukoliko se ne zamijeni novim ili ne podigne nivo njegove složenosti.

Termin *zajedno* implicira, s jedne strane, razvojnu potrebu djeteta za podržavajućom odraslom osobom, a, s druge strane, orijentaciju roditelja na razvojne potrebe djeteta, koja proizlazi iz etike roditeljstva. Etika

roditeljstva započinje preuzimanjem odgovornosti za djecu i zahtijeva od njih trajna ulaganja tokom razdoblja ovisnosti djece o roditeljima (Baumrind i Thompson, 2002). To je dovoljno jako uporište da o zajedničkim aktivnostima između roditelja i djece upravo govorimo s aspekta etičkih normi. Etika susreta između roditelja i djece implicira odgovornost roditelja za kvalitetu odnosa i okruženja, koje treba biti takvo da omogućava razvoj. Osim toga, ona implicira da kroz zajedničke susrete djeca ostvaruju svoje pravo na razvoj i usavršavanje njihove ličnosti, a to prije svega iziskuje rad roditelja na sebi, samorefleksiju i svakodnevno promišljanje o kvaliteti i razvojnoj perspektivi međusobnih odnosa.

Investiranje u dobrobit djeteta osnovna je roditeljska odgovornost i uloga. Ona posebno dolazi do izražaja u ranom djetinjstvu, koje je ujedno period najveće plastičnosti i vulnerabilnosti, jer svaka stimulacija ili nepoželjan uticaj ima formativnu ulogu u razvoju djeteta. Stoga, roditelji djece rane dobi imaju mnogo veću odgovornost, jer je pravilan i optimalan razvoj djeteta uvjetovan pravovremenim i kvalitetnim odgovaranjem na njihove razvojne potrebe. Varijacije u kvaliteti takvih proksimalnih iskustava za djecu u ranom djetinjstvu mogu se u značajnoj mjeri odraziti na njihove kasnije razvojne ishode i životna postignuća. Istraživanja koja su predstavljena u ovoj knjizi pokazuju *da je mnogo važnije ono šta roditelj radi nego ko je roditelj*. Ova ideja trebala bi roditeljima poslužiti kao poticaj na razmišljanje o tome šta svakodnevno čine u odnosu sa svojom djecom i koliko to doprinosi njihovom razvoju i učenju. Osim toga, ona će nas ponovo vratiti na prve redove ovog uvodnog dijela i sadržaj rubrika u upitniku koji su ispunjavali roditelji. Zapravo, sagledavajući ih iz perspektive razvoja djeteta, nije svejedno da li su ostale prazne ili kakav je njihov sadržaj ukoliko ga ima.

RANO DJETINJSTVO U RAZVOJNO POTICAJNOM OKRUŽENJU



Šta se dešava u prvim godinama života je veoma važno, ne samo zato što ovaj period ostavlja neizbrisiv trag i utiče na odrastanje, već zato što može formirati čvrste ili krhke temelje za ono što slijedi u životu.

(Shonkoff & Phillips, 2000)

Značaj ranog djetinjstva za kasniji razvoj djeteta i životne šanse

Autori koji se bave istraživanjem ranog dječijeg razvoja i učenja (Shonkoff i Phillips, 2000) dosljedno naglašavaju da rano iskustvo igra važnu ulogu u tome kakva ćemo osoba postati i koliko ćemo doprinosti društvu. “Nema perioda u razvoju čovjeka kojeg karakteriše tako buran fizički, socijalni i emocionalni razvoj te veća fleksibilnost nervnog sistema, kao u periodu od rođenja do polaska u školu” (Pehar, 2000: 4). Temelji moždane arhitekture i razvojnih potencijala formiraju se u ranom djetinjstvu¹ kroz proces koji je izuzetno osjetljiv na vanjske uticaje. Neuroznanstvenici posebno naglašavaju da geni pružaju osnovnu neurološku šemu, ali rano okruženje u kojem dijete odrasta oblikuje dalji razvoj mozga (Shonkoff i sar., 2011). Razvoj u ranom djetinjstvu² rezultat je interakcije između okruženja i djeteta (UNICEF, 2017), pa se poseban značaj pridaje upravo okruženju u kojem dijete odrasta, njegovom kultiviranju i oplemenjivanju. U predškolskom periodu posebno je naglasak na dvama okruženjima – *porodičnom i vrtićkom*, pa se često postavlja pitanje koje od njih (naj)više doprinosi dječijem razvoju i učenju.

Sumirajući razvojne procese³ u ranom djetinjstvu u publikaciji *Early Experiences Matters*⁴, Gebhard (2009) navodi nekoliko ključnih elemenata u kojima se pronalazi uporište za argumentaciju ideje o značaju investiranja u rani dječiji razvoj i učenje te oplemenjivanju odnosa i

¹ „U suvremenoj pedagogiji djetinjstva dominantna je slika aktivnog i kompetentnog djeteta, koje se sve više na sasvim individualan i biografski jedinstven način uključuje u socijalni kontekst“. (Bašić, 2011:19)

² Prema publikaciji UNICEF (2017), rano djetinjstvo moguće je poimati kroz nekoliko razvojnih faza. U užem smislu ono obuhvata period od začeća do rođenja i od rođenja do 3. godine, s naglaskom na prvih 1000 dana (od začeća do 24. mjeseca). U širem smislu ono se odnosi i na predškolski period (od 3. do 6. godine), ali i od 6. do 8. Za potrebe ovog rada pod terminom *rano djetinjstvo* podrazumijevamo period od rođenja do polaska u školu.

³ Razvoj je kontinuirani proces stjecanja vještina i sposobnosti (u različitim razvojnim domenama – kognitivnoj, jezičkoj, motoričkoj, socijalnoj i emocionalnoj) koje nam pomažu da razmišljamo, rješavamo probleme, komuniciramo, izražavamo svoje osjećaje i stupamo u odnose s drugima (UNICEF, 2017).

⁴ Rano iskustvo je važno.

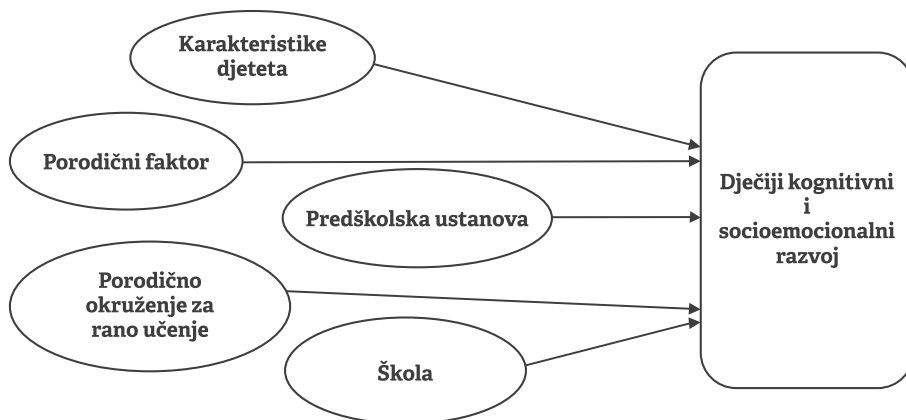
okruženja u kojem odrastaju. Posebno izdvajamo dvije stavke kojima se ukazuje da je: *razvoj kumulativan* – rana iskustva formiraju temelje za ona koja slijede, te da su rana iskustva *sadržana u odnosima s drugima*. Iz toga slijedi da rana iskustva odnosa s drugima imaju formativnu funkciju u razvoju, a da su najvažniji odnosi oni koji se počinju uspostavljati od prvog dana djetetovog života – s roditeljima, a potom i s odgajateljima u vrtiću.

Analogija koja se često koristi za opisivanje *kumulativne* odrednice razvojnog procesa jeste *izgradnja kuće* (Gebhard, 2009; Patterson, 2011). Gradnja predstavlja proces korak po korak, a počinje postavljanjem temelja, a potom nadogradnjom konstrukcije. Analogan proces dešava se kada je u pitanju razvoj djeteta, gdje su rane godine vrijeme kada se postavljaju temelji moždane arhitekture. Kako o temeljima ovisi stabilnost cijele kuće, tako i djetetovo kasnije napredovanje ovisi o iskustvima koja stječe u ranom djetinjstvu, jer kako Heckman (2008) ističe, čvrsti temelji grade “jaku”, a slabi “krhku” moždanu arhitekturu.

Heckman (2008) se također poziva na stav da su sve sposobnosti sagrađene na temeljima kapaciteta koji su razvijeni u ranom životnom razdoblju. Ovaj princip bazira se na dvjema karakteristikama ranog učenja: (a) rano učenje povećava intrinzičnu motivaciju za daljim učenjem, (b) rano učenje čini kasnije učenje mnogo efikasnijim i lakšim. Dakle, sposobnosti koje se razvijaju u prethodnim razvojnim fazama olakšavaju razvoj onih sposobnosti koje u razvojnom procesu tek slijede. Stoga Heckman (2008), koji je prvenstveno imao ekonomsku perspektivu u diskursu ranog dječijeg razvoja i učenja, navodi da je najisplativije ulagati u ljudski kapital u predškolskom periodu. Rane intervencije obogaćivanja okruženja, posebno djece koja dolaze iz nepovlaštenih i depriviranih porodica, mogu povećati produktivnost u školi i radnom mjestu, te reducirati probleme u ponašanju.

Razvoj djeteta odvija se u različitim okruženjima u različitim fazama njegovog odrastanja. Zbog toga je za razumijevanje razvoja neophodno

uzeti u obzir da su dječiji razvojni ishodi proizvod svih interakcija koje djeca uspostavljaju u okruženjima kojima pripadaju (Slika 1).



Slika 1. Faktori koji utiču na razvoj djeteta. Adaptirano prema: Sammons, P. (2010). The EPPE research design: An educational effectiveness focus. In: *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*, edited by Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., 24-44. Abingdon: Routledge.

Prekretnicu u razumijevanju kompleksnih odrednica ranog dječijeg razvoja imale su dvije vrlo uticajne studije EPPE⁵ (*The Effective Provision of Pre-School Education*) i NICHD⁶ (*National Institute of Child Health and*

⁵ Istraživanje se baziralo na uzorku od 2.800 djece nasumično odabrane u predškolskim ustanovama u Velikoj Britaniji pred kraj 1990-ih, te 3.000 djece predškolske dobi (različite sociokulturne pozadine) koja nisu bila uključena u institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje. Putem intervjua roditelji i odgajatelji davali su informacije o djeci u vezi s relevantnim aspektima porodičnog i vrtičkog okruženja. Studija predstavlja prvo longitudinalno istraživanje kojim su se nastojali procijeniti efekti kvalitete obaju mikrookruženja porodičnog i institucionalnog konteksta na razvoj dječijih sposobnosti. Istraživački dizajn specifičan je jer se koristio mješoviti istraživački pristup, gdje su se dobro nadopunjavali kvantitativni i kvalitativni podaci.

⁶ NICHD studija zamišljena je kao sveobuhvatna studija dvaju odgojnih okruženja – porodičnog i vrtičkog. Grupa od 1.634 djece iz Sjedinjenih Američkih Država pratila se u različitim fazama studije, od rane i predškolske dobi do srednjeg djetinjstva. Rezultati istraživanja ukazali su na umjerenu povezanost između kvalitete, količine i vrste predškolskog programa i dječijeg razvoja, bez obzira na karakteristike roditelja. Snažnija povezanost s dječijim razvojem utvrđena je u odnosu na porodično okruženje i karakteristike roditeljstva. Što su roditelji bili višeg obrazovnog nivoa i boljeg socioekonomskog statusa, kreirali su poticajnije porodično okruženje, pa su djeca pokazivala bolje kognitivne, jezičke i socijalne sposobnosti (NICHD early child care research network, 2002).

Human Development) krajem 90-ih godina. Riječ je o sveobuhvatnim studijama koje su se realizirale na području Velike Britanije (EPPE) i Sjedinjenih Američkih Država (NICHD). Njihov istraživački dizajn i rezultati istraživanja korespondiraju u pogledu efekata porodičnog i institucionalnog predškolskog okruženja na rani dječiji razvoj i učenje kao i kasnija postignuća.

EPPE je najveća longitudinalna studija u Evropi čiju okosnicu čine individualne sposobnosti djeteta koje se oblikuju kontekstom u kojem se ono razvija. Posebno su se razmatrale karakteristike institucionalnog predškolskog okruženja, i to mnogo više od samog oblika ili dužine pohađanja. Ne samo da su se detaljno analizirale sve odrednice kvalitete vrtićkog okruženja već se išlo mnogo dublje, rađena su terenska kvalitativna istraživanja vrtića gdje se putem izravnog posmatranja procjenjivala kvaliteta interakcija i okruženja. Tako Sylva (2010), koautorica navedene studije s posebnim fokusom na kvalitetu institucionalnog konteksta, navodi kako je ova studija omogućila da se ocrtaju konture na hiljade individualnih razvojnih putanja, po jedna za svako dijete u studiji. Kao ilustraciju navodi primjer da dvoje djece može krenuti u predškolsku ustanovu, ali ako jedno pohađa javni vrtić u poludnevnom trajanju, a drugo cjelodnevni boravak u privatnom vrtiću, kvalitet njihovih iskustava uveliko može varirati. Mnogo složenija slika razvojnih putanja dobila se kada su se podaci institucionalnog konteksta dopunili detaljnim karakteristikama porodičnog konteksta (socioekonomski status, nivo obrazovanja roditelja, kvaliteta porodičnog okruženja za rano učenje). Kako navodi Melhuish (2010), iako je glavni fokus EPPE-a bio na predškolskim ustanovama, bilo je naivno pretpostaviti da djeca u vrtiće dolaze kao "prazne posude", pa se posebna pažnja u istraživanju posvetila i porodičnom okruženju iz kojeg djeca dolaze. Uzimajući u obzir sve navedeno, glavni nalaz EPPE studije ukazuje na to da je najvažniji faktor koji utiče na intelektualni i socijalni razvoj djeteta kvaliteta roditeljstva i poticajnost porodičnog okruženja za rano učenje. Ako se vratimo na prethodne razvojne putanje koje spominje autorica Sylva (2010), te ih dopunimo specifičnostima porodičnog okruženja, slika razvojnog konteksta postaje mozaična. Tako će se, reci-

mo, kvaliteta iskustava djece koja pohađaju poludnevni boravak u javnom vrtiću uveliko razlikovati ukoliko djeca dolaze iz porodičnih okruženja koja se razlikuju po socioekonomskom statusu, nivou obrazovanja roditelja, te poticajnosti okruženja za rano učenje. Razlike u porodičnom okruženju mogu biti izvor velikih nesrazmjera u razvojnim sposobnostima djece bez obzira što pohađaju predškolski program iste kvalitete. Međutim, vrlo često se dešava da djeca različitih porodičnih pozadina nemaju podjednake mogućnosti za pristup predškolskim programima iste kvalitete ili mogućnost da uopće budu uključena u predškolski program. U prilog tome može se navesti i konceptualni model autora Duncan i Murnane (2011), kojim ukazuju da nejednakosti u porodičnim prihodima mogu uticati na pristup kvalitetnim predškolskim programima, određivati mjesto stanovanja, a time i dostupnost drugih izvora koji pomažu u izgradnji dječijih vještina i obrazovnih postignuća. Roditelji s višim prihodima mogu priuštiti djeci pristup kvalitetnijim odgojno-obrazovnim programima, što zauzvrat utiče na razvoj njihovih postignuća. S druge strane, djeca koja već odrastaju u nepoticaјnom porodičnom okruženju (uz roditelje nižeg obrazovnog nivoa i nižeg socioekonomskog statusa, što je uglavnom indikator oskudnog humanog i socijalnog kapitala) vrlo često nemaju ni pristup predškolskim programima, koji bi mogli kompenzirati nedostatak razvojnih stimulacija i osnažiti roditelje za poticajniјi odnos s njima. Iz toga slijedi da ona djeca za koju bi efekti predškolskog programa bili najveći vrlo često ostaju po strani. Stoga, navedena razmatranja mogu biti vrijedna polazišta za kreatore obrazovnih politika, koji bi trebali usmjeriti pažnju na ublažavanje navedenog razvoјnog jaza koji se pojavljuje u ranom djetinjstvu.

Na značaj porodičnog okruženja za rano učenje kao i na efekte pohađanja predškolskih ustanova ukazuju i različita međunarodna istraživanja kao što su PIRLS⁷ ili TIMSS⁸. Tako, recimo, rezultati istraživanja PIRLS (2016) pokazuju kako djeca čiji roditelji izjavljuju da imaju mnogo kućnih

⁷ PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) međunarodno je istraživanje koje procjenjuje čitalačku pismenost učenika četvrtih razreda osnovne škole. Istraživanje se realizira svake pete godine, a u ciklusu PIRLS (2021) prvi put će učestvovati i Bosna i Hercegovina.

⁸ TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) međunarodno je istraživanje koje procjenjuje postignuća u matematici i prirodnim naukama na uzorku učenika četvrtih razreda osnovne škole. Istraživanje se realizira svake četvrte godine, a u posljednjem ciklusu TIMSS (2019) učestvovala je i Bosna i Hercegovina.

resursa za čitanje i istraživanje te čiji roditelji provode vrijeme s njima u aktivnostima rane pismenosti pokazuju bolji uspjeh u čitanju. Osim toga, navedeno istraživanje potvrđuje da postoji pozitivna veza između pohađanja predškolskih programa prije polaska u školu i kasnijih čita-lčkih sposobnosti.

S druge strane, TIMSS istraživanja ukazuju na efekte porodičnog i in-stitucionalnog okruženja na razvoj matematičke pismenosti i znanja u oblasti prirodnih nauka. TIMSS (2019)⁹ izvještaj za Bosnu i Hercegovinu pokazuje da statistički značajno bolje rezultate u matematici i pri-rodnim naukama postižu djeca koja su pohađala predškolski program u odnosu na onu koja nisu. Osim toga, djeca čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja i prestižnija zanimanja, te djeca koja imaju obilje kućnih resursa (knjige, materijale za učenje i istraživanje, kompjuter i sl.) po-stižu i statistički značajno bolja postignuća u matematici. Djeca koja su u periodu pred polazak u školu često imala stimulativne aktivnosti¹⁰ s roditeljima, važne za razvoj rane jezičke i matematičke pismenosti, po-stižu bolje rezultate u matematici i prirodnim naukama.

⁹ U TIMSS (2019) istraživanju učestvovalo je 56 zemalja i 6 regionalnih entiteta, uključujući i Bosnu i Hercegovinu. Učenici četvrtog razreda iz BiH na testu iz matematike ostvarili su postignuće od 452 boda, a na testu iz prirodnih nauka 459, što BiH pozicionira ispod prosjeka TIMSS skale (500 bodova). Navedeni rezultati trebaju alarmirati obrazovne vlasti da više pažnje posvete unapređenju kvalitete porodičnog okruženja za rano učenje, na povećanju obuhvata djece predškolskim odgojem kao i na unapređenju kvalitete predškolskog i osnovnog obrazovanja.

¹⁰ a) Čitali knjige, b) Pričali priče, c) Pjevali pjesmice, d) Igrali se igračkama na kojima su ispisana slova (npr. Kockice sa slovima abecede), e) Razgovarali o stvarima koje ste radili, f) Razgovarali o onome što ste pročitali, g) Igrali se igara riječima, h) Pisali slova ili riječi, i) Čitali naglas oznake ili natpise, a druga za razvoj matematičke pismenosti: j) Govorili ili pjevali brojalice i pjesmice sa brojevima, k) Igrali se igračkama na kojima su ispisani brojevi (npr. Kockice sa brojevima), l) Brojali različite stvari, m) Igrali se igara koje uključuju različite oblike (npr. slaganje igračaka po obliku, slagalice), n) Igrali se kockicama za građenje i drugim konstrukcijskim igračkama, o) Igrali se igara u kojima se koriste tabla ili karte, p) Pisali brojeve, r) Crtali oblike, s) Mjerili ili vagali stvari (npr. kada kuhate) TIMSS (2019).

Višestruki pokazatelji o ranom djetinjstvu u Bosni i Hercegovini

U Bosni i Hercegovini je, prema posljednjim podacima (UNICEF, 2020), obuhvat djece predškolskim odgojem i obrazovanjem najniži u Evropi i iznosi 25%. To znači da 75% djece u Bosni i Hercegovini nema pristup vrtiću kao drugom temeljnom okruženju za rano učenje, pored porodice. Posebno se bilježi nizak obuhvat djece u nepovoljnom položaju. Prisutan je jaz između urbanih i ruralnih dijelova, zaposlenih i nezaposlenih roditelja. Od ukupnog obuhvata djece predškolskim odgojem i obrazovanjem samo je 0,5% djece iz ruralnih regija, 2% djece nezaposlenih roditelja i 2% romske djece (UNICEF, 2016). Predškolske ustanove u Bosni i Hercegovini češće pohađaju djeca koja su iz gradskih sredina u odnosu na seoske, djeca koja žive u bogatijim domaćinstvima u odnosu na siromašne, te djeca čije majke imaju viši nivo obrazovanja u odnosu na djecu čije su majke nižeg obrazovnog nivoa (UNICEF, 2013). Osim toga, prethodna istraživanja (Camović, 2019) pokazuju da roditelji iz gradskih općina¹¹, roditelji višeg obrazovnog nivoa i boljeg materijalnog statusa češće uspostavljaju poželjne interakcije s djecom, te na taj način kreiraju poticajnije porodično okruženje za rano učenje.¹² Djeca koja odrastaju uz roditelje višeg obrazovnog nivoa i boljeg socio-ekonomskog statusa imaju veće šanse za poticajno porodično okruženje za rano učenje i pohađanje predškolskog programa. Zbog toga se nalaze u razvojnoj prednosti u odnosu na djecu koja odrastaju uz roditelje

¹¹ Istraživanje realizirano na uzorku od 310 roditelja djece predškolske dobi u Kantonu Sarajevo.

¹² Istraživanje pokazuje da su roditelji višeg obrazovnog nivoa i boljeg materijalnog statusa statistički značajno češće čitali slikovnice ili knjige djetetu, pjevali pjesmice s djetetom, češće pisali i učili slova s djetetom. Roditelji višeg obrazovnog nivoa statistički su se značajno češće igrali s djetetom, posjećivali park/igralište s djetetom i pozorište za djecu. Roditelji boljeg materijalnog statusa statistički su značajno češće crtali ili bojili zajedno s djetetom i vodili djecu u pozorište za djecu. Roditelji iz gradskih općina češće su čitali djeci, igrali se s njima, crtali/bojili zajedno s djetetom, pjevali pjesmice s djetetom, pisali i učili slova zajedno s djetetom i češće se s njima igrali slovima i brojevima na neobične načine. S druge strane, roditelji iz prigradskih naselja, nižeg obrazovnog nivoa i slabijeg materijalnog statusa češće su uspostavljali nepoželjne interakcije (poput vikanja ili udaranja djeteta) s djecom. Roditelji koji su češće udarali djecu kada ih nisu slušala imali su niži obrazovni nivo i niži materijalni status. Slična je situacija s vikanjem na dijete, gdje su roditelji koji su češće vikali na dijete imali niži obrazovni nivo i niži materijalni status. Roditelji iz prigradskih naselja su i statistički značajno češće udarali dijete kada ih ono nije poslušalo (Camović, 2019).

nižeg obrazovnog nivoa i nižeg socioekonomskog statusa u prigradskim/ruralnim sredinama i koja su vrlo često uskraćena za pohađanje predškolskog programa. Iz toga slijedi da djeca u Bosni i Hercegovini koja žive u nepovoljnom položaju ne samo da nemaju priliku da se njihova razvojna putanja upotpuni kvalitetnim vrtičkim programom već i njihovo primarno porodično okruženje za rano učenje često ne osigurava stimulativan i optimalan razvojni kontekst (niži obrazovni nivo roditelja, niži socioekonomski status, siromaštvo, socijalna isključenost). Ako se navedenim pokazateljima doda podatak da gotovo jedno od troje djece u Bosni i Hercegovini živi u siromaštvu zasnovanom na potrošnji (UNICEF, 2015), onda postaje jasno koliko je djece višestruko uskraćeno (siromašnije porodično okruženje za rano učenje, nepohađanje predškolskog programa).

U cilju unapređenja ranog odgoja u Bosni i Hercegovini, kao prioritetni ciljevi nameću se jednake mogućnosti učešća u predškolskom odgoju i obrazovanju za svu djecu, s posebnim naglaskom na onu u nepovoljnom položaju, te razvoj kvalitete predškolskih ustanova. Strateški ciljevi predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH objedinjeni su u *Platformi za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017–2022*. Ciljevi su grupisani u pet paketa i odnose se na: povećanje obuhvata, osiguranje kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja, redovno finansiranje, inkluziju i senzibilizaciju društva. Osim što ova platforma predstavlja okvir za strateško djelovanje i unapređenje predškolskog odgoja i obrazovanja, jedan je od načina za usklađivanje i s evropskim ciljevima u ovoj oblasti, posebno u domeni uključenosti djece¹³ i osiguranja kvalitete.

Nešto veći obuhvat djece predškolskim odgojem (78%) bilježi se u okviru *Obaveznog predškolskog programa u godini pred polazak u školu* (UNICEF, 2020). Međutim, kao njegova slabost navodi se to što je kratkotrajan

¹³ Evropska komisija (European Commission, 2011) isticala je potrebu unapređenja kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja i pristupa predškolskim programima u zemljama EU, te to definirala prioritetnim ciljevima do 2020. godine. Do tada bi sve zemlje članice EU predškolskim odgojem i obrazovanjem trebale obuhvatiti 95% djece u dobi od četiri godine do polaska u školu.

i svodi se na samo dva sata sedmično. Ono što bi moglo unaprijediti efekte spomenutog programa jeste uključivanje roditelja. Činjenica da dijete ne pohađa vrtić više naglašava ulogu roditelja u kreiranju poticajnog obiteljskog okruženja, što u kontekstu porodica u kojima se akumuliraju različiti riziko-faktori (niži socioekonomski status porodice, niža obrazovna razina, stanovanje u ruralnom/prigradskom području) postaje još značajnije. Uključenost roditelja u program u kojem mogu dobiti ideje za praktične aktivnosti s djecom u svrhu podržavanja njihovog razvoja tokom ostalih dana u sedmici i kreiranja poticajnog porodičnog okruženja značajno može pojačati efikasnost kratkotrajnog *Obaveznog predškolskog programa za djecu u godini pred polazak u školu*. Stričević (2011) ističe da su programi za djecu u koje su uključeni i roditelji imali trajniji efekat zbog promjena stavova i ponašanja roditelja.

Akcijsko istraživanje realizirano s grupom roditelja u jednom prigradskom naselju¹⁴ čija su djeca pohađala *Obavezni predškolski program u godini pred polazak u školu* (Camović, 2018) pokazuje da je program roditeljstva djelovao osnažujuće za roditelje. Rezultirao je porastom roditeljskih ponašanja koja potiču dječiji kognitivni, socioemocionalni i/ili grafomotorički razvoj. Učesnice su navodile da su značajno češće čitale¹⁵ djeci i igrale se s djecom nego u razdoblju koje je prethodilo istraživanju, te je reducirana i učestalost razvojno nepoželjnih postupaka prema djeci, kao što je upotreba tjelesnog kažnjavanja.

¹⁴ Kanton Sarajevo.

¹⁵ Jedno od bitnih zapažanja jeste da su se promjene u ponašanju djece dogodile onda kada se porodično okruženje za rano učenje obogatilo slikovnicama i zanimljivim materijalima za igru i istraživanje, te kada su se roditelji više angažirali učestvujući u zajedničkim poticajnim aktivnostima. Djeca su spontano pokazivala sve veće zanimanje za aktivnosti i počela pokazivati inicijativu. Na kraju programa jedna majka je istakla: „*Moja Ema nikada do sada nije rekla: Mama haj' mi čitaj. Sada me svaki dan vuče za rukav da joj čitam*“. Fascinantno je primjer u kojem majka izjavljuje da petogodišnja djevojčica nikada nije pokazala inicijativu za čitanjem, što mnogo govori o njenom skromnom prethodnom čitalačkom okruženju. Kreiranje bogatog čitalačkog okruženja, dostupnost raznovrsnih slikovnica, enciklopedija i svakodnevno zajedničko čitanje bio je poticaj da se inicira, podrži i učvrsti razvoj čitalačke motivacije. Upravo je povlačenje majčinog rukava u želji da se pročita slikovnica za ovu djevojčicu značajan pokazatelj početka razvoja njezine čitalačke motivacije, a presudnu ulogu u tome imao je spomenuti program roditeljstva (Camović, 2018).

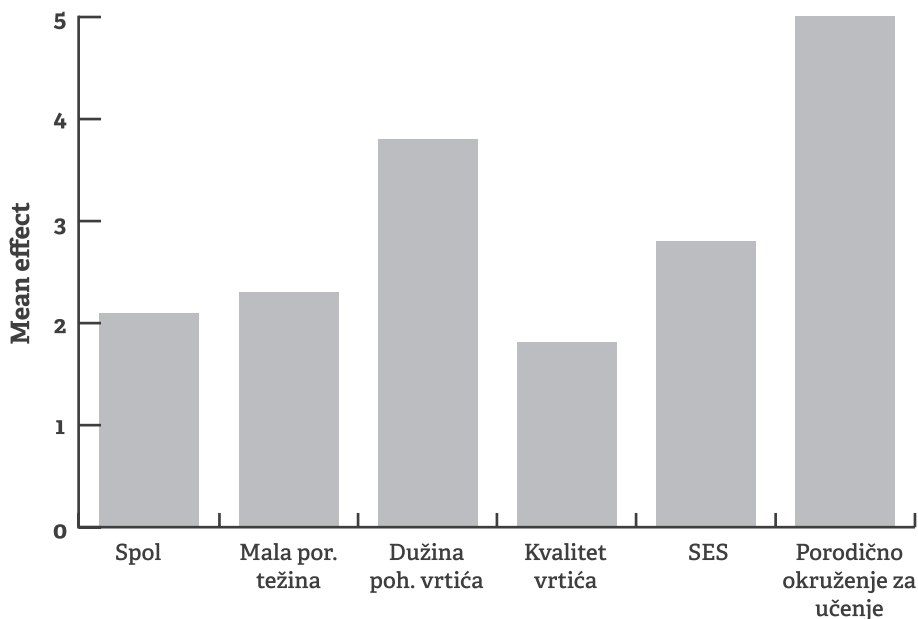
Uloga i značaj porodice u razvoju djeteta predškolske dobi

Obično se kaže da je porodica¹⁶ prvo okruženje u kojem se dijete počinje razvijati i učiti. Pored toga, Pašalić-Kreso (2012) navodi da porodica nije samo primarna sredina za pravilan razvoj i formiranje djeteta, već da ona trajno određuje uspjeh djeteta u izvanporodičnom užem i širem okruženju. „Da li će neko dijete biti prihvaćeno u krugu vršnjaka u školi, u nekom izvanškolskom obliku aktivnosti i druženja, kakav će biti uspjeh djeteta u toku školovanja, pa čak kakav će biti uspjeh pojedinca uopće u životu, izgleda da je dobrim dijelom već trasirano u prvim godinama obiteljskog odgoja“ (Pašalić-Kreso, 2012: 355). To znači da mnogi unutarporodični faktori predstavljaju važne determinante ranog dječijeg razvoja i učenja.

Kako smo već naveli, EPPE studija vjerodostojno ukazuje na presudan značaj porodičnog konteksta za dječiji razvoj i učenje. Melhuish (2010), koautor navedene studije s fokusom na porodični kontekst, poredeći efekte porodičnog i institucionalnog okruženja, ukazuje da roditeljstvo i porodično okruženje za rano učenje imaju snažniji uticaj na razvoj djeteta u odnosu na institucionalno predškolsko okruženje. Tako navodi da su efekti porodičnog okruženja na dječiji kognitivni i socijalni razvoj dva do tri puta veći u odnosu na efekte predškolske ustanove.

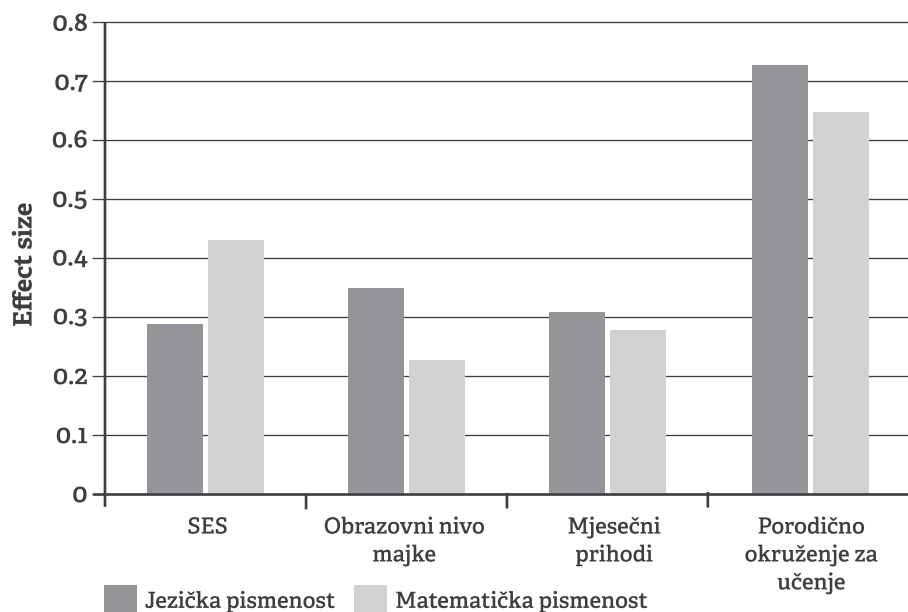
Uzimajući u obzir samo jedan aspekt dječijeg razvoja do pete godine – *razvoj rane pismenosti*, Melhuish (2008, prema: Patterson, 2011) navodi da rezultati istraživanja (EPPE) pokazuju da se kvalitet porodičnog okruženja za rano učenje ističe kao najvažniji, čak do tri puta snažniji u odnosu na pohađanje predškolske ustanove (Slika 2).

¹⁶ „Obitelj čine roditelji, ili najmanje jedna odrasla osoba, i djeca, ili najmanje jedno dijete, koji žive u zajedničkom domaćinstvu, uspješno funkcioniraju kao zajednica zadovoljavanja potreba njenih članova, a njihov odnos se temelji na krvnom srodstvu, zakonskoj (brak, adopcija) ili na običajnoj regulativi“ (Pašalić-Kreso, 2012: 54).



Slika 2. Efekti ranog porodičnog okruženja za učenje na razvoj pismenosti do pete godine. Adaptirano prema: Patterson C. (2011), *Parenting matters: early years and social mobility*. Preuzeto sa: <http://www.centreforum.org/assets/pubs/parenting-matters.pdf>.

Analizirajući različite elemente koji određuju porodični kontekst (socioekonomski status, nivo obrazovanja majke, mjesečni prihodi, porodično okruženje za rano učenje), Melhuish (2008, prema: Field, 2010) ističe da porodično okruženje za rano učenje ima dva puta veći efekat na razvoj djeteta do pete godine u odnosu na socioekonomski status, mjesečne prihode ili nivo obrazovanja majke (Slika 3). Porodično okruženje za učenje (učenje kroz igru, čitanje, razgovaranje...) ističe se kao najvažniji faktor koji utiče na razvojne ishode djeteta. Upravo je to jedan od osnovnih zaključaka EPPE studije, temeljem čega se tvrdi *da je mnogo važnije ono šta roditelj radi nego ko je roditelj*. To je dovoljno jako uporište da se roditeljska angažiranost smatra centralnim, a ne tek suplementnim elementom u ranom dječijem razvoju i učenju (Lehrl, 2020).



Slika 3. Efekti socioekonomskog statusa, obrazovnog nivoa majke, mjesečnih prihoda i porodičnog okruženja za rano učenje na razvojne ishode djeteta do pete godine.

Adaptirano prema: Field, F. (2010). *The Foundation Years: preventing poor children becoming poor adults*. Preuzeto sa: <https://www.bl.uk/collection-items/foundation-years-preventing-poor-children-becoming-poor-adults-the-report-of-the-independent-review-on-poverty-and-life-chances>.

Autori Borkowski, Ramey, and Bristol-Powers (2002) u svojoj knjizi *Parenting and the child's world*¹⁷ navode da je okruženje koje roditelji u porodičnom domu kreiraju indikator razvojnih ishoda koje će dijete ostvariti u ranom djetinjstvu. Drugim riječima, roditelji kroz direktne i indirektne interakcije s djecom imaju sposobnost oblikovanja njihovog razvoja. Zbog toga se s pravom ističe da su porodice poput *malih fabrika razvojnih postignuća*, a priroda i kvalitet interakcija koje se događaju u njima više od svega oblikuju temelje moždane arhitekture u ranom djetinjstvu (Patterson, 2011). Sumirajući različite determinante

¹⁷ Roditeljstvo i dječiji svijet.

i konsekvence roditeljstva i porodičnog okruženja u ranom djetinjstvu, Francesconi i Heckman (2016) naglašavaju da su porodično okruženje tokom ranih godina, a posebno roditeljstvo, glavne odrednice ljudskog razvoja, jer oblikuju temelje na kojima će se zasnivati razvoj vještina tokom života, stvorenih prije nego što djeca započnu s formalnim školovanjem.

Zbog razlika u kvaliteti porodičnog i institucionalnog predškolskog okruženja razvojni jaz među djecom formira se veoma rano i ima dugotrajan efekat (Field, 2010; Blanden i Machin, 2010; Patterson, 2011; Kalil i sar., 2016). Kako bi se unaprijedili razvojni ishodi djece iz različitih okruženja, potrebno je razumjeti faktore koji određuju njihove životne šanse i dovode do nejednakosti. Stoga se u literaturi (Field, 2010) navode ključni drajveri¹⁸ razvojnih ishoda u djetinjstvu kao oni faktori koji čine značajnu razliku u životima djece (Tabela 1). Može se uočiti da se ti faktori mijenjaju u skladu s razvojem djeteta, ali ono što se dosljedno pojavljuje u svakoj fazi može se svesti na jedno – *roditeljstvo*. Također, ako se pažnja obrati na predškolski period, može se uočiti da se na prvome mjestu izdvaja roditeljstvo i porodično okruženje za rano učenje, potom nivo obrazovanja roditelja, a na trećem mjestu je kvaliteta predškolske ustanove.

¹⁸ *Drajver*, engl. (driver) gonič, vozač (Klaić, 2004: 323). U kontekstu razvoja djeteta odnosi se na ključne pokretače dječijeg razvoja i učenja.

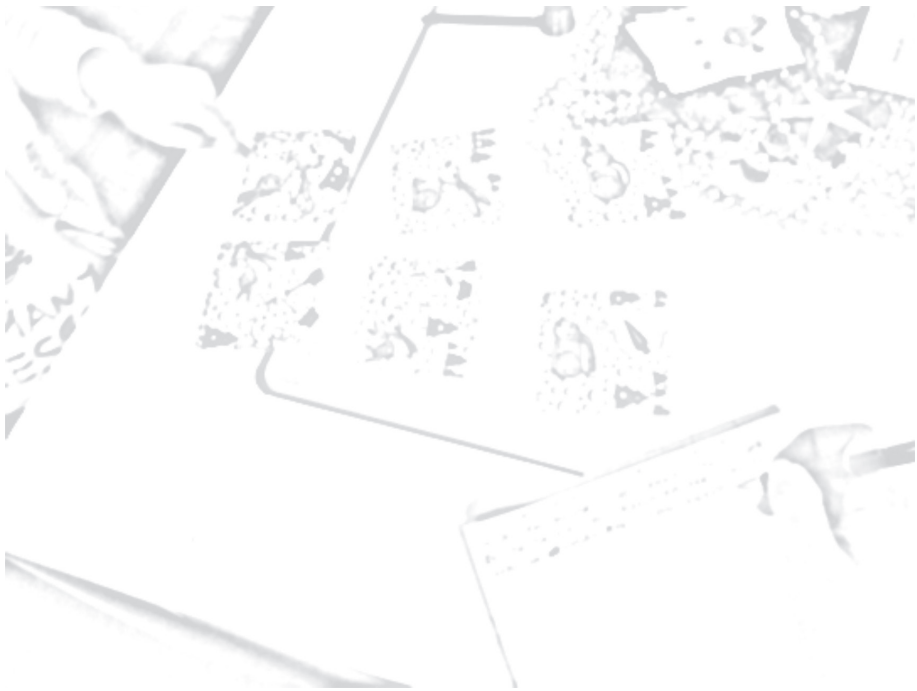
Tabela 1. Ključni dražveri razvojnih ishoda u djetinjstvu. Adaptirano prema: Field, F. (2010). *The Foundation Years: preventing poor children becoming poor adults*. Preuzeto sa: <https://www.bl.uk/collection-items/foundation-years-preventing-poor-children-becoming-poor-adults-the-report-of-the-independent-review-on-poverty-and-life-chances>.

Ključni dražveri razvojnih ishoda u djetinjstvu	☐	Fizičko i mentalno zdravlje majke	Trudnoća
	☐	Nivo obrazovanja roditelja	
	☐	Dob majke	
	☐	Porodajna težina	Dojenačka dob
	☐	Roditeljska toplina i privrženost	
	☐	Dojenje	
	☐	Mentalno zdravlje roditelja	
	☐	Roditeljstvo i porodično okruženje za rano učenje	Predškolski period
	☐	Nivo obrazovanja roditelja	
	☐	Kvalitet predškolske ustanove	
	☐	Prethodno postignuće djeteta	Osnovna škola
	☐	Nivo aspiracije djeteta i roditelja	
	☐	Učitelj	

Osim što posebno akcentiramo značajnu ulogu roditelja i porodičnog okruženja za rano učenje koje oni kreiraju, važno je napomenuti da je za postizanje optimalnih razvojnih ishoda za dijete važna kombinacija kvalitetnih razvojnih okruženja kojima pripada. S tim u vezi, istraživanja pokazuju da djeca koja imaju prednost da sudjeluju u dva ili više kvalitetnih razvojno-stimulativnih okruženja – *porodično, institucionalno predškolsko*, a kasnije i *školsko* – zaštićeni su od nepovoljnih razvojnih ishoda (Wheeler i Connor, 2009). Kao ilustraciju možemo navesti primjer dvoje djece čija se iskustva u ranom djetinjstvu uveliko razlikuju, pa je zbog takve nejednakosti jedno dijete u razvojnoj prednosti u odnosu na drugo. Jedno od njih živi u poticajnom porodičnom

okruženju za rano učenje (dobro organizirana dnevna rutina, knjige i raznovrsni dostupni materijali za igru, posvećeni roditelji koji učestvuju u stimulativnim aktivnostima s djecom i rade na proširivanju dječijih iskustava izvan doma, kao što je odlazak u biblioteku ili pozorište), te pohađa izuzetno kvalitetan predškolski program u cjelodnevnom trajanju. Drugo dijete nema priliku pohađati vrtić, a živi s roditeljima koji se veoma malo ili gotovo nikako ne zauzimaju za njegov razvoj kroz angažman u stimulativnim aktivnostima u kući i izvan nje. Za ovo drugo dijete od presudnog razvojnog značaja bio bi polazak u kvalitetnu predškolsku ustanovu u kojoj bi i njegovi roditelji dobili adekvatnu podršku u cilju kreiranja poticajnog porodičnog okruženja za rano učenje. Ovdje je važno istaći da predškolske ustanove imaju značajnu ulogu u promociji poticajnog porodičnog okruženja u cilju unapređenja dječijeg razvoja i učenja (Sime i Sheridan, 2014). Takva veza između dvaju temeljnih razvojnih okruženja – *porodičnog* i *vrtićkog* (iz Bronfenbrennerove perspektive – *mezosistem*) doprinosi dječijem razvoju i učenju i može značiti preokret u razvojnim šansama za djecu u riziku od nepovoljnih razvojnih ishoda. Drugim riječima, iz Colemanove (1988) perspektive takva veza omogućava intergeneracijsku zatvorenost (roditelj, odgajatelj, dijete) koja stvara socijalni kapital potreban roditeljima za odgoj djece. Iz navedenog se može zaključiti kako pohađanje predškolskog programa za dijete ne bi trebalo imati samo izravan uticaj na razvoj njegovih sposobnosti, već i na kvalitetu porodičnog okruženja kroz osnaživanje roditelja za poticanje ranog dječijeg razvoja i učenja. Podržavanje roditelja u njihovoj roditeljskoj ulozi u odgoju djeteta predškolske dobi ima značajan benefit za društvo u cijelosti. Kada su roditelji u stanju da podržavaju optimalan razvoj djeteta, ono u budućnosti zauzvrat može doprinijeti razvoju društva (*National Academies of Sciences, Engineering and Medicine*, 2016).

RODITELJSTVO I RAZVOJNE POTREBE DJETETA



Roditelji se kao i učitelji nazivaju “uzgajivačima dendrita” (engl. dendrite growers), jer kao “vrtlari” pripremaju okruženje za njihov rast. Svaki put kada potiču djecu da nauče nešto novo, potpomažu proces izgradnje novih veza u njihovom mozgu.

(Tate, 2011)

Određenje roditeljstva

Od svih faktora koji utiču na tok djetetovog razvoja nijedan nije važniji od kvalitete roditeljstva koju djeca dobivaju (Collins i sar., 2000; Francesconi i Heckman, 2016). Roditeljstvo postoji koliko i čovječanstvo i smatra se esencijalnim elementom za napredak svakog društva. Sam termin vrlo je čest u svakodnevnoj upotrebi, ali ipak mnogi autori (Hoghughy i Speight, 1998; Čudina-Obradović i Obradović, 2006) smatraju da ga je teško jednoznačno definirati. Tako se pravi distinkcija između termina *roditelj* i *roditeljstvo*.

Brooks (2013) navodi da su *roditelji* osobe koje njeguju, štite i vode mladu osobu do njene zrelosti, a taj dugotrajni proces na putu djetetovog odrastanja uključuje direktne i indirektne interakcije koje se javljaju u različitim formama. Između ostalog, spomenuti autor navodi sljedeće: emocionalna vezanost i odnos s djetetom, materijalni resursi, aktivnosti vezane za zaštitu zdravlja, pozitivna disciplina, kognitivno stimuliranje i moralni odgoj, razvoj životnih vještina kao i preuzimanje odgovornosti za dijete u društvu.

Roditeljstvo se može definirati kao svrhovita aktivnost s ciljem omogućavanja *opstanka i razvoja djeteta* (Hoghughy, 2004). Ljudska individua na svijet dolazi potpuno bespomoćna i ovisna o odraslim osobama koje je okružuju. Ta bespomoćnost i ovisnost posebno je izražajna u ranom djetinjstvu, koje ujedno obilježava i period najveće plastičnosti, ali i vulnerabilnosti kada su u pitanju nepoželjni uticaji. Stoga roditelji djeteta rane dobi imaju mnogo veću ulogu i odgovornost jer je pravilan i optimalan razvoj djeteta uvjetovan pravovremenim i kvalitetnim odgovaranjem na njihove razvojne potrebe. Naprimjer, dječije potrebe za dodirom, bliskim kontaktom i emocionalnom toplinom fiziološki su utemeljene i povezane sa sazrijevanjem neuroloških struktura u mozgu (Starc i sar., 2004). Nepoželjni roditeljski postupci (hladnoća, odbacivanje) u tom bi slučaju mogli imati loše posljedice za socioemocionalni razvoj djeteta.

Koncept roditeljstva sastoji se od svakodnevnog ponašanja roditelja prema djetetu (Berg-Nielsen, Vikan i Dahl, 2002), odnosno onoga *šta roditelj radi*, a ne ono *šta roditelj posjeduje* (Quinton, 2004). O tome *šta roditelj posjeduje* (nivo obrazovanja, resurse i sl.) uveliko ovisi i to *šta radi s djecom*. Osim toga, roditeljstvo se definira kao *dinamičan i reciprocian proces*, gdje obje strane utiču i mijenjaju jedna drugu (Brooks, 2013). Iz toga slijedi da su osobine roditelja i djeteta (npr. temperament) značajne za roditeljstvo i razvojne ishode djeteta. Dakle, važan faktor u svakodnevnom odnosu s djetetom (u onom *šta roditelj radi*) nisu samo karakteristike roditelja, već i djeteta. Smatra se da dijete samo proizvodi određenu vrstu okoline kojoj je onda izloženo (Milanović i sar., 2014). Naprimjer, veoma radoznalo i znatiželjno dijete potiče roditelje na poticajniiji odnos i kreiranje stimulativnog okruženja za rano učenje kao što dijete teškog temperamenta vrlo često može izazvati neprimjereno roditeljsko ponašanje. Kao treći faktor u tom dinamičnom odnosu javlja se okruženje, koje može biti izvor stresa (nezaposlenost, siromaštvo, nasilje u porodici) ili podrške (socijalna podrška u porodici i izvan nje, programi roditeljstva i sl.). Zbog toga se roditeljstvo određuje kao interaktivni proces koji implicira različite vrste odnosa – “odnos djece i roditelja, roditelja međusobno i roditelja s okruženjem, ali i refleksija međusobnog odnosa” (Visković i Višnjić-Jevtić, 2019: 26).

Houghughi i Speight (1998) i Virasiri, Chaiyawant, Yunibhand (2011) autori su koji se referiraju na to da roditeljstvo uključuje tri bitna elementa: *odnose (interakcije)*, *proces* i *raznovrsne aktivnosti*. U skladu s tim Virasiri, Chaiyawant, Yunibhand (2011) navode da roditeljstvo ima tri definirajuća atributa: (1) proces, aktivnost i interakcije u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta (2) koje poduzimaju roditelji ili zamjena za roditelja u svakodnevnom životu (3) u cilju poticanja dječijeg rasta, razvoja i dobrobiti. Drugim riječima, autori ističu da se roditeljstvo bazira na trima ključnim riječima: *odgovornost, vođenje i njegovanje*.

Kako bi realizirali složene roditeljske uloge, roditeljima su potrebni raznovrsni kapaciteti, odnosno određeni materijalni, psihološki ili soci-

jalni resursi. Prema Hoghughiju (2004), to su: *znanje i razumijevanje*, *motivacija*, *resursi* (personalne karakteristike, vještine, socijalna mreža i materijalni resursi) i *prilike*, te ih određuje na sljedeći način:

- *Znanje i razumijevanje* su esencijalne početne tačke u roditeljskom djelovanju. Svaki roditelj posjeduje određeni nivo znanja i razumijevanja potrebnih za odgoj djeteta, nastalih u procesu kulturološkog (uvjerenja i stavovi o odgoju djece u određenoj kulturi prenose se s generacije na generaciju) ili eksplicitnog učenja (literatura, programi roditeljstva...). Znanje i razumijevanje korisno je samo onda kada se nastavlja s odgovarajućim djelovanjem (akcijom). Pod tim podrazumijevamo da roditelji najprije prepoznaju stanje/potrebu djeteta, adekvatno je interpretiraju i na nju odgovore. Naprimjer, roditelj može prepoznati potrebu za istraživanjem kod dvogodišnjaka, ali to za dijete ima razvojni potencijal tek onda kada roditelj kreira poticajan kutak u kojem dijete ovu svoju potrebu može zadovoljiti.
- *Motivacija* podrazumijeva roditeljsku namjeru i posvećenost da urade ono što je neophodno kako bi održali ili unaprijedili stanje djeteta (u razvojnom smislu). Ona je bitan elemenat koji znanje i razumijevanje prevodi u djelovanje. Prema tome, vidljivo je kako dovoljno dobro roditeljstvo ne uključuje samo roditeljsko znanje i razumijevanje dječijeg razvoja i učenja, već i djelovanje. Nivo motivacije određuje ono šta roditelji zaista rade u interakciji s djecom.
- *Resursi* se odnose na sve što roditelji trebaju i žele uložiti u odgoj djece. Također se odnose i na psihološke i socijalne kompetencije, te one koje mogu pronaći u širem okruženju. *Materijalne resurse* predstavljaju novac, imovina i druga sredstva neophodna za odgoj djece (hrana, odjeća, smještaj, lijekovi, igračke, materijali za učenje i istraživanje, te mnoštvo drugih materijala koje diktira standard jednog društva). Temeljni resursi koji su roditeljima neophodni osim finansija su *personalne karakteristike* (toplina, inteligencija, stabilnost, komunikacijske sposobnosti), *vještine* i *socijalna mreža*. *Vještine* su roditeljima potrebne kako bi svoje znanje adekvatno pretvarali u djelovanje. Roditelji ih mogu razvijati iskustvenim

učenjem ili formalnim putem (npr. program roditeljstva). *Socijalna mreža* uključuje rodbinu i prijatelje kao i druge socijalne grupe i društvo uopće. Podržavajući ljudi koji okružuju roditelje značajan su izvor osnaživanja, pa se smatra da će roditelji mnogo lakše i kvalitetnije obavljati svoju roditeljsku ulogu nego kada ta podrška izostane.

- *Prilike* se odnose na vrijeme koje roditelji trebaju za roditeljstvo. Kako Houghughy (2004) navodi, svaki roditelj uglavnom ima četiri uloge, iz kojih proizlaze odgovarajući zadaci: *sebe, partnera, dijete* i *posao*. S obzirom na njihovu kompleksnost i značaj, vrlo često mogu biti u konfliktu.

S obzirom da svi navedeni resursi mogu više ili manje varirati u svojoj pojavnosti (uglavnom zbog socioekonomskog statusa, nivoa obrazovanja ili mentalnog zdravlja), Sanders i Turner (2018) navode kako svaki roditelj svoje roditeljsko putovanje zapravo započinje s različitim polazišta. U izvoru takvih razlika krije se uzrok u varijacijama roditeljskih kapaciteta za kreiranje porodičnog konteksta za rani dječiji razvoj i učenje. Zbog toga djeca odrastaju u različitim okruženjima, koja se mogu razlikovati po svojoj kvaliteti, te biti više ili manje razvojno stimulativna. Naprimjer, kada roditelji posjeduju vrlo oskudne personalne kvalitete, znanje o ranom razvoju djeteta, resurse ili socijalnu mrežu, to može značajno nepovoljno djelovati na razvojni kontekst koji kreiraju za dijete. Takav razvojni kontekst neće doprinosti optimalnom razvoju djeteta, te ukoliko izostanu faktori zaštite, može imati dugotrajno nepovoljan uticaj na njegov razvoj. Dakle, roditelji mogu kreirati stimulativan, ali i veoma nepovoljan razvojni kontekst, posebno kada je u pitanju razvoj dječijeg mozga. Sanders i Turner (2018) ističu da osim što postoji očigledna povezanost roditelja i razvoja dječijeg mozga zbog faktora naslijeđa, ne smiju se zanemariti i uticaji socioemocionalnog ili materijalnog okruženja koje roditelji kreiraju. Takvi uticaji su presudni, posebno u prvih 1000 dana od začeća do druge godine, kada postoji maksimalna neuronska plastičnost (Moore, Arefadib, Deery i West, 2017). S tim u vezi vrlo često se u literaturi razmatra fenomen dovoljno dobrog

roditeljstva ili roditeljstva u najboljem interesu djeteta, odnosno roditeljstva koje doprinosi razvojnim mogućnostima i blagostanju djeteta.

Dovoljno dobro roditeljstvo

Ponekad se čini kao da svi imaju mišljenje kako treba odgajati dijete, ali i da istovremeno ne možemo pronaći dvije osobe koje se slažu u tome koji je način najbolji (Strahan, Dixon i Banks, 2009). Primjera radi, dok jedni smatraju da je ispravno pustiti dijete da plače, drugi to osuđuju kao neodgovorno i emocionalno hladno roditeljsko ponašanje. Dok postoje oni koji smatraju da je ispravno ponekad malo udariti dijete, drugi to nazivaju zlostavljanjem. Činjenica je da postoje različita uvjerenja o tome šta čini dobro roditeljstvo i da su od porodice do porodice prisutni različiti modeli odnosa, od onih društveno poželjnih do veoma rizičnih. Zbog toga se postavlja pitanje: *Šta je dovoljno dobro roditeljstvo? U kojem trenutku dovoljno dobri roditelji prestaju biti dovoljno dobri? Kako napraviti razliku između dovoljno dobrog i nepoželjnog, pa i veoma rizičnog roditeljskog ponašanja? Postoje li savršeni roditelji?*

Dovoljno dobro roditeljstvo je koncept koji se pripisuje britanskom psihoanalitičaru Winnicottu, koji je razvio ideju da je perfekcionizam nedostižan i ne bi trebao biti osnova za procjenjivanje roditeljstva (Choate i Engstrom, 2014). Ne postoje idealni i perfektni roditelji, već oni koji to svakoga dana nastoje postati. Bettelheim (1988) stoga u svojoj knjizi *Dovoljno dobro roditeljstvo* navodi da roditelji moraju biti rasterećeni osjećaja da trebaju biti savršeni i nepogrešivi, jer samo na taj način mogu razvijati osjećaj roditeljske kompetencije koji je preduvjet uspjehnog roditeljstva. Sasvim je ispravno priznati da smo kao roditelji pogriješili, a potom nastojati biti bolji i uspješniji.

Autori Budd i Holdsworth (1996) navode da bi većina ljudi vjerojatno lako navela konkretne primjere dobrog i lošeg (rizičnog) roditeljstva, ali artikuliranje onoga šta predstavlja „dovoljno dobro“ roditeljstvo bila

bi sasvim drugačija stvar. Primjećuju nedostatak konsenzusa o tome šta sačinjava minimalnu roditeljsku kompetenciju ili „dovoljno dobro“ roditeljstvo.

Kellett i Apps (2009) formulišu *dovoljno dobro roditeljstvo* kao ono koje uključuje nekoliko osnovnih dimenzija: (1) pružanje osjećaja sigurnosti i zadovoljavanje osnovnih tjelesnih i emocionalnih potreba djeteta (pružanje bezuvjetne ljubavi i naklonosti); (2) stavljanje djetetove potrebe na prvo mjesto (provođenje vremena s djecom, komuniciranje i slušanje djece, igranje), (3) kontrola ponašanja i postavljanje jasnih granica, preuzimanje odgovornosti; (4) traženje pomoći kada je to potrebno i mogućnost da se angažuju i sarađuju s profesionalcima i službama podrške. Suprotno od toga, rizično roditeljstvo određuju kao ono u kojem roditelji: (1) vlastite potrebe stavljaju ispred dječijih, (2) pokazuju nedostatak roditeljske kontrole i odgovornosti u odnosu s djetetom te (3) nedostatak rutine i reda u svakodnevnim aktivnostima (haotično i dezorganizirano okruženje za djecu).

Conley (2003) sposobnost *dovoljno dobrog* odgajanja djece definira terminom roditeljski kapacitet. Pritom pod terminom *roditeljski kapacitet* podrazumijeva sposobnost odgajanja djece na *dovoljno dobar način duže vrijeme*. Roditeljski kapacitet razlikuje se od roditeljskih sposobnosti jer pojedinac može biti u stanju da pokazuje prihvatljivo roditeljsko ponašanje kraće vremensko razdoblje u određenim okolnostima (npr. ponašanje roditelja pred drugima), ali ne i sposobnost dugoročnog efikasnog roditeljskog ponašanja (HSE, 2011). Roditeljski kapacitet za odgovaranje na temeljne dječije potrebe može biti narušen kada: roditelji imaju poteškoće da organiziraju svakodnevne aktivnosti (dezorganizirani životni stil), zanemaruju svoje i dječije *egzistencijalne* potrebe, kada imaju poteškoće u kontroli emocija, te kada su nesenzitivni, neresponsivni i kritizirajući u odnosu prema djetetu (Cleaver i sar., 1999).

Pod najvažnije odrednice roditeljskog kapaciteta ubrajaju se: zadovoljavanje temeljnih životnih potreba djeteta, osiguranje djetetove sigurnosti,

pružanje emocionalne topline, pružanje poticaja i poticajnih uvjeta za učenje i razvoj, vođenje i postavljanje granica te stabilnost (Cleaver i sar., 1999). Na ove odrednice autori Sanders i Turner (2018) dodaju roditeljsku ulogu u socijalizaciji djece (razvoj emocionalne i socijalne kompetencije), zagovaranje dječijih interesa u komunikaciji s drugim značajnim osobama s kojima dijete dolazi u kontakt (odgajateljima, trenerima, učiteljima, doktorima), podrška u obrazovnim procesima i po-
dučavanje životnim vještinama, te moralno i religiozno vođenje.

Za razliku od prethodno navedenih, autori Houghughi i Speight (1998) temeljne aktivnosti koje čine dovoljno dobro roditeljstvo svrstavaju u tri kategorije: *njega*, *kontrola* i *razvoj*. *Njega* se odnosi na sve aktivnosti kojima se nastoje zadovoljiti temeljne potrebe djeteta: *tjelesne* (potreba za hranom, snom, tjelesnim kontaktom i sl.), *emocionalne* (sigurnost, ljubav, stabilne i pozitivne interakcije putem kojih dijete može spoznati vrijednost sebe i drugih, osjetiti da je bezuvjetno voljeno) i *socijalne* (omogućiti druženje s vršnjacima i značajnim odraslim osobama, razvijanje pozitivnih odnosa s drugima, te pomoć da se dobro integrira u porodično i izvanporodično okruženje). *Kontrola* uključuje usmjeravanje dječijeg ponašanja postavljanjem i održavanjem granica na konstruktivan način. Kategorija *razvoj* podrazumijeva sve roditeljske aktivnosti usmjerene na zajedničku igru i učenje, poticanje dječijeg razvoja i učenja i kreiranja povoljnog konteksta za ostvarenje dječijih potencijala. Prema navedenim autorima, svaka od navedenih aktivnosti ima svoja dva lica: prevencija nepovoljnih uticaja koji mogu biti štetni za dijete i promocija pozitivnih aktivnosti koje mogu unaprijediti razvoj djeteta. Na sličan način Budd, Clark i Connell (2011) identificirali su ključne elemente minimalne roditeljske kompetencije. Ona uključuju zadovoljavanje fizičkih potreba djeteta, stimuliranje razvoja djeteta, te odgovaranje na emocionalne potrebe djeteta. Odsustvo navedenih ključnih elemenata može voditi nepovoljnim razvojnim ishodima djeteta u odrasloj dobi. Zbog toga je veoma značajna promocija pozitivnog pristupa i svega što može pomoći djetetu da ostvari svoje potencijale.

Ključne aktivnosti i obilježja roditeljskog ponašanja prema djeci u literaturi se često objašnjavaju i roditeljskim stilovima. Koncipiranjem različitih tipologija moguće je izvesti one dimenzije koje determiniraju *dovoljno dobro roditeljstvo*.

Dimenzije roditeljstva

Dimenzije roditeljstva predstavljaju temeljne karakteristike roditeljskog ponašanja prema djeci, koje čine osnovu na kojima se gradi holističko razumijevanje prirode roditeljstva. Nastaju temeljem mapiranja ključnih karakteristika roditeljstva od strane različitih istraživača, koji imaju za cilj u konačnici izvesti različite tipologije. Skinner i sar. (2005) navode da se u posljednjih 50 godina u različitim analizama roditeljskih stilova mogu prepoznati tri ključne bipolarne dimenzije, koje se smatraju skupom glavnih karakteristika roditeljskih stilova: *toplina*, *struktura* i *autonomija*. Iz navedenih triju dimenzija moguće je izvesti šest osnovnih karakteristika roditeljskog ponašanja prema djeci: *toplina*, *odbacivanje*, *struktura*, *haos*, *podrška autonomiji*, *prisila* (Tabela 2).

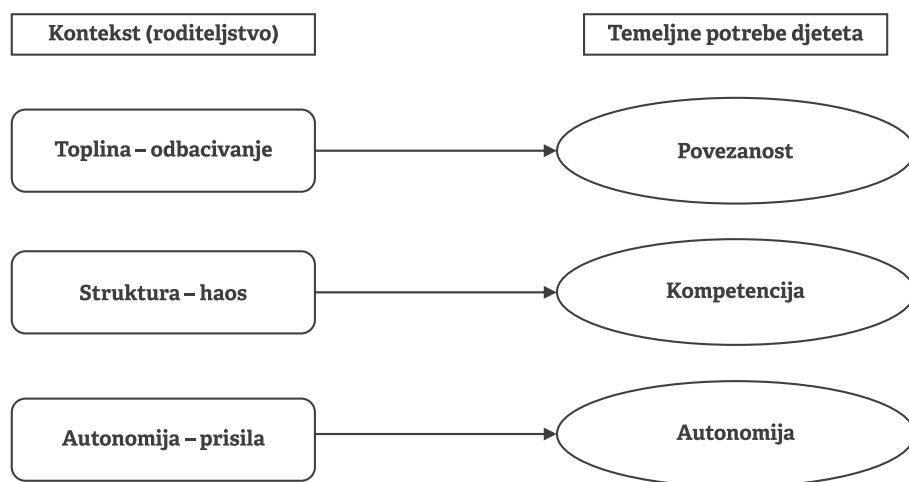
Tabela 2. Šest ključnih dimenzija roditeljstva. Adaptirano prema: Skinner, E., Sandy Johnson & Tatiana Snyder (2005), Six Dimensions of Parenting: A Motivational Model, Parenting: Science and Practice, 5(2), 175-235.

Dimenzija	Određenje
<i>Toplina</i>	Izrazi ljubavi, naklonosti i emocionalne podrške. Uvažavanje i emocionalna dostupnost.
<i>Odbacivanje</i>	Neprihvatanje, odbojnost i neprijateljstvo. Negativan, grub i kritizirajući odnos.
<i>Struktura</i>	Predvidiv i konzistentan odnos. Jasna očekivanja i razumni zahtjevi.
<i>Haos</i>	Nedosljedan, nejasan i proizvoljan odnos. Nepredvidivost i nekonzistentnost.
<i>Autonomija</i>	Dopušta slobodu u izražavanju i djelovanju. Dopušta izbor i sudjelovanje u odlučivanju.
<i>Prisila</i>	Nametljiv i kontrolirajući odnos. Disciplina zasnovana na kazni, nagradi ili prisili.

Detaljnom strukturalnom analizom Skinner i sar. (2005) zaključuju da su različiti autori koristili različite termine, označavajući neke od triju temeljnih dimenzija prisutnih u literaturi, što je izazvalo konceptualnu konfuziju. Naprimjer, sinonimi koji su se najčešće koristili za *toplinu* su prihvatanje, bliskost, ljubav ili povezanost, dok su za *strukturu* najčešći sinonimi bili zahtjev, kontrola, dosljednost i organizacija. Također, određeni pojmovi koristili su se i na kontradiktoran način, pronalazeći svoje mjesto u različitim dimenzijama. Naime, termin kontrola koristio se u vezi s discipliniranjem djece, zatim strukturom, haosom, ali i prisilom. Stoga, autori ističu značaj terminološke jasnoće i konsenzusa različitih istraživača u pogledu definiranja i terminiranja ključnih dimenzija roditeljskog ponašanja prema djeci i njegove teorijske utemeljenosti.

Teorijski okvir za navedene tri ključne dimenzije roditeljstva Skinner i sar. (2005) pronalaze u motivacijskom modelu *teorije samoodređenja* (engl. *Self-determination theory*), koji se temelji na razumijevanju temeljnih

ljudskih potreba. Model se bazira na razumijevanju da su u osnovi dječijeg ponašanja tri temeljne intrinzične potrebe: *potreba za pripadanjem* (povezanost), *potreba za kompetencijom* i *potreba za autonomijom*. Sagledavajući ovaj model kroz stilove roditeljstva, autori zaključuju da je za dječiju potrebu za povezanošću ključna *toplina*, da je roditeljska *struktura* ključna za zadovoljenje dječije potrebe za kompetencijom, te da je roditeljska *podrška autonomiji* važna za iskazivanje dječije autonomije (Slika 4).

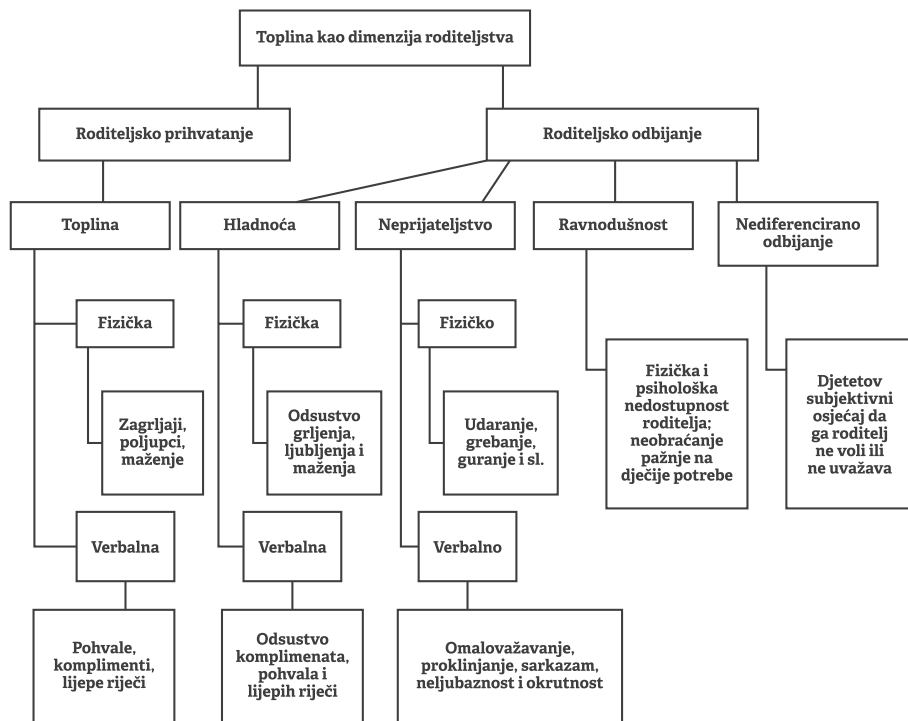


Slika 4. Ključne dimenzije roditeljstva u okviru *teorije samoodređenja*. Adaptirano prema: Furrer, Skinner i Pitzer (2014), The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, 113 (1), 101-123.

Ukoliko roditelji kroz odnos sa djetetom zadovoljavaju njegove temeljne potrebe (povezanost, kompetenciju i autonomiju), djeca će biti sklonija za konstruktivnu interakciju, internalizaciju posredovanih vrijednosti, te za ponašanje u skladu s roditeljskim očekivanjima (Skinner i sar., 2005). Nasuprot tome, djeca u interakciji s roditeljima koji su neprijateljski raspoloženi, haotični i koriste prisilu sklona su pružanju otpora i nekooperativnom ponašanju. Dakle, vidljivo je na koji način roditelji mogu definirati ponašanje djeteta i uticati na njegovu socijalizaciju.

Dimenzija toplina – odbacivanje

Toplina je najvažnija karakteristika u odnosu roditelja i djece te najistaknutija u gotovo svim konceptualizacijama roditeljstva (Rohner, 1976, prema: Skinner, 2005). Predstavlja onu dimenziju u kojoj na njenom kontinuumu svoje mjesto može pronaći svaki pojedinac, jer su svi u djetinjstvu iskusili više ili manje ljubavi od svojih roditelja/skrbnika (Rohner, 2004). Prva i najvažnija potreba djeteta jeste ona čije je zadovoljenje povezano s njegovim kasnijim socioemocionalnim razvojem. Odnosi se na izraze naklonosti, ljubavi, te tjelesne i emocionalne dostupnosti roditelja. Kao što se može vidjeti ispod (Slika 5), njena dva pola su roditeljsko prihvatanje i roditeljsko odbijanje. Roditeljsko prihvatanje iskazuje se tjelesno (zagrljaji, poljupci, maženje i sl.) i verbalno (pohvalom i iskazivanjem pozitivnog stava), ili simbolično u vidu gestikulacije koja je karakteristična za svaku kulturu. Roditeljsko odbijanje može se izraziti na neke od sljedećih načina: (1) roditeljska hladnoća, (2) neprijateljsko i agresivno ponašanje, (3) ravnodušnost i zanemarivanje i (4) nediferencirano odbacivanje (subjektivni osjećaj zanemarenosti). Bell i Bell (2009) o roditeljskoj toplini/odbacivanju govore u kontekstu pozitivne (toplina i prihvatanje) i negativne (zanemarivanje, odbacivanje, zlostavljanje) povezanosti. U procesu negativne povezanosti roditelji stvaraju hladnu, odbacujuću ili neprijateljsku porodičnu klimu koja inhibira razvoj temeljnog povjerenja kod djece i njihovog samopoštovanja.

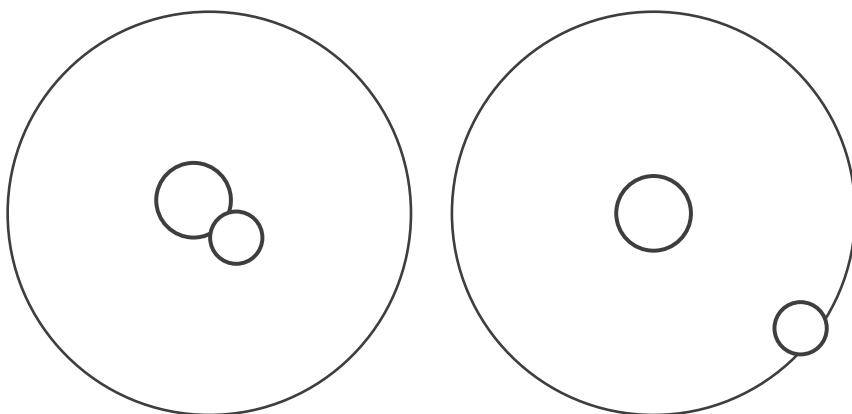


Slika 5. Toplina kao dimenzija roditeljstva. Adaptirano prema: Rohner, R. P. (2004). The acceptance-rejection syndrome. Universal correlates of parental acceptance-rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840.

Za dječiji razvoj i mentalno zdravlje najvažniji je osjećaj prihvaćenosti u odnosu s ljudima koji su im najvažniji, a to su roditelji. Od ranog djetinjstva djeci je potrebno iskazivati sve oblike prihvatanja, ljubavi i topline, a izbjegavati oblike ponašanja kojima im se pokazuje hladnoća, indiferentnost ili neprijateljstvo/agresivnost (Rohner, 2004). Magnetna istraživanja mozga (Eisenberger, Lieberman i Williams, 2003) čak pokazuju da djeca zbog roditeljskog neprihvatanja/odbacivanja mogu doživjeti emocionalnu bol jednaku fizičkoj boli. Neprijateljsko i agresivno ponašanje roditelja manifestira se na razne načine, a najčešći oblik (u mnogim kulturama čak uveliko odobren i prihvaćen) jeste tjelesno

kažnjavanje djece. Sumirajući različita istraživanja, Pećnik (2003) ukazuje na različite rizike tjelesnog kažnjavanja djece: tjelesna oštećenja, teškoće kognitivnog funkcioniranja (usporen kognitivni razvoj, oslabljene verbalne sposobnosti, slabije školsko postignuće djece), poremećaji ponašanja (agresivnost, neposlušnost, prkošenje, delinkvencija), te poremećaji socioemocionalnog razvoja (niže samopouzdanje, nizak osjećaj vlastite vrijednosti, depresivnost i beznađe). Za razliku od tjelesnog kažnjavanja, kao onoga šta roditelj čini, zanemarivanje se odnosi na ono šta roditelj propušta činiti (npr. iskazati ljubav). Može se pojaviti u različitim vidovima i imati jednake ili čak i mnogo veće posljedice za razvoj djeteta. Osim toga, subjektivni osjećaj voljenosti ili zanemarenosti također može biti značajan faktor u socioemocionalnom razvoju djeteta. Naprimjer, roditelji, s jedne strane, mogu smatrati da djetetu pružaju dovoljno, a da se dijete, s druge strane, osjeća zapostavljeno ili nevoljeno.

U skladu s prethodno navedenim, interesantno je navesti da su Bakel i Hall (2018) razvili mjeru za brzu procjenu odnosa između roditelja i djeteta. Riječ je o slikovnom prikazu odnosa (privrženosti) između roditelja i djeteta iz roditeljske perspektive, koji se sastoji od bijelog papira formata A4 s velikim krugom u sredini (Slika 6). Veliki krug simbolizira život roditelja, a manji krug u sredini roditeljsko "ja". Postupak se sastoji u tome da se roditelji zamole da stave (zelenu) okruglu naljepnicu koja predstavlja njihovo dijete negdje u velikom krugu koji predstavlja njihov život ("Gdje biste smjestili dijete u svoj život u ovom trenutku?"). Ishod procjene je udaljenost (u mm) između središnje tačke kružnice (simbolizira roditelja) i kruga koji simbolizira dijete. Na osnovu rezultata može se pretpostaviti da niži rezultati (mala udaljenost između tački) ukazuju na jače osjećaje povezanosti, dok viši rezultati (veća udaljenost) odražavaju više emocionalne distance prema djetetu.



Slika 6. Slikovni prikaz odnosa između roditelja i djeteta iz perspektive roditelja. Adaptirano prema: Bakel, H., & Hall, R. (2018). Parent-child relationships and attachment. In: *Handbook of parenting and child development across the lifespan*, edited by Sanders, M. & Morawska, A., 47-66. Switzerland: Springer International Publishing.

Dimenzija struktura – kaos

Autori Grolnick i sar. (2014) ističu da je u literaturi uglavnom duže vrijeme postojao konsenzus o dvjema temeljnim roditeljskim dimenzijama (toplina/odbacivanje, autonomija/kontrola), dok se nije identificirala i treća. U prilog tome navode objašnjenje da, osim što roditelji trebaju pružati toplinu i podržavati autonomiju djeteta, moraju mu pomoći i da postane odgovoran i kompetentan član zajednice. Dimenzija roditeljstva koja je najviše povezana s razvojem osjećaja kompetentnosti jeste struktura.

Grolnick i Pomerantz (2009, prema: Grolnick i sar., 1997) strukturu u roditeljskom kontekstu definiraju kao organizaciju okruženja koje ohrabruje razvoj dječije kompetencije. Roditelji imaju ulogu u kreiranju i strukturiranju konteksta u kojem djeca odrastaju, ali na način da podržavaju razvoj njihovih različitih kompetencija. Strukturirano okruženje je ono koje djetetu nudi sistem elementarnih pretpostavki temeljem kojih može usvojiti odgovorno ponašanje i djelovanje, te razumjeti vezu

između određenog ponašanja i posljedica koje iz njega proizlaze. Ti osnovni elementi preko kojih se struktura u literaturi (Grolnick, i sar., 2014) operacionalizira su: (a) jasna i konzistentna pravila, (b) predvidivost (dijete može predvidjeti šta ga očekuje u slučaju kada se pravila / ne/ poštuju), (c) obrazloženje (roditelji nude pojašnjenja pravila/očekivanja), (d) autoritet (roditelji održavaju vodeću ulogu).

Nasuprot strukturi, na drugom kraju kontinuuma nalazi se nedostatak strukture ili "haotično/konfuzno" okruženje. U takvom okruženju roditelji su nedosljedni, nepromišljeni, nepredvidivi, neodređeni, proivzvoljni ili općenito ne nude osnovne pretpostavke temeljem kojih dijete može razvijati prihvatljivo ponašanje i djelovanje (Skinner, 2005). Djeca ne mogu uspostaviti vezu između svog ponašanja i roditeljskih pravila i očekivanja ako su ona nedosljedna, neodređena ili nejasna, što u končanici može rezultirati dječijim osjećajem nekompetentnosti.

Interesantno je istraživanje autora Grolnick i sar. (2014), koji su proučavali povezanost dviju dimenzija roditeljstva, strukturu i autonomiju, odnosno način na koji se struktura može uspostaviti kroz elemente podrške dječijoj autonomiji. Rezultati istraživanja ukazuju na to da će se djeca osjećati najkompetentnijima i najpotpunije se angažirati onda kada roditelji ne vrše pritisak ili kontrolu, već uspostavljaju strukturu koja podržava njihovu autonomiju. Također, kada roditelji zajedno s djecom uspostavljaju pravila i očekivanja, uzimajući u obzir njihovu perspektivu i pozivajući se na dijalog (pružajući tako ujedno i podršku njihovoj autonomiji), djeca će se mnogo više angažirati i sarađivati. Dakle, način na koji se struktura u porodičnom kontekstu određuje i provodi značajno određuje nivo dječije saradnje i odgovornog ponašanja te osjećaja kompetencije. Naprimjer, ako kao roditelji želimo strukturirati okruženje tako da dijete razvije ličnu odgovornost, prije nego što iskazemo očekivanje (npr. da se jaknica odlaže na vješalicu), moramo biti sigurni da je ono primjereno dobi i sposobnostima djeteta (da to dijete zaista može samostalno učiniti) i pomoći mu da to učini samo. Ukoliko su očekivanja ili pravila neprimjerena ili ukoliko pri njihovom određ-

nju nije uzeta dječija perspektiva, vrlo je vjerovatno da ih dijete neće moći ispoštovati, a samim time ni razviti osjećaj kompetentnosti.

Dimenzija autonomija nasuprot prisili

Predškolski period je razvojno razdoblje u kojem ovisnost i autonomija zajedno egzistiraju (Farcas i Curelaru, 2019). *Nesamostalnost* – *samostalnost* predstavljaju antinomijsku dimenziju pedagoškog odnosa o kojem govori autorica Bašić (2015). Ona ističe da u procesu metamorfoze pedagoškog odnosa, kojem je cilj ukidanje sebe samog (trenutak kada roditelj/odgajatelj postaje suvišan), dolazi do pomicanja odnosa unutar antinomijske napetosti, od heteronomije ka autonomiji, od vezanosti ka osamostaljivanju. Prema autorima Farcas i Curelaru (2019), najveća “dilema” djeteta u tom periodu je oscilacija između ovisnosti o odraslima i njegove autonomije, a najvažnija uloga roditelja jeste da omogućava djetetu podršku kako bi razvila autonomno ponašanje. U tom kontekstu odrasla osoba igra ulogu medijatora između djetetovih sposobnosti i vanjske stvarnosti. Kako dijete razvija sposobnosti, tako se odrasla osoba mora povući iz podržavajuće uloge, pružajući djetetu priliku za konsolidaciju svojih sposobnosti (Farcas i Curelaru, 2019).

Barbosa i Wagner (2013, prema: Carneiro, 2016) navode da se separacija od roditelja događa istodobno sa stjecanjem autonomije djece. Roditeljska intencija za separacijom olakšava djeci stjecanje autonomije, ali istovremeno potiče proces diferencijacije od roditelja i promoviranja roditeljske neovisnosti. Dakle, kako zaključuju spomenuti autori, razvoj dječije autonomije je interindividualni proces u kojem su utjelovljene obje strane – dijete i roditelj. Osim što je proces osamostaljivanja interindividualni, on je i individualni proces, u čijoj je osnovi individuacija – proces nastajanja jedinstvene individue koja teži osobnoj neovisnosti. U tom smislu Bell i Bell (2009) individuaciju vide kao centrifugalni¹⁹

¹⁹ Sila koja nastoji odbaciti tijelo od središta zbivanja.

proces koji uključuje neovisnost i osobno ovladavanje, za razliku od povezanosti, koju vidi kao centripetalni²⁰ proces. I centrifugalni i centripetalni procesi u odnosu između roditelja i djece rane dobi jednako su važni. Dok jedni daju osjećaj sigurnosti i pripadnosti, drugi su podrška osamostaljivanju i samostalnom djelovanju.

Autonomija djece predškolske dobi može se sagledati kroz dvije dimenzije, personalnu i socijalnu (Farcas i Curelaru, 2019). *Personalna autonomija* (PA) odnosi se na vještine samoposluživanja (odijevanje, higijena, hranjenje), kao i na aktivnosti svakodnevnog života (kućanske aktivnosti). *Socijalna autonomija* na predškolskom uzrastu (SA) može se operacionalizirati ponašanjem koje dijete izvodi na neovisan način unutar društvenih interakcija kao što su poštovanje i interiorizacija pravila, preuzimanje inicijative ili uključivanje u donošenje odluka s roditeljima. Proces razvoja dječije autonomije može se poticati ali i inhibirati različitim roditeljskim postupcima. Prema autoru Grolnick (2009), roditelji koji podržavaju autonomiju u komunikaciji s djecom uzimaju dječiju perspektivu, pružaju djeci slobodu da odlučuju i rješavaju probleme, te ohrabruju i podržavaju dječiju inicijativu. S druge strane, roditelji koji kontroliraju određuju se kao oni koji su dominantni, nametljivi i vrše prisilu, koji pritom rješavaju probleme umjesto djece i ne uzimaju dječiju perspektivu (Grolnick i Pomerantz, 2009).

Rezultati istraživanja (Zhang i Whitebread, 2019) ukazuju na postojanje povezanosti između roditeljskog podržavanja autonomije i samostalnog djelovanja djeteta. Kada roditelji potiču djecu da istražuju vlastite ideje i podržavaju njihovu inicijativu, tada ona imaju više prilika za učenje, te su stoga vještija i sigurnija u odnosu na onu koja se kontroliraju. Djeca koju roditelji kontroliraju nemaju priliku razvijati povjerenje u svoje vlastite sposobnosti. Smatra se da su djeca u kontrolirajućem odnosu s roditeljima oštećena jer takvo roditeljstvo potkopava osnovnu potrebu djece za autonomijom (Cheung, Pomerantz, Wang i Qu, 2016).

²⁰ Sila koja vuče prema središtu.

Navedene dimenzije roditeljstva u različitim kombinacijama kreiraju porodični kontekst za razvoj djeteta koji može varirati po svojoj kvaliteti. Optimalni razvojni kontekst kreirat će roditelji koji s djecom ostvaruju pozitivnu povezanost (toplina) u odnosu koji se temelji na dijalogu, dosljednim pravilima i razumnim očekivanjima (struktura), te koji ohrabruju dječiju inicijativu i daju slobodu da odlučuju i rješavaju probleme u skladu s uzrastom (autonomija). Najnepovoljniji razvojni kontekst imat će djeca koja s roditeljima ostvaruju negativnu povezanost (hladnoća/odbacivanje), čiji su roditelji nedosljedni, nepromišljeni i nepredvidivi (haos), te koji vrše prisilu i pretjerano kontroliraju (ovisnost). Svaka od navedenih dimenzija roditeljstva može se pojavljivati u različitim formama (ovisno i o ekološkoj perspektivi roditeljstva), te tako definirati odnos između roditelja i djece od predškolske dobi do adolescencije.

TEORIJSKI KONCEPTI RAZVOJA DJETETA I RODITELJSTVA



Neko mora biti lud za djetetom!
(Bronfenbrenner)

Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive ekološke teorije

Sagledavajući Bronfenbrennerovu ekološku teoriju u kontekstu porodičnog odgoja i roditeljstva, možemo dobiti odgovore na pitanja: *Koji uticaji su presudni za dječiji razvoj i učenje? Koji značaj roditelji imaju za razvoj djeteta? Zašto se roditelji razlikuju u načinu odnosa prema djeci? Koji faktori određuju način na koji roditelji odgajaju svoju djecu?*

Bronfenbrenner (1997) polazi od stava da se razvoj djeteta ne dešava u vakuumu, već je sadržan i ispoljava se u određenom sredinskom kontekstu, pa se u skladu s tim razvoj i ponašanje djeteta može u potpunosti razumjeti samo u kontekstu okruženja u kojem živi. Sredinska zbivanja imaju najmoćniji i najneposredniji uticaj na razvoj djeteta, a odnose se na aktivnosti u kojima druge osobe (npr. roditelji) učestvuju s djetetom ili su u njegovom prisustvu (Bronfenbrenner, 1997). U tom kontekstu autori Hamilton i Luster (2003) i Wasik i Van Horn (2012) navode da je Bronfenbrenner bio posebno pod uticajem psihologa Vigotskog i Freuda. Uticaj Vigotskog²¹ dolazio je do izražaja kroz njegovo interesovanje za zajedničke aktivnosti između odraslih i djece koje doprinose razvoju dječije kompetencije. Oslanjajući se na Freuda, Bronfenbrenner naglašava da te zajedničke aktivnosti posebno snažno utiču na razvoj ako odrasla osoba i dijete imaju jaku međusobnu emocionalnu povezanost. Dakle, dvije veoma važne pedagoške poruke za roditelje, koje proizlaze iz ove teorije, jesu da je za dječiji razvoj presudno: (1) da dijete uz sebe ima osobu koja ga bezuvjetno voli, s kojom će ostvariti blisku emocionalnu povezanost i (2) da ta osoba provodi vrijeme s djetetom u zajedničkim raznovrsnim aktivnostima koje doprinose njegovom razvoju i učenju. Svojom tvrdnjom „*Neko mora biti lud za djetetom*“ (Hamilton i Luster, 2003) Bronfenbrenner je istakao značaj čvrste emocionalne veze

²¹ Vigotski je isticao da će ono što dijete ne može uraditi samostalno moći učiniti uz podršku odrasle osobe ili kompetentnijeg vršnjaka.

između roditelja i djece i njihovih zajedničkih aktivnosti. S druge strane, svojom znanstvenom analizom također je ukazao da je upravo taj segment odnosa između roditelja i djece pod višestrukim uticajem šireg konteksta, te se može analizirati kroz elemente okruženja, o kojima će biti riječi u nastavku.

Elementi okruženja u ekologiji dječijeg razvoja i roditeljstva

Kako okolina u širem smislu utiče na roditeljstvo, može se prikazati Bronfenbrennerovim (1997) ekološkim modelom, koji čini jedan sistem koncentričnih krugova unutar kojih se nalazi kompleks uzajamno povezanih okruženja. U takvom ekološkom modelu razvoj djeteta kao i roditeljstvo može se razumjeti samo u sistemu interakcija koje nisu ograničene na jedno okruženje, odnosno kroz proučavanje navedenih fenomena u kontekstu užeg i šireg okruženja. Kako ističu autori Hamilton i Luster (2003), Bronfenbrenner kontekst razvoja djeteta odredio je preko *proksimalnih procesa* (npr. odnos roditelj – dijete), ali i *distalnih procesa* (npr. radno mjesto roditelja), koji interaktivno određuju važnost veza unutar okruženja i među njima.

Mikrosistem je okruženje²² koje je najbliže djetetu i u kojem ono aktivno učestvuje. Prvi mikrosistem za dijete je porodica, a potom se proširuje na vrtić, školu ili neku drugu instituciju u koju je dijete uključeno. Prema Bronfenbrenneru, osnovna jedinica građe mikrosistema i najvažniji kontekst za razvoj djeteta je *dijada*. Dijada nastaje kad god dvije osobe međusobno obraćaju pažnju na onu drugu ili učestvuju u njenim aktivnostima, dok je minimalni preduvjet za njeno definisanje postojanje dvosmjernog odnosa (Bronfenbrenner, 1979). Razumijevajući ovo u kontekstu porodičnog okruženja, postaje jasno da je za rani dječiji razvoj i učenje najvažnija dijada *roditelj – dijete*. Upravo se ovaj najvažniji aspekt

²² Okruženje je mjesto gdje ljudi lako mogu stupiti u interakciju licem u lice (Bronfenbrenner, 1997).

sredinskih uticaja naziva *proksimalnim procesima*, koji se definiraju kao trajni oblici interakcija u neposrednom okruženju (Hamilton i Luster, 2003). Za optimalan razvoj djeteta najvažnije je da mu je roditelj posvećen kroz zajedničke aktivnosti koje doprinose njegovom razvoju i učenju, kontinuirano i duži vremenski period. Zbog toga Bronfenbrenner (1979: 173) tvrdi “da je za razvoj djeteta bitno da sudjeluje u sve složenijim globalnim aktivnostima, obrascima recipročne interakcije (kako sam ih nazvao) primarnim dijadnim odnosima sa odraslim osobama u roditeljskoj ulozi”. U protivnom, ukoliko djeca ne ostvaruju navedeni oblik dijadnih odnosa u svom primarnom okruženju, sklona su zaostajanju u razvoju.

“...djeca u bilo kom okruženju, ako se ne priča dovoljno sa njima, ne čita im se često i nemaju dovoljno raznovrsnih stimulacija, pokazuju sklonost ka zaostajanju” (Bronfenbrenner, 1997: 166).

Bronfenbrenner (1997) navodi tri različita funkcionalna oblika dijada: (1) posmatrajuća dijada (kada jedan član prati aktivnost drugog i pokazuje interesovanje), (2) dijada zajedničke aktivnosti (oba učesnika opažaju sebe kao osobe koje rade nešto zajedno) i (3) primarna dijada (kada se jedna osoba javlja u mislima druge i nastavlja uticati na ponašanje te druge osobe i kada nisu zajedno). Dok u *posmatrajućoj dijadi* dijete uči posmatranjem (naprimjer, dok gleda kako roditelj čita ili se djetetu čita, a ono samo pasivno sluša), u *dijadi zajedničkih aktivnosti* dijete aktivno uči tokom zajedničke aktivnosti i razvija afektivan odnos prema roditelju (naprimjer, kada roditelj i dijete zajedno čitaju slikovnicu i razgovaraju). Ove prve dvije navedene dijade preduvjet su za razvoj *primarne dijade*, koja ima moć da potakne razvoj djeteta i u odsustvu druge osobe, ili da se dijete ponaša onako kako roditelj očekuje čak i kada on nije prisutan.

Učenje i razvoj ubrzavaju se ako osoba u razvoju učestvuje u sve složenijim oblicima recipročne aktivnosti sa nekim prema kome je razvila jaku i trajnu emotivnu vezanost i kada se raspodela moći postepeno pomera u korist osobe u razvoju (Bronfenbrenner, 1979: 72).

Temeljem navedenoga, može se zaključiti da ukoliko roditelj želi poticati razvoj i učenje djeteta u mikrosistemu porodičnog okruženja, s djetetom treba kontinuirano razvijati uzajamne i recipročne odnose kroz raznovrsne zajedničke aktivnosti. Pleck (2010) u ovom kontekstu navodi da je Bronfenbrenner koristio analogiju igranja ping-pong lopticom na način da kretanje loptice naprijed-nazad postaje sve složenije. Kompetentniji partner (roditelj) uvodi “potez” koji dijete potiče na razvoj uzajamno složenijih pokreta. Ovaj obrazac uzajamnih i složenijih interakcija s roditeljima jeste ono što pokreće razvoj djeteta. Raspodjela moći koja ide u korist osobe u razvoju znači da bi roditelji u komplementarnom odnosu (kakav izvorno i jeste odnos roditelj – dijete) trebali težiti simetričnim odnosima (težiti sličnostima), te stvarati uvjete da dijete kontrolira i upravlja procesom učenja. To znači da roditelj u zajedničkim aktivnostima treba uzeti perspektivu djeteta i oslušivati u kojem smjeru dijete želi da se aktivnost odvija. Takav pristup isključuje dominantan odnos roditelja nad djetetom, a uključuje slijed dječijih interesovanja i potrebe da upravlja procesom zajedničkog stvaranja aktivnosti.

Hamilton i Luster (2003) tumače da će primarni odgajatelj (npr. majka) lakše ostvariti *dijadu zajedničkih aktivnosti* s djetetom ako druga odrasla osoba (npr. otac djeteta) pruža podršku i ohrabrenje ili dijeli brigu o djeći i kućnim poslovima. Naprimjer, dok majka čita slikovnicu s djetetom, otac će se pobrinuti za mlađeg brata ili sestru ili obaviti neke kućne poslove. Samohrane majke podršku i ohrabrenje mogu dobiti od članova svoje šire porodice, prijatelja ili komšija.

Kvalitetu mikrosistema određuju fizičke i socijalne karakteristike. U kontekstu fizičkih karakteristika porodičnog okruženja u razmatranje se mogu uzeti uvjeti stanovanja, prostor u kojem dijete živi, njegov kutak za igru ili mjesto za učenje, kao i dostupnost igraćaka, materijala za učenje i slikovnica. Kada je riječ o socijalnim karakteristikama u kontekstu porodičnog okruženja, govorimo o karakteristikama roditelja i roditeljskom kapacitetu za odgovaranje na razvojne potrebe djeteta, o čemu će biti riječi u nastavku.

Mezosistem predstavlja veze između okruženja u kojima osoba u razvoju aktivno učestvuje. Naprimjer, kada se dijete upiše u vrtić, mezosistem će predstavljati vezu između porodice i vrtića, odnosno saradnju između roditelja i odgajatelja, koja ima funkciju da osnaži i potiče razvoj djeteta. Ukoliko roditelji ostvaruju dobru saradnju s odgajateljima, sigurno će to imati pozitivan uticaj na razvoj i učenje djeteta, kao i obrnuto. Dakle, kada su dva mikrosistema u kojima dijete aktivno učestvuje čvrsto povezana, onda dijete iz toga ima razvojnu korist.

Egzosistem, za razliku od mezosistema, odnosi se na veze među okruženjima u kojima osoba u razvoju direktno ne učestvuje, ali dešavanja u njima posredno utiču na njen razvoj. Primjera radi, dijete ne odlazi s roditeljem svaki dan na posao (ne učestvuje aktivno u tom okruženju), ali radno mjesto roditelja može značajno uticati na njegov razvoj i učenje u porodičnom okruženju. Dakle, govori se o sredinskim uticajima koji dolaze izvan primarnog okruženja u kojem se dijete razvija. Djetetov egzosistem čini i gledanje televizijskih programa, jer oni dolaze iz spoljašnjeg svijeta, a može se analizirati kroz uticaje koje ima na djecu i njihove interakcije s roditeljima. Osim toga, svi spoljašnji kontakti koje roditelji ostvaruju mogu uticati na oblikovanje dijade *roditelj – dijete*. Naprimjer, ukoliko roditelj pronade podršku u lokalnoj zajednici u vidu pohađanja programa roditeljstva, to značajno može unaprijediti njegov odnos s djetetom, uticati na kreiranje poticajnijeg okruženja za dječiji razvoj i učenje ili prevenirati rizične odnose (poput upotrebe tjelesne kazne ili zanemarivanja djece).

Makrosistem predstavlja najširi kontekst razvoja djeteta i u sebe uključuje *mikro*, *mezo* i *egzo* sistem u kontekstu kulture kojoj dijete pripada. Temelji se na klasnim, etničkim ili kulturološkim razlikama koje oblikuju socijalizacijski kontekst djeteta. Dakle, makrosistem je moguće najbolje razumjeti kroz socijalizacijske i enkulturacijske procese putem kojih dijete gradi identitet i pripadnost određenoj kulturi. S aspekta roditeljstva, također se može reći da će roditelji u evropskom kontekstu zasigurno imati drugačije odgojne pristupe u odnosu na azijske roditelje. Takve

razlike mogu se pripisati različitim makrosistemima kojima pripadaju. S tim u vezi, Bronfenbrenner također govori o ekološkim prelazima, kada, recimo, djeca iz jedne zemlje emigriraju u drugu, te se asimiliraju učeći novi jezik i kulturu. Osim toga, Bronfenbrenner također navodi da makrosistem prolazi proces razvoja i da unutar njega možemo pratiti i krupnije promjene koje se dešavaju na globalnom društveno-historijskom ili ekonomskom planu. U tom kontekstu možemo posmatrati i promjene koje se dešavaju prelaskom iz blagostanja u recesiju ili u neke vanredne okolnosti kao što je trenutno slučaj pandemije. S tim u vezi, služeći se Einsteinovom terminologijom teorije relativiteta, istakao je: „razvoj se odvija u vozu koji se kreće, i taj voz je ono što možemo nazvati ‘makrosistemom u pokretu’“ (Bronfenbrenner, 1997: 278). Prema navedenom, kako i sam ukazuje, postoje dvije razvojne putanje, jedna koja pripada osobi u razvoju, a druga makrosistemu kojem ona pripada, odnosno riječ je o dvjema putanjama, gdje je jedna uokvirena drugom.

Primarni i sekundarni razvojni kontekst

Osim analize ekoloških pojaseva, Bronfenbrennerovoj teoriji možemo pristupiti i s aspekta razvojnog konteksta za dijete. Tako on govori o *primarnom i sekundarnom razvojnog kontekstu* (Bronfenbrenner, 1979). *Primarni razvojni kontekst* određuje se kao onaj u kojem dijete može posmatrati i uključiti se u kontinuirane obrasce sve složenijih aktivnosti, zajedno ili pod izravnim vodstvom osobe koja posjeduje znanje i vještine koje dijete još nije steklo i s kojima je razvilo pozitivan emocionalni odnos (npr. roditelj i dijete u dijadi zajedničkih aktivnosti). U odnosu na primarni, *sekundarni razvojni kontekst* implicira sve prilike, resurse i poticaje koji su omogućeni u primarnom razvojnog kontekstu, ali sada bez aktivnog uključivanja ili izravnog vodstva druge podržavajuće osobe (roditelja). Slijedom navedenoga, Bronfenbrenner (1979) izvodi zaključak da sekundarni razvojni kontekst za dijete ne može biti razvojno poticajan bez potrebnih iskustava koja može steći u primarnom razvojnog kontekstu, ali i obratno, jer ukoliko ne postoji kontekst u kojem

dijete ne može vježbati novostečene sposobnosti bez podrške odraslih, razvojni proces ostaje nedovršen.

U daljoj analizi Bronfenbrenner (1979) ukazuje na dva faktora o kojima ovisi razvojni potencijal okruženja. Jedan se odnosi na ponašanje treće osobe koja može omogućavati ili ometati razvojne aktivnosti u *dijadi roditelj – dijete*. Kao što smo već spomenuli, ponašanje oca može značajno odrediti interakciju između majke i djeteta, te uticati na kvalitetu razvojnog konteksta za dijete. Drugi faktor Bronfenbrenner pronalazi u mezosistemu ili interkonekciji okruženja kojima dijete pripada. Ukoliko ova veza postoji, ona može unaprijediti razvojni potencijal u oba konteksta. Tako, naprimjer, ona može biti most koji povezuje dvije temeljne zajednice učenja – *porodicu i vrtić* ukoliko odgajatelji kontinuirano sarađuju s roditeljima. Osnaživanje roditelja za poticanje ranog dječijeg razvoja i učenja može značajno unaprijediti kontekst življenja djeteta u porodičnom okruženju. Najveći efekat ove interkonekcije imat će djeca koja dolaze iz porodičnog okruženja koje *a priori* nije razvojno stimulativno.

Razvojni proces i razvojno poticajne karakteristike u modelu: osoba u razvoju – razvojni kontekst

Bronfenbrenner (2014) ekološku paradigmu razvoja djeteta bazira na dva aksioma. Prvi aksiom temelji na uvjerenju da je razvojni proces evolucijska funkcija interakcije *individua – okruženje*. Drugi aksiom je da se ta interakcija odvija u neposrednom okruženju u kojem individua egzistira (mikrosistem). Dakle, razvoj je interaktivan proces, a razvojni ishodi rezultat su uzajamnog djelovanja osobnih karakteristika i karakteristika okruženja.

Navedeni interaktivni procesi, prema Bronfenbrenneru (2014), odvijaju se u dvije klase proksimalnih procesa: (a) kroz socijalnu interakciju između osobe u razvoju i jedne ili više drugih osoba i (b) učestvovanjem u postepeno složenijim aktivnostima ili zadacima, kojima se pridaje

značaj glavnih agenasa ili „glavnih motora“ kognitivnog razvoja djeteta. Među osobnim karakteristikama koje mogu usmjeriti razvojni kurs u boljem ili lošijem pravcu jesu one koje pokreću, održavaju i potiču ili inhibiraju interakciju između osobe u razvoju i dvaju ključnih aspekata njenog neposrednog okruženja (druge osobe i fizičke karakteristike okruženja). Njih Bronfenbrenner (2014) naziva *razvojno poticajnim karakteristikama*, koje oblikuju, ali ne određuju u konačnici tok razvoja, jer njegovi efekti ovise o ostalim elementima ekološkog sistema.

Bronfenbrenner (2014) govori o četirima tipovima *razvojno poticajnih karakteristika* koje se odnose na osobu u razvoju: (a) *personalne kvalitete* (npr. temperament, privlačnost) (b) *selektivna responsivnost* (individualne razlike u reaktivnosti, stepenu privlačnosti i istraživanju određenog aspekta fizičkog ili socijalnog okruženja), (c) *sklonost strukturiranju* (uključuje tendenciju angažiranja i istrajnosti u postepeno složenijim aktivnostima, u kojima treba rekonstruirati i stvoriti novo značenje), (d) *konceptualizacija iskustva*. Tako, recimo, vrlo brzo nakon rođenja djeca počinju pokazivati svoju selektivnu responsivnost u smislu individualnih razlika u reakcijama na predmete ili osobe u okruženju (neka su više zainteresirana za istraživanje), ali i u stepenu njihove zaigranosti ili istrajnosti u započetim aktivnostima i interakcijama.

Osim osobnih, Bronfenbrenner (2014) navodi i *razvojno poticajne karakteristike fizičkog okruženja*, koje mogu unaprijediti ili inhibirati razvojni proces: (a) predmeti koji pozivaju na manipulaciju i istraživanje, (b) nestabilnost, nedostatak jasne strukture i nepredvidivost. Slijedeći sinergijsku hipotezu ekološke perspektive, može se reći da će tek međudjelovanje stabilnog i predvidivog okruženja s predmetima privlačnim za istraživanje rezultirati optimalnim razvojnim kontekstom.

Ekologija roditeljstva

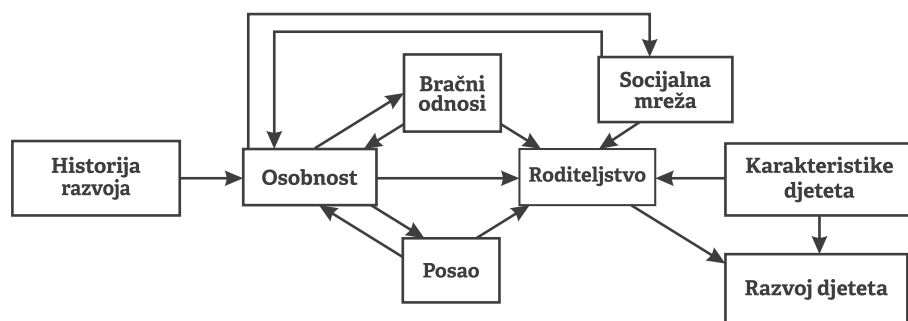
Danas je prihvaćeno stajalište da se roditeljstvo (kao i razvoj djeteta) ne dešava u vakuumu, već je dio šireg sistema s kojim uspostavlja uzajamne odnose. U razumijevanju roditeljstva sve se više ističu uticaji šire okoline, u čijem se centru nalazi odnos roditelj – dijete. Ova ekološka perspektiva vidljiva je u različitim koceptualizacijama roditeljstva, poput one Bronfenbrennerove ili Belskog, o kojoj će biti riječi. Polazeći od ovakve holističke perspektive razumijevanja konteksta unutar kojeg se roditeljstvo odvija, Quinton (2004) koristi termin “ekologija roditeljstva”. Pod ekologijom roditeljstva podrazumijeva mnogobrojne uticaje na roditeljstvo, kako one ometajuće tako i podupiruće. U takvom kontekstualnom shvatanju roditeljstva ističe se da roditeljsko ponašanje oblikuju višestruki uticaji kao što su individualna obilježja roditelja, osobine djeteta, materijalni uvjeti porodice, kvaliteta odnosa s bračnim partnerom, rođacima i prijateljima, te svi kontekstualni izvori stresa ili podrške koju roditelji dobijaju (Daly, 2008). Uzimajući u obzir sve faktore, možemo odgovoriti na pitanje: *Zašto se roditelji razlikuju po načinu svog odnosa prema djeci ili po načinu roditeljskog ponašanja?*

Ekološku perspektivu u konceptualizaciji roditeljstva uzima i Belsky (1984), koja je skoro u potpunosti u skladu s Bronfenbrennerovom, iako ne koriste istu terminologiju. Osim kontekstualnih faktora, ističući recipročnu prirodu odnosa u dijadi roditelj – dijete, posebno naglašava uticaj dječijeg ponašanja na roditeljstvo. Pritom se njegov opis roditelja koji potiče razvoj djeteta svodi na termin „roditeljske senzitivnosti“, koja odgovara na potrebe i razvojne zadatke djeteta, a kao najvažnije razvojne ishode za dijete u tom procesu navodi: emocionalnu sigurnost, neovisnost, socijalnu kompetenciju i intelektualna postignuća. Uzimajući u fokus svog istraživanja razlike u roditeljskom ponašanju prema djeci, daje prikaz determinanti roditeljskog ponašanja koje uključuju:

- (1) *osobne karakteristike i psihološko blagostanje roditelja* (dob, spol, obrazovanje, osobine ličnosti, psihološku zrelost i zdravlje, onto-

- genetski razvoj – odnos njihovih roditelja prema njima, roditeljska uvjerenja, stavove i znanje o dječijem razvoju i sl.);
- (2) *karakteristike djeteta* (dob, spol, sposobnosti, temperament i sl.);
- (3) *kontekstualni izvori stresa i podrške* (bračni odnosi, socijalne mreže, posao, socioekonomski status, struktura porodice – veličina porodice, broj djece u porodici i sl.).

Belsky (1984) opisuje (Slika 7) da na roditeljstvo utiču karakteristike pojedinca koji je u ulozi roditelja, a koje su barem jednim dijelom proizvod njegove prošlosti. Takva ontogenetska iskustva značajno profiliraju ličnost roditelja, koja određuju njegovo funkcioniranje u bračnim i poslovnim odnosima, a oni svi zajedno određuju kvalitetu roditeljstva. Ličnost roditelja također utiče i na sve druge odnose koje roditelj uspostavlja u egzosistemu s drugim osobama, a oni povratno djeluju na kvalitetu roditeljstva. U konačnici, cijela mreža takvih odnosa određuje kontekst razvoja djeteta, na koji dodatno utiču i karakteristike djeteta.



Slika 7. Ekološka perspektiva na roditeljstvo i razvoj djeteta.

Adaptirano prema: Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*. 55 (1), 83-96.

Dakle, Belsky (1984) na roditeljstvo gleda kao na sistem koji se sastoji od tri supsistema (osobne karakteristike roditelja i psihološko blagostanje, karakteristike djeteta i kontekstualni izvori stresa i podrške), čije vrijednosti mogu varirati i tako uticati na ravnotežu optimalnog roditeljskog djelovanja.

Zbog toga se roditeljski sistem poredi sa „pufer sistemom“²³, u kojem se slabost jednog supsistema neutralizira pozitivnim djelovanjem drugog. Svaki od supsistema može biti u stanju *stresa* (-) ili *podrške* (+). Kada su dva supsistema u stanju *stresa*, roditeljski sistem će biti zaštićen ukoliko je supsistem osobnih karakteristika i psihološkog blagostanja roditelja u stanju *podrške*, te je veća vjerovatnost da će funkcionirati kompetentno. Najmanje će biti zaštićen ako je samo supsistem karakteristika djeteta u stanju *podrške* i najmanja je vjerovatnost da će funkcionirati kompetentno. Najveća vjerovatnost kompetentnog funkcioniranja roditeljskog sistema jeste kada su sva tri supsistema u stanju *podrške*, a najmanja kada su sva tri supsistema u stanju *stresa* (Tabela 3).

Tabela 3. Teorijski model relativne vjerovatnosti optimalnog roditeljskog funkcioniranja u svim mogućim stanjima roditeljskog sistema. Adaptirano prema: Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*. 55 (1), 83-96.

Relativna vjerovatnost optimalnog roditeljskog funkcioniranja	Stanje roditeljskog sistema		
	Osobne karakteristike roditelja i psihološko blagostanje	Kontekstualni izvori stresa i podrške	Karakteristike djeteta
Najveća	+	+	+
	+	+	-
	+	-	+
	-	+	+
	+	-	-
	-	+	-
	-	-	+
Najmanja	-	-	-

Napomena: znak plus (+) označava stanje podrške; znak minus (-) označava stanje stresa.

²³ Sistem koji ima sposobnost da se odupre promjeni pri izmjeni vrijednosti njegovih elemenata.

Istraživanja osobnih karakteristika roditelja i njihovog psihološkog blagostanja kao faktora optimalnog roditeljskog funkcioniranja

Vondra i sar. (2005) u objašnjenju individualnih razlika u roditeljstvu navode da one najprije ovise o tome ko su roditelji (u psihološkom smislu), a onda i o tome kakvi su partneri u bračnim odnosima. Dalje navodi da sve intrinzične kvalitete koje oblikuju roditeljsko psihološko funkcioniranje (temperament, mentalno zdravlje, inteligencija, zrelost, pa i fizička privlačnost i sl.) određuju i kakvog je bračnog partnera roditelj izabrao, a odnos s njim će povratno djelovati na njegovo psihološko funkcioniranje i kvalitetu roditeljstva. Belsky (1984) također ističe ličnost roditelja kao centralni faktor koji određuje funkcioniranje roditeljskog sistema u kontekstu svih drugih sredinskih faktora. Tako, naprimjer, o psihološkom profilu roditelja ovisi da li će u stanju stresa, loših socioekonomskih uvjeta, nezadovoljstva radnim mjestom ili bračnim partnerom pokazivati manje poticajnih interakcija i neprijateljsko ponašanje prema djeci ili će biti senzibilni, responsivni i poticajni u odnosu s djecom. Stoga Vondra i sar. (2005) ličnost roditelja i njegovu sposobnost prilagođavanja različitim situacijama smatraju najbližim odrednicama roditeljstva. Belsky i sar. (1995) u svom istraživanju analiziraju roditeljsko ponašanje u kontekstu *Teorije 5 velikih crta ličnosti*, te dokazuju da je neuroticizam najdosljedniji prediktor roditeljskog ponašanja, a to znači da će roditeljska emocionalna stabilnost u značajnoj mjeri odrediti i njegov odnos s djetetom u bilo kojim okolnostima. Vondra i sar. (2005) iz perspektive iste teorije, sumirajući različita istraživanja, navode da bi, kada bi neko mogao birati roditelja, najkorisniji izbor bio roditelj koji: nije neurotičan (posjeduje emocionalnu stabilnost), koji je ekstrovertan, ljubazan i ugodan u komunikaciji, otvoren za nova iskustva i savjestan.

Karakteristike ličnosti roditelja u značajnoj mjeri ovise i o njihovom *ontogenetskom razvoju*, posebno o odnosu njihovih roditelja prema njima. Najčešće se veza između ontogenetskog razvoja roditelja i kvalitete odnosa roditelj – dijete povezuje s razumijevanjem etiologije zlostavljanja i

zanemarivanja djece. Tako Kaufman i Zigler (1987) u svom istraživanju zaključuju da će zlostavljana djeca od strane svojih roditelja biti pod većim rizikom da postanu roditelji zlostavljači, objašnjavajući to fenomenom međugeneracijskog prenosa zlostavljanja djece u porodici. S druge strane, vezu između doživljenog roditeljstva u porodici porijekla i odnosa prema djeci u porodici prokreacije Belsky (1984) objašnjava procesom identifikacije djeteta s roditeljem. Tako će, naprimjer, otac koji je u svom djetinjstvu imao veoma angažiranog oca koji je provodio s njim vrijeme u raznovrsnim aktivnostima vrlo vjerovatno takav model odnosa imati sa svojim djetetom. Dakle, kako Belsky hipotetizira, podržavajuća razvojna iskustva oblikuju zrelu i zdravu ličnost, koja je sposobna svojoj djeci pružiti roditeljstvo koje potiče optimalan razvoj djeteta. S druge strane, neki roditelji mogu spoznati da u svom djetinjstvu nisu uživali svu pažnju roditelja koju su trebali, pa će potražiti druge modele u odgoju svoje djece.

Vidljivo je, dakle, da roditelji tokom svog (ontogenetskog) razvoja oblikuju uvjerenja o načinu odgoja vlastite djece. Svaki roditelj gradi svoju implicitnu teoriju o dobrom roditeljstvu, odnosu prema djeci i njihovom razvoju, koja se u toku života mijenja u ovisnosti o iskustvima i novim spoznajama (čitanje literature, razmjena iskustava). Takva uvjerenja uveliko određuju način na koji roditelji odgajaju djecu ili kreiraju okruženje za njihov razvoj i učenje. U vezi s tim autor Alić (2018) ukazuje na značaj kulture u oblikovanju roditeljskih uvjerenja i odgojnih pristupa jer različite kulture imaju različite načine podizanja djece, kao što i svaka kulturna tradicija određuje zadatke kojima roditelji odgajaju svoju djecu. Drugim riječima, kako spomenuti autor navodi, u kontekstu date kulture roditelji grade svoje *roditeljske etnoteorije* (običaje, načine odgajanja i iskazivanja brige o djeci), koje određuju unutarporodični razvojni kontekst djece.

U svom istraživanju Donahue i sar. (1997) utvrdili su da su uvjerenja majki o dječijem razvoju i učenju značajna varijabla u kreiranju komunikacijskog okruženja za djecu. Nivo i oblik komunikacije između majki

i djece bio je povezan s majčinim uvjerenjima da se dječiji razvoj može poticati kreiranjem stimulativnog okruženja. Dakle, majke koje su vjerovala da mogu poticati jezički razvoj djeteta imale su više poticajnih interakcija sa svojom djecom. Također, roditelji koji vjeruju da djeca mogu imati dobiti od istraživanja i učenja u poticajnom okruženju razumjet će dječiju radoznalost (Martin i Colbert, 1997), kao i potrebe koje stoje iza određenog ponašanja djeteta, te adekvatno na njih reagirati, kreirajući optimalno okruženje za razvoj djeteta. Tako će, naprimjer, roditelj u situaciji kada dvogodišnje dijete otvara ladice i razgleda njihov sadržaj spoznati da se iza takvog ponašanja krije radoznalost i potreba za istraživanjem, te prilagoditi okruženje koje će zadovoljiti navedenu potrebu djeteta.

Osim roditeljskih uvjerenja, na dobro roditeljstvo utiče i *znanje o dječijem razvoju i odgoju djece*. Tako Huang i sar. (2005) svojim istraživanjem ukazuju na značajnu vezu između roditeljskih znanja i kvalitete roditeljstva, dok su Morawska i sar. (2009) utvrdili da što su roditelji bili kompetentniji (posjedovali više roditeljskog znanja), to su bili manje disfunkcionalni. Znanje roditelja o tome kako udovoljiti osnovnim tjelesnim (npr. potreba za hranom) i emocionalnim potrebama (npr. toplina i utjeha) djece, kao i kako čitati znakove i signale u interakciji povezuje se s boljom sinhronizacijom u njihovim odnosima (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). U kroskulturalnom istraživanju u pet različitih država Bornstein i sar. (2019) utvrdili su da su pozitivni korelati nivoa roditeljskog znanja – njihovo obrazovanje, dob i socioekonomski status. Što su roditelji bili višeg obrazovnog nivoa, boljeg socioekonomskog statusa i starije dobi, posjedovali su i veći nivo znanja o razvoju i odgoju djece. To također ukazuje na značaj životnog iskustva i obrazovanja roditelja kao faktora koji doprinosi roditeljskim kompetencijama za odgoj djece.

Osim navedenog, *spol roditelja* također može igrati ulogu u različitom odnosu prema djeci. Polazeći od Bronfenbrennerove teorije, dijete može doživjeti iskustva proksimalnih procesa koji promoviraju njegov razvoj

i s majkom i s ocem. Međutim, kako navode mnoga istraživanja (Lamb i sar., 1985; Lamb, 1987; Pleck, 2007), takva iskustva su komplementarna, jer majke i očevi ulaze u različite tipove interakcija s djecom. U skladu s tim Lamb (1987) izdvaja tri komponente u okviru kojih se može konceptualizirati *gender pitanje* u relaciji roditelj – dijete: *interakcija* (direktni kontakti), *dostupnost* (biti prisutan ili dostupan kada to dijete treba) i *odgovornost* (obaveza da se djetetu osigura i organizira sve što je važno za njegov razvoj). Parke i sar. (2005) navode da se razlika najčešće uspostavlja kroz *investiciju u igri* i u *svakodnevnoj njezi* djeteta, ističući da očevi mnogo više vremena provode u igri s djecom u odnosu na aktivnost svakodnevne njege. Kada je u pitanju razlika u stimulaciji u igrovnim aktivnostima, navode da su očevi više taktilni i uključeni u fizičku igru s djecom u kući i na otvorenom, dok su majke više okrenute verbalnoj stimulaciji i upotrebi igračaka i didaktičkih sredstava u igri.

Istraživanja karakteristika djeteta kao faktora optimalnog roditeljskog funkcioniranja

Varijacije u odnosu roditelja prema djeci nisu izazvane samo roditeljskim karakteristikama, već i karakteristikama djeteta s kojim je roditelj u relaciji (dob, spol, sposobnosti, temperament...). Tako roditelji mogu reći da su sa svakim novim djetetom iskusili i drugačije roditeljstvo. Isto tako, djeca u istoj porodici zbog međusobnih razlika, a u skladu s njima i nejednakog tretmana roditelja, iako žive u istoj porodici, nemaju jednako okruženje za razvoj. Prva istraživanja karakteristika djeteta kao faktora optimalnog roditeljskog funkcioniranja najviše su bila usmjerena na temperament djeteta. Roditelji koji imaju više djece mogli su već nakon njihovog rođenja uočiti razlike u načinu emocionalnog reagiranja ili njihovoj društvenosti i prilagodljivosti, te su drugačije reagirali i odnosili se prema svakom djetetu. Putnam i sar. (2002) navode da tek s rođenjem drugog djeteta roditelji postaju svjesni razlika u temperamentu, jer one strategije koje su uspijevale s prvim djetetom nikako nisu djelotvorne s drugim. Sumirajući različite studije o uticaju temperamenta

djeteta na odnos s roditeljima, Putnam i sar. (2002) ukazuju da će vjerovatno djeca lakog temperamenta kod roditelja izazivati toplo i responsivno ponašanje, kao što će dijete teškog temperamenta izazivati roditeljsko nezadovoljstvo ili nepoželjno ponašanje. U takvim kombinacijama najrizičniji odnos roditelj – dijete jeste onaj koji uključuje dijete teškog temperamenta i majku koja nije senzibilna i responsivna i koja je podložna kontekstualnim izvorima stresa.

Pored temperamenta, najviše pažnje u istraživanjima daje se i uticaju spola djeteta na odnos s roditeljima. Karraker i sar. (1995) utvrdili su da se roditelji drugačije odnose prema dječacima i djevojčicama još od rođenja. Takva vrsta „gender“ uticaja prisutna je tokom cijelog odrastanja, pa i u periodu adolescencije. Tako su Smetana i Daddis (2002) utvrdili da u periodu adolescencije kćerke imaju više nadzora i psihološke kontrole u odnosu na sinove.

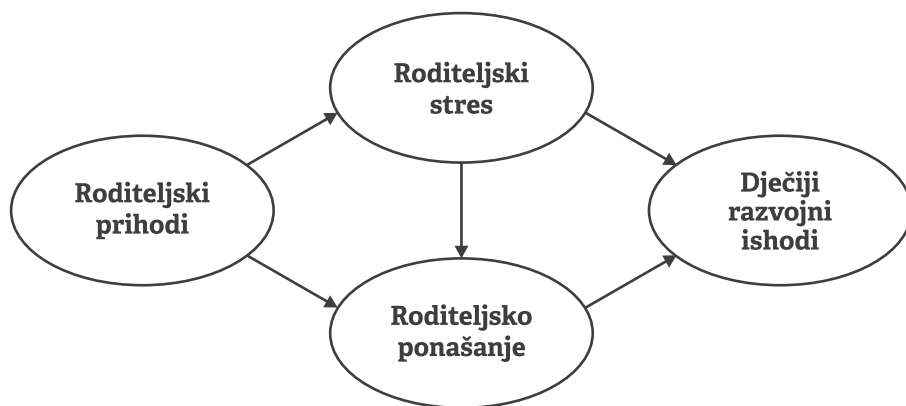
Istraživanja kontekstualnih izvora stresa i podrške kao faktora optimalnog roditeljskog funkcioniranja

Kada su u pitanju sredinski faktori koji određuju roditeljsko funkcioniranje i razvoj djeteta u porodičnom kontekstu, socioekonomski status (SES) najviše je privlačio pažnju različitih istraživača. Jedan od najcitanijih autora iz ove oblasti je Marc H. Bornstein, koji između ostalog u monografiji *Socioeconomic status, parenting, and child development*²⁴ sumira najznačajnija istraživanja koja ukazuju na interakcijsku povezanost u trouglu roditeljstva, socioekonomskog statusa i razvoja djeteta. Već u uvodnom dijelu ovaj autor (Bornstein i Bradley, 2003) potcrtava da postoji univerzalni dogovor da djeca koja žive u porodicama višeg socioekonomskog statusa imaju pristup većem broju resursa potrebnih za njihov optimalni razvoj u odnosu na djecu koja žive u porodicama nižeg socioekonomskog statusa. Kako i sam kaže, unatoč brojnim

²⁴ *Socioekonomski status, roditeljstvo i razvoj djeteta.*

univerzalnim gledištima, ostaje mnogo pitanja koja se tiču navedene trijade, kao npr.: *Koji je najbolji način za mjerenje socioekonomskog statusa u složenom svijetu koji se brzo mijenja? Putem kojih se aspekata roditeljstva socioekonomski status najviše odražava na djecu različitih dobnih skupina i za različite domene razvoja?*

Socioekonomski status porodice varijabla je koja u sebe uključuje tri komponente: nivo obrazovanja roditelja, roditeljska primanja i zaposlenje (Martin i Colbert, 1997). Što su roditelji obrazovaniji, konkurentniji su na tržištu rada i imaju veća primanja, a to u konačnici određuje i socioekonomski status porodice. Odgovarajući na pitanje kako roditeljski prihodi utiču na blagostanje i razvoj djece u porodičnom okruženju (Slika 8), autor Mayer (1997) kao okvir svog razmatranja uzima dvije teorije koje naziva *teorija investicije* i *teorija dobrog roditeljstva*. U okviru *teorije investicije* navodi da roditelji ulažu vrijeme i novac u humani kapital svoje djece. Roditelji s većim mjesečnim primanjima mogu priuštiti djeci sve što im je potrebno: hranu, adekvatnu zdravstvenu zaštitu, odjeću, pribor i materijale za učenje, te različite izvanporodične aktivnosti (izlete, putovanja, sportske treninge, različite kurseve i sl.). Iz toga proizlazi da djeca imaju veće predispozicije za razvoj optimalnih sposobnosti u odnosu na siromašniju djecu. Za razliku od *teorije investicije*, u okviru *teorije dobrog roditeljstva* smatra se da niži mjesečni prihodi značajno reduciraju roditeljsku sposobnost da budu *dobri roditelji*, ne s aspekta materijalnih ulaganja, već s aspekta interakcija s djecom. Postoje dva obrazloženja ove teorije, a to su *roditeljski stres* i *roditeljski model ponašanja*. U okviru prve na siromaštvo se gleda kao na stresno iskustvo koje smanjuje sposobnost roditelja da budu uključeni i pružaju podršku svojoj djeci u njihovom razvoju i učenju. Takvo roditeljstvo ograničava dječija obrazovna postignuća i socijalnu kompetenciju.

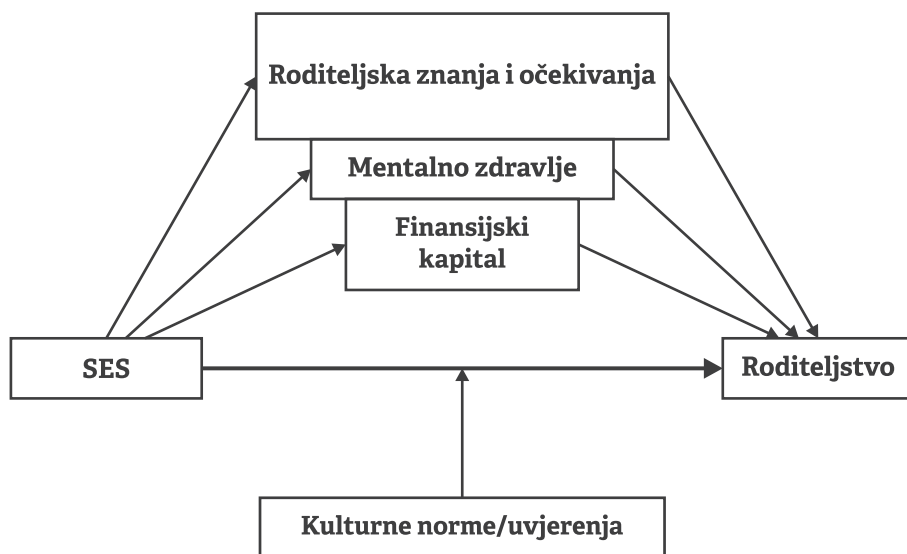


Slika 8. Mehanizam putem kojeg roditeljska primanja određuju kasnije razvojne ishode djeteta. Adaptirano prema: Mayer, S. E. (1997). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Cambridge: Harvard University Press.

U drugom obrazloženju – *roditelj kao model* također se naglašava interakcija roditelja s djecom, ali koja ne mora nužno podrazumijevati i roditeljski stres. Umjesto toga, obično se smatra da zbog svog nepovoljnog ekonomskog položaja roditelji s malim primanjima razvijaju vrijednosti, norme i ponašanja koja dugoročno ne vode uspjehu. Vrlo često roditelji koji su u izrazito nepovoljnom socioekonomskom položaju nemaju visoka očekivanja od djece u obrazovnom smislu, jer ne vide način na koji bi to mogli podržati. Djeca imaju tendenciju da modeliraju vrijednosti i ponašanje roditelja, pa su ovakvi roditelji loši uzori za djecu. Hipoteza o roditelju kao uzoru uglavnom se odnosi na roditelje u dugotrajnom siromaštvu, koje je ostavilo duboke promjene u vrijednostima i životnoj perspektivi, što se ne može kompenzirati dodatnim finansijskim ulaganjima.

U skladu s navedenim, Roubinov i Boyce (2017) *kvalitetu roditeljstva* određuju kao kompleksan pojam koji je moguće sagledati samo iz ekološke perspektive. Objašnjavajući prirodu povezanosti između kvalitete roditeljstva i socioekonomskog statusa, posebno izdvajaju sljedeća četrna faktora: kulturne norme i vrijednosti, finansijski kapital, mentalno

zdravlje roditelja, roditeljska znanja i očekivanja (Slika 9). Tako je niži socioekonomski status povezan sa slabijim mentalnim zdravljem roditelja, manjom mogućnošću investiranja i nižim nivoom roditeljskih znanja i očekivanja.



Slika 9. Kvaliteta roditeljstva iz ekološke perspektive. Adaptirano prema: Roubinov, D. S. & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles? *Current Opinion in Psychology*, 15, 162–167.

Dok se iz ekonomske perspektive na investiranje gleda u finansijskom smislu, sa stanovišta socijalnog kapitala uzima se u obzir kreiranje i uključenost u poticajnom porodičnom okruženju. Linver i sar. (2002) utvrdili su da su roditeljska primanja povezana s kvalitetom roditeljstva i kreiranjem poticajnog porodičnog okruženja za dječiji razvoj i učenje. Tako su roditelji boljeg socioekonomskog statusa kreirali poticajnije porodično okruženje, što je pozitivno uticalo na kognitivni razvoj djeteta i školska postignuća djece. Također, utvrdili su da su veća ekonomska primanja povezana s manjim emocionalnim problemima majke, što omogućava njen pozitivniji odnos prema djetetu i bolji kontekst za socioemocionalni razvoj djeteta. U vezi s porodičnom atmosferom i

mentalnim zdravljem roditelja i djece, Repetti i sar. (2002) istakli su povezanost niskog socioekonomskog statusa s „rizičnom“ porodicom, čiji kontekst uključuje izloženost porodičnom nasilju, pojačane porodične sukobe, izostanak podrške i sl.

Socioekonomski status i ekonomska moć porodice vrlo često je u podlozi mnogih bračnih sukoba, a kvaliteta bračnih odnosa u velikoj mjeri određuje kvalitetu roditeljstva. Mnoga istraživanja (Grych, 2002; Bonds i Gondoli, 2007) ukazuju da je bračno zadovoljstvo povezano sa senzitivnim, responsivnim i toplim roditeljskim ponašanjem, dok bračno nezadovoljstvo vodi ka primjeni nedjelotvornih roditeljskih strategija, koje mogu rezultirati problemima u ponašanju kod predškolske djece (DeVito i Hopkins, 2001). Bračni odnosi također određuju i kvalitetu koroditeljstva, odnosno načina na koji roditelji zajedno funkcioniraju u roditeljskim ulogama. Margolin i sar. (2001), navodeći da je koroditeljstvo najznačajnije iskustvo koje dvije odrasle osobe dijele, identificirali su tri njegove bitne dimenzije: konflikt, saradnja i triangulacija. *Saradnja* se odnosi na međusobno podržavanje i poštivanje, razmjenu informacija o djetetu i komuniciranje u klimi obostrane odanosti. *Konflikt* se definira roditeljskim sukobima i prepirkama oko odgajanja djece, te međusobnog kritikovanja i omalovažavanja ili prebacivanja krivnje. *Triangulacija* uključuje formiranje koalicije između djeteta i jednog roditelja, kao i uključenost djeteta u roditeljske sukobe. Triangulacija se može propitivati kada su svi članovi trijade prisutni (dijete – majka – otac), ali i onda kad je jedan roditelj odsutan. Mc Hale (1997) u tom smislu govori o otvorenim i prikrivenim koroditelskim procesima, gdje se prikriveni procesi odnose na produženo djelovanje koroditeljstva onda kada jedan roditelj nije prisutan (u obliku iskaza ili ponašanja koja mogu više ili manje biti u skladu s roditeljskim konfliktima ili podržavajućim ponašanjem). Teubert i Pinquart (2010) utvrdili su da je koroditeljstvo važna odrednica dječijeg psihološkog funkcioniranja i izvanobiteljskog prilagođavanja, te u odnosu na to koliko je podržavajuće može voditi razvoju internaliziranih (npr. anksioznost ili depresija) i eksternaliziranih (npr. agresivnost) problema u ponašanju.

Osim navedenih kontekstualnih faktora, socioekonomskog statusa i kvalitete bračnih odnosa, veliku istraživačku pažnju privlače i uticaji roditeljskog radnog mjesta, što Bronfenbrenner naziva distalnim procesima locirajući ih u egzosistem djeteta. Kao što postoji efekat „prelijevanja“ (engl. *spill-over*) bračnog nezadovoljstva (Katz i Gottman, 1996; Kouros i sar., 2014) u odnose s djetetom, tako postoje istraživanja (Grzywacz i sar., 2002; Repetti i sar., 2009) koja ukazuju na isti efekat prelijevanja stresnih iskustava na radnom mjestu u porodični kontekst i odnose s djecom. Grzywacz i sar. (2002) istraživali su dva koncepta prelijevanja između porodice i posla: negativni (konflikt i interferencija) i pozitivni (poboljšanje resursa i komplementarnost). Kulik i sar. (2014) negativni efekat prelijevanja tumače u kontekstu *teorije sukoba uloga*, polazeći od pretpostavke da pojedinci imaju ograničenu zalihu emocionalne i fizičke energije, kao i ograničenu količinu raspoloživog vremena. To dalje znači da zaposleni roditelji mogu doživjeti dvije vrste sukoba uloga: *porodica – posao* (kada porodične obaveze interferiraju s poslovnim) i *posao – porodica* (kada zahtjevi rada interferiraju s porodičnim obavezama). Na drugoj strani, pozitivan efekat prelijevanja tumače kroz *teoriju obogaćivanja*, polazeći od toga da iskustva u jednoj ulozi mogu unaprijediti kvalitet života u drugoj (npr. mogu povećati resurse ili osjećaj vlastite vrijednosti). I jedna i druga vrsta konflikta može oslabiti roditeljske kapacitete za uspostavljanje kvalitetnijih interakcija s djecom. Tako su Repetti i Wood (1997) utvrdili da su majke izražavale manje naklonosti i manje razgovarale s djecom kada su proživljavale stresna iskustva na poslu. Međutim, sumirajući najznačajnija istraživanja iz ove oblasti, Repetti i Wang (2017) navode da iako svakodnevni stresori na poslu utiču na porodične interakcije kroz raspoloženje, misli i ponašanje zaposlenika, dugoročno se porodični odnosi mogu oblikovati tim iskustvima i na pozitivne i na negativne načine. Uvodeći termin „cross-over“, ukazuju da postoje individualne razlike o kojima ovisi da li će se stresan dan na poslu prelići u stresan porodični dan kroz nepoželjne porodične odnose ili će se taj efekat „preskočiti“. Među osnovnim faktorima koji utiču na navedene razlike uzima individualne (poput sklonosti ka depresiji) i porodične karakteristike (zadovoljstvo brakom i kvalitetu bračnih odnosa,

dob djeteta), kao i podršku od strane drugih članova porodice (npr. podrška bračnog partnera). Iz toga slijedi da će efekat prelijevanja stresnih iskustava na radnom mjestu u mrežu porodičnih interakcija biti prisutniji kod osoba koje su sklonije anksioznom i depresivnom ponašanju, te u konfliktnim brakovima gdje izostaje podrška supružnika ili drugih osoba. To nas opet navodi na zaključak, koji u svojim istraživanjima ističe Belsky (1984), da je ličnost roditelja presudna i utiče na sve druge odnose koje roditelj uspostavlja u egzosistemu s drugim osobama, a oni povratno djeluju na kvalitetu roditeljstva.

Svi navedeni faktori svoje posebno mjesto i izraz pronalaze u različitim porodičnim strukturama, jer što je više članova, to je više interakcija, a odnosi se multipliciraju. Na roditeljsku uključenost i odnos prema djeci utiče i veličina porodice, broj djece u porodici, kao i redoslijed rođenja djeteta. Blake (1981) ukazuje na teoriju smanjene obiteljske poticajnosti, koja pretpostavlja da će sa svakim narednim djetetom roditelji imati sve manje vremena i materijalnih sredstava za svako pojedino dijete. Zbog toga će poticajno bavljenje svakim pojedinim djetetom biti rjeđe u obiteljima s više djece. Sumirajući različita istraživanja, Furman i Lanthier (2002) navode da roditelji prvorodenoj djeci u predškolskom periodu pružaju mnogo više kognitivnih poticaja, te imaju mnogo veća očekivanja od njih u odnosu na kasnije rođenu djecu. Također, jedino dijete u porodici imaće više pozitivnih interakcija s roditeljima nego dijete koje ima braću ili sestre. Kada je riječ o veličini porodice, Bossard i Boll (1956, prema: Furman i Lanthier, 2002) navode da je roditeljstvo u velikim porodicama "opsežno", ali ne i "intenzivno". Djeca su u velikim porodicama voljena, ali zbog većeg broja članova porodice koncentrirana briga na jedno dijete, osim onda kada je to zaista potrebno (npr. bolest), nije uvijek moguća. Dakle, za velike porodice možemo reći da je karakteristična disperzija roditeljske angažiranosti, te da se njen obim sve više koncentrira na svako pojedino dijete što je manje djece u porodici.

Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive teorije kapitala

Teorija kapitala u literaturi se najčešće koristi za objašnjenje društvenih nejednakosti. Fanuko (2008) ističe da je *kapital* akumulirani rad (u svom materijaliziranom ili utjelovljenom obliku) koji prisvajaju akteri ili grupe aktera, te koji čine resurse moći i mogu se pod određenim uvjetima konvertovati jedan u drugi. Pritom se pod radom podrazumijeva širi dijapazon djelatnosti, od političkog, kulturnog do religijskog i porodičnog. U ovom radu zadržat ćemo se na razumijevanju kapitala u porodičnom kontekstu kroz doprinos ranom dječijem razvoju i učenju, te kasnijim postignućima.

Lin (2001) kapital definira kao resurs koji se ulaže s očekivanim doprinosima na tržištu. U kontekstu relacije dvaju *polja* (iskazano Bourdie-ovom terminologijom), porodice i škole, navedenom definicijom porodični kontekst pozicionira se kao mjesto za ulaganje resursa, a škola kao tržište na kojem će se ostvariti doprinosi, koji će se potom konvertovati u kasniju ekonomsku dobit. U vezi s tim Kalil i DeLeire (2004) postavljaju pitanje: *Zašto neka djeca cvjetaju u životu, a druga se spotiču? Da li je to zbog načina na koji se roditelji ponašaju prema njima i resursa koje koriste?* Na ovo pitanje odgovaraju u monografiji o roditeljstvu u kojoj se naglasak stavlja na roditeljske sposobnosti i izbore koji se tiču ulaganja u njihovu djecu, smatrajući da svaka investicija u tom smislu ima svoj doprinos u poboljšanju dječijih razvojnih ishoda i životnih šansi.

U skladu s tim, i mnogi drugi autori (Zill i West, 2001; DesForges i Abo-uchaar, 2003; Lareau, 2003; Sime i Sheridan, 2014; Garcia, 2015; Garcia i Weiss, 2017) ističu da je porodični kontekst značajan izvor razlika za djecu, te da sve ono što roditelji zajedno rade s djecom (investicija) određuje kasniji dječiji uspjeh u školi (doprinos). Zill i West (2001) utvrdili su da su obrazovni ishodi djece povezani s karakteristikama porodičnog konteksta, te da su razlike između djece u pogledu kompetencija

i znanja prisutne već u ranoj dobi, prije nego što krenu u školu. Među najistaknutijim rizikofaktorima navode niži nivo obrazovanja roditelja, niži socioekonomski status i jednoroditeljske porodice. Dakle, kontekst ranog odrastanja u porodičnom okruženju izdvaja se kao važna odrednica za kasnija obrazovna postignuća djece, te se koristi i kao koncept u objašnjenju društvenih nejednakosti. U okviru ovog poglavlja postavljamo pitanje: *Na koji način se uticaj porodičnog konteksta na rani dječiji razvoj i kasnija postignuća može objasniti u kontekstu teorije kapitala? Na koji način se nivo obrazovanja roditelja ili socioekonomski status porodice prevodi u kasnija obrazovna postignuća djece?*

Najistaknutije teorije kapitala koje porodičnu pozadinu tumače kao izvor kapitala za djecu jesu Bourdieova teorija kulturnog kapitala i Colemanova teorija socijalnog kapitala. Iako u osnovi konstruira isti teorijski koncept, Coleman u poređenju s Bourdieom koristi drugačije termine za definiranje različitih vrsta kapitala i ima drugačiji teorijski uklon (Tabela 4). Dok je Colemanov rad posebno priznat i diskutiran u Sjevernoj Americi, Bourdieov je više prisutan u okviru evropskog znanstvenog diskursa (Winter, 2000).

Tabela 4. Najistaknutiji autori teorije kapitala. Adaptirano prema: Winter, I. (2000). Towards a theorized understanding of family life and social capital. *Australian Institute of Family Studies*. Working Paper No. 21.

Bourdieu (1986)	Kulturni kapital Obrazovne kvalifikacije, opća kulturna svijest, estetske preferencije...	Socijalni kapital Interakcijska razina – “mreža odnosa”	Ekonomski kapital Novac, vlasnička prava	Simbolički kapital Prestiž i priznanje
	Socijalni kapital u funkciji kreiranja ekonomskog kapitala sljedeće generacije			
Coleman (1988)	Humani kapital Utjelovljen u znanju i vještinama pojedinca	Socijalni kapital Egzistira u relacijama među osobama.	Fizički kapital Utjelovljen u materijalnoj/ dodirljivoj formi	
	Socijalni kapital u funkciji kreiranja humanog kapitala sljedeće generacije			

Bourdieu (1986) je ukazivao više na vrijednost socijalnog i kulturnog kapitala u kontekstu ekonomskog kapitala. Tumači stvaranje socijalne nejednakosti pojedinaca temeljem razlika u finansijskom i kulturnom kapitalu roditelja, koji djeca prevode (konvertuju) u kasnija akademska postignuća. Naprimjer, roditelji s boljim ekonomskim kapitalom posjeduju veći kulturni kapital koji aktivno (npr. zajedničko posjećivanje muzeja) i pasivno (npr. čitaju pred djecom) prenose svojoj djeci, a ona onda imaju šansu da ga prevode u bolji školski uspjeh, što u konačnici rezultira većim ekonomskim kapitalom i boljim socijalnim statusom (simboličkim kapitalom). Bourdieu tvrdi da razlike u obrazovnim ishodima djece proizlaze iz razlike u posjedovanju kulturnog kapitala roditelja. U procesu primarne socijalizacije u porodici, djeca akumuliraju kapital svojih roditelja, ali i drugih grupa kojima pripadaju. Okosnica Bourdieove teorije način je na koji pojedinci (u ovom slučaju djeca) i grupe (u ovom slučaju porodica) akumuliraju, investiraju i konvertiraju različite vrste kapitala kako bi održali ili poboljšali svoj društveni status, te tako ostvarili moć i dominaciju (Fanuko, 2008). Za razliku od svog savremenika, Coleman (1988) posebno ističe značaj socijalnog kapitala u funkciji prenošenja humanog kapitala među generacijama. Okosnica njegovog teorijskog uklona je socijalni kapital u funkciji kreiranja humanog kapitala sljedeće generacije.

Bourdieuova teorija kulturnog kapitala

Jedna od najistaknutijih socioloških teorija koja eksplicira društvene razlike u obrazovnim postignućima jeste Bourdieuova teorija kulturne reprodukcije. Osnovni teorijski koncepti koje Bourdieu koristi u tumačenju svoje ideje jesu: habitus, polje i različiti oblici kapitala (kulturni, socijalni i ekonomski).

Reay (2010) navodeći da su neki Bourdieuovi koncepti jasniji od drugih, habitus određuje kao Bourdieov najsporniji koncept koji su mnogi autori nastojali protumačiti. Autori Reay (2010) i Nash (1990),

tumačeći koncept habitusa, ukazuju da je jedno od njegovih krucijalnih obilježja utjelovljenost u pojedincu, gdje pojedinac nije samo tijelo u društvenom svijetu, već se i društveni svijet utjelovljuje u njegovo tijelo. Smatraju da se habitus kroz socijalizacijske procese upisuje u tijelo pojedinca, određujući njegov način ponašanja i odnosa prema svijetu. Prema tome, habitus je proizvod ranog djetinjstva, posebno socijalizacije unutar porodice, kontinuirano rekonstruiran u susretima pojedinaca s vanjskim svijetom (Di Maggio, 1979, prema: Reay, 2010).

Habitus nije sastavljen isključivo od implicitnih razmišljanja, stavova, opažanja i predodžbi koje pojedinac stječe (svjesno ili nesvjesno) u društvu tokom primarne socijalizacije, već i od uobičajenih načina djelovanja ili ponašanja (stav, hodaње, govor, gestikulacija, običaji) ili čak preferencije u izboru hrane, odjeće, muzike ili knjiga za čitanje. Swartz (1997) i Dumais (2006) ističu da habitus kao set navedenih dispozicija određuje akcije koje pojedinac kontinuirano poduzima, a koje definiraju dalje njegov položaj u društvu. Temeljem primarne socijalizacije u porodičnom kontekstu (koji može imati različitu socioekonomsku pozadinu) pojedinci razvijaju ideje o svom individualnom potencijalu, a ta uvjerenja potom se eksternaliziraju u radnje koje dovode do reprodukcije društvene klase kojoj pojedinac pripada. Naprimjer, Redford i sar. (2009) opisuju da ukoliko djeca žive u porodičnom okruženju u kojem se obrazovanje cijeni, internaliziraju će poruku o vrijednosti obrazovanja koja će uticati na to da sebe vide na nekoj visokoškolskoj ustanovi. Duimas (2002) i Entwisle i sar. (2005) o roditeljskim očekivanjima u pogledu obrazovanja djece, njihove aspiracije o budućim obrazovnim i poslovnim uspjesima određuju roditeljskim habitusom, koji ima značajan uticaj na ukupna akademska postignuća djece. Temeljem navedenog, možemo zaključiti da se pojedinci različitih obiteljskih pozadina (u odnosu na socioekonomski status) različito socijaliziraju, što utiče na stvaranje društvenih nejednakosti. Nečiji postupci rezultat su njegovog habitusa i kapitala unutar određenog polja (u ovom slučaju porodice). U skladu s tim Desforges i Abouchar (2003) ukazuju da roditelji imaju neposredan uticaj na dijete kroz oblikovanje djetetovog samopoimanja kao učenika i kroz

postavljanje visokih težnji, odnosno imaju veći uticaj na stav i sklonost prema učenju u najranijim fazama djetetova života u odnosu na odgajatelje/učitelje koji imaju bitnu ulogu u samom procesu učenja.

Komunikacija u porodici i odnos prema djeci također se može smatrati dijelom habitusa koji je utjelovljen u odnosu između roditelja i djece. Svaka porodica obitava na drugačiji način i posjeduje svoj specifičan habitus, koji se ogleda u načinu djelovanja, ponašanja ili izborima koje članovi porodice prave. Takva pozadinska iskustva određuju i nivo kapitala koji će djecu staviti u više ili manje povlašten položaj kasnije. Autorica Lareau (2003) habitus u diskursu odnosa između djece i roditelja definira kroz njegova dva aspekta *“orkestrirana kultivacija”* i *“slijeđenje prirodnog razvoja djeteta”*, razlikujući ih po trima bitnim elementima: organizacija dnevnog života, način komunikacije i relacija s obrazovnim institucijama koje djeca pohađaju. (Više o tome u jednom od sljedećih naslova).

Polje je za Bourdieua prostor u kojem se odvijaju akcije ili mreža odnosa u kojoj se mogu odrediti relacije između različitih pozicija (Dumais, 2002). Svako polje posjeduje određeni nivo kapitala i karakterizira ga određeni habitus. Polje je također mjesto konvertovanja kapitala i borbe za resurse. Tako, recimo, za porodicu ili neki obrazovni kontekst (vrtić, školu) možemo reći da je polje iz Bourdieove perspektive.

Porodica je za Bourdieua (1993) glavno mjesto akumulacije i prenosa socijalnog kapitala, u čijem se kontekstu prelamaju sve druge vrste kapitala. Prema Bourdieuovoj (1986) teoriji, „porodična pozadina“ utiče na kognitivni razvoj djeteta i reproducira društvene razlike, a može se razložiti na tri elementa: *kulturni kapital* (obrazovne kvalifikacije, opća kulturna svijest, estetske preferencije, kreiranje okruženja za kognitivni razvoj djeteta), *ekonomski kapital* (socioekonomski status, finansijska situacija koja omogućava veću ili manju obiteljsku investiciju, npr. kupovina materijala za učenje i istraživanje) i *socijalni kapital* (odnos između roditelja i djeteta, zajednička igra i učenje, relacije s drugim osobama izvan obitelji).

Ekonomski kapital Bourdie (1986) smatra korijenom svih ostalih vrsta kapitala, jer značajno određuje nivo kulturnog, socijalnog i simboličkog kapitala. Djeca koja žive u porodicama višeg socijalnog statusa imaju prednost u odnosu na svoje vršnjake koji žive u porodicama nižeg socioekonomskog statusa. Roditelji u porodicama višeg socioekonomskog statusa svoj ekonomski kapital mogu investirati u hranu, odjeću, bolje uvjete stanovanja, ali i dodatne aktivnosti za djecu poput sporta, plesa, stranih jezika i sl. (Moore, 2004). Upravo takva investicija predstavlja prednost za djecu i čini razliku u njihovim kasnijim obrazovnim postignućima, te u ekonomskom i simboličkom kapitalu.

Koncept kulturnog kapitala jedan je od glavnih doprinosa Bourdieua u istraživanju povezanosti obrazovnih postignuća djece i društvenih nejednakosti. Bourdie (1986) kulturni kapital operacionalizira kroz tri oblika: utjelovljeni (psihičke i tjelesne dispozicije), objektivizirani (kulturna dobra kao što su npr. knjige, umjetničke slike, muzički instrumenti i sl.) i institucionalizirani kapital (obrazovna kvalifikacija). Kulturni kapital roditelja, uz porodični i ekonomski kapital, glavni je izvor društvenih razlika koje se pojavljuju u sljedećoj generaciji. Kroz primarne socijalizacijske procese u porodičnom okruženju djeca apsorbiraju kulturni kapital roditelja i konvertuju ga u kasnija bolja školska postignuća, što je preduvjet za veću ekonomsku dobit u budućnosti.

Dok je Bourdie (1986) „kulturni kapital“ odredio kao višedimenzionalan i složen teorijski koncept, istraživanja koja su uslijedila obično su se bazirala na jednostavnijem određenju kulturnog kapitala, uglavnom se fokusirajući na kulturne aktivnosti kao što su čitanje, aktivno i pasivno sudjelovanje u umjetničkim i kulturnim aktivnostima, ali i posjedovanje knjiga, umjetničkih djela ili muzičkih instrumenata.

Kulturni kapital iz perspektive obrazovne funkcije porodice, prema Bojczyku (2017), ogleda se u dostupnosti knjiga i materijala za učenje, ali i u roditeljskim uvjerenjima o vrijednosti obrazovanja, te njihovoj praksi i očekivanjima u vezi s tim. Također uključuje kreiranje okruženja

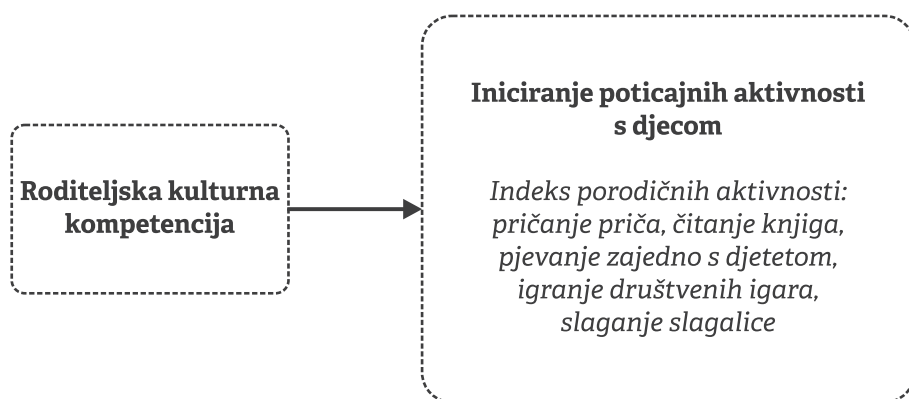
za razvoj rane pismenosti, jezičkih sposobnosti i prvih iskustava učenja, pa su u prednosti djeca čiji roditelji smatraju da su dorasla i razvojno spremna za takvu vrstu iskustava. U ranim istraživanjima autori De Graaf (1986), De Graaf, De Graaf i Kraaykamp (2000) roditeljski kulturni kapital definirali su i mjerili kao dvodimenzionalni konstrukt. Temeljem faktorske analize utvrdili su da se kulturni kapital roditelja može odrediti kroz dvije odvojene aktivnosti (navike čitanja i sudjelovanje u kulturnim aktivnostima), koje kreiraju dvije različite porodične atmosfere – atmosferu za čitanje i atmosferu za sudjelovanje u kulturnim aktivnostima. Navike čitanja dalje su određene brojem sedmičnih sati koje roditelji provedu u čitanju i po mjesečnim posjetama biblioteci. Sudjelovanje u kulturnim događajima propitivano je brojem mjesečnih posjeta muzeju (galeriji), pozorišnim predstavama/koncertima ili obilascima historijskih građevina.

Roscigno i Ainsworth-Darnell (1999) roditeljski kulturni kapital odredili su trodimenzionalno preko sljedećih indikatora: *posjete kulturnim ustanovama* (umjetnički muzej, naučni muzej, historijski muzej), *aktivna participacija na časovima kulturnih aktivnosti* (umjetnost, muzika, ples), te *obrazovni resursi u kući* (dnevne novine, redovno primanje časopisa, enciklopedija, atlas, rječnik, kompjuter, više od 50 knjiga, džepni kalkulator). U istraživanju koje je provela autorica Becker (2014) roditeljski kulturni kapital operacionaliziran je kroz šest različitih vrsta kulturnih aktivnosti: čitanje knjiga, čitanje dnevnih novina, korištenje interneta/pisanje maila, volontiranje u nekoj organizaciji, bavljenje umjetničkim aktivnostima (npr. slikanje), odlazak na pozorišne predstave/opere, posjećivanje muzeja.

Istraživanja koja su kulturni kapital roditelja odredila kao dvodimenzionalni konstrukt (De Graaf, 1986; De Graaf, De Graaf i Kraaykamp, 2000) pokazuju da su roditeljske navike čitanja snažniji prediktor boljih akademskih postignuća djece u odnosu na sudjelovanje u kulturnim aktivnostima. Roditelji koji čitaju knjige imaju bolje jezičke sposobnosti, pa samim time i bolje predispozicije za razvijanje spoznajnih sposobno-

sti kod djece, ali i zbog ličnog primjera koji daju čitajući pred djecom, stvarajući na taj način porodičnu atmosferu za čitanje (De Graaf, De Graaf i Kraaykamp 2000). S druge strane, istraživanja (Roscigno i Ainsworth-Darnell, 1999) koja su razlikovala dvije dimenzije sudjelovanja u kulturnim aktivnostima, aktivnu (pohađanje časova kulture) i pasivnu (puko konzumiranje kulture, npr. posjete kulturnim ustanovama), ukazuju da roditeljska aktivna participacija u kulturnim aktivnostima može biti snažniji prediktor akademskih postignuća djece u odnosu na pasivno sudjelovanje.

Temeljni element Bourdieuove teorije socijalne reprodukcije jeste transmisija kulturnog kapitala unutar porodice, odnosno način na koji se kulturni kapital roditelja “prevodi” u budući školski uspjeh i dobra razvojna postignuća djece, što je predmet istraživanja mnogih autora (Mikus, Tieben i Schober, 2019). Becker (2014) svojim istaživanjem pokazuje da kulturni kapital roditelja ima značajan pozitivan uticaj na učestalost poticajnih porodičnih aktivnosti (Slika 10). Roditelji koji posjeduju više kulturnog kapitala češće s djecom organiziraju poticajne aktivnosti u porodičnom okruženju u odnosu na roditelje nižeg nivoa kulturnog kapitala. S druge strane, roditelji s više kulturnog kapitala, zauzvrat, mogu imati bolje mogućnosti za poticanje ranog razvoja svoje djece.



Slika 10. Pozitivan uticaj roditeljskog kulturnog kapitala na iniciranje poticajnih aktivnosti s djecom

Becker (2014) u svom radu postavlja pitanje: *Koji su preduvjeti u porodičnom kontekstu važni za razvoj dječijih sposobnosti u ranom djetinjstvu?* Odgovor na ovo pitanje bazira se na objašnjenju da je u pogledu roditeljskog poticanja ranog dječijeg razvoja i učenja najvažnije ono šta i koliko često roditelji rade zajedno s djecom. U skladu s tim, frekvencija, odnosno učestalost poticajnih aktivnosti s djecom u porodičnom okruženju može se uzeti kao indikator unapređenja razvojnih sposobnosti djece u ranom djetinjstvu. Rezultati istraživanja (Bojczyk, 2017) pokazuju da djeca koja uživaju bogat socijalni kapital u porodici, u vidu čestih aktivnosti za poticanje rane pismenosti, razvijaju bolje receptivne i ekspresivne jezičke vještine. Također, studije pokazuju da rane interakcije s roditeljima pomažu u formiranju temelja regulacije pažnje i komunikacijskih vještina, dok niži socioekonomski status ima obrnuti efekat (Shonkoff i Phillips, 2000; Connell i Prinz, 2002).

Bez obzira na različite operacionalizacije, iz navedenog proizlazi da postoji pozitivna povezanost između kulturnog kapitala roditelja s jedne i razvoja dječijih sposobnosti i školskih postignuća s druge strane. Drugim riječima, prevođenje kulturnog kapitala roditelja u korist razvoja dječijih potencijala odvija se temeljem relacije i zajedničkih socijalizacijskih aktivnosti. Upravo ta relacija čini osnovu na kojoj se gradi porodični socijalni kapital (odnos između roditelja i djeteta, zajednička igra i učenje, relacije s drugim osobama izvan obitelji). To dalje znači da roditelji mogu posjedovati visok nivo kulturnog kapitala, ali ga istovremeno ne mogu aktivno posredovati ukoliko izostane bogat socijalni kapital. Ukoliko roditelji ne iniciraju zajedničke aktivnosti s djecom i ne provode vrijeme zajedno (npr. zajednička igra, odlazak u muzej²⁵, čitanje djeci ili posjeta biblioteke), izostaje i kanal putem kojeg dijete može crpiti dobrobit roditeljskog kulturnog kapitala.

²⁵ Bourdieu (1984) je ukazao da osim čitanja u većoj mjeri dječija školska postignuća poboljšava odlazak u muzeje umjetnosti više nego kulturne aktivnosti poput posjeta pozorištu i sl.

Colemanova teorija socijalnog kapitala

Socijalni kapital Coleman (1988) objašnjava temeljem dva primjera koja navodi. U prvom primjeru dječaka predškolske dobi otac podučava latinskom i grčkom jeziku. Kako je dječak odrastao, tako je s ocem imao sve duže razgovore. Autor ističe da dječak vjerovatno nema izvanrednu nasljednu predispoziciju, niti se njegov otac po nivou obrazovanosti posebno ističe, ali ono što čini značajnu razliku jeste vrijeme koje je njegov otac proveo razgovarajući s njim i podučavajući ga. U drugom primjeru u jednoj javnoj školi u Americi prodavali su udžbenike koji su učenicima bili potrebni. Rukovodstvo škole bilo je zbunjeno otkrićem da su neke azijske imigrantske porodice kupile po dvije kopije svakog udžbenika. Potom su otkrili da su porodice drugi primjerak udžbenika kupile za majke koje su željele učiti kako bi pomogle djeci da postižu bolje rezultate u školi. Autor zaključuje da je očigledno kako je u navedenim primjerima nivo humanog kapitala (koji se tradicionalno mjerio nivoom obrazovanja roditelja) bio nizak, ali je porodični socijalni kapital bio veoma visok.

Coleman (1988) objašnjava da socijalni kapital unutar porodice koji djetetu omogućava pristup roditeljskom humanom kapitalu ovisi o dvjema bitnim pretpostavkama: *fizičkoj prisutnosti roditelja i posvećenosti roditelja djetetu*. Fizičko odsustvo roditelja autor naziva strukturalnim nedostatkom u porodičnom socijalnom kapitalu, koji se javlja u jedno-roditeljskim porodicama, ali i u potpunim porodicama gdje su jedan ili oba roditelja zaposlena, zbog čega njihovo fizičko odsustvo ugrožava porodični socijalni kapital. Međutim, autor dalje nadopunjava da čak i ako su odrasli (roditelji) fizički prisutni, u porodici nedostaje socijalni kapital ako ne postoje čvrsti odnosi između djece i roditelja.

Djeca neće profitirati od roditeljskog humanog kapitala ukoliko izostane porodični socijalni kapital (Coleman, 1988).

Colemanov (1988) pristup interakciji između humanog i socijalnog kapitala implicira da je socijalni kapital u odnosu između roditelja i djece preduvjet za korištenje roditeljskog humanog kapitala. Ako se humani kapital koji posjeduju roditelji ne nadopunjuje socijalnim kapitalom utjelovljenim u porodičnim odnosima, on postaje irelevantan za dječiji razvoj i učenje (Coleman, 1988). Dakle, iz Colemanove perspektive, na socijalni kapital treba gledati kao na neophodan preduvjet relevantnosti roditeljskog humanog kapitala za djecu u porodičnom kontekstu. Drugi pristup povezanosti porodičnog socijalnog kapitala i roditeljskog humanog kapitala ogleda se u tome da je humani kapital presudan za potencijalnu korisnost socijalnog kapitala.

Ako osoba A [odrasla osoba] želi poticati kognitivni razvoj osobe B [djeteta]..., osoba A mora posjedovati humani kapital i socijalni kapital u relaciji između osobe A i osobe B (Coleman, 1990, prema: Von Otter i Stenberg, 2014).

Interakcija između roditelja i djece predstavlja formu socijalnog kapitala u porodičnom okruženju bez koje nema posredovanja humanog kapitala roditelja. Ako roditeljski humani i socijalni kapital u porodičnom okruženju nisu komplementarni, tada izostaje bazična mreža interakcija presudnih za dječiji razvoj i učenje. Autori Von Otter i Stenberg (2014), koji su također istraživali dinamiku socijalnog i humanog kapitala i kvalitete odnosa roditelja i djeteta, zaključuju da će uloga humanog kapitala roditelja biti veća kada se upotpuni socijalnim kapitalom. Zapravo, dječije mogućnosti da koriste humani i socijalni kapital svojih roditelja bit će veće ukoliko su roditelji responsivni, senzibilni, topli i otvoreni za komunikaciju s djecom.

Dakle, Coleman ukazuje na dva moguća nedostatka u porodičnom kontekstu koja naziva *strukturnim* i *funkcionalnim* (Coleman i Hoffer, 2015). *Strukturalni* nedostatak definira fizičkim odsustvom roditelja ili drugih članova porodice, a *funkcionalnim* nedostatkom označava nepostojanje čvrstih odnosa između roditelja i djece, uprkos njihovoj fizičkoj

prisutnosti i prilikama koje se za to mogu iskoristiti. To znači da roditelj može posjedovati humani kapital, ali on može biti nedostupan djetetu ukoliko izostane relacija između roditelja i djeteta. Za dublje tumačenje navedenog fenomena Coleman i Hoffer (2015) također uvode pojmove “tradicionalni nedostatak” u porodičnoj pozadini i “porodični nedostatak”. Ono što razumijeva kao “tradicionalni nedostatak” i nepovoljnu pozadinu jeste odsustvo resursa utjelovljenih u roditeljima (obrazovni nivo, niži ekonomski status ili pripadnost etničkim manjinama), koji su u konačnici potrebni za ekonomski uspjeh. “Porodični nedostatak” odnosi se na izostanak socijalnog kapitala, slab odnos između djece i roditelja (odraslih), pa se za ovakve porodice koristi i termin “siromašne porodice”. Tako su autori Coleman i Hoffer (2015), ukrštajući dvije dimenzije (humani i socijalni kapital), identificirali četiri vrste porodica (Tabela 5).

		Socijalni kapital (snažne porodice nasuprot porodicama s nedostatkom)	
		Da	Ne
Humani kapital (povoljna porodična pozadina – „tradicionalna prednost“)	Da	1	2
	Ne	3	4

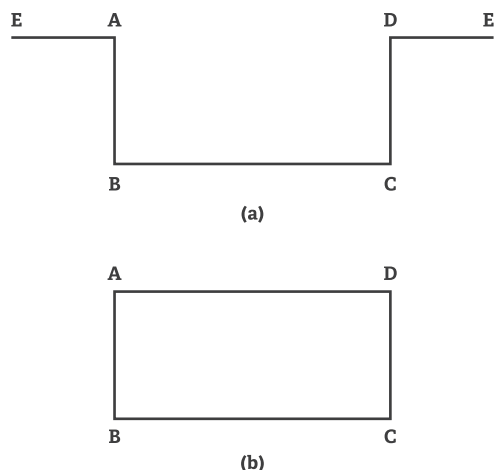
Tabela 5. Vrste porodica u odnosu na prisustvo/odsustvo humanog i socijalnog kapitala. Adaptirano prema: Coleman, J. & Hoffer, T. (2015). Schools, families, and communities. In: *The structure of schooling: readings in the sociology of education*, edited by Arum, R., Beattie, I. R., Ford, M. K., 69-79. United States: SAGE.

Za ćeliju br. 3 karakteristična je porodica nižeg humanog kapitala roditelja, ali snažnog socijalnog kapitala. Najnepovoljniji ishod je ćelija broj 4, koja označava nepovoljnu porodičnu pozadinu i porodični nedostatak u vidu relacija između roditelja i djece. To su dvostruko siromašne porodice i s aspekta humanog kapitala roditelja i s aspekta socijalnog kapitala. Za razliku od toga, ćelija 1 označava porodicu koja ima i humani i socijalni kapital. Roditelji posjeduju resurse i čine ih dostupnim

djeci kako bi potakli njihov razvoj. Čelija broj 2, za koju autori kažu da je danas najrasprostranjenija, označava porodice s humanim kapitalom roditelja, ali s izrazitim funkcionalnim nedostatkom, zbog nedostatka socijalnog kapitala utjelovljenog u odnosima između roditelja i djece. Autori na kraju zaključuju da kreatori obrazovnih politika najviše pažnje posvećuju djeci iz porodica 3 i 4. To su djeca s nepovoljnom porodičnom pozadinom, koja odrastaju u porodicama nižeg socioekonomskog statusa, s roditeljima nižeg obrazovnog nivoa. Međutim, djeca iz porodice 2 ostaju poprilično zapostavljena. Ona odrastaju uz roditelje koji posjeduju humani kapital, ali je on irelevantan za njihov razvoj zbog nedostatka socijalnog kapitala. Tako autori pretpostavljaju da ako bismo mogli pravilno identificirati djecu iz navedenih porodica, djeca iz porodice 3 (nepovoljna pozadina, ali čvrsti porodični odnosi) mogla bi imati manje problema u školi nego djeca iz porodice 2 (koja imaju povoljnu porodičnu pozadinu, ali posjeduju funkcionalni nedostatak).

U Colemanovoj konceptualizaciji socijalnog kapitala poseban se naglasak stavlja na intergeneracijsku zatvorenost, za koju smatra da omogućava socijalni kapital (Coleman, 1988). Intergeneracijsko zatvaranje opisuje kao jednostavan dijagram koji predstavlja relacije između roditelja i djeteta i relacije izvan porodičnog konteksta (Slika 11). Vertikalne linije predstavljaju intergeneracijske relacije (roditelj – dijete), a horizontalne linije generacijske relacije (vršnjačke, među djecom). Ako je A roditelj djeteta B, a D roditelj djeteta C, a B i C su vršnjaci, onda u dva dijagrama (a i b) možemo uočiti intergeneracijsku otvorenost (a) i intergeneracijsku zatvorenost (b). I u jednom i u drugom dijagramu prisutna je relacija među djecom (socijalni kapital) kao dio unutargrupnih vršnjačkih odnosa, npr. u vrtiću ili nekom drugom kontekstu. Međutim, intergeneracijsku otvorenost/zatvorenost definiraju odnosi (socijalni kapital) među roditeljima. Ukoliko on postoji, onda je roditelj A u kontekstu socijalnog kapitala osnažen roditeljem B. To im daje priliku da diskutiraju o aktivnostima njihove djece, te praćenje i usmjeravanje njihovog ponašanja. Dakle, intergeneracijska zatvorenost omogućava socijalni kapital koji je roditeljima potreban za odgoj djece. Temeljem

istih dijagrama možemo analizirati i odnose između roditelja i siblinga unutar jedne porodice tako što ćemo tačke A i D posmatrati kao roditelje djece B i C u jednoj porodici. Intergeneracijska zatvorenost (relacija između A i D postoji) u tom smislu značit će veći socijalni kapital koji je roditeljima neophodan u zajedničkom odgajanju djece.



Slika 11. Mreža koja uključuje roditelje (A, D) i djecu (B, C) bez (a) i sa (b) intergeneracijske zatvorenosti. Adaptirano prema: Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (1), 95-120.

Kulturni i socijalni kapital roditelja u diskursu stvaranja nejednakosti među djecom u predškolskom periodu

Oslanjajući se na koncepte socijalnog i humanog kapitala, možemo objasniti ulogu roditelja u ranom dječijem razvoju i učenju, te kasnijem školskom uspjehu. Lareau (2003) je jedna od najcitiranijih autorica čije su ideje oblikovane Bourdieovim konceptima kulturnog kapitala i habitusa. U svom djelu *Unequal childhoods: Class, race, and family life*²⁶ koristi kvalitativno istraživanje opisujući kako različite roditeljske prakse

²⁶ Nejednako djetinjstvo: klasa, rasa i obiteljski život.

(“prirodni razvoj” i “orkestrirana kultivacija”) stvaraju kontekst za investiranje roditeljskog kapitala potrebnog za kasniji uspjeh djece u školi. U navedenoj etnografskoj studiji analizira i konceptualizira složene odnose između djece i njihovih roditelja, povezujući ih s kasnijim uspjehom djece i društvenim nejednakostima.

Autorica Lareau (2003) smatra da društvena klasa roditelja i s njom povezani ekonomski i materijalni resursi oblikuju kulturološka uvjerenja o prihvatljivom načinu odgajanja djece. Roditelji srednje i više klase koriste roditeljsku logiku koju naziva „orkestriranom kultivacijom“, za razliku od roditelja niže klase koji slijede logiku “postizanja prirodnog razvoja” djeteta. Navedena dva odgojna pristupa autorica razlikuje temeljem nekoliko ključnih faktora: organizacija dnevnih aktivnosti za djecu, način komunikacije i interakcija s institucijama koju djeca pohađaju (Tabela 6).

Tabela 6. *Tipologija razlika u odgoju djece.* Adaptirano prema: Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life.* Los Angeles: University of California Press.

Roditeljski odgojni pristup		
	Orkestrirana kultivacija	Slijed prirodnog razvoja djeteta
Ključni elementi	Roditelji aktivno potiču i razvijaju dječije talente, vještine i mišljenje	Roditelji brinu o djetetu i omogućavaju mu da raste
Organizacija dnevnog života	Višestruke slobodne aktivnosti za djecu koje orkestriraju roditelji	Druženje i slobodna igra s rodbinom i prijateljima
Način komunikacije	Roditelji svoje zahtjeve objašnjavaju djeci Mogućnost konfrontacije mišljenja Produženi pregovori između roditelja i djece	Direktivna Roditelji rijetko postavljaju djeci pitanja koja ih potiču na razmišljanje Kod djeteta se cijeni poslušnost

Povezanost s institucijama	Aktivna uključenost i interveniranje u slučaju zauzimanja za dijete Podrška djetetu u preuzimanju aktivne uloge	Pasivan odnos Osjećaj nemoći i frustracije Sukob odgojnih nastojanja između porodice i institucije
Posljedice	Rastući osjećaj prava kod djeteta	Rastući osjećaj ograničenja kod djeteta

Roditelji koji slijede logiku “orkestrirane kultivacije” aktivno stimuliraju razvoj svoje djece, potičući razvoj njihovih spoznajnih i socioemocionalnih vještina. Ovi roditelji organiziraju dnevnu rutinu uključujući djecu u raznovrsne strukturirane aktivnosti (ples, sport, strani jezici). Mnoštvo strukturiranih aktivnosti djeci ostavlja malo slobodnog vremena za igru i neobavezno druženje s prijateljima i članovima šire porodice, ali djeca imaju priliku razvijati vještine važne za njihova kasnija postignuća i životne šanse. S druge strane, roditelji su investirali svoje slobodno vrijeme i novac čineći djeci takve aktivnosti dostupnim, vjerujući da će im one omogućiti da optimiziraju svoj razvojni potencijal. Kada je u pitanju način komunikacije s djecom, naglasak se stavlja na moć rasuđivanja i pregovaranja, gdje se djeci pokazuje da je njihovo mišljenje vrijedno i da će biti saslušani, kao i da mogu konfrontirati i pregovarati određene roditeljske zahtjeve. Roditelji djecu uče da donose vlastite odluke tako što ih savjetuju, ostavljajući mogućnost izbora između onih preferencija koje roditelji smatraju prihvatljivim. Kada roditelji zahtijevaju nešto od djece ili daju naredbe, uvijek objašnjavaju zašto se nešto od njih traži i ne pozivaju se pritom na moć autoriteta. Prema djeci postupaju kao prema ozbiljnim partnerima za razgovor, koja imaju mogućnost da artikuliraju vlastite stavove i da ih zastupaju. Produženi razgovori i pregovaranja ne samo da djeci pomažu razviti osobnu odgovornost već i komunikacijske sposobnosti. Također, roditelji koji imaju bogatiji vokabular, koriste termine iz različitih oblasti (npr. iz svoje profesije) imaju pozitivan uticaj na razvoj dječijeg vokabulara. Ovakva sociolingvistička orijentacija

u razgovoru s djecom ima važne implikacije na njihov doživljaj sebe i funkcioniranje u obrazovnim ustanovama. Djeca razvijaju osjećaj da su posebna, da su njihova mišljenja važna i da bi odrasli trebali uvažiti njihove potrebe ili želje za koje se opravdano zalažu. S druge strane, iste te vještine roditelji mogu smatrati iscrpljujućim, jer djeca mogu uporno ulaziti s njima u različite vrste pregovaranja. Interakcija s institucijama koju djeca pohađaju svodi se na blizak odnos s odgajateljima/učiteljima, nadzor i uključenost u obrazovne aktivnosti djece. Roditelji ulažu dodatni trud i vrijeme kako bi djeca ostvarila dobre rezultate. Također, otvoreno pokazuju svoj stav u pogledu kvalitete obrazovnog procesa i skloni su kritičkom prosuđivanju. Aktivno se uključuju u rad vijeća roditelja i aktivni su u razmjeni informacija nastojeći unaprijediti kvalitet odgojno-obrazovnog procesa.

Djeca čiji su roditelji slijedili logiku “postizanja prirodnog razvoja” i bili opterećeniji ekonomskim izazovima, te usmjereni na osiguravanje mjesta stanovanja, hrane i osnovnih potrepština za život, koje omogućavaju djeci da se “prirodno razvijaju”, imaju mnogo više slobodnog vremena za druženje, slobodnu igru ili gledanje televizije. Osim roditeljskih uvjerenja, prepreke za učestvovanje u dodatnim aktivnostima (poput sporta ili stranih jezika) bile su uglavnom materijalne prirode (nedostatak novčanih sredstava) ili u vidu dostupnosti lokacije na kojoj se održavaju. Kada je u pitanju način komunikacije, ovi roditelji koriste direktivni stil, pa čak i prijetnje fizičkim kažnjavanjem. Zbog toga djeca ne razvijaju svoje komunikacijske vještine i razvijaju osjećaj da se njihovo mišljenje ne cijeni i ne uzima u obzir. Roditelji ne ostvaruju kontinuiran odnos s odgajateljima/nastavnicima, niti su aktivno uključeni u proces obrazovanja svoje djece. Odnosi s institucijom svode se ili na pasivno “kli-manje glavom”, bez zauzimanja vlastitog kritičkog stava prema kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa, ili na direktno kršenje školskih pravila ohrabriranjem djece na neke nasilne postupke.

Autorica Lareau (2003) na kraju postavlja pitanje: *Kakav je rezultat navedenih različitih roditeljskih odgojnih pristupa?* Kao odgovor prije svega

navodi da rezultiraju transmisijom različitih prednosti ili nedostataka za djecu. Iako oba roditeljska odgojna pristupa imaju svoje prednosti i nedostatke²⁷, jedino “orkestrirana kultura” značajno povećava obrazovni uspjeh djeteta, jer djeca razvijaju vještine koje će im biti potrebne u procesu obrazovanja, ali i kasnije na tržištu rada. Redford et al. (2009), sagledavajući to iz ugla Bourdieove teorije, tumači da roditelji srednje klase (koji slijede logiku “orkestrirana kultura”) djeci prenose set kulturnih vještina (Bourdieu ih naziva “kulturnim kapitalom”) koje djeci olakšavaju aktivno djelovanje u obrazovnom sistemu.

Prema autorici Lareau (2003), djeca odgajana u skladu s logikom “orkestrirane kulture” mogu steći prednosti u obliku rastućeg osjećaja prava, koji im omogućava da aktivno upravljaju interakcijama u obrazovnim ustanovama i da slijede svoje individualne izbore. Takva djeca otvorena su za razmjenu informacija i traže da se njihovo mišljenje uzima u obzir, jer je to bilo dijelom njihovog habitusa u primarnoj socijalizaciji u porodici. Slobodna su u razgovoru s odraslim osobama i odnose se prema njima po principu ravnopravnog dostojanstva. Djeca odgajana prema logici “slijeđenja prirodnog razvoja djeteta” imaju tendenciju da razvijaju osjećaj ograničenja, koji se manifestira u njihovoj nesposobnosti da se na društveno prihvatljiv način zauzimaju za sebe i svoje stavove ili izbore. Razvijaju osjećaj isključenosti ili nepovjerenja i podložniji su pokoravanju autoritetu.

²⁷ Naprimjer, djeca odgajana po logici “slijeđenja prirodnog razvoja djeteta” obično su pokazivala više kreativnosti, spontanosti, inicijative za organizaciju slobodnog vremena i uživanja u slobodnoj igri.

Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive teorije kontrole

Odnos *roditelj – dijete* moguće je sagledati ali i unaprijediti koristeći se spoznajama teorije kontrole, čiji je tvorac William Glasser²⁸. Primjenjujući teoriju kontrole u odgoju djece, on izdvaja najvažniji zadatak roditelja – *pomoći djeci da steknu djelotvornu kontrolu nad svojim životom*, a to bi značilo pomoći im da samostalno i odgovorno djeluju. Da bi to uspjeli, roditelji nikada ne bi trebali učiniti djetetu ili za dijete nešto što će prouzrokovati da ono izgubi kontrolu (Glasser, 1997). Kada dijete izgubi kontrolu, vrlo često je izgubi i roditelj, a tada trpi njihov odnos. Rad na odnosu jedna je od najvećih odgovornosti koje roditelj ima u relaciji s djetetom. Za odnos je uvijek odgovoran roditelj, a ne dijete.

Tumačeći teoriju kontrole, Glasser (1997) objašnjava da je svako od nas kontrolni sistem: *svaki kontrolni sistem želi biti u kontroli, ali nijedan kontrolni sistem ne želi biti kontroliran*. Drugim riječima, svako dijete želi imati kontrolu nad sobom, ali ne želi biti kontrolirano. Pitanje loka kontrole postaje temeljno pitanje u dijadi *roditelj – dijete*. Osim toga, postavlja se pitanje: Da li uopće možemo kontrolirati drugu osobu? Objašnjavajući roditeljski uticaj na ponašanje djeteta, Glasser (2000) navodi aksiom teorije izbora – *svaka osoba može kontrolirati samo svoje vlastito ponašanje*. To znači da dugoročno, bez obzira šta činili, ne možemo kontrolirati dijete, možemo kontrolirati samo sebe. Uz prisilu dijete će kratkoročno sarađivati s našim zahtjevima, ali šta će se desiti kada ostane bez nadzora i bude prepušteno samo sebi? Praviti će vlastite izbore i djelovati prema onome što ono smatra ispravnim. Stoga, umjesto pokušaja kontroliranja djeci je potrebno pomoći da zadrže djelotvornu kontrolu nad svojim životom. A djeca ne mogu imati djelotvornu kontrolu nad svojim životom ako ih previše kontroliramo. Jasper

²⁸ William Glasser (1925–2013) bio je američki psihijatar i tvorac realitetne terapije usmjerene na unapređenje odnosa, za koje kaže da mogu biti izvor patnje koje osjećamo. Četiri glavna odnosa na koja je bio usmjeren jesu: suprug – supruga, dijete – roditelj, učitelj – učenik, rukovoditelj – radnik.

Juul (2019) u svojoj knjizi *Od odgoja do odnosa* navodi: "...djeca trebaju kontinuiranu pratnju a ne vojnički nadzor". Korištenje pretjerane roditeljske kontrole i prisile kao i ostalih ubojitih navika može oštetiti i trajno degradirati odnose s djecom. Djeca trebaju roditelje koji će ih saslušati, shvatiti njihove razloge i pregovarati. Ona će gotovo uvijek činiti kompromis i prihvatiti razumnu kontrolu ako roditelj odvoji vrijeme i spreman je razgovarati, ali se i boriti za moć onda kada ih se pokušava prisiljavati (Glasser, 1997).

U svakodnevnim odnosima s djecom roditelji mogu činiti četiri stvari (Glasser, 1997): *raditi stvari za njih* (npr. hraniti ih kada su mali ili uvesti u porodični posao kada narastu); *raditi stvari prema njima* (npr. kažnjavati ih ili kritizirati); *raditi stvari s njima* (npr. igrati se s njima ili razgovarati); *ostavljati ih same* (dopustiti im da sami osmisle svoje vrijeme ili se osamostale kada odrastu). *Koje od navedenih aktivnosti djetetu pomažu da preuzme kontrolu nad svojim životom?*

Odgovarajući na ovo pitanje, Glasser navodi da roditelji vrlo često rade previše stvari za djecu, a potom *prema* djeci, te tako dijete ostaje nepripremljeno za brojne odgovorne stvari koje će morati *samostalno* raditi. Najčešće se aktivnosti koje se rade za djecu pretvore u aktivnosti *prema* djeci. Naprimjer, kada roditelj posprema igračke za dijete, vrlo često može početi vikati i kritizirati, što se pretvara u aktivnost *prema* djetetu. *Da li je roditelj mogao postupiti drugačije i pomoći djetetu da samostalno pokupi igračke?* Iz perspektive teorije izbora (Glasser, 2000), svaki pojedinac u određenom trenutku može izabrati način reagiranja, pa je, prema tome, kritiziranje i vikanje roditelja u određenom trenutku samo izbor koji je napravio. Ali taj izbor ne pomaže djetetu da preuzme kontrolu nad svojim djelovanjem. Također, aktivnosti koje se započinju sa djecom, mogu vrlo lako prerasti u aktivnosti *za* djecu i *prema* djeci. S tim u vezi, Glasser (1997) navodi primjer roditelja koji ide u šetnju s malim djetetom. Najprije su roditelj i dijete krenuli zajedno, ali kada se dijete umorilo, tražilo je da se nosi (za njega), a vrlo brzo zbog iscrpljenosti uzrokovane dječijim ponašanjem roditelj počinje vikati i kritizirati

(prema djetetu). Dakle, ono što je započelo kao dobro iskustvo s djetetom pretvorilo se u iskustvo *za* njega, a potom i *prema* njemu, a kako autor objašnjava, to mu neće pomoći da bude u kontroli svog života. *Šta je u ovoj situaciji roditelj mogao uraditi kako se iskustvo s djetetom ne bi raspalo u iskustvo za njega i prema njemu?* Autor objašnjava da je mogao izabrati da ne nosi dijete, već da uspori i insistira da hoda do kuće. Također, trebao je imati u vidu cijelu situaciju i ne dozvoliti da stvari odu izvan kontrole. Roditelj je mogao unaprijed pretpostaviti da će, ukoliko odu predaleko, dijete biti umorno i tražiti da se nosi.

Zašto je u odnosu roditelj – dijete štetno raditi stvari prema djetetu? U dugoročnoj perspektivi takva vrsta ponašanja oštećuje odnos, te roditelji gube odgojni uticaj. Zašto? Kako Glasser (1997) objašnjava, mi ne zadržavamo slike ljudi koji rade stvari *prema* nama, a to znači da oni više nisu u našem svijetu kvalitete. Ako mi kao roditelji nismo u svijetu kvalitete naše djece, onda naš odnos gubi odgojni potencijal. Samo kvalitetan odnos između roditelja i djeteta omogućava roditeljski odgojni uticaj, a što je taj odnos jači, to će se dijete više ponašati onako kako roditelj želi u vrijeme kada je prepušteno sebi (Glasser, 2002).

Sve što roditelji rade *prema* djeci (vikanje, kritika, omalovažavanje, podmićivanje, prijetnja i sl.) samo su izrazi pokušaja kontroliranja, za koje Glasser (2000) navodi da uništavaju jedinu stvar koja omogućava neku kontrolu, a to je *odnos*. Bez dobrog odnosa naš je uticaj na druge ili nepostojeći ili uništavajući (Glasser, 1997). S tim u vezi, važno je spomenuti aksiom teorije izbora koji bi trebao važiti u svakodnevnim odnosima između roditelja i djece: *nemojte učiniti ništa u odnosu prema djetetu za koje želite da odraste i bude sretno, uspješno i vama blisko ako vjerujete da bi to moglo povećati udaljenost među vama* (Glasser, 2000). Ponašanja kojima se udaljavamo od druge osobe u teoriji izbora (Glasser, 2000) nazivaju se *ubojitim navikama*: kritikovanje, okrivljavanje, žaljenje, kažnjavanje, prijetnja ili potkupljivanje. One nisu način na koji možemo postići dobro slaganje i dobar odnos s djetetom. Ponašanja koja osobu približavaju drugoj osobi su *skrbne navike*: vjerovati, prihvatati, pošto-

vati, slušati, ohrabrivati, podržavati i pregovarati. One doprinose bliskosti i kvaliteti odnosa između roditelja i djece.

Sve ono što radimo *sa* djecom *sada* uveliko određuje da li će naš odnos postati bolji ili lošiji, a to će u konačnici odrediti i koliko će djeca sarađivati s našim zahtjevima ili se ponašati onako kako očekujemo onda kada su prepuštena sebi. Ako se pozovemo na relacijsko shvatanje socijalizacije (Kuczynski, 2003; Kuczynski i Parkin, 2006), u dijadi roditelj – dijete vremenom se talože svakodnevne interakcije koje formiraju odnose, a novonastali odnosi naknadno postaju kontekstom za sve buduće interakcije. Takva historija dijadskih odnosa određuje hoće li i u kojoj mjeri dijete sarađivati s roditeljskim zahtjevima. Djeca mogu biti motivirana za saradnju s roditeljskim zahtjevima ako imaju “ulog” u odnosu sa svojim roditeljem (Kuczynski i Hildebrandt, 1997, prema: Kuczynski i Parkin, 2006), koji se temelji na iskustvu recipročne saradnje i bliskih odnosa. Taj relacijski “ulog” povećava se kroz kontinuirano stvaranje i održavanje pozitivnih odnosa, te kroz aktivnosti *sa* djecom (iz glasevrske perspektive). Blizak i responsivan odnos povećava prijemчивost djeteta za roditeljske zahtjeve, dok neusklađeno ponašanje između djece i roditelja može biti signal njihovih loših odnosa (Cavell and Strand, 2003, prema: Kuczynski i Parkin, 2006).

Stoga Glasser (1997) zaključuje da je za dobar odnos s djecom važno raditi što je moguće manje *za* njih i *prema* njima, a što je moguće više činiti stvari *zajedno* s njima. Kada roditelji rade manje stvari za djecu i omogućavaju im da čine sami sve ono što mogu u odnosu na svoju razvojnu dob, uče ih da samostalno djeluju i preuzimaju kontrolu nad svojim životom. Pritom samostalno djelovanje znači i učenje odgovornosti, jer dijete ima priliku da samo donosi neke odluke i provede ih u djelo. A kako i sam autor potcrtava, odgovornosti se učimo samo tako što je preuzimamo. Međutim, koliko će roditelji davati prostora za samostalno djelovanje ovisi o bitnom momentu u njihovom odnosu, a to je rješavanje razlika u odnosu na asimetričnost pozicija. Ta razlika proizlazi iz moći koju roditelji posjeduju u odnosu na djecu. Ako se

roditelji postavljaju kao nadmoćni, uvijek će više imati potrebu pretjerano kontrolirati djecu i time ometati njihovu samostalnost. Svaki put kada se roditelj pozicionira *iznad* djeteta, a ne na istoj ravni *s njim*, čini grešku. Ono što se nalazi u osnovnoj strukturalnoj konturi odgoja jesu poravnane pozicije između odgajatelja i odgajanika i njihov isti dignitet, što implicira međusobno ravnopravno obostrano djelovanje. Palekčić (2015) navodi da odgajatelj koji ne tretira odgajanika kao sebi ravnog promašuje navedenu strukturu i djeluje pogrešno.

Glasser (1997) posebno navodi da ono što djecu čini jakim i kompetentnom jeste puno uključivanje s njima. Roditelji se trebaju uključiti u igru s djecom, podučavati ih i podržavati u samostalnom i odgovornom ponašanju. Pritom je važno da s djecom čine ono u čemu će oboje uživati i tako poraditi na svom odnosu. Osim toga, roditelji se trebaju ponekad i povući i ostaviti djecu da se prepuste samima sebi, da se poigravaju vlastitim idejama, snalaze kako znaju i uče raditi za sebe.

Podrška dječijoj autonomiji nasuprot pretjeranoj kontroli

Prema Glasseru (1997), kao što smo prethodno mogli zaključiti, postoje roditelji koji će stvari činiti *za* djecu i roditelji koji će dopustiti da djeca *samostalno* djeluju. Kako i sam objašnjava, djeca se rađaju bespomoćna i potrebno je mnogo toga učiniti *za* njih, jer inače ne bi preživjela. Međutim, kako odrastaju, stvari koje se čine *za* njih moraju se smanjivati, *pa se činiti za mora preokrenuti u činiti sa, a zatim činiti sam* (Glasser, 1997). U procesu koji opisuje Glasser možemo uočiti postepenu metamorfozu odnosa *za – sa – sam*, koja se dešava u skladu s dječijim razvojem i rastućom autonomijom. Promjena se ne dešava skokom od *za* na *sam*, već kroz poveznicu *sa*, koja implicira pedagoško posredovanje pri kojem djeca razvijaju vještine samostalnog djelovanja. Djeca ne postaju samostalna preko noći i odjednom u svim segmentima djelovanja. Autorica Bašić (2015) u tom kontekstu govori o pedagoškom odnosu koji teži ukidanju sebe samog, momenta kada odgajatelj (roditelj) postaje suvišan. Taj kraj opisuje ne kao jednokratni rez, već kao proces u kojem se mijenja kvaliteta

pedagoškog odnosa. Mijenjanje kvalitete pedagoškog odnosa postaje neminovno ukoliko se želi ostvariti pedagoški cilj – odgojiti samostalno i odgovorno dijete. Dakle, u odnosu između vezanosti i osamostaljivanja uvijek postoji i ono *između*, a to je pedagoško vođenje koje otvara tendenciju učenja samostalnog djelovanja. „Pomozi mi da to učinim sam“, moto je Montessori pedagogije, koji najbolje oslikava ulogu roditelja u zajedničkim aktivnostima s djecom, koja se ne svodi na izravno pružanje pomoći što koči razvoj samostalnosti, već ukazuje na podršku i pomoć što su djeci potrebne da bi samostalno djelovala. Jednom kada započne proces osamostaljivanja roditelji su i dalje apsolutno odgovorni za ono šta djeca čine i za način na koji čine. To implicira da su roditelji i dalje aktivno prisutni, da u procesu nadziranja dječijeg osamostaljivanja trebaju biti naružani strpljenjem u trenucima kada oklijevaju da li priskočiti u pomoć ili dopustiti da se dijete samo izbori s određenim problemom u procesu njegovog osamostaljivanja. S takvim iskušenjem suočio se i čovjek u *Priči o leptiru* (Miljković-Rijavec, 2004: 76-77), koju navodimo u nastavku:

Lekcija zvana leptir

Jednoga dana pojavio se maleni otvor na čahuri. Čovjek je sjedio i gledao kako se leptir nekoliko sati muči da bi kroz taj maleni otvor izvukao svoje slabašno tijelo.

Onda je stao, činilo se – ne može dalje.

Zato je čovjek odlučio pomoći leptiru: uzeo je škare i razrezao čahuru.

Leptir je s lakoćom izašao. Ali, imao je krhko tijelo i smežurana krila.

Čovjek je nastavio promatrati leptira, očekujući da će se krila svakog trenutka otvoriti, povećati i raširiti se kako bi podržala leptirovo tijelo i osnažila ga.

Međutim, ništa se nije dogodilo!

Cijeli je svoj život leptir proveo puzeći okolo sa svojim slabašnim tijelom i nerazvijenim krilima. Nikada nije poletio.

Unatoč svojoj ljubaznosti i dobrim namjerama, čovjek nije razumio da su poteškoće kroz koje je leptir morao proći izlazeći iz čahure osmišljene kako bi krv iz tijela leptira potekla u krila, a onda kad se oslobodi čahure i kad bude spreman poletjeti.

Ponekad su poteškoće upravo ono što trebamo u životu. Kad ne bismo u svom razvoju imali nikakve prepreke, bili bismo osakaćeni. Nikad ne bismo postali onoliko osnaženi koliko možemo biti. Nikad ne bismo mogli letjeti.

Navedeni primjer implicira da roditelji ne čine grešku samo kada rade stvari za djecu, već posebno onda kada se upliću u kritičnom trenutku, kada djeca trebaju napraviti promjenu vlastitim snagama. To znači da roditelji mogu trajno onesposobiti djecu i učiniti ih doživotno ovisnim. Djeci nije važno samo omogućiti doživljaj uspjeha kada pokazuju svoju autonomiju na djelu, već im dopustiti da i kada se suočavaju s neuspjehom, pronađu način da se sa situacijom izbore sama. Zbog toga se često nameće pitanje: *Koliko i kada su roditelji djeci potrebni? Na koji način roditelji mogu otvoriti mogućnosti za razvoj samostalnosti i odgovornosti?* Kako je odveć poznato, pravog odgojnog recepta nema, ali u procesu osamostaljivanja vrijedi važno zlatno pravilo: sve što djeca mogu samostalno učiniti treba im to dopustiti da samostalno i učine. To je jedini ispravan način ukoliko se želi kreirati porodični kontekst za optimalan psihosocijalni razvoj djeteta na koji ukazuje Erikson. Prema njegovoj teoriji, potreba za autonomijom pojavljuje se još u drugoj godini života, kada dijete uz pomoć okruženja razrješava razvojnu krizu – *autonomija nasuprot stidu i sumnji u vlastite mogućnosti*. Iz toga slijedi da se odnos između roditelja i djece već počinje mijenjati u ovoj dobi na način da se činiti *za* preokreće u činiti *sa*, a potom *sam*. To znači da je razdoblje kada roditelji čine isključivo stvari *za* najkraće razdoblje njihovih odnosa i da traje do pojave prvih znakova iskazivanja potrebe za autonomijom, a to je oko druge godine djetetovog života. Već od tada u slučaju roditeljskog ograničavanja, prezaštićivanja ili onemogućavanja da dijete čini ono što može stvara se nepovoljan psihosocijalni kontekst koji rezultira kod djece osjećajem stida i sumnje u vlastite sposobnosti. Takvo negativno razrješenje krize stvara nepovoljan razvojni ishod za sljedeću razvojnu fazu koju Erikson naziva *inicijativa ili osjećaj krivnje*, od četvrte do šeste godine. Samo će djeca koja ne sumnjaju u vlastite sposobnosti i koja su razvila autonomno ponašanje pokazivati inicijativu,

te planirati i slijediti vlastite ciljeve u igri i svakodnevnom djelovanju, kao i preuzimati i pokazivati odgovornost. Iz toga slijedi da roditeljske greške pri prvim pokušajima djeteta za samostalnim djelovanjem mogu ostaviti i dugoročne posljedice na razvoj djeteta, kroz zaostatke koji se manifestiraju u kasnijim razvojnim fazama. Tako će se prezaštitnički roditeljski odnos i previše stvari učinjenih *za* dijete negativno odraziti na razvoj autonomije i osjećaj ponosa u drugoj i trećoj godini, u četvrtoj i petoj će svoj izraz naći kroz nedostatak inicijative, te razvijen osjećaj krivnje, a u odrasloj dobi kroz opću pasivnost i neproduktivnost. Stoga, Pašalić-Kreso (2012: 230) posebno ističe da je za pravilan dječiji razvoj potrebno da ga roditelji ostave „povremeno ‘na miru’, kako bi se njegove prirodne determinante mogle slobodno razvijati, bez nametanja tuđih zahtjeva i pravaca, bez uzice na vratu kojom ga roditelji vode“.

Između pretjerane kontrole i podrške dječijoj autonomiji nalazi se kontinuum na koji se mogu posložiti različiti roditeljski pristupi. Baveći se pitanjem roditeljske kontrole i narušavanja dječije autonomije, Grolnick (2007) daje opis kontrolirajućih i podržavajućih roditelja. Kontrolirajući roditelji se koriste prisilom, rješavaju probleme umjesto djece i djeluju iz roditeljske, a ne iz dječije perspektive. S druge strane, podržavajući roditelji dopuštaju djeci da samostalno rješavaju probleme, potiču inicijativu i uzimaju dječiju perspektivu.

Grolnick (2003) navodi da je cilj roditeljstva koje podržava razvoj dječije autonomije omogućiti djeci rješavanje vlastitih problema. Da bi se to desilo, roditelji moraju djeci pružati mogućnost izbora, podržavati samostalno donošenje odluka i samoinicijativno ponašanje. Na taj način djeca će doživjeti da je njihovo ponašanje inicirano iznutra, te će razvijati interni lokus kontrole, što povećava dječiju motivaciju za djelovanjem.

Grolnick (2003) podržavajuće majke opisuje kao ohrabrujuće, koje su pružale tek onoliko pomoći koliko je dijete trebalo da bi samostalno riješilo problem. S druge strane, kontrolirajuće majke predvodile su in-

terakciju govoreći djetetu šta treba raditi i pomagale im i više nego što je bilo potrebno. Ovakva vrsta roditeljskog ponašanja, kako spomenuti autor objašnjava, određuje i kvalitetu odnosa između roditelja i djece, ali i dječijeg samopoimanja. Djeca koja se kontroliraju razvijaju osjećaj nekompetentnosti, te nemaju osjećaj povezanosti i bliskosti s roditeljima kao što to imaju djeca čiji su roditelji podržavajući.

Razvoj djeteta i roditeljstvo iz perspektive (socio)konstruktivizma

Primjerena organizacija okruženja za učenje bitna je pretpostavka ranog dječijeg razvoja i učenja. Razumijevanje načina na koji predškolska djeca razmišljaju i uče roditeljima može pomoći u kreiranju poticajnijeg porodičnog okruženja. U tumačenju tih načina najčešće se koriste dva pristupa, konstruktivistički (čiji je utemeljitelj Jean Piaget)²⁹ i sukonstruktivistički (čiji je utemeljitelj Lav Vigotski). Sagledavajući roditeljstvo iz ugla konstruktivističkog i sukonstruktivističkog pristupa, otkriva nam se uloga i značaj roditelja u poticanju ranog dječijeg razvoja i učenja.

Pijaževa teorija zasniva se na razvojnom pravcu koji ide “iznutra prema vani”, pri čemu centralnu ulogu ima adaptacija djeteta na spoljni svijet (De Vries, 2000). Spoznaja je nešto što dijete izgrađuje aktivnim djelovanjem na materijalno okruženje. Dijete polazi od unutrašnje konstrukcije znanja ka njegovom eksperimentiranju i rekonceptualiziranju u vanjskom okruženju. Stoga do izražaja dolazi relacija *dijete – stimulus (okruženje)*, a uloga roditelja svodi se na kreiranje poticajnog okruženja i izbor primjerenih materijalnih poticaja.

Razvojna teorija Lava Vigotskog razvoj gleda kao na proces “izvana prema unutra”, jer dijete vanjske operacije internalizira kroz unutrašnju

²⁹ U daljem tekstu koristit će se fonetizirani oblik imena i prezimena – Žan Pijaže.

rekonstrukciju (De Vries, 2000). Dok je Pijaže naglašavao samostalnu konstrukciju znanja aktivnim istraživanjem u okruženju, Vigotski je naglašavao sukonstrukciju znanja u komunikaciji s odraslom osobom (roditeljem ili odgajateljem) ili kompetentnijim vršnjakom. Stoga do izražaja dolazi relacija *dijete – stimulus – roditelj*, pa se uoga roditelja ne svodi samo na izbor i organiziranje materijalnih poticaja, već i pružanja primjerene podrške.

Relacija dijete – stimulus (okruženje)

Švicarski razvojni psiholog Žan Pijaže zastupao je stajalište da spoznaja koju dijete gradi predstavlja autentičnu konstrukciju koja nastaje kroz njegov dodir s okruženjem u kojem se nalazi. Usmjeravajući svoju znanstvenu analizu na odnos između djelovanja i mišljenja, Pijaže izvodi zaključak da temelji mentalnih procesa leže u svijetu djelovanja (Wood, 1995). Smatrao je da djetetovo djelovanje u različitim okruženjima kojima pripada proizlazi iz njegove potrebe da shvati svijet, što se manifestira kroz urođenu radoznalost i interes za istraživanjem novih predmeta (Chak, 2007). Onog trenutka kada dijete shvati da njegova ruka djeluje na neki predmet u okruženju, te uoči vezu između pokreta i posljedice, dešavaju se i određene promjene u njegovom spoznajnom razvoju. Wood (1995) navodi primjer djeteta u kolijevci, koje u jednom trenutku svog razvoja uočava da njegova ruka može pomjeriti igračku koja je postavljena iznad njega. Od tog prvog naknadnog shvatanja uzročnosti (4–8 mj.) preko kontinuiranog niza namjernih pokreta i shvatanja njegovih posljedica (8–12 mj.) do istraživanja i baratanja predmetima na nove načine (12–18 mj.) dijete prolazi prve faze razvoja praktične inteligencije. Dijete će ubrzo početi postepeno odbacivati fizičko djelovanje kao bazu rješavanja problema, te se sve više oslanjati na mentalne aktivnosti, što je put ka razvoju simboličkog mišljenja. Kroz navedeni primjer Pijažeova tvrdnja da je “misao internalizirana aktivnost” postaje jasna, a iz nje proizlazi važna pedagoška poruka koja glasi “*djeca moraju biti aktivna i kreativna da bi mogla razviti vlastito razumijevanje svijeta*” (Wood, 1995).

Iz navedene pedagoške poruke proizlaze razvojni zadaci za roditelje djece predškolske dobi. Da bi djeca bila aktivna i kreativna, roditelji trebaju kreirati okruženje koje podržava njihove interese i potrebe, pružiti prilike da istražuju osiguravajući adekvatne poticaje i vrijeme koje im je potrebno. Presudan značaj za kvalitetu fizičkog okruženja ima izbor igračaka i materijalnih poticaja³⁰ koje odgovaraju dobi djeteta. To nika-ko ne znači da roditelji trebaju posegnuti za skupim igračkama ili didaktičkim setovima, već biti spremni da najobičnije materijale koje imaju u kući (rastresite namirnice u kuhinji, perlice, plastične čaše, papire ili kartone) iskoriste kao poticaj dječijoj radoznalosti i igri³¹.

Djecu predškolske dobi najviše privlače senzorne kvalitete predmeta, što proizlazi iz njihove potrebe da dodiruju, okuse, pomirišu ili slušaju. Autorica Chak (2007) ovakvu vrstu ponašanja objašnjava perceptivnom radoznavnošću malog djeteta, koje želi dodirnuti predmet koji privlači njegovu pažnju. Onog trenutka kada uzme predmet u ruke, započinje proces istraživanja. Mala djeca vrlo često istražuju karakteristike predmeta okretanjem, rastavljanjem, sastavljanjem, trganjem, prevrtanjem, bacanjem, udaranjem predmet o predmet i sl. Na nešto starijem predškolskom uzrastu djeca pokazuju drugačiju vrstu istraživačkog ponašanja, istražuju količinu, oblike, boje, odnose ili relacije (brojanje, grupiranje, slaganje po veličini, mjerenje, presipanje iz posude u posudu, upoređivanje i sl.). Sva navedena svojeručna senzomotorička iskustva s "konkretnim" materijalima u okruženju, iz Pijažeeve perspektive, predstavljaju djelovanje koje čini temelj misli i razvoja inteligencije. Iz činjenice da su djeca potpuno ovisna o odraslim osobama kada je u pitanju dostupnost materijalnih poticaja za istraživanje proizlazi i značaj roditeljske uloge u kreiranju poticajnog porodičnog okruženja.

³⁰ „Osjetilno opažanje je temelj djetetova istraživanja i upoznavanja svijeta.....Slobodna (simbolička) igra, istraživanje i rad s različitim materijalima i sredstvima oblikovanja čini središte djetetovih aktivnosti i upoznavanja stvarnosti“. (Bašić, 2011: 29)

³¹ Pogledati više u: Slunjski, E. (2006). *Kad djeca istražuju.....: neobične igre običnim materijalima: zbirka igara od recikliranih materijala za djecu koje mogu izraditi odrasli s djecom*. Varaždin: Stanek.

Relacija djeteta – stimulus – roditelj

Dijada *roditelj – dijete*, kako smo ranije zaključili, predstavlja najvažniji kontekst za razvoj djeteta. Ova dijada još se terminira i “pedagoškom generacijom” (Palekčić, 2015), za koju je karakteristično postojanje, s jedne strane, posredujuće generacije (roditelja) i, s druge strane, prisvajajuće generacije (dijete). Dijete vrlo često ima potrebu za roditeljskim posredovanjem i vođenjem dok istražuje okruženje u kojem se nalazi i dolazi u dodir s različitim stimulusima (npr. dvogodišnje dijete koje slaže nove puzzle može tražiti od roditelja da mu pomogne). Ova vrsta potrebe proizlazi i iz same prirode pedagoškog odnosa. Naime, dijadu *roditelj – dijete* obilježava asimetričnost pozicija u odnosu na znanje, vještine i moć koju posjeduju roditelji. Dakle, dok posredujuća generacija raspolaže odgovarajućim nivoom znanja, vještina i moći, prisvajajuća generacija je u stanju potrebe za adekvatnom podrškom kako bi razvila svoje sposobnosti. Iz toga proizlazi da se uloga i odgovornost roditelja ne svodi samo na organizaciju okruženja, već i na adekvatnu podršku koju može pružiti djetetu u svakodnevnim aktivnostima učenja i istraživanja. Upravo je takva socijalna interakcija s odraslim osobama od fundamentalnog značaja za kognitivni razvoj djeteta (Dodici, Draper i Peterson, 2003). Ona se odvija u zajedničkim aktivnostima u kojima roditelj ohrabruje, usmjerava i podržava dijete dajući mu verbalne upute ili predlaže strategije rješavanja određenog problema. Nakon toga uloga roditelja je da se povuče “korak nazad” kako bi djetetu omogućio preuzimanje veće odgovornosti za izvršenje zadatka (Berk, 2007).

Razvojni psiholog Lav Vigotski detaljno je opisao upravo ovu razvojnu potrebu djeteta za odgovarajućom podrškom. Isticao je da ono što dijete nije moglo uraditi samostalno postaje sposobno uz podržavajuću odraslu osobu. Iz toga slijedi da dijete ima dva razvojna nivoa: *stvarni* – ono što trenutno može uraditi samostalno i *potencijalni* – ono što će moći uraditi uz pomoć druge osobe. Razlika između ovih dvaju nivoa predstavlja zonu „narednog“ ili „proksimalnog“ razvoja. Uloga odraslih (roditelja) jeste da osiguraju poticaje u zoni “proksimalnog razvoja” pružanjem primjerene podrške u aktivnostima u kojima je djetetu

potrebna pomoć. Ono što dijete ne može uraditi samostalno moći će uz primjerenu pomoć roditelja.

Preispitujući teorijsku koncepciju Vigotskog, Chak (2001) “zonu proksimalnog razvoja” tumači preko triju komponenata: razvoj djeteta, socijalni agent (podrška odrasle osobe) i rješavanje problema. O razvoju djeteta govori kao o potpomognutom procesu učenja. Svaki put kada dijete dobije odgovarajuću podršku otpočinje učenje koje budi unutrašnje razvojne procese. Iz toga slijedi da je adekvatna i pravovremena podrška roditelja pokretač učenja, a potom i razvoja djeteta. U takvoj sukonstruktivističkoj perspektivi dijete nije samo pasivni primatelj a roditelj samo isporučitelj, već se roditelj i dijete dogovaraju i rekonstruiraju ciljeve kao fleksibilne pravce razvoja prema poželjnom procesu ili ishodu. Roditelj i dijete imaju aktivnu i saradničku ulogu, a rješavanje problema predstavlja središnji zadatak putem kojeg se unapređuju djetetove sposobnosti apstraktnog mišljenja.

Interaktivni kvalitet susreta roditelja i djeteta proizlazi iz senzibilnosti s kojom roditelj integriše svoje ponašanje s djetetom (Schaffer, 1991, prema: Chak, 2001). Roditeljska senzibilnost podrazumijeva sposobnost dešifriranja onih znakova (verbalnih i neverbalnih) kojima dijete implicitno nagovještava trenutnu fazu razvoja. Naprimjer, dijete može gestikulacijom ili facijalnom ekspresijom izražavati frustraciju kao znak da nailazi na problem koji ne može samostalno riješiti (npr. samostalno dovršiti slaganje puzzli). Samo temeljem opažanja i posmatranja djeteta, interpretacijom znakova koje šalje, roditelji mogu spoznati prirodu povezanosti djeteta s okruženjem (određenim stimulusom), uočiti kada se dijete nalazi u zoni proksimalnog razvoja i kada mu je potrebna odgovarajuća podrška.

Autorica Chak (2001, 2002), koja je u svojim radovima bila posebno usmjerena na relaciju dijete – stimulus – odrasla osoba, roditeljsku senzibilnost sagledava s više aspekata, postavljajući pitanja: *Kada pružiti podršku i treba li u određenom trenutku pružiti podršku? Da li treba čekati*

da dijete zatraži pomoć? Da li će uključivanje roditelja kočiti razvoj dječije kreativnosti? Gdje je granica između usmjeravanja i poticanja kreativnosti i autonomije? Kada je roditelj barijera, a kada poticaj? Iz navedenog proizlazi značaj autentične roditeljske senzibilnosti u smislu preuzimanja perspektive djeteta, ulaženja u njegov svijet i način razmišljanja kako bi podrška bila pružena u pravo vrijeme i na pravi način.

Drugi teorijski okvir sukonstruktivističkog pristupa pripisuje se autoru Bruneru i objašnjava terminom “postavljanje skela” (engl. *scaffolding*). Mermelshtine i sar. (2017) tumače da i jedan i drugi teorijski okvir (Vigotski i Bruner) određuju razvoj djeteta s aspekta socijalne interakcije s kompetentnijim partnerom (odrasla osoba ili kompetentniji vršnjak), ali da se “zona proksimalnog razvoja” kao složen pojam može tek djelom objasniti “postavljanjem skela”. “Skela” bi se mogla smatrati strategijom koja se koristi za poticanje razvoja u “zoni proksimalnog razvoja”. Burch (2007) koristi primjer učenja vožnje bicikla. Kada dijete uči voziti bicikl, roditelj ga pridržava, daje verbalne upute i ohrabruje. Istovremeno, dijete svojom motoričkom aktivnošću nastoji uspostaviti dinamičku ravnotežu, te u tom procesu isprobava i vlastite mogućnosti. Podrška mu je potrebna sve dok ne uspostavi ravnotežu i ne počne samostalno voziti, a kada se to desi, roditelj se povlači i “skela se diže”. Dakle, djetetu se daje podrška, a onda se počinje postepeno oduzimati (skidaju se dijelovi “skela”) kada se primijeti da dijete preuzima vodstvo i da mu podrška više nije potrebna (Burch, 2007).

U teorijskom okviru koji nudi Bruner odrasli imaju veliku ulogu u poticanju dječijeg mišljenja, jer mogu predstavljati “dio skele” (Megitt, 2010). Pritom “skela” predstavlja privremenu podršku odraslih, koja se postavlja dok “traju radovi”, odnosno dok dijete izgrađuje svoju kompetentnost u određenoj oblasti. Postavljanje “skele” u interakciji roditelj – dijete autorica Megitt (2010) demonstrira i primjerom zajedničkog čitanja slikovnice, kada dijete uz adekvatnu verbalnu pomoć roditelja postepeno gradi razumijevanje sadržaja:

Roditelj obično privlači dječiju pažnju govoreći “pogledaj”, pokazujući ilustracije ili tekst, a zatim potiče dijete na razmišljanje postavljajući pitanje: “Šta je to?” Također, roditelj daje objašnjenje o pročitanom ili ilustracijama govoreći npr.: “To je...” ili daje adekvatnu povratnu informaciju ohrabrujući dijete: “Tako je, to je....”, ohrabrujući dijete.

Dakle, i za Vigotskog i za Brunera interaktivno djelovanje između djeteta i odrasle osobe predstavlja “tkivo” i temelj razvoja i učenja (Wood, 1995). Naglasak je na socijalnoj interakciji, međusobnom djelovanju i poučavanju koje djetetu pomaže da dosegne viši razvojni nivo. Sternberg (1994) o tome govori kao o *posredovanom iskustvu učenja*, koje je djeci potrebno kako bi razvila svoje intelektualne vještine. U skladu s tim, navodi primjer da nije dovoljno samo dijete odvesti u muzej ili posjetiti zanimljiva mjesta, već istovremeno i biti posrednik takvih iskustava. Djeca najčešće posredovanje odrasle osobe traže postavljanjem pitanja, a kako navodi Sternberg (1994), postavljanje dobrih pitanja ovisi o tome kako roditelji na njih odgovaraju. Tome dodaje da je posebnost postavljanja dobrih pitanja i davanja dobrih odgovora važan pokazatelj inteligencije. Osnovnu argumentaciju u svom radu ovaj autor bazira na karakterističnim načinima reagiranja odraslih osoba na dječija pitanja, te ih gradira kroz sedmostepeni kontinuum, koji počinje od ušutkivanja djece ili “praznog” odgovaranja na njihova pitanja do davanja odgovora koji djecu potiču na analitičko i kreativno rezoniranje na drugom kraju kontinuumu. Tako je objasnio da pojedini načini odgovaranja na dječija pitanja mogu biti superiorniji od drugih, te da samo “superiorno posredovanje” pruža superiorne mogućnosti da dijete razvije sposobnost razmišljanja višeg reda. Jedina korisna stvar koju roditelji mogu učiniti kada je u pitanju razvoj dječije inteligencije, prema ovom autoru (Sternberg, 1994: 147), jeste: *ozbiljno shvatiti njihova pitanja i pretvoriti ih u zlatne mogućnosti za razmišljanje i učenje.*

DISKURS RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DJEČIJI RAZVOJ I UČENJE



*Niko bogatiji od mene nije, jer sam imao majku koja mi je čitala.
(Strickland Gillian)*

Dobrobit djeteta i koncept roditeljske investicije

Investiranje u dobrobit djeteta osnovna je roditeljska odgovornost i uloga. Autori Bradley i Corwyn (2004) pod procesom roditeljskog investiranja u dobrobit djeteta podrazumijevaju sve roditeljske radnje usmjerene na očuvanje ili unapređenje dječijeg razvoja ili kao svjesnu odluku da se učini nešto što će djetetu poboljšati život. Većina roditelja pokazuje takav prirodni instinkt i unutrašnju motivaciju, međutim, za optimalne rezultate važno je da roditelj zaista investira određene psihološke i materijalne resurse (Guralnick, 2004). Autori Clary i Rhodes (2006) u tom smislu govore o mogućem raskoraku između intencije i akcije, odnosno o razlici između onoga što roditelji znaju i žele, te onog što zaista prakticiraju. Naprimjer, pretpostavljamo da su roditelji svjesni vrijednosti čitanja djeci, ali koliko njih zaista djeci redovno čita? Zbog toga se sljedeća pitanja čine temeljnim: *Kako ohrabriti roditelje da dobre namjere pretvore u ponašanje koje potiče razvoj djeteta? Kako osnažiti roditelje da loše navike i razvojno neprihvatljive postupke zamijene pozitivnim roditeljskim pristupom koji potiče zdrav razvoj djeteta?* Odgovori na navedeno ne samo da dotiču pitanje roditeljskih osobnih i kontekstualnih karakteristika i motivacije koja je u osnovi čovjekovog ponašanja već i pitanje trenutne dostupnosti resursa u različitim porodičnim kontekstima.

Roditelji mogu investirati na različite načine i koristiti se različitim resursima i strategijama. Hertwig, Davis i Sulloway (2002) razlikuju tri tipa roditeljskih resursa: (a) *materijalni resursi* (hrana, prostor u kojem žive, novac kojim mogu priuštiti dodatne aktivnosti i obrazovanje za svoju djecu), (b) *kognitivni resursi* (intelektualna stimulacija i svi oblici zajedničkog učenja i istraživanja), (c) *interpersonalni resursi* (posvećenost, vrijeme, ljubav, privrženost i sl.). Osim dostupnosti, isti autori govore i o mogućim razlikama među resursima na osnovu sljedećih svojstava: *ograničenja resursa, resursi "vratari" i surogat resursi*. Neki su resursi prirodno

ograničeni, kao npr. *posvećenost* – roditelji koji imaju više djece moraju podijeliti svoju pažnju i posvećenost na svako pojedino dijete, za razliku od materijalnih resursa, koji ovise o socioekonomskom statusu porodice. Tako niži socioekonomski status može ograničiti materijalne resurse, te činiti značajan faktor razlika između roditeljskih investicija u različitim porodičnim kontekstima. Određeni ključni resursi igraju ulogu “vrata-ra” i mogu onemogućavati investiranje ostalih resursa. Recimo, ukoliko roditelji ne raspolažu dovoljnom količinom vremena, to ih može onemogućiti da investiraju na druge načine, kao npr. da se igraju s djecom ili ih odvođe na treninge. Kada je riječ o surogat resursima, postaje jasno da roditelji nisu jedini koji investiraju u djecu, te da “surogat investitori” mogu biti i starija braća ili sestre, nane i djedovi ili drugi članovi šire porodice i kruga prijatelja. Tako autorica Selmanagić Lizde (2018) navodi da najstarije dijete u porodici može biti učitelj mlađoj braći i sestrama, što se može smatrati intelektualnim profitom i za jedne i za druge.

Guralnick (2004) analizira proces roditeljskog investiranja i ukazuje da se ono mora odnositi na određene obrasce porodičnih interakcija, te ukazuje na tri kategorije resursa: (a) kvalitet transakcija roditelj – dijete, (b) orkestrirana iskustva unutar porodice i (c) zdravlje i sigurnost koju pruža porodica. Za prvu kategoriju – *transakcija roditelj – dijete* navedeni autori ističu da određuju temeljne aspekte dječije kognitivne i socijalne kompetencije, što ovisi o roditeljskoj suportivnosti i responsivnosti. Drugi porodični obrazac interakcija *orkestrirana iskustva unutar porodice* uključuje osiguravanje razvojnih igračaka i materijala i socijalnih iskustava koja se nadograđuju i proširuju interakcije roditelj – dijete. Osim toga, također zahtijeva da roditelji ulože znatnu energiju i vrijeme u pronalaženje poticaja i iskustava koji odgovaraju posebnim interesima, talentima i potrebama njihovog djeteta, kao i u odlučivanje o tome kome će prepustiti brigu o djeci dok su na poslu. Treći porodični obrazac interakcija koji utiče na razvoj djeteta uključuje sposobnost porodice da osigura zdravlje i sigurnost svog djeteta, naprimjer, adekvatna prehrana, pristup zdravstvenoj zaštiti, imunizacija, ali i zaštita djeteta od doživljavanja ili svjedočenja nasilju.

Svi su spomenuti resursi važni, ali pažnja se također pridaje i načinu na koji se oni organiziraju u skladu s kontekstom, trenutnim okolnostima, interesovanjima i potrebama djeteta. Kako bi radili u najboljem interesu djece i unapređenja njihovih životnih šansi, roditelji vrlo često moraju tragati za dodatnim informacijama, birati i donositi odluke. Stoga Croll (2004) roditeljima pripisuje epitet *mentora* i *strategista* u nastojanju da djeca u budućnosti ostvare najbolje razvojne ishode. Tako, naprimjer, roditelji još od ranog djetinjstva mogu birati koji će vrtić dijete pohađati, koje dodatne aktivnosti (sport, ples, strani jezici), a isto tako i kako koordinirati neke druge izvanporodične aktivnosti poput odlaska u muzej, pozorište, biblioteku ili neke druge javne i kulturne aktivnosti. Poslije se izbori nastavljaju s odgovarajućom osnovnom, zatim srednjom školom i fakultetom. U cijelom tom procesu *roditelji kao mentori* podržavaju svoju djecu, daju savjete i upute, prenose iskustvo, vode, savjetuju i djeci prenose vrijednost učenja i školovanja, te posreduju između njih i obrazovnih ustanova.

Razvojni okvir uključenosti roditelja u zajedničke aktivnosti s djecom – uloga razvojnog i obrazovnog gradijenta

Uključenost roditelja u rani dječiji razvoj i učenje podrazumijeva širok spektar ponašanja i roditeljskih praksi u cilju unapređenja dječijeg razvoja. Pleck (2010), koji se bavio fenomenom uključenosti očeva u rani odgoj djece, termin *roditeljska uključenost* operacionalizira kroz tri komponente: (a) *angažiranost* (direktne interakcije s djetetom, npr. igranje ili zajedničko učenje); (b) *dostupnost* (vrijeme u kojem je roditelj dostupan djetetu, ali bez direktne interakcije s njim) i (c) *odgovornost* (planiranje i koordiniranje izvanobiteljskih aktivnosti za djecu i briga o njihovim potrebama).

Za dječiji razvoj i učenje najvažniji faktor predstavlja *roditeljska angažiranost*, jer se bazira na direktnim interakcijama s djetetom. Uzimajući u obzir *dijadu roditelj – dijete* s aspekta Bronfenbrennerove ekološke teorije kao i teorije Vigotskog (pogledati treće poglavlje), već je istaknuto da je za dječiji razvoj presudno da roditelji provode vrijeme s djecom u zajedničkim aktivnostima koje doprinose njegovom razvoju i učenju. Te zajedničke aktivnosti posebno snažno utiču na razvoj jer roditelj i dijete grade jaku međusobnu emocionalnu povezanost. S aspekta Colemanove (1988) teorije kapitala (pogledati treće poglavlje), socijalni kapital (interakcija između roditelja i djece) preduvjet je za korištenje roditeljskog humanog kapitala. Ako roditelj želi poticati razvoj djeteta, onda mora ostvariti interakciju s djetetom. U suprotnom, slab odnos između djece i roditelja (izostanak socijalnog kapitala) smatra se “porodičnim nedostatkom”, pa se koristi termin “siromašne porodice”. U tom kontekstu dalje možemo govoriti o “siromašnoj djeci” kao onoj u koju usljed “porodičnog nedostatka” roditelji nisu investirali svoj humani kapital, pa čak iako su ga posjedovali. Bianchi i Robinson (1997) ukazuju da socijalni kapital povećava dječiju produktivnost u budućnosti, te da socijalna interakcija s roditeljima djetetu može pomoći u realizaciji njegovih potencijala. Tako, naprimjer, dijete može imati talentiranog i visokoobrazovanog roditelja, ali interakcije s tim roditeljem potrebne su da bi se osigurao socijalni i humani kapital, o kojima ovise kasniji razvojni ishodi djeteta.

Osim toga, s razvojnog aspekta za djecu nije samo značajno da roditelji investiraju svoje vrijeme, već i sadržaj kojim se ono ispunjava, posebno u odnosu na razvojne potrebe djeteta. Postoje mnoga istraživanja (Bianchi i Robinson, 1997; Lareau, 2003; Camović, 2017, 2019) koja ukazuju na velike varijacije u sadržaju zajedničkog vremena s djecom, posebno s aspekta obrazovnog nivoa i socioekonomskog statusa roditelja. Tako je, recimo, autorica Lareau (2003) ukazala da roditelji višeg obrazovnog nivoa koriste pristup “orkestrirane kultivacije” kojim aktivno razvijaju dječije talente i vještine. Suprotno tome, u porodicama nižeg socioekonomskog statusa i nižeg obrazovnog nivoa roditelja djeca se odgajaju

prema modelu “postizanja prirodnog rasta”, pri čemu roditelji vode računa o materijalnim i emocionalnim potrebama djece, ali pretpostavljaju da će se njihovi talenti i vještine razvijati bez aktivne roditeljske intervencije.

Polazeći od toga da je vrijeme najvažniji roditeljski resurs, sagledavajući ga iz perspektive razvoja djeteta, Blaurock i Kluczniok (2012) istraživali su na koji način roditelji organizuju zajedničko vrijeme. Bazirajući analitički okvir na *razvojnom gradijentu*³² (sadržaj zajedničkog vremena prema razvojnom statusu djece) i distingvirajući dvije vrste svakodnevnih roditeljskih aktivnosti s djecom: *bazičnu njegu* (hranjenje, lična higijena i sl.) i *obrazovne aktivnosti* (igra i učenje), dokazali su da je stepen obrazovanja roditelja povezan ne samo s količinom vremena koju provode s djecom već i sa sadržajem aktivnosti tokom različitih faza dječijeg odrastanja. Roditelji višeg obrazovnog nivoa više su vremena provodili u obrazovnim aktivnostima (igra i učenje) s djecom u odnosu na roditelje nižeg obrazovnog nivoa. U poređenju s visokoobrazovanim roditeljima, roditelji nižeg obrazovnog nivoa odgovornost za obrazovne aktivnosti s djecom uglavnom su predavali predškolskim ustanovama u koje su djeca uključena. Za razliku od toga, Guryan i sar. (2008) tvrde da visokoobrazovani roditelji na zajedničko vrijeme s djecom gledaju kao na “investicijsko ponašanje” i ulaganje u humani kapital, te da obrazovne institucije ne smatraju zamjenom za njihove zajedničke obrazovne aktivnosti s djecom.

Slično istraživanje proveli su Kalil i sar. (2012) analizirajući vrijeme koje roditelji provode s djecom kroz *razvojni gradijent* (sadržaj zajedničkog

³² Od latinske riječi *gradus* – korak, stupanj, ili *gradacija* – postepenost prijelaza od jednog ka drugome, odmjereni dosljedni prijelaz od nižega stupnja k višemu i obratno; uspon, pojačavanje, stupnjevitost; *gradijent* – od latinskog *gradiens* – koji korača (Klaić, 2004: 495). Stoga bi razvojni gradijent u kontekstu roditeljstva podrazumijevao odmjeravanje vrste i sadržaja stimulacija u odnosu na dob djeteta. “Koračanje” djeteta i uspinjanje razvojnom putanjom iziskuje i prilagođavanje roditeljske podrške i odmjeravanje stimulacija koje odgovaraju dobi djeteta. Djeca trebaju različitu vrstu podrške u odnosu na njihovu dob. Kao što dijete vrlo brzo preraste zvečku koja mu je bila izvrsna stimulacija u dojenačkoj dobi, jednako tako može prerasti i drugu vrstu poticaja i interakcija u odnosu s roditeljima. Stimulus koji dijete preraste nije više u funkciji njegovog razvoja.

vremena prema razvojnom statusu djeteta), ali i *obrazovni gradijent*³³ (gradiranje obrazovnog potencijala zajedničkih aktivnosti), te ukazali na takozvani fenomen “razilaženja dječijih sudbina”. To se odnosi na djecu koja odrastaju uz majke različitog obrazovnog nivoa, koje na različite načine investiraju u svoje vrijeme s djecom, što dovodi do razvojnog jaza među njima (koji se kasnije manifestira kroz razlike u njihovim razvojnim postignućima i životnim sudbinama). Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da su visokoobrazovane majke u odnosu na one nižeg obrazovnog nivoa mnogo više investirale u zajedničke aktivnosti s djecom koje promoviraju njihov razvoj. Osim toga, optimizirale su sadržaj zajedničkih aktivnosti tako da potiču razvoj djece u različitim razvojnim fazama. Dakle, navedeno istraživanje ukazuje da vrijeme koje roditelji investiraju u odnosu sa svojom djecom treba biti prilagođeno njihovim razvojnim mogućnostima i potrebama na način da omogućava i potiče razvoj djeteta. Drugim riječima, djeca trebaju različitu vrstu roditeljske podrške u odnosu na njihov razvojni status. Stoga kompozicija različitih aktivnosti koje roditelji aranžiraju treba u sebi imati odgovarajući razvojni i obrazovni gradijent.

Različiti razvojni poticaji u odnosu s roditeljima mogu imati svoj različit razvojni potencijal u odnosu na poziciju djeteta u vlastitom razvojnom kontinuumu. Kao što i Kalil i sar. (2012) navode primjer, u slučaju petogodišnjeg djeteta jedan sat vremena provedenog na bazi svakodnevne njege može djetetu donijeti manje koristi od sata provedenog u obrazovnim procesima (čitanje slikovnice i razgovor o pročitanoj). Iz toga se može zaključiti da za predškolsku djecu, u odnosu na, recimo, najraniji period odrastanja, vrijeme provedeno s roditeljima mora prevazići svakodnevnu njegu i zasnivati se na zajedničkom čitanju, istraživanju i učenju. Zapravo, postoji tendencija da s uzrastom djeteta tokom predškolskog perioda raste i njegova potreba za obrazovnim aktivnostima u odnosu s roditeljima (obrazovni gradijent).

³³ Obrazovni gradijent implicira odmjeravanje nivoa složenosti obrazovnih aktivnosti u porodičnom okruženju za učenje u odnosu na dob djeteta. Obrazovne aktivnosti ne trebaju biti niti prelagane niti preteške za dijete, već takve da budu u funkciji razvoja njegovih nadolazećih sposobnosti i vještina.

Polazeći od navedenog, Kalil i sar. (2012) identificirali su četiri domene roditeljskih aktivnosti s djecom koje najbolje odgovaraju njihovim različitim razvojnim periodima: (a) *njega* (svakodnevne rutinske aktivnosti poput hranjenja, kupanja, brige o zdravlju i sl.), (b) *igra* (slobodna nestrukturirana igra), (c) *podučavanje* (razgledavanje slikovnica, čitanje, razgovaranje, pjevanje pjesmica) i (d) *obogaćivanje* (izvanporodične aktivnosti poput sporta, stranih jezika i slično). Razvojne faze za koju je svaka aktivnost najprikladnija su: 1. godina (njega), period do 3. godine (slobodna igra), period od 3. do 5. godine (aktivnosti podučavanja) i period od 5. godine (obogaćivanje). Svaka od navedenih aktivnosti ima svoj optimalni razvojni potencijal tek ukoliko se podudara s određenim razvojnim periodom. Tako, naprimjer, dijete u dobi od 3. do 5. godine, zbog napretka koje je ostvarilo u spoznajnom i jezičkom razvoju, spremnije je za razgovor o pročitanoj slikovnici, za pitalice, zagonetke i slične obrazovne aktivnosti u odnosu na prethodnu razvojnu fazu. Iz toga se može zaključiti da obrazovni gradijent može biti uvjetovan razvojnim gradijentom. Osim toga, prethodna istraživanja koja smo naveli ukazala su da je obrazovni i razvojni gradijent uvjetovan obrazovnim nivoom roditelja i socioekonomskog statusa porodice. U skladu s tim, O’Flaherty i Baxter (2020) sugeriraju da razvojni gradijent može biti mehanizam za međugeneracijski prenos nepovoljnih razvojnih ishoda, a da se taj začarani krug može prekinuti putem programa roditeljstva usmjerenih na edukaciju roditelja kako bi bolje razumjeli razvojne potrebe svoje djece.

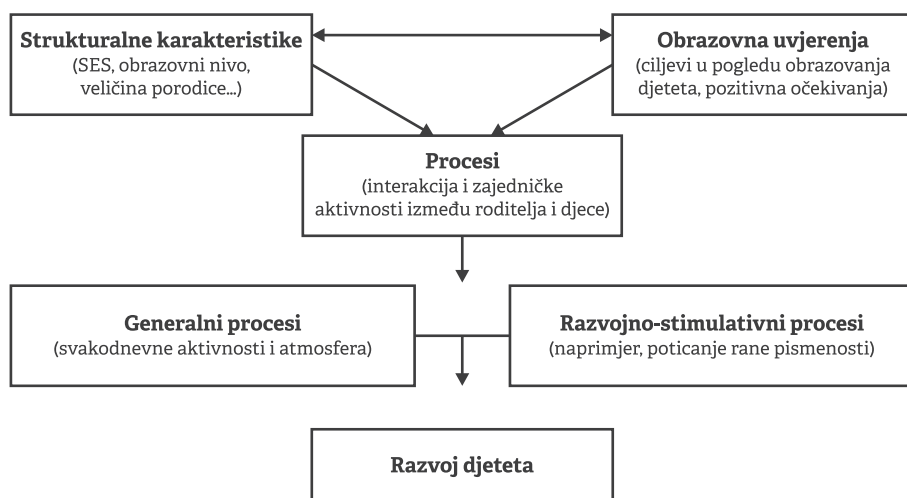
Okvir za razumijevanje porodičnog okruženja za rano učenje

Porodica predstavlja prvi i najuticajniiji kontekst za učenje, koji oblikuje dječiju spremnost za školu, stavove prema učenju i kasniji školski uspjeh (Sammons i sar., 2015). Porodično okruženje za rano učenje (engl. *Home learning environment* “HLE”) u literaturi se konceptualizira na različite

načine, kroz svoje različite aspekte. Tako, recimo, Sammons i sar. (2015) porodično okruženje za rano učenje određuju kao učestalost obrazovno orijentiranih aktivnosti između roditelja i djece, koje se mogu razlikovati od onih u vrtiću/školi ili biti njihova ekstenzija. U istraživanju su se koristili izvještajima roditelja o frekvenciji učestvovanja u različitim aktivnostima učenja, kao što su čitanje djeci, pjevanje pjesmica i sl. Bradley i Corwyn (2002) također ukazuju na tri ključna elementa što oblikuju porodično okruženje koje unapređuje obrazovne šanse djeteta: uključenost djeteta u zajedničke aktivnosti učenja, kvalitet interakcija roditelj – dijete, te dostupnost materijala za učenje i istraživanje.

Za razliku od navedenih, autori Kluczniok i sar. (2013) i Blaurock i Kluczniok (2018) konceptualizaciji pristupaju na mnogo sistematičniji način, te porodično okruženje za rano učenje operacionaliziraju ističući strukturalnu i procesnu dimenziju. Tako navode da se ono može razlikovati u odnosu na tri glavne komponente: *strukturalne karakteristike, obrazovna uvjerenja i obrazovne procese*. *Strukturalne karakteristike* uključuju stabilne i dugotrajne karakteristike porodice, kao što su njen sastav, uvjeti stanovanja te obrazovna i socioekonomska pozadina. *Obrazovna uvjerenja* odnose se na stavove koje roditelji imaju i izražavaju o obrazovanju, ali i na njihove težnje, nade i planove u pogledu obrazovanja djeteta. *Obrazovni procesi* uključuju interakcije djece s roditeljima (i drugim članovima porodice ili vršnjacima) i njihovim prostorno-materijalnim okruženjem. Navedene direktne interakcije djeteta i roditelja (i ostalih) ili djeteta i prostorno-materijalnog okruženja dalje se diferenciraju na *obrazovne aktivnosti* (npr. čitanje djetetu), *aktivnosti svakodnevnog njege* (npr. zajednički obroci) i *materijale za igru* (npr. slikovnice). Zapravo, Kluczniok i sar. (2013) u okviru obrazovnih procesa razlikuju *generalne procese*, koji nisu namijenjeni poticanju bilo koje razvojne domene i svode se na svakodnevne interakcije u porodici (odlazak u posjete, zajednički objedi, odlazak u kupovinu...) i porodičnu atmosferu (toplina, podrška, rješavanje sukoba), te *razvojno stimulativne procese*, koji se vežu za određene razvojne domene (naprimjer, rana pismenost) (Slika 12). U stimulativnim procesima naglašava se uloga

roditelja u kreiranju stimulativnog materijalnog okruženja, te pružanje podrške u obrazovnim procesima (naprimjer, kupovina slikovnica, odlazak u biblioteku, zajedničko čitanje i razgovor o pročitanom). Centralni element porodičnog okruženja za rano učenje pripada *obrazovnim procesima*, jer se odvijaju u direktnim interakcijama djeteta s roditeljima i materijalima za igru, te tako imaju izravan uticaj na razvoj djeteta. U obrazovnim procesima do izražaja dolazi roditeljska angažiranost i spremnost na uspostavljanje poticajnijih interakcija s djecom.



Slika 12. Okvir za razumijevanje porodičnog okruženja za učenje. Adaptirano prema: Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438.

U *obrazovnim procesima* autori Blaurock i Kluczniok (2018) razlikuju *kvantitativne* i *kvalitativne* aspekte. Dok kvalitativni aspekti određuju nivo stimulacije, kvantitativni se odnose na učestalost ili obim stimulacija. Tako se, recimo, s kvalitativnog aspekta može analizirati kognitivna stimulacija tokom zajedničkog čitanja, a s kvantitativnog učestalost zajedničkog čitanja. Iz toga slijedi da će poticajnost *obrazovnog procesa* za dijete biti veća ukoliko je pored kvantitativnog i kvalitativni aspekt u

progresiji. To znači da za dječiji razvoj, naprimjer, nije značajno samo koliko često roditelji čitaju djeci ili razgovaraju s njima, već i način na koji to rade, odnosno koliko je stimulativan sam proces čitanja ili razgovora. Dakle, postaje očigledno da se kvaliteta porodičnog okruženja za rano učenje ne ogleda samo u frekvenciji poticajnih aktivnosti, već i u samom procesu njihovog izvođenja.

Možemo reći da se najsveobuhvatnija i najjednostavnija konceptualizacija porodičnog okruženja za rano učenje navodi u publikaciji *Improving the home learning environment*³⁴ (National literacy trust, 2018), gdje se ono određuje dimenzijama fizičkog okruženja i interakcija koje eksplisitno i implicitno podržavaju dječije učenje. Pritom se kao centralni aspekt ističu raznovrsne stimulativne zajedničke aktivnosti roditelja i djece, koje imaju izravan uticaj na dječiji kognitivni, jezički i socioemocionalni razvoj, i to u ključnoj fazi odrastanja.

Stimulativne aktivnosti u porodičnom okruženju – interaktivno u odnosu na pasivno roditeljstvo djetetu predškolske dobi

Porodično okruženje za rano učenje stimulativno je kada roditelji učestvuju u aktivnostima učenja sa svojom djecom, kao npr. zajedničko čitanje, igranje slovima i brojevima, odlazak u biblioteku, slikanje i crtanje, pjevanje pjesmica, te stvaranje uvjeta za igru s vršnjacima (Sime i Sheridan, 2014). Navedene stimulativne aktivnosti potiču razvoj raznovrsnih dječijih sposobnosti, a Melhuish (2010) posebno ističe da utiču na razvoj sposobnosti i motivaciju vezanu za učenje općenito.

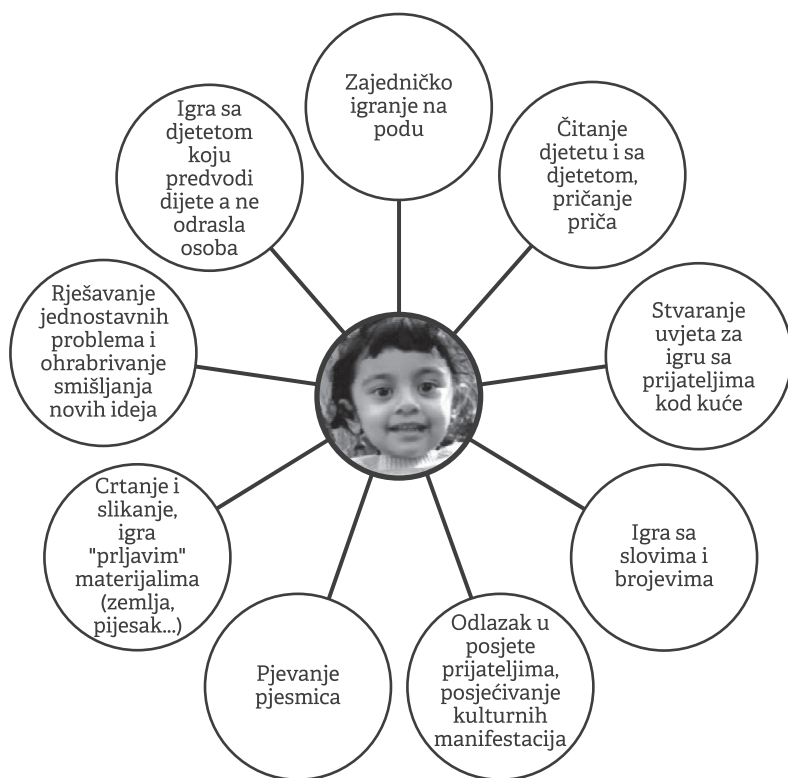
³⁴ Unapređenje porodičnog okruženja za učenje.

Uz koncept stimulativnog porodičnog okruženja za rano učenje pojavljuje se i koncept poticajnog roditeljstva. Pod poticajnim roditeljstvom Pećnik (2013) podrazumijeva različite zajedničke aktivnosti roditelja i djeteta koje doprinose kvaliteti međusobnog odnosa, te pospješuju razvoj djetetovih kognitivnih, socioemocionalnih i/ili grafomotoričkih sposobnosti. Poticajan odnos prema djeci u literaturi (Luo i sar., 2017) označava se i drugim terminima, kao što su interaktivno roditeljstvo ili optimalno roditeljsko djelovanje, u odnosu na pasivno i suboptimalno roditeljstvo. Autori Luo i sar. (2017) u svojoj studiji interaktivno su roditeljstvo definirali preko tri ključne interaktivne prakse (pričanje priča, pjevanje pjesmica i zajednička igra), te su došli do saznanja da interaktivni roditelji imaju djecu s boljim razvojnim ishodima u odnosu na pasivne roditelje. Drugim riječima, suboptimalno i pasivno roditeljstvo ograničavajuće je za dječji razvoj, uglavnom zbog dviju barijera, a to su znanje i vrijeme. Ograničenja u znanju pojavljuju se kod roditelja nižeg obrazovnog nivoa i socioekonomskog statusa, a ograničenja u vremenu u porodicama s više djece, gdje roditelji moraju rasporediti vrijeme preostalo od drugih aktivnosti na svako pojedino dijete.

Wheeler i Connor (2009) ističu da djeca roditelja koji izjavljuju da se redovno s djecom angažiraju u stimulativnim aktivnostima pokazuju znatnu intelektualnu i socijalnu prednost već u dobi od 3 godine, da imaju bolje jezičke sposobnosti, viši nivo samopouzdanja, kooperativni su i društveni, te da imaju dobro razvijene specijalne sposobnosti. Također, polaskom u školu pokazuju više pozitivnih stavova prema učenju, te postižu bolje rezultate. Kao stimulativne aktivnosti koje kreiraju poticajno obiteljsko okruženje za dječji razvoj i učenje navode sljedeće: čitanje s djecom i čitanje djeci, odlazak u posjete, stvaranje uvjeta za igru s prijateljima, igranje sa slovima i brojevima, odlazak u biblioteku, pjevanje pjesmica, crtanje i slikanje.

Roberts (2009) navodi niz aktivnosti koje bi roditelji trebali raditi zajedno s djecom (ili im iste omogućavati) kako bi poticali njihov razvoj i učenje: igrati se s djetetom, ali tako da dijete predvodi igru; igrati se s

djetetom na podu; čitati djetetu i s djetetom i pričati priče; stvarati uvjete za igru s prijateljima; igrati se slovima i brojevima; odlaziti u posjete prijateljima, te posjećivati kulturne manifestacije; pjevati pjesmice s djecom; crtati, slikati i igrati se "prljavim" materijalima (zemlja, pijesak i sl.); poticati rješavanje jednostavnih problema i ohrabrivanje smišljanja novih ideja (Slika 13).



Slika 13. Razvojno poticajne aktivnosti za djecu predškolske dobi. Adaptirano prema: Roberts, K. (2009). *Early Home Learning Matters*. Family and Parenting Institute. Preuzeto: http://www.nptfamily.com/pdf/fis_%20brief%20guide%20for%20practitioners.pdf

Sylva i sar. (2008) u svom istraživanju došli su do podataka da rano porodično okruženje za učenje u pogledu kvalitete jezičkih i socijalnih interakcija između roditelja i djece objašnjava oko četvrtinu jaza u

kognitivnim sposobnostima djece koja dolaze iz siromašnijih i bogatijih porodica. Navedeno ide u prilog argumentaciji ideje o vezi između socioekonomskog statusa porodice i okruženja za rano učenje koje roditelji kreiraju, te u konačnici i o značajnom uticaju porodičnih stimulativnih aktivnosti na kognitivni razvoj djece i pripremu za školu. U skladu s tim, Melhuish (2010a) u svom istraživanju tragao je za elementima porodičnog okruženja za rano učenje koji najviše doprinose razvoju dječijih kognitivnih sposobnosti. Došao je do zaključka da sljedećih sedam aktivnosti imaju značajne pozitivne efekte na poticanje kognitivnih sposobnosti kod djece: učestalost čitanja, odlazak u biblioteku, igranje brojevima, slikanje i crtanje, podučavanje slovima, podučavanje brojevima, pjesmicama/rimama. Uz navedeno, posebno snažni prediktori kasnijeg školskog uspjeha djece su roditelji koji su topli i njegujući, koji potiču dječiju prirodnu radoznalost i prenose razumna očekivanja za učenje (National literacy trust, 2011).

Uviđajući značaj stimulativnog okruženja za rani dječiji razvoj i učenje, a potom i njihova kasnija obrazovna i životna postignuća, mnoge države (posebno Velika Britanija) vode javne kampanje u cilju podizanja svijesti roditelja o njihovoj ulozi u ranom odgoju djece. Temelje se na uvjerenju da roditelje mogu motivirati eksplicitne poruke o važnosti određenih aktivnosti za kasnije ishode njihove djece. Stoga se vrlo često kreiraju slogani koji su razumljivi, jednostavni i laki za komunikaciju, a ujedno daju roditeljima informaciju o temeljnim aktivnostima na kojima trebaju bazirati svoj odnos s djetetom. Takve su npr.: *Chat, play, read*³⁵ ili „5-a day“ *for child development*³⁶.

Chat, Play, Read model bazira se na trima stubovima poticajnog porodičnog okruženja – *komunikaciji, igri i čitanju*, koji rezimira način na koji roditelji mogu stvoriti poticajno okruženje za rano učenje. Osim toga, model može poslužiti kao uporište svim profesionalcima koji rade s roditeljima djece rane dobi kako bi ih osnažili za poticajan odnos

³⁵ Razgovaraj, igray se i čitaj.

³⁶ „5 - na dan“ za dječiji razvoj.

prema djeci. Model „5-a day“ for child development dobro je poznata kampanja u Velikoj Britaniji koju navodi Patterson (2011), sugerirajući da se dječijem razvoju treba pristupiti s više entuzijazma od same brige za njegovo tjelesno blagostanje. Naime, kampanja je u osnovi inspirirana preporukom Svjetske zdravstvene organizacije o zdravoj prehrani, kojom se potiče konzumacija najmanje pet porcija voća i povrća svaki dan. Na sličan način Patterson (2011) sugerira da bi se mogao osmisliti 5-na dan (5-a day) holistički pristup razvoju djeteta (posebno kognitivnom i socioemocionalnom), koji bi pomogao roditeljima u kreiranju poticajnog porodičnog okruženja za rani dječiji razvoj i učenje. Pet ključnih aktivnosti koje navode su sljedeće: (1) čitajte vašem djetetu 15 minuta, (2) igrajte se s djetetom na podu 10 minuta, (3) izgasite televizor i razgovarajte sa svojim djetetom 20 minuta, (4) iskažite pozitivan stav prema svom djetetu i pohvalite ga, (5) osigurajte adekvatnu ishranu.

Navedena nastojanja baziraju se na istraživanjima (Desforges i Abouchar, 2003; Sammons i sar., 2002, 2007, 2015; Sylva i sar., 2008; Toth i sar., 2020) i longitudinalnim studijama poput *The Effective Provision of Pre-school Education study*³⁷ (EPPE), koja dokazuje da obiteljsko okruženje za učenje koje roditelji kreiraju ima veći uticaj na dječiji razvoj i učenje nego nivo obrazovanja roditelja, zanimanje i mjesečni prihodi. EPPE studija također pokazuje da roditelji mogu imati nizak nivo obrazovanja i živjeti u nepovoljnom položaju, ali ako se svakodnevno angažiraju u stimulativnim aktivnostima s djecom, mogu unaprijediti dječiji razvoj. To znači da roditelji različitih socioekonomskih pozadina mogu kreirati stimulativan kontekst za razvoj i učenje djeteta, pa se u literaturi (Wheeler i Connor, 2009; Patterson, 2011) često ponavlja fraza *da je mnogo važnije ono šta roditelj radi nego ko je roditelj*. S tim u vezi Heckman (2011) navodi da i siromašne majke s nižim nivoom

³⁷ EPPE je najveća longitudinalna studija u Evropi o efektima predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraživanje se baziralo na uzorku od 2.800 djece nasumično odabrane u predškolskim ustanovama u Engleskoj pred kraj 1990-ih, te 3.000 djece predškolske dobi koja nisu bila uključena u institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje. Putem intervjua roditelji i odgajatelji davali su informacije o djeci u vezi s relevantnim aspektima porodičnog i vrtičkog okruženja. Okosnica istraživanja čine individualne karakteristike djeteta koje se oblikuju kontekstom u kojem se dijete razvija.

obrazovanja mogu unaprijediti dječiji razvoj i spremnost za školu ukoliko se s njima angažiraju u stimulativnim aktivnostima. Isto tako, djeca neće napredovati uz visokoobrazovane roditelje ukoliko izostane važna komponenta socijalnog kapitala – *interakcija u zajedničkim stimulativnim aktivnostima*. Zainteresiranost roditelja i njihova angažiranost u aktivnostima s djetetom smatra se presudnim faktorom kasnijih obrazovnih postignuća, pa čak, prema Blandenu (2006), povećavaju vjerovatnoću da će dijete u budućnosti izbjeći siromaštvo u kojem trenutno živi.

Interakcija i komunikacija u dijadi roditelj – dijete

Za dječiji razvoj i učenje ljudska interakcija je ključna. Kroz svakodnevnu komunikaciju s roditeljima i odraslim osobama djeca imaju priliku učiti, razvijati se i stjecati raznovrsna iskustva. Iz ugla Bronfenbrennerove teorije (1979) takve socijalne interakcije koje se događaju redovno i duže vrijeme (proksimalni procesi) za dijete imaju ključnu ulogu u razvoju. *Interakcija roditelj – dijete* ne događa se u vakuumu, već u određenom porodičnom kontekstu koji na nju utiče i koji je značajno definiran širim društvenim okruženjem u kojem se nalazi (Bronfenbrenner, 1986). To znači da su kvaliteta i stepen interakcije i komunikacije kao jedne vrste socijalnog kapitala unutar porodice značajno determinirani individualnim (npr. osobine roditelja) i okolinskim faktorima (npr. socioekonomski status porodice). Stoga Zubrick i sar. (2009) zaključuju da okruženje (porodično) i osobne karakteristike (roditelja) imaju razvojni značaj u onoj mjeri u kojoj potiču, olakšavaju ili ograničavaju proksimalne procese kroz koje se događa razvoj. Različiti proksimalni procesi važni su u različito vrijeme tokom djetetovog odrastanja, pa će se zato razvojno relevantne osobine odraslih koji ulaze u interakciju (roditelji) i karakteristike okruženja također mijenjati tokom vremena (Farrant i Zubrick, 2011). Drugim riječima, sadržaj i način interakcije i komunikacije s djecom mijenjat će se u skladu s njihovim razvojnim mogućnostima i potrebama.

S aspekta teorije Vigotskog, takvi svakodnevni socijalni kontakti temelj su kognitivnog razvoja djeteta. To znači da je *interakcija roditelj – dijete* medij koji omogućava kontinuitet u razvoju kroz učenje u proksimalnoj zoni u različitim životnim situacijama. Navedeno se temelji na socio-kulturnoj pretpostavci da je za razvoj potrebna interakcija dviju strana, djeteta i odrasle osobe (roditelja), gdje je odrasla osoba odgovorna za omogućavanje učenja i pomoć djetetu u prevazilaženju diskontinuiteta u razvojnom procesu. Koliko roditelji omogućavaju ili potiču različite vrste učenja kroz svakodnevnu interakciju i komunikaciju, toliko će i dijete imati razvojne koristi.

Kvaliteta interakcije s roditeljima tokom prvih godina života igra ključnu ulogu u oblikovanju dječijih perceptivnih, kognitivnih i jezičkih sposobnosti, a značajan uticaj ima i na socioemocionalni razvoj i mentalno zdravlje u odrasloj dobi (Winter, 2010). Farant i Zubrick (2011), polazeći od pretpostavke da razvojni ciljevi mogu postati razvojna sredstva, ukazuju da je usmjeravanje zajedničke pažnje roditelja i djeteta na određeni predmet interesovanja (razgovor ili aktivnosti) zapravo rezultat ranijih procesa koji su ih potakli ili olakšali, te su i sredstvo za postizanje ostalih razvojnih ishoda. U takvim trenucima dijeljenja zajedničke pažnje Farant i Zubrick (2011) ističu kontakt očima kao jedan od prvih i najvažnijih proksimalnih procesa, čiji nedostatak može štetno djelovati na rani razvoj djeteta. Kontakt očima između roditelja i djece ima važnu ulogu u emocionalnoj razmjeni koja je ključna za pravilan socioemocionalni razvoj djeteta. Kontakt s drugom osobom aktivira zrcalne neurone koji omogućavaju da dijete oponaša i sudjeluje u interakciji i emocionalnoj razmjeni (Williams i sar., 2001) neposredno po rođenju. Rane responsivne veze koje se ostvaruju s roditeljima i drugim ljudima u okruženju značajne su za rani razvoj mozga. Tate (2011) ističe da je potreba za ljudskom interakcijom toliko značajna da se smatra jednom od osnovnih potreba, čije je zadovoljenje povezano s razvojnim procesima u mozgu. Pritom se misli na dvosmjernu komunikaciju, koja potiče stvaranje novih veza u mozgu, komunikaciju u kojoj dijete nema pasivnu ulogu, već aktivno učestvuje u razmjeni, prima i šalje poruke u primjerenom komunikacijskom okruženju.

Patterson (2011) smatra da je uzajamna i recipročna interakcija između djece i roditelja najvažniji element u razvojnom kontekstu. Taj proces nalikuje “serviranju i uzvraćanju” loptice u tenisu. Kada djeca facijalnom ekspresijom, plačem, gestikulacijom ili riječima traže interakciju, a roditelji odgovaraju pozitivnom gestikulacijom, uzvraćaju “lopticu” na primjeren i pozitivan način, potvrđujući dijete i njegov izraz, interakcija koja pogoduje razvoju mozga se uspostavlja. Međutim, u nedostatku takvog odgovora ili ako je on neprimjeren, mozak ne dobija odgovarajuću stimulaciju, što može dovesti do razlika u ponašanju kod takve djece.³⁸

Recipročno preuzimanje uloga u komunikaciji značajno određuje njenu kvalitetu, te utiče na razvoj djeteta. Majka koja je responsivna, koja na primjeren i pozitivan način odgovara na dječju potrebu za komunikacijom, stvara poticajno komunikacijsko okruženje, koje je ključno za rani jezički razvoj (ali je značajno i za kognitivni i socioemocionalni razvoj). Djeca koja se zapostavljaju, s kojom se vrlo malo razgovara nemaju dovoljno poticaja da razvijaju jezičke sposobnosti te da uspostavljaju socijalne interakcije s ljudima u okruženju u odnosu na djecu koja žive u poticajnom komunikacijskom okruženju. Tako je razvoj socijalne interakcije i razvoj komunikacije u dijalektičkoj povezanosti i međusobno se uvjetuju (Bratanić, 1993).

Komunikacijsko okruženje u toploj emocionalnoj atmosferi uz responsivan dijalog, spontano igranje s djecom, čitanje, pričanje i pjevanje može značajno poticati razvoj dječje socijalne kompetencije. Roditeljska responsivnost, pozitivan emocionalni ton (pohvale, osmijeh) odgovarajuća uputa i podrška (njegujući dodir, odsustvo vikanja), te zajednička angažiranost na određenim sadržajima povezani su s pozitivnim razvojnim ishodima u jezičkoj i kognitivnoj domeni (Dodici i sar., 2003).

³⁸ U vezi s navedenim značajno je spomenuti eksperiment „zaleđenog lica“, koji je osmislio američki razvojni psiholog Edward Tronick. Eksperiment ukazuje na značaj responsivne komunikacije između majke i djeteta, ali i na rizik neresponsivne komunikacije ukoliko se dešava kontinuirano i u dužem vremenskom periodu. Također, eksperiment pokazuje koliko su djeca vulnerabilna u slučaju nedostatka emocionalnog odgovora od strane onih s kojima su u bliskim odnosima. U samo nekoliko minuta nakon što izostane responsivni odgovor majke dječje ponašanje poprima dimenziju negativne emocionalnosti.

Podržavajuća i njegujuća interakcija između roditelja i djeteta utiče na razvoj jezičke, kognitivne i socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu.

Komunikacijsko okruženje značajno ovisi o socioekonomskom statusu porodice, te o nivou obrazovanja roditelja. Roditelji višeg socioekonomskog statusa više uključuju djecu u razgovor, više im čitaju i omogućavaju više prilika za učenje (Shonkoff i Phillips, 2000). Osim toga, rezultati mnogih studija (Hoff-Ginsberg, 1991; Bradley i Corwyn, 2002; Hoff, 2003; Rowe i sar., 2012) pokazuju da roditelji višeg socioekonomskog statusa u komunikaciji s djecom koriste više riječi, imaju bogatiji vokabular, te kompleksnije gramatičke konstrukcije u odnosu na roditelje nižeg socioekonomskog statusa. Roditelji nižeg nivoa obrazovanja skloniji su korištenju imperativnih formi u komunikaciji s djecom više nego upitnih, za razliku od majki s višim obrazovnim nivoom, koje su mnogo češće poticale djecu na razgovor o raznim temama (Butler i sar., 2003). Dakle, prema navedenim podacima, roditelji nižeg socioekonomskog statusa i nižeg nivoa obrazovanja kreiraju značajno siromašnije komunikacijsko okruženje, manje razgovaraju s djecom, te imaju više negativne orijentacije u odgoju. Takva različita iskustva vode stvaranju razvojnog jaza među djecom koja dolaze iz različitih porodičnih okruženja. Dok će jedni biti u prednosti, drugi će biti u velikom zaostaku, koji se može odraziti na njihova životna postignuća.

Kvalitetna komunikacija s djecom implicira pričanje i razgovor o svakodnevnim temama i vlastitim iskustvima, ali i poticanje na razmišljanje i rješavanje problema. Roditelji moraju podsticati interes, istraživanje, zapitkivanje, misterioznosti otkrivanja, kao i radost da se bude dio okoline u kojoj se uči (Pašalić-Kreso, 2000: 33). To se može postići usmjeravanjem pažnje na predmete i događaje u okruženju, postavljanjem pitanja koja potiču na razmišljanje, poticanjem djece na analiziranje i tumačenje jednostavnih problema, ohrabriranjem djeteta da samostalno ispriča priču, prepriča događaj, prenese poruku, postavi pitanje ili odgovori na zagonetku. Zagonetke posebno „pogoduju razvoju djetetovog pamćenja, njegovog slikovnog i logičkog mišljenja, intelektualnih reakcija. Zagonetka uči dijete

da poredi obilježja različitih predmeta, da nalazi zajedničko u njima i samim tim formira kod njega umijeće da klasifikuje predmete, da odbacuje njihova nebitna/sporedna obilježja“ (Tufekčić, 2012: 53). Osim toga, važno je i odgovaranje na dječija pitanja, tumačenje i analiziranje problema koji su predmet njihovog interesovanja. Ovakva vrsta interakcija stvara bogatiji razvojni kontekst u kojem će potrebe djeteta za jezičkim, kognitivnim ili socioemocionalnim poticajima u odnosu s roditeljima biti zadovoljena.

Igra kao zajednička aktivnost roditelja i djece

Igra je jedna od onih aktivnosti koje integriraju i uravnotežuju sve aspekte ljudskog ponašanja (Rogers i Sawers, 1995). Ona je univerzalna potreba ili impuls bez obzira na kulturu i okruženje kojem djeca pripadaju. Igra je svakodnevica u dječijem životu i dominantni oblik odnosa s drugima. Kada biste upitali djecu šta najviše vole raditi, odgovor bi bio: *igrati se* (Samuelsson, 2008). To dokazuje da je igra voluntaristički izraz djeteta i intrinzično motivirana aktivnost koja je sama sebi svrha. Djeca se igraju da bi zadovoljila unutrašnju potrebu za aktivnošću, te svoju želju za socijalnim kontaktima (Pehar, 1990). Igra ima veliku ulogu u razvoju i održavanju prirodne radoznalosti djeteta, što se smatra važnom zadaćom svakog odgoja (Slatina, 2005).

Različita istraživanja naglašavaju važnost igre za rast i razvoj mozga i uspostavljanje novih neuronskih veza (Diamond i Hopson, 2002; Hannaford, 2007; Goldstein, 2012). Dok se djeca igraju, njihov mozak stvara veliki broj veza koje postaju osnova za mnoge vještine i sposobnosti kasnije u životu. Aktivira se i proizvodnja supstanci poput dopamina i oksitocina, koji potpomažu učenje i dovode do osjećaja sigurnosti (Hannaford, 2007). Skreniranje mozga također pokazuje kako dječiji mozak tokom igre radi intenzivnije (Honore, 2009). S druge strane, Pašalić-Kreso (2000) ukazuje na istraživanja koja dokazuju da dijete koje se ne igra dovoljno ili koje se rijetko miluje ima mozak za oko 20–30% manji nego što je prosječna veličina mozga utvrđena za tu dob.

Ihmeideh (2017), sumirajući različite razvojne teorije (Pijaže, Bruner, Erikson, Vigotski), u kontekstu dječije igre ukazuje na njen značaj iz različitih perspektiva: igra omogućava učenje i unapređuje kognitivni razvoj djeteta (Pijaže), omogućava prilike da djeca istražuju i stječu nova iskustva (Bruner), pomaže u razvoju samopoštovanja (Erikson), presudna je za kognitivni i socijalni razvoj djece (Vigotski), ima ulogu u razvoju emocionalne veze između djece i njihovih roditelja (Bowlby). Iz navedenoga slijedi da igra implicira prilike za svojeručno iskustvo i istraživanje, te za kretanje i komunikaciju s drugima, što ima neizmjereno važnu ulogu za razvoj tjelesnih, kognitivnih i socioemocionalnih potencijala djeteta i vještina od kojih će imati koristi u odrasloj dobi.

Od svih zajedničkih aktivnosti koje sačinjavaju poticajno porodično okruženje (igra, čitanje, crtanje, pjevanje pjesmica...) igra je najčešća aktivnost u odnosu između roditelja i djece (Camović, 2017). To se može objasniti izraženom potrebom djeteta za igrom s roditeljima (njihovih čestih poziva na zajedničku igru), ali i najlakšim načinom na koji roditelji mogu započeti interakcije s djecom u različitim životnim situacijama. Mogli bismo reći da je igra fluid koji može stati u bilo koji format svakodnevnih odnosa s djecom. Stoga se ona u porodičnom okruženju i odvija u najrazličitijim situacijama, od zajedničkih šetnji, pospremanja doma, putovanja, zajedničke vožnje automobilom ili čekanja u redu, do onih u kojima do izražaja dolaze različiti strukturirani igrovni poticaji.

Igra roditeljima omogućava priliku da se u potpunosti angažiraju i povežu s djetetom (Ginsburg, 2007). Ona omogućava stvaranje pozitivne emocionalne veze (Schaefer i Drewes, 2009), te blizak i prisan odnos s djetetom (Jung, 2011). Shorer i sar. (2019) dodaju da to može dovesti do manjeg broja sukoba u odnosu roditelja i djece, jer razigranost omogućava da se ograničenja postavljaju razumno, što u konačnici doprinosi i razvoju emocionalne regulacije djeteta. Roditelji koji su razigrani i senzibilni mogu reducirati lučenje hormona stresa (kortizola) kod djeteta (Eliott, 2000) i tako poticati osjećaj sigurnosti koji je važan za pravilan emocionalni razvoj, ali i stvaranje osjećaja povjerenja i privrženosti. Polazeći od navedenog, igra se može smatrati emocionalnim ulogom u

zajednički odnos između roditelja i djeteta, koji je s aspekta odgojnog uticaja na dijete veoma značajan, naročito u kasnijim fazama odrastanja.

Za uspostavljanje prsnog i razigranog odnosa u zajedničkoj igri presudna je roditeljska razigranost (Youell, 2008; Shen i sar., 2017; Shorer, 2019). Shorer (2019) razigranost roditelja opisuje kao sposobnost roditelja da djeluje spontano, zabavno, fleksibilno i kreativno u različitim situacijama kada su zajedno s djecom. Upravo kvalitet igre i njeno iniciranje ovisi o tome da li su roditelji u odnosu s djecom rigidni, skloni ponavljanju i monotoniji ili su zabavni, fleksibilni i kreativni. Međutim, Youell (2008) ističe da je razigranost zapravo stanje uma (ne može se naučiti u uobičajenom smislu te riječi), pa je potrebno vrijeme kako bi se ona potakla u interakciji roditelja i djeteta. Polazeći od toga da razigranost predstavlja stanje uma koje se oblikuje doživljavanjem razigranih ranih interakcija s roditeljima u djetinjstvu, Youell (2008) ističe da poticanje razigranosti kod odraslih (roditelja) koji nisu imali zadovoljavajuća rana iskustva razigranosti nije jednostavan zadatak.

Analizirajući zajedničku igru između roditelja i djeteta s aspekta Bronfenbrennerove ekološke teorije, možemo zaključiti da ona ima središnju ulogu u razvoju djeteta jer se ostvaruje u okviru *dijade* ili *proksimalnih procesa*, koji su od najvećeg razvojnog značaja za dijete. U središtu Bronfenbrennerovog interesovanja su zajedničke aktivnosti između roditelja i djece koje doprinose razvoju dječijih kompetencija, a igra je upravo jedna od njih. Uloga roditelja u dječijoj igri veoma je značajna i možemo je sagledati s aspekta *primarnog i sekundarnog razvojnog konteksta* prema Bronfenbrenneru (1979). U *primarnom razvojnog kontekstu* roditelj je onaj koji je prije svega kreator okruženja za igru, a onda i aktivni partner u dječijoj igri. Temeljem kontinuiranih obrazaca zajedničkih interakcija u primarnom kontekstu, dijete ima mogućnost da napreduje i razvija pozitivan emocionalni odnos s roditeljima. S druge strane, u *sekundarnom razvojnog kontekstu* djetetu se pruža prilika i igrovni poticaji da se uključi u aktivnosti koje su inicirane primarnim razvojnim kontekstom. To znači da će u prvoj situaciji roditelj kreirati okruženje

za igru i biti partner u igri, a u drugoj se povući i omogućiti djetetu dovoljno slobodnog vremena kako bi nastavilo svoju igru samostalno. Naprimjer, roditelj može kupiti lego kockice i učestvovati u zajedničkoj igri od koje dijete može ostvariti razvojni benefit³⁹, ali se i povući kako bi se dijete samostalno poigravalo vlastitim idejama. Vodeći se Bronfenbrennerovim (1979) idejama, iz navedenog možemo zaključiti da je uloga roditelja u primarnom razvojnem kontekstu pretpostavka za sekundarni razvojni kontekst, a da je barem bez jednog od njih razvojni proces nedovršen.

S tim u vezi, iz etnopedagoške perspektive sekundarni razvojni kontekst može se porediti s *dječijom sredinom*, za koju autor Tufekčić (2012) navodi da je odgojni faktor nevjerovatne snage. Takva *dječija sredina* kontekst je u kojem se njeguje stvaralačka aktivnost djeteta, kreativnost, dosjetljivost, okretnost, spretnost, potiče intelektualni i socijalni razvoj. S druge strane, primarni razvojni kontekst iz etnopedagoške perspektive može se prepoznati u zajedničkom izrađivanju igračaka od različitih prirodnih materijala. U narodu je poznato da su djeca uz pomoć odraslih (najčešće roditelja) izrađivali različite igrovne predmete, te tako kreirali *dječiju sredinu* kao “snažnan faktor samoodgoja i uzajamnog odgoja mlade generacije” (Tufekčić, 2012: 75).

Roditelji moraju osigurati fizičko i socijalno okruženje koje podržava dječiju igru, omogućiti dovoljno prostora, materijala i vremena za igru (Lester, 2010). Važna uloga roditelja ogleda se u pribavljanju različitih materijala za učenje i istraživanje koji odgovaraju dobi djeteta (slikovnice, raznovrsne igračke...). Igra bez igračaka nije manje vrijedna, međutim, igračke imaju i treću dimenziju – *taktilnu*, koja potiče djecu da koriste svoje tijelo i ruke na različite načine, što im omogućava da budu aktivna i kreativna. Igračka u ovisnosti o svojim karakteristikama može oblikovati dječiju imaginaciju, kreativnost, jezičke i logičko-matematičke

³⁹ Naprimjer, dijete kroz interakciju s roditeljima u zajedničkoj igri s kockicama ima priliku da usvaja nove riječi, nauči razlikovati boje i oblike ili dimenzije poput dubine, širine i visine i sl. Može se naučiti uzajamnosti, dijeljenju i poštivanju rada drugog.

kompetencije, razvijati spacijalnu inteligenciju, pamćenje, te više ili manje fizički angažirati dijete. Istraživači su otkrili da igračke stimuliraju 25% više moždanih sinapsi po neuronu (Auerbach, 2007). S obzirom da mozak žudi za novinom (Darling-Kuria, 2010), nivo stimulacije okruženja može se povećati novim igračkama ili onim starim koje se mogu iskoristiti na nove načine. Kada je dijete izloženo novom poticaju, neuralna aktivnost se povećava; s druge strane, okruženje kojem nedostaje novine i izazovnih poticaja može reducirati neuralne aktivnosti u mozgu (Darling-Kuria, 2010). S obzirom da iz Pijažeeve perspektive djelovanje u okruženju (baratanje predmetima) čini temelj misli i razvoja inteligencije, očigledno je koliko adekvatno odabrani igrovni poticaji mogu imati uticaja na kognitivni razvoj djeteta. Implikacije ove teorije na roditeljsku ulogu u kreiranju okruženja za igru ogleda se u pribavljanju dobno primjerenih materijalnih poticaja koje djeca mogu slobodno istraživati i iz njih učiti.

Sigurno je da roditelji višeg socioekonomskog statusa mogu priuštiti više različitih igrovni poticaja i materijala za učenje i istraživanje, što može sačinjavati bogatiji kontekst za razvoj djeteta. Iz te perspektive može se istaći da se nedostatak takvih resursa i iskustava za djecu u porodicama nižeg socioekonomskog statusa (uz ostale deficite u socijalnim interakcijama) može smatrati i razvojno nepovoljnim kontekstom (Brooks-Gunn i Duncan, 1997).

Čitanje i stvaranje poticajnog porodičnog okruženja za ranu pismenost

Zajednička aktivnost poput čitanja djeci također se određuje značajnim proksimalnim procesom s aspekta Bronfenbrennerove teorije. Bus (1995) navodi da je čitanje djeci centralna aktivnost u poticajnom porodičnom okruženju (posebno za ranu pismenost), a Sénéchal (2015) da je to ujedno i najviše proučavani aspekt rane pismenosti. Zbog toga je mnogo uvjerljivih dokaza koji ukazuju na vrijednost čitanja djeci.

Sénéchal (2015) temeljem svojih istraživanja ukazuje na različite dobrobiti za djecu kojoj se čita, kao što su bogatiji rječnik, brži i lakši prelazak iz faze slušanja u fazu samostalnog čitanja, razvijena čitalačka motivacija koja se pokazuje kao težnja za čitanjem. Čitanje može značajno doprinositi razvoju i bogaćenju dječijeg vokabulara (Mol i sar., 2008; Farrant i Zubrick, 2011; Farrant i Zubrick, 2013), koji se smatra važnom komponentom pripreme za školu, a ona značajnim prediktorom kasnijeg školskog uspjeha. Osim toga može unaprijediti verbalne sposobnosti djeteta (Farver, Xu, Eppe and Lonigan, 2006), kognitivni razvoj (Raikes i sar., 2006; Shahaeian i sar., 2018), spremnost za školu uopće (Huebner i Meltzoff, 2005) i školska postignuća (Barnes i Puccioni, 2017).

Mnoge sposobnosti koje su važne za pravilan razvoj govora, čitanja i pisanja razvijaju se od najranijih dana, te čine temelje za pismenost kao cjeloživotni fenomen. Već u predškolskoj dobi, a posebno u prvom razredu osnovne škole, moguće je kod djece (različite porodične pozadine) uočiti razlike u određenim sposobnostima i interesovanjima koje se u literaturi označavaju terminom rana pismenost (fonološka osjetljivost, razumijevanje značenja riječi, prepoznavanje slova, grafomotorika, povezivanje pisanog i govornog jezika, čitalačka motivacija). Zbog toga se između ostalog kaže da je prvi dan škole gotovo prekasno da dijete započne s učenjem čitanja (u njegovom širem poimanju), a da se djeci, prije nego što postanu spremni samostalno čitati, treba pročitati 1000 priča (Tate, 2011). Na taj način želi se ukazati na vrijednost čitanja i njeno centralno mjesto u poimanju poticajnog okruženja za rani dječiji razvoj i učenje.

Polazeći od toga da djeca u vrtić, a posebno u školu, već dolaze s određenom prednošću, ali i zaostacima kada je u pitanju rana pismenost, ovo područje pobuđuje istraživačko interesovanje naročito u 20. stoljeću. Istraživanja su se uglavnom usmjeravala na moguće izvore razlika u razvoju rane pismenosti, ali i mogućnosti optimiziranja konteksta koji je važan za njeno omogućavanje. Polazeći od toga da djeca jezik počinju usvajati najprije u porodici, te da ona nudi svakodnevne i kontinuirane

mogućnosti za interakciju, kontekst porodičnog okruženja za razvoj rane pismenosti pobuđuje pažnju mnogih istraživača (DeBaryshe, Binder i Buell, 2000; Sénéchal, 2012, 2015).

Tako, recimo, Sénéchal (2012) opisuje da roditelji, svjesno ili nesvjesno, kreiraju kontekst za razvoj rane pismenosti na različite načine. To se dešava, naprimjer, kada potiču dijete na prepoznavanje slova, pisanje svog imena, sastavljanjem liste za kupovinu namirnica, kupovinom materijala i pribora (kao što su papir, bojice ili slikovnice), koji omogućava da djeca istražuju i vježbaju svoje sposobnosti ili kada čitaju s djecom ili pred djecom (posebno iz ličnog zadovoljstva). Uzimajući u obzir sve navedeno, Sénéchal (2012) porodično okruženje za razvoj rane pismenosti operacionalizira kroz tri kategorije iskustava: (a) iskustvo interakcije s roditeljima za vrijeme zajedničkog čitanja i pisanja; (b) iskustva u kojima djeca samostalno istražuju pisanu riječ i (c) iskustva u kojima djeca posmatraju svoje roditelje dok čitaju ili pišu.

Na sličan način autori DeBaryshe, Binder i Buell (2000) navode da je porodično okruženje posebno važno za razvoj rane pismenosti jer djeca mogu imati niz mogućnosti – da: (a) se upoznaju s različitim materijalima i predmetima koji promoviraju ranu pismenost (knjige, časopisi, slikovnice, slovarice i slični igrovni materijali), (b) posmatraju aktivnosti drugih (npr. dok čitaju ili pišu), (c) samostalno istražuju (igraju se slovima ili brojevima, crtaju ili pišu), (d) bave se zajedničkim aktivnostima čitanja i pisanja s drugim ljudima i (e) usvajaju strategije podučavanja koje članovi porodice koriste u zajedničkim aktivnostima vezanim za ranu pismenost.

Niklas (2014) koncept porodičnog okruženja za ranu pismenost određuje mnogo šire, kroz sve elemente porodičnog okruženja koji potiču i omogućavaju razvoj jezičkih vještina djeteta. Primjeri takvih elemenata jesu čitalačke navike roditelja, učestalost čitanja djetetu, broj knjiga u kući i broj slikovnica koje dijete ima. Bracken i Fischel (2008) ukazuju i na roditeljska uvjerenja i vrednovanje pismenosti, te posjetu bibliotekama

kao značajnim elementima porodičnog okruženja za ranu pismenost i izvorima iskustava za djecu. Sve navedeno u literaturi se povezuje s kasnijim razvojnim ishodima djeteta, čitalačkim navikama i jezičkim sposobnostima (Sénéchal i LeFevre, 2002; Sénéchal, 2015).

Sénéchal (2015) ukazuje da iskustva rane pismenosti u porodičnom kontekstu mogu biti formalna i neformalna. Neformalne aktivnosti rane pismenosti jesu one u kojima se naglasak stavlja na interakciju i značenje teksta koji se čita (npr. kada roditelj čita slikovnicu, dijete uživa u sadržaju pročitano i pratećim ilustracijama). Nasuprot tome, formalne aktivnosti rane pismenosti imaju fokus na vizuelnom aspektu teksta (slova i riječi) koji se čita u smislu da roditelj, naprimjer, u toku zajedničkog čitanja pokazuje djetetu slova u tekstu i kako se pojedine riječi čitaju. Dakle, riječ je o različitim iskustvima koja, prema navedenim autorima, rezultiraju različitim razvojnim ishodima. Dok neformalne aktivnosti rane pismenosti kod djece razvijaju usmene jezičke vještine, formalne aktivnosti potiču vještine prepoznavanja pisane riječi (prepoznavanje slova i početno čitanje pisanih riječi).

Vrijednost zajedničkog čitanja autori Sénéchal, LeFevre, Hudson i Lawson (1996) i Sénéchal (2015) opisuju kroz tri vrste učenja. Prvo se odnosi na mogućnost usvajanja novih jezičkih formi (sintaksičkih, gramatičkih i leksičkih), jer je sadržaj slikovnica/knjiga mnogo kompleksniji u odnosu na svakodnevnu komunikaciju. Druga vrsta učenja ogleda se u razvoju ekspresivnog govora, kroz mogućnost dijaloga o sadržaju pročitano (roditelj olakšava djetetovo razumijevanje teksta kroz odgovaranje na njegova pitanja, ali i postavljanjem poticajnih pitanja djetetu kako bi imalo mogućnost da izrazi svoj doživljaj). Treća vrsta učenja ostvaruje se kroz mogućnost ponovljenog čitanja istog sadržaja, što pomaže razumijevanju i usvajanju novih riječi.

Nijedna od navedenih vrsta učenja ne bi bila moguća bez podrške i posvećenosti roditelja, što se može objasniti iz ugla Colemanove teorije socijalnog kapitala, ali i sociokonstruktivističkog pristupa Lava Vigotskog.

Socijalni kapital označava relaciju između roditelja i djeteta, koja, ukoliko se ostvaruje, ide u korist razvoja dječijih potencijala. To znači da slikovnice i knjige imaju korist za dijete tek ukoliko su dijelom socijalnog kapitala roditelja i djeteta. *Zapravo, šta za dijete (iz razvojne perspektive) znači slikovnica koju mu roditelj nikada ne čita?* S druge strane, iz ugla sociokonstruktivističkog pristupa, djetetu je potreban posrednik između njega i sadržaja slikovnice. Temeljem takve podrške dijete će postepeno iz zone u kojoj nije moglo samostalno čitati i razumjeti pročitano preći u zonu u kojoj će to moći. Uzimajući sociokonstruktivistički pristup u analizi zajedničkog čitanja, Mol i sar. (2008) također naglašavaju da za djecu knjige/slikovnice ne mogu biti izvor za usvajanje i bogaćenje vokabulara ukoliko izostane intenzivna pomoć i podrška odraslih, te zaključuju da sadržaj slikovnice mora biti praćen socijalnim interakcijama između roditelja i djece. Slijedom navedenog, potvrđuju se teze autora Ninio i Bruner (1978, prema: Mol i sar., 2008) da je zajedničko čitanje uglavnom djelotvorno zbog roditeljskog posredovanja i omogućavanja učenja iz takvog isustva.

Ističući značaj socijalnog konteksta u zajedničkom čitanju knjiga u dijadi roditelj – dijete, mnogi autori (Huebner, 2000; Huebner i Meltzoff, 2005; Mol i sar., 2008) ukazuju na razliku između interaktivnog (dijaloškog) i uobičajenog čitanja djeci. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da je kvalitet zajedničkog čitanja značajan faktor kao i učestalost čitanja, te da je zajedničko čitanje najefikasnije kada roditelji uključuju dijete u interakciju i razgovor o pročitanoj. Budući da većina roditelja spontano više obraća pažnju samo na aktivnost čitanja djeci (roditelji čitaju, a djeca slušaju) i ne prilaze im s intencijom razvoja njihovih jezičkih sposobnosti, Mol i sar. (2008) ukazuju na značaj podrške roditeljima u vidu programa roditeljstva o dijaloškom čitanju slikovnica.

Navedena istraživanja svoju polaznu pretpostavku imala su u prvim kvalitativnim istraživanjima interaktivnog čitanja koje su proveli Whitehurst i sar. (1988), ukazavši na značaj jednomjesečnog intervencijskog programa s roditeljima dizajniranog po modelu dijaloškog čitanja

slikovnica. On je sa svojim saradnicima model dijaloškog čitanja osmislio temeljem triju principa: (1) upotrebe evokativnih tehnika od strane roditelja koje potiču dijete da razgovara o slikovnim materijalima (na primjer: Ovo je... (imenovati lik). Šta mu se desilo?); (b) informativnih povratnih informacija djetetu, koje ukazuju na razliku između onoga šta je dijete reklo i onoga šta je moglo reći, omogućavajući mu da uči iz toga; (c) osjetljivosti roditelja na djetetove razvojne sposobnosti (dijete bi trebalo prvo pokazati sposobnost imenovanja predmeta/likova koje vidi da bi se mogao započeti razgovor o njihovim odnosima ili, naprimjer, osjetljivost roditelja u odmjeravanju težine pitanja u odnosu na dob djeteta). Dakle, za razliku od tipičnog čitanja slikovnice u kojem dijete samo sluša, u dijaloškom čitanju ono ima mogućnost za dijalog o onome što sluša, a takva različita iskustva djeteta mogu imati različite efekte na razvoj njegovih jezičkih sposobnosti. Mol i sar. (2008) ističu da upravo dijalog za vrijeme ili nakon čitanja knjige pojačava efekte samog čitanja i doprinosi bogaćenju vokabulara.

Osim navedenog, smatra se značajnim i način na koji roditelji čitaju, u smislu paralingvističkih elemenata koji dolaze do izražaja tokom čitanja naglas. Veliku ulogu igra intonacija kojom se čita, dinamika u boji glasa ili ritmičnost u izgovaranju pojedinih riječi i rečenica. Čitanje naglas na privlačan način i pozitivan stav roditelja prema čitanju mogu uticati na razvoj pozitivnog odnosa i ljubavi prema čitanju, što je čak i vrednije od razvoja specifičnih vještina pismenosti (Duursma i sar., 2008).

Motivacija se smatra važnom komponentom pismenosti, a razvija se veoma rano, od trenutka kada mala djeca donose slikovnice svojim roditeljima u želji da je čitaju (UNESCO, 1993). Kreiranje bogatog čitalačkog okruženja, dostupnost raznovrsnih slikovnica, enciklopedija i svakodnevno zajedničko čitanje mogu biti poticaj da se podrži i učvrsti dalji razvoj čitalačke motivacije. Stoga je važno napomenuti da je deset vlastitih slikovnica minimum koji treba osigurati svakom djetetu predškolske dobi (Stričević, 2006). Što je dijete više izloženo pisanim materijalima, to se njegova želja za istraživanjem istih može više pojačavati.

Weigel i sar. (2006) otkrili su da su za čitanje bila zainteresiranija ona djeca koja su provodila vrijeme s roditeljima u aktivnostima koje potiču ranu pismenost. S druge strane, Baker, Scher i Mackler (1997) ukazuju da najveći doprinos razvoju čitalačke motivacije imaju roditelji koji demonstriraju čitanje kao ugodnu aktivnost i čitaju iz ličnog zadovoljstva. Sénéchal (2015) također dijeli navedeni stav ističući da su roditelji koji čitaju iz ličnog zadovoljstva snažniji modeli, ali i dodaje kako roditelji koji češće čitaju pružaju više prilika djeci da ih vide u toj aktivnosti.

Temeljem svega navedenog, možemo zaključiti da Wasik (2012) s pravom ističe da je najbolje što roditelji mogu učiniti kako bi kod djece razvijali motivaciju i spremnost za čitanje u budućnosti – da im čitaju. Na ovo možemo dodati i značaj ličnog primjera koji se ogleda u čitanju pred djecom, posebno iz ličnog zadovoljstva i ukazivanja na vrijednost čitanja.

Literatura

Alić, A. (2018). *Kulturalni modeli odgajanja: uvod u antropologiju porodice*. Sarajevo: Perfecta.

Auerbach, S. (2007). *Kako povećati IQ svoga djeteta kroz igru*. Rijeka: Uliks.

Bakel, H. & Hall, R. (2018). Parent-child relationships and attachment. In: *Handbook of parenting and child development across the lifespan*, edited by Sanders, M. & Morawska, A., 47-66. Switzerland: Springer International Publishing.

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations to read. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.

Barnes, E. & Puccioni, J. (2017). Shared book reading and preschool children's academic achievement: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study – Birth cohort. *Infant. Child Development*, 26(6), 1-19.

Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* 19-37. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (ur). *Odgoj u školi*, 11-41. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Becker, B. (2014). How often do you play with your child? The influence of parents' cultural capital on the frequency of familial activities from age three to six. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (1), 4-13.

Bell, L. G. & Bell, D. C. (2009). Effects of family connection and family individuation. *Attachment & Human Development*, 11(5), 471-490.

- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- Belsky, J., Crnic, K. & Woodworth, S. (1995). Personality and parenting: Exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality*, 63, 905-931.
- Berg-Nielsen, T. S., Vikan, A., Dahl, A. A. (2002). Parenting Related to Child and Parental Psychopathology: A Descriptive Review of the Literature. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(4), 529-552.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bettelheim, B. (1988). *A good enough parenting*. New York: Random House.
- Bianchi, S. M. & Robinson, J. (1997). What Did You Do Today? Children's Use of Time, Family Composition, and the Acquisition of Social Capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59 (2), 332-344.
- Blake, J. (1981). Family Size and the Quality of Children. *Demography*, 18(4), 421-442.
- Blanden, J. (2006). „*Bucking the trend*“: *What enables those who are disadvantaged in childhood to succeed later in life?* Working paper, No. 31, London: Department for work and pensions; Dostupno na: www.dera.ioe.ac.uk/7729/1/WP31.pdf
- Blanden, J. & Machin, S. (2010). Intergenerational inequality in early years assessments. In *Children of the 21st century*, edited by K. Hansen, H. Joshi, & S. Dex, 153-168. Bristol, UK: Policy Press.
- Blaurock, S. & Kluczniok, K. (2018). Basic care, play, and teaching: the home learning environment and the “developmental gradient” in time use with children. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2099-2112.

Borkowski, J. G., Ramey, S. L., & Bristol-Power, M. (2002). *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. G. Richardson, 241-258. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: SAGE.

Bojczyk, K. E., Heather Rogers Haverback, Hye K. Pae, Marcy Harirston & Christa D. Haring (2017). Parenting practices focusing on literacy: a study of cultural capital of kindergarten and first-grade students from low-income families. *Early Child Development and Care*, 189(3), 500-512.

Bonds, D. D. & Gondoli, D. M. (2007). Examining the process by which marital adjustment affects maternal warmth: The role of coparenting support as a mediator. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 288-296.

Bornstein M. H. & Bradley, R. H. (Ed.). (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M. H., Yu, J. & Putnick, D. L. (2019). Mothers' parenting knowledge and its sources in five societies: Specificity in and across Argentina, Belgium, Italy, South Korea, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 44 (2), 135-145.

Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19 (1), 45-67.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.

Bradley, H. R. i Corwyn, R. F. (2004). "Family Process" Investments That Matter for Child Well-Being. In: *Monographs in parenting. Family Investments In Children's Potential: resources and Parenting Behaviors That Promote Success*, edited by Kalil, A., DeLeire, 1-32. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future Child*. 7(2), 55-71

Brooks, J. (2013). *The process of parenting*. New York: McGraw-Hill.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bronfenbrenner, U. (2014). The ecology of Cognitive Development: research models and Fugitive Findings. In: *Development in context: acting and thinking in specific environments*, edited by Wozniak, R., Fischer, K., 3-45. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Budd, K. S. & Michelle J. Holdsworth (1996). Issues in clinical assessment of minimal parenting competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(19), 2-14.

Budd, K. S., Clark, J. R. & Connell, M. A. (2011). *Evaluation of parenting capacity assessment in child protection*. New York: Oxford.

Burch, J. R. (2007). *A study examining the impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grades*. LSU Doctoral Dissertations. Dostupno na: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschol_dissertations/1095

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

Butler, S., McMahon, C. & Ungerer, J. A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infant and Child Development*, 12(2), 129-143.

Camović, Dž. (2017). *Poticanje ranog dječijeg razvoja i učenja kroz edukacijsku podršku roditeljima u vrtiću*. Neobjavljena doktorska disertacija. Sarajevo: Filozofski fakultet.

Camović, Dž. (2018). Osnaživanje roditelja za poticanje ranog dječjeg razvoja i učenja – primjena akcijskog istraživanja u programu roditeljstva. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*. 67(1), 60-80.

Camovic, Dž. (2019). Some aspects of developmentally (non-) stimulating interactions of parents with preschool children – implications of basic determinants of parental behaviour. *Journal of contemporary educational studies: Sodobna pedagogika*. 70(4), 170-191.

Carneiro, F. T., Henriques, C. R., Magalhães, A. S. & Machado, R. N. (2016). Contemporary Parenting: The Construction of Autonomy in the Parent-Child Relationship. *Psychology*, 7, 1185-1194.

Chak, A. (2001). Adult Sensitivity to Children's Learning in the Zone of Proximal Development. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(4), 383-395.

Chak, A. (2002). Understanding Children's Curiosity and Exploration through the Lenses of Lewin's Field Theory: on Developing an Appraisal Framework. *Early Child Development and Care*, 172(1), 77-87.

Chak, A. (2007). Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration, *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 141-159.

Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., Wang, M. & Qu, Y. (2016). Controlling and autonomy-supportive parenting in the United States and China: Beyond children's reports. *Child Development*, 87(6), 1992-2007.

Choate, P. W. & Engstrom, S. (2014). The "Good Enough" Parent: Implications for Child Protection. *Child Care in Practice*, 20(4), 368-382.

Clary, E. Gil & Rhodes, J. (2006). *Mobilizing Adults for Positive Youth Development*. New York: Springer Science.

Cleaver, H., Unell, I. & Aldgate, J. (1999). *Children's Needs – Parenting Capacity. The Impact of Parental Mental Illness, Problem Alcohol and Drug Use, and Domestic Violence on Children's Development*. London: The Stationery Office.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (1), 95-120.

Coleman, J. & Hoffer, T. (2015). Schools, families, and communities. In: *The structure of schooling: readings in the sociology of education*, edited by Arum, R., Beattie, I. R., Ford, M. K., 69-79. United States: SAGE.

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*, 55 (2), 218-232.

Conley, C. (2003). A review of parenting capacity assessment reports. *Ontario Association of Children's Aid Societies (OACAS) Journal*, 47(3), 16-22.

Connell, C. M. & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.

Croll, P. (2004). Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 390-416.

Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Daly, M. (2008). *Roditeljstvo u suvremenoj Europi*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.

Darling-Kuria, N. (2010). *Brain-based early learning activities*. St. Paul: Redleaf Press.

DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. J. (2000). Mothers' Implicit Theories of Early Literacy Instruction: Implications for Children's Reading and Writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.

De Graaf, P. M. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59(4), 237-246.

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.

Desforges, C., Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.

DeVito, C. & Hopkins, J. (2001). Attachment, parenting, and marital dissatisfaction as predictors of disruptive behavior in preschoolers. *Development and Psychopathology*, 13(2), 215-231.

DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and Education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18(2-3), 187-213.

Diamond, M. & Hopson, J. (2002). *Čarobno drveće uma*. Lekenik: Osvtarenje.

- Dodici, B. J., Draper, D. C. & Peterson, C. A. (2003). Early Parent-Child Interactions and Early Literacy Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124-136.
- Donahue, M. L., Pearl, R. & Herzog, A. (1997). Mothers' Referential Communication with Preschoolers: Effects of Children's Syntax and Mothers' Beliefs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 133-147.
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34 (2), 83-107.
- Duncan, G. J. & Murnane, R. J. (Ed.). (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557.
- Eisenberger, N. I. (2003). Does Rejection Hurt? An MRI Study of Social Exclusion. *Science*, 302(5643), 290-292.
- Elliott, L. (2000). *What's Going on in There?: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. New York: Bantam Books.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1458-1502.
- European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Communication from Commission. Brussels.
- Fanuko, N. (2008). Kulturni kapital i simbolička moć: tri aspekta Bourdieuove teorije ideologije. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 57 (1), 7-41.

Farrant, B. M. & Zubrick, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.

Farrant, B. M. & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.

Farcas, G. A. & Curelaru, V. (2019). Support of autonomy behaviors in preschoolers. Experimental educational intervention. *Scientific Annals of the 'Alexandru Ioan Cuza' University of Iasi: Educational Sciences*, 14, 207-222.

Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S. & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212.

Field, F. (2010). *The Foundation Years: preventing poor children becoming poor adults*. Preuzeto: <https://www.bl.uk/collection-items/foundation-years-preventing-poor-children-becoming-poor-adults-the-report-of-the-independent-review-on-poverty-and-life-chances>.

Francesconi, M., Heckman, J. J. (2016). Child Development and Parental Investment: Introduction. *The Economic Journal*, 126(596), F1-F27.

Furman, W. & Lanthier, R. (2002). Parenting siblings. In: *Handbook of parenting: Children and parenting*, edited by M. H. Bornstein, 165-188. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Furrer, C., Skinner, E. & Pitzer, J. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.

Garcia, E. (2015). *Inequalities at the starting gate. Cognitive and noncognitive skills gaps between 2010-2011 kindergarten classmates*. Economic Policy Institute. Preuzeto: <https://www.epi.org/publication/inequalities-at-the-starting-gate-cognitive-and-noncognitive-gaps-in-the-2010-2011-kindergarten-class/> (23.4.2020)

Garcia, E. & Weiss, E. (2017). *Education inequalities at the school starting gate*. Economic Policy Institute. Preuzeto: <https://www.epi.org/publication/education-inequalities-at-the-school-starting-gate/> (23. 4. 2020)

Gebhard, B. (2009). *Early Experiences matter: A guide to improved policies for infants and toddlers*. Zero to three. Preuzeto: www.zerotothree.org/documents (13. 4. 2020)

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 119(1), 182-188.

Glasser, W. (1997). *Teorija kontrole. Novo objašnjenje načina na koji kontroliramo svoje živote*. Zagreb: Alinea.

Glasser, W. (2000). *Teorija izbora. Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.

Glasser, W. (2002). *Nesretni tinejdžeri. Način na koji roditelji i učitelji mogu doprijeti do njih*. Zagreb: Alinea.

Goldstein, J. (2012). *Play in children development, health and well-being*. Melbourne: Cambridge University Press.

Grych, J. H. (2002). Marital relationship and parenting. In: *Handbook of parenting Social conditions and applied parenting*, edited by M. Bornstein, 203-225. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grolnick, W. S. (2003). *The Psychology of Parental Control: How Well-Meant Parenting Backfires*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grolnick, W. S., Price, C. E., Beiswenger, K. L. & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in mothers: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43(4), 991-1002.

Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173.

Grolnick, W. S. & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.

Grzywacz, J. G., David, M. Almeida & Daniel, A. McDonald (2002). Work-Family Spillover and Daily Reports of Work and Family Stress in the Adult Labor Force. *Family Relations*, 51(1), 28-36.

Guralnick, M. J., (2004). Family Investments in Response to the Development a Challenges of Young Children with Disabilities. In: *Mono-graphs in parenting. Family Investments In Children's Potential: resources and Parenting Behaviors That Promote Success*, edited by Kalil, A., DeLeire, T., 115-134. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Guryan, J., Hurst, E., Kearney, M. (2008). Parental Education and Parental Time with Children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23-46.

Hamilton, S. & Luster, T. (2003). Urie Bronfenbrenner. In: *The encyclopedia of human ecology*, edited by J. R. Miller, R. M. Lerner, L. B. Sciamberg and P. M. Anderson, 84-89. Santa Barbara: ABC-Clio.

Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti*. Buševac: Ostvarenje.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-96.

Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In: *Socioeconomic status, parenting and child development*, edited by M. H. Bornstein & R. H. Bradley, 147-160. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hoghughi, M., Speight, A. (1998). Good enough parenting for all children – a strategy for a healthier society. *Archives of Disease in Childhood*, 78(4), 293-296.

Hoghughi, M. (2004). Parenting – An Introduction. In: *Handbook of parenting: Theory and research for practice*, edited by Hoghughi, M., Long, N., 1-19. Sage Publications.

Heckman, J. (2008). School, Skills, and Synapses, University of Chicago. American Bar Foundation. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.

Heckman, J. (2011). *The American family in black and white: A post-racial strategy for improving skills to promote equality* (NBER working paper No. 16841). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Hertwig, R., Davis, J. N. & Sulloway, F. J. (2002). Parental investment: How an equity motive can produce inequality. *Psychological Bulletin*, 128(5), 728-745.

HSE (2011). *Child Protection and Welfare Practice Handbook*. Preuzeto: <http://hdl.handle.net/10147/142926>

Huang, K. Y., Caughy, M. O. B., Genevro, J. L. & Miller, T. L. (2005) Maternal knowledge of child development and quality of parenting among white, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 149-170.

Huebner, C. E. (2000). Promoting Toddlers' Language Development Through Community-Based Intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 513-535.

Huebner, C. E. & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313.

Ihmeideh, F. (2017). Getting parents involved in children's play: Qatari parents' perceptions of and engagement with their children's play. *Education* 13(3), 1-17.

Juul, J. (2019). *Od odgoja do odnosa: autentični roditelji – kompetentna djeca*. Split: Harfa.

Jung, J. (2011). Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1397-1407.

Kalil, A. & DeLeire, T. (Eds.). (2004). *Monographs in parenting. Family investments in children's potential: Resources and parenting behaviors that promote success*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kalil, A., Ryan, R. & Corey, M. (2012). Diverging destinies: Maternal education and the developmental gradient in time with children. *Demography*, 49(4), 1361-1383.

Kalil, A., Ziol-Guest, K. M., Ryan, R. M. & Markowitz, A. J. (2016). *Changes in Income-Based Gaps in Parent Activities With Young Children From 1988 to 2012*. *AERA Open*, 2(3), 1-17.

Karraker, K. H., Vogel, D. A. & Lake, M. A. (1995). Parents' gender-stereotyped perceptions of Newborns: The Eye of the Beholder revisited. *Sex Roles*, 33(9-10), 687-701.

Katz, L. F. & Gottman, J. M. (1996). Spillover effects of marital conflict: In search of parenting and coparenting mechanisms. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(74), 57-76

Kaufman, J. & Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 186-192.

Kellett, J. & Apps, J. (2009). *Assessments of parenting and parenting support need: A study of four professional groups*. Joseph Roundtree Foundation. Preuzeto: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/parenting-support-need-full.pdf>

Klaić, B. (2004). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.

Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420-438.

Kouros, C. D., Papp, L. M., Goeke-Morey, M. C. & Cummings, E. M. (2014). Spillover between marital quality and parent-child relationship quality: Parental depressive symptoms as moderators. *Journal of Family Psychology*, 28(3), 315-325.

Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In: *Handbook of dynamics in parent-child relations*, edited by L. Kuczynski, 1-24. Thousand Oaks CA: Sage.

Kuczynski, L. i Parkin, M. (2006). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions and relational dialectics. In: *Handbook of socialization*, edited by Grusec, J. E. i Hastings, P., 259-283. New York: Guilford Press.

Kulik, L., Shilo-Levin, S. & Liberman, G. (2014). Multiple Roles, Role Conflict, and Sense of Meaning in Life Among Working Parents. *Journal of Career Development*, 42(4), 263-280.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Los Angeles: University of California Press.

Lamb, M. E., Pleck, J., Charnov, E. L., Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In: *Parenting across the life span: Biosocial perspectives*, edited by Lancaster, J. B., Altman, J., Rossi, A. and Sherrod, L. R., 111-142. Chicago: Aldine.

Lamb, M. E., Pleck, J. H. and Levine, J. A. (1985). The role of father in child development: The effect of increased paternal involvement. In: *Advances in clinical child psychology*, edited by Lahey, B. and Kazdin, E. E., 229-266. New York: Plenum.

Lehrl, S., Evangelou, M. & Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1-6.

Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Rossbach, H. G. & Weinert, S. (2019). Long-term and domain-specific relations between the early years home learning environment and students' academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 31 (1), 102-124.

Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719-734.

Luo, R., Jia, F., Yue, A., Zhang, L., Lyu, Q., Shi, Y., Yang, M., Medina, A., Kotb, S., Rozelle, S. (2017). Passive parenting and its Association with Early Child Development. *Early Child Development and Care*, 189 (10), 1709-1723.

Mayer, S. E. (1997). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Cambridge: Harvard University Press.

Margolin, G., Gordis, E. B. & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 3-21.

Martin, C. A. i Colbert, K. K. (1997). *Parenting: A life span perspective*. New York: The McGraw-hill Companies.

McHale, J. P. (1997). Overt and Covert Coparenting Processes in the Family. *Family Process*, 36(2), 183-201.

Meggitt, C. (2012). *Understand child development*. London: Hodder Education.

Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In: *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*, edited by Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 44-70. Abingdon: Routledge.

Melhuish, E. C. (2010a). *Impact of the home learning environment on child cognitive development: secondary analysis of data from "Growing Up in Scotland"*. Edinburgh, United Kingdom: The Scottish Government.

Mermelshtine, R. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241-254.

Mikus, K., Nicole Tieben & Pia S. Schober (2019). Children's conversion of cultural capital into educational success: the symbolic and skill-generating functions of cultural capital, *British Journal of Sociology of Education*, 41 (2), 197-217.

Milanović, M. i sar. (2014). *Pomozimo im rasti – priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb: Golden – Tehnička knjiga.

Miljković, D., Rijavec, M. (2004). *Bolje biti vjetar nego list: psihologija dječjeg samopouzdanja*. Zagreb: IEP.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.

Moore, R. (2004). "Cultural Capital: Objective Probability and the Cultural Arbitrary". *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), 445-456.

Moore, T. G., Arefadib, N., Deery, A., West, S. (2017). *The first thousand days*. Melbourne: Centre for Community Child Health.

Morawska, A., Winter, L. & Sanders, M. R. (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 217-226.

National literacy trust. (2018). *Improving the home learning environment: A Behaviour Change Approach*. Preuzeto: <https://www.gov.uk/government/publications/improving-the-home-learning-environment>.

National literacy trust. (2011). *Literacy: A route to addressing child poverty?*. Preuzeto: https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2011_11_11_free_research_-_literacy_and_poverty_review_2011_nkvmmAk.pdf

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>.

NICHD early child care research network. (2002). Parenting and family influences when children are in child care: results from the NICHD Study of early child care. In: *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-emotional Development*, edited by Borkowski, J. G., Ramey, S. L. & Bristol-Power, M., 99-123. New Jersey: Erlbaum.

Niklas, F. & Schneider, W. (2014). With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28(4), 491-508.

Niklas, F., Cohrsen, C. & Tayler, C. (2016). The Sooner, the Better. *SAGE Open*, 6(4), 1-11.

O'Flaherty, M. & Baxter, J. (2020). The "developmental gradient" revisited: Australian children's time with adult caregivers from infancy to middle childhood. *Social Science Research*, 86, 1-26.

Palekčić, M. (2015). *Pedagoškijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.

Parke, R. D., Dennis, J., Flyr, M. L., Morris, K. L., Leidy, M. S. & Schofield, T. J. (2005). Fathers: Cultural and Ecological Perspectives. In: *Parenting: An Ecological Percspective*, edited by Luster, T., Okagaki, L., 103-147. New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pašalić-Kreso, A. (2000). *Rano učenje: ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mozga*. Sarajevo: Centar za obuku i obrazovne inicijative.

Pašalić-Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistematskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Dobra knjiga.

Patterson, C. (2011). *Parenting matters: early years and social mobility*. Preuzeto: <http://www.centreforum.org/assets/pubs/parenting-matters.pdf>.

Pećnik, N. (2003). *Međugeneracijski prijenos zlostavljanja djece*. Zagreb: Naklada Slap.

Pećnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Preuzeto: <http://www.unicef.hr/upload/file/380/190366/FILENAME/Publikacija.pdf>

Pehar-Zvačko, L. (1990). *Razvojni problemi i vaspitanje predškolske djece*. Beograd: Kultura.

Pehar-Zvačko, L. (2000). *Oduzeto djetinjstvo*. Zenica: Dom štampe.

PIRLS (2016). *International Results in Reading*. Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017-2022. (2017). *Službeni glasnik BiH*, broj 2/18. Preuzeto: <http://www.sluzbenilist.ba/page/akt/IgLBVvzFbEs>= (18. 1. 2021).

Pleck, J. H. (2007). Why Could Father Involvement Benefit Children? *Theoretical Perspectives, Applied Developmental Science*, 11(4), 196-202.

Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In: *The role of the father in child development*, edited by M. E. Lamb, 58-93. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Power, E. M. (1999). An Introduction to Pierre Bourdieu's Key Theoretical Concepts. *Journal for the Study of Food and Society*, 3(1), 48-52.

Putnam, S. P., Sanson, A. V. & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. In: *Handbook of parenting: Children and parenting*, edited by M. H. Bornstein, 255-277. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Quinton, D. (2004). *Supporting Parents: Messages from Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Raikes, H., B. A. Pan, G. Luze, C. S. Tamis-LeMonda, J. Brooks-Gunn, J. Constantine, L. B. Tarullo, H. A. Raikes & E. T. Rodriguez (2006). Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life, *Child Development*, 77(4), 924-953.

Reay, D. (2004): 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.

Roberts, K. (2009). *Early Home Learning Matters. Family and Parenting Institute*. Preuzeto: http://www.nptfamily.com/pdf/fis_%20brief%20guide%20for%20practitioners.pdf

Redford, J., Jennifer A. Johnson & Julie Honnold (2009). Parenting Practices, Cultural Capital and Educational Outcomes: The Effects of Concerted Cultivation on Academic Achievement. *Race, Gender & Class*, 16 (1/2), 25-44.

Repetti, R. L., Taylor, S. E., Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychol Bull.*, 128(2), 330-366.

- Repetti, R., Wang, S. & Saxbe, D. (2009). Bringing It All Back Home. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 106-111.
- Repetti, R. & Wang, S. (2017). Effects of job stress on family relationships. *Current Opinion in Psychology*, 13, 15-18.
- Rogers, C. S., Sawyers, J. K. (1995). *Play in the lives of children*. Washington: NAEYC.
- Rohner, R. P. (2004). The acceptance-rejection syndrome. Universal correlates of parental acceptance-rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840.
- Roscigno, V. J., Ainsworth-Darnell J. W. (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178.
- Roubinov, D. S. & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles?. *Current Opinion in Psychology*, 15, 162-167.
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development*, 83 (2), 508-525.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Elliot, K. (2002). *Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the pre-school period*. A longitudinal Study funded by the DFES. London: University of London.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y. & Barreau, S. (2007). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on children's attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.

Sammons, P. (2010). The EPPE research design: An educational effectiveness focus. In: *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*, edited by Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 24-44. Abingdon: Routledge.

Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I. & Taggart, B. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services*, 10(3), 189-201.

Sanders, M. R., Karen M. T. Turner (2018). The Importance of Parenting in Influencing the Lives of Children. In: *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*, edited by Matthew R. Sanders, Alina Morawska, 47-67, Springer.

Selmanagić Lizde, E. (2018). *Odnos braće i sestara kroz intraobiteljsku dinamiku*. Sarajevo: Perfecta.

Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of picture-books as a predictor of young children's vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520-536.

Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.

Sénéchal, M. (2012). Children language and literacy development at home. In: *Handbook of Family Literacy*, edited by Wasik, B. H., 38-51, New York: Routledge.

Sénéchal, M. (2015). Young Children's Home Literacy Experiences. In: *The Oxford handbook of reading*, edited by Pollatsek, A., Treiman, R., 397-415. New York: Oxford University Press.

Schaefer, C. E. & Drewes, A. A. (2009). The therapeutic powers of play. In: *Blending play therapy with cognitive behavioral therapy – evidence-based and other effective treatments and techniques*, edited by A. A. Drewes, 3-17. NJ: Wiley.

Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G. & Harrison, L. J. (2018). Early Shared Reading, Socioeconomic Status, and Children's Cognitive and School Competencies: Six Years of Longitudinal Evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502.

Shen, X., Chick, G. & Pitas, N. A. (2017). From playful parents to adaptable children: a structural equation model of the relationships between playfulness and adaptability among young adults and their parents. *International Journal of Play*, 6(3), 244-254.

Shonkoff, J. P., Philips A. D. (ur.) (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. Washington: Nacional Academy Press.

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., ... Garner, A. S. (2011). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246.

Shorer, M., Swissa, O., Levavi, P. & Swissa, A. (2019). Parental playfulness and children's emotional regulation: the mediating role of parents' emotional regulation and the parent-child relationship. *Early Child Development and Care*, 189, 1-11.

Sime, D., Sheridan, M. (2014). 'You want the best for your kids': improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement, *Educational Research*, 56 (3), 327-342.

Skinner, E., Sandy Johnson & Tatiana Snyder (2005). Six Dimensions of Parenting: A Motivational Model, Parenting: *Science and Practice*, 5(2), 175-235.

Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti: uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.

Slunjski, E. (2006). *Kad djeca istražuju....: neobične igre običnim materijalima: zbirka igara od recikliranih materijala za djecu koje mogu izraditi odrasli s djecom*. Varaždin: Stanek.

Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* 125-152.

Stričević, I. (2006). *Čitajmo im od najranije dobi*. Projekt Hrvatskog knjižničarskog društva. Komisije za knjižnične usluge za djecu i mladež. Preuzeto: www.hkdrustvo.hr/datoteke/130

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). *Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during Key Stage 2 (7-11)*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.

Sylva, K. (2010). Quality in early childhood settings. In: Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Eds.). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon: Routledge.

Smetana, J. G. & Daddis, C. (2002). Domain-Specific Antecedents of Parental Psychological Control and Monitoring: The Role of Parenting Beliefs and Practices. *Child Development*, 73(2), 563-580.

Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Sternberg, R. J. (1994). Answering questions and questioning answers, *Phi Delta Kappan*, 76(2), 136-138.

Strahan, E. Y., Dixon, W. E., Banks, B. J. (2009). *Parenting with Reason: Evidence-Based Approaches to Parenting Dilemmas*. London: Routledge.

Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.

Tate, L. M. (2011). *Preparing children for success in school and life: 20 ways to enhance your child's brain power*. California: Corwin.

Teubert, D. & Pinquart, M. (2010). *The Association Between Coparenting and Child Adjustment: A Meta-Analysis*. *Parenting*, 10(4), 286-307.

TIMSS (2019). Izvještaj za Bosnu i Hercegovinu. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Preuzeto: <https://aposo.gov.ba/bs/međunarodna-istrazivanja/timss-istrazivanje/> (11. 1. 2021)

Toth, K., Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B. (2020). Home learning environment across time: the role of early years HLE and background in predicting HLE at later ages, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 31 (1), 7-30.

Tufekčić, A. (2012). *Osnove etnopedagogije*. Sarajevo: Dobra knjiga: Centar za napredne studije.

UNESCO. (1993). Emergent Literacy in Early Childhood Education. /online/. Pretraženo: 5. novembra 2020. Dostupno na: http://www.unesco.org/education/information/pdf/21_33.pdf

UNICEF. (2013). *Istraživanje višestrukih pokazatelja (MICS) za Bosnu i Hercegovinu 2011.-2012.: završni izvještaj*. Sarajevo: UNICEF.

UNICEF. (2015). *Dječije siromaštvo i uskraćenost u Bosni i Hercegovini: Analiza višestrukog preklapanja uskraćenosti na nacionalnom nivou (N-MODA)*. Preuzeto: <https://www.unicef.org/bih/izvje%C5%A1taji/analiza-vi%C5%A1estrukog-preklapanja-uskra%C4%87enosti> (18. 1. 2021)

UNICEF. (2016). *Quality of ECE Services – Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Montenegro*. Sarajevo: UNICEF.

UNICEF. (2017). *Unicef's programme guidance for early childhood development*. Preuzeto: https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/FINAL_ECD_Programme_Guidance_September_2017.pdf (26. 1. 2021)

UNICEF. (2020). *Situation Analysis of Children in Bosnia and Herzegovina*. Preuzeto: <https://www.unicef.org/bih/en/reports/situation-analysis-children-bosnia-and-herzegovina> (14. 1. 2021)

Von Otter, C. & Stenberg, S. A. (2014). Social capital, human capital and parent–child relation quality: interacting for children's educational achievement?. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (7), 996-1016.

Virasiri, S., Chaiyawat, W., Yunibhand, J. (2011). Parenting: What are the critical attributes?. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 94(9), 1109-1116.

Visković, I., Višnjić-Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Alfa.

Vondra, J., Sysko, H. B., Belsky, J. (2005). Developmental Origins of Parenting: Personality and Relationship Factors. In: *Parenting: An Ecological Perspective*, edited by Luster, T., Okagaki, L., 35-73. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wasik, B. H., Van Horn, B. (2012). The role of family literacy in society. In: Wasik, B. H., *Handbook of Family Literacy*. New York: Routledge.

Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.

Winter, I. (2000). Towards a theorized understanding of family life and social capital. *Australian Institute of Family Studies*. Working Paper No. 21.

Winter, P. (2010). *Engaging Families in the Early Childhood Development Story: research findings from a survey of parents of children from birth to age 8*. A National Project conducted on behalf of the Ministerial Council for Education, Early childhood Development and Youth Affairs, Childhood services. South Australia: Department of education and Childrens Services.

Williams, J. H. G., Whiten, A., Suddendorf, T. & Perrett, D. I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 25(4), 287-295.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E. & et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

Wheeler, H., Connor J. (2009). *Parents, Early Years and Learning: parents as partners in the early years foundation stage – principles into practice*. London: National Childrens Bureau.

Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče: društveni konteksti spoznajnog razvitka*. Zagreb: Educa.

Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 10(2), 121-129.

Zhang, H. & Whitebread, D. (2019). Identifying characteristics of parental autonomy support and control in parent–child interactions, *Early Child Development and Care*, 189, 1-15.

Zill, N. & J. West (2001). *Entering Kindergarten. A Portrait of American Children When They Begin School*. Washington, DC: NCES.

Zubrick, S. R., Taylor, C. L., Lawrence, D., Mitrou, F., Christensen, D. & Dalby, R. (2009). The development of human capability across the lifecourse: Perspectives from childhood. *Australasian Epidemiologist*, 16(3), 6-10.



Indeks autora

A

Alić, A., 67

Auerbach, S., 135

B

Bakel, H., 47, 48

Baker, L., 141

Barnes, E., 136

Bašić, S., 17, 50, 99, 105

Becker, B., 83, 84, 85

Bell, L. G., 45, 50

Belsky, J., 63, 64, 65, 66, 67, 76

Berg-Nielsen, T. S., 36

Berk, L. E., 106

Bettelheim, B., 39

Bianchi, S. M., 116

Blake, J., 76

Blanden, J., 29, 127

Blaurock, S., 117, 120, 121

Borkowski, R., 28

Bourdieu, P., 79, 81, 85

Bojczyk, K. E., 82, 85

Bonds, D. D., 74

Bornstein M. H., 68, 70

Bracken, S. S., 137

Bradley, R. H., 70, 113, 120, 130

Bratanić, M., 129

Brooks-Gunn, J., 35, 36, 135

Bronfenbrenner, U., 13, 31, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 127, 133, 134

Budd, K. S., 39, 41

Burch, J. R., 108

Bus, A. G., 135

Butler, S., 130

C

Camović, Dž., 23, 25, 116, 132
 Carneiro, F. T., 50
 Chak, A., 104, 105, 107
 Cheung, C. S., 51
 Choate, P. W., 39
 Clary, E. Gil, 113
 Cleaver, H., 40, 41
 Coleman, J. S., 31, 78, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 116
 Collins, W. A., 35
 Conley, C., 40
 Connell, C. M., 41, 85
 Croll, P., 115

Č

Čudina-Obradović, M., 35

D

Daly, M., 63
 Darling-Kuria, N., 135
 DeBaryshe, B. D., 137
 De Graaf, P. M., 83
 De Graaf, N. D., 83, 84
 Desforges, C., 77, 80, 126
 DeVito, C., 74
 DeVries, R., 103, 104
 Diamond, M., 131
 Dodici, B. J., 106, 129
 Donahue, M. L., 67
 Dumais, S. A., 80, 81
 Duncan, G. J., 21
 Duursma, E., 140

E

Eisenberger, N. I., 46

Elliott, L., 132

Entwisle, D. R., 80

F

Fanuko, N., 77, 79

Farrant, B. M., 127, 136

Farcas, G. A., 50, 51

Farver, J. A. M., 136

Field, F., 27, 28, 29, 30

Francesconi, M., 29, 35

Furman, W., 76

Furrer, C., 44

G

Garcia, E., 77

Gebhard, B., 17, 18

Ginsburg, K. R., 132

Glasser, W., 95, 96, 97, 98, 99

Goldstein, J., 131

Grych, J. H., 74

Grolnick, W. S., 48, 49, 51, 102

Grzywacz, J. G., 75

Guralnick, M. J., 113, 114

Guryan, J., 117

H

Hamilton, S., 55, 56, 57, 58

Hannaford, C., 131

Hoff-Ginsberg, E., 130

Hoghugh, M., 35, 37, 38

Heckman, J., 18, 29, 35, 126

Hertwig, R., 113

Huang, K. Y., 68
Huebner, C. E., 136, 139

I

Ihmeideh, F., 132

J

Juul, J., 96
Jung, J., 132

K

Kalil, A., 29, 77, 117, 118, 119
Karraker, K. H., 70
Katz, L. F., 75
Kaufman, J., 67
Kellett, J., 40
Klaić, B., 29, 117
Kluczniok, K., 120, 121
Kouros, C. D., 75
Kuczynski, L., 98
Kulik, L., 75

L

Lareau, A., 77, 81, 90, 91, 93, 94, 116
Lamb, M. E., 69
Lehrl, S., 27, 121
Lester, S., 134
Lin, N., 77
Linver, M. R., 73
Luo, R., 123

M

Mayer, S. E., 71, 72
Margolin, G., 74



RAZVOJNA PERSPEKTIVA RANOG DJETINJSTVA I RODITELJSTVA

Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu

Martin, C. A., 68, 71
McHale, J. P., 74
Meggitt, C., 108
Melhuish, E., 122, 125
Mermelshtine, R., 108
Mikus, K., 84
Milanović, M., 36
Miljković, D., 100
Mol, S. E., 136, 139, 140
Moore, R., 82
Moore, T. G., 38
Morawska, A., 48, 68

N

Niklas, F., 137

O

O'Flaherty, 119

P

Palekčić, M., 99, 106
Parke, R. D., 69
Pašalić-Kreso, A., 26, 102, 130, 131
Patterson, C., 18, 26, 27, 28, 29, 126, 129
Pećnik, N., 47, 123
Pehar-Zvačko, L., 17, 131
Pleck, J. H., 58, 69, 115
Putnam, S. P., 69, 70

Q

Quinton, D., 36, 63

R

Raikes, H., 136
 Reay, D., 79, 80
 Roberts, K., 123, 124
 Redford, J., 80, 94
 Repetti, R. L., 74, 75
 Rogers, C. S., 131
 Rohner, R. P., 45, 46
 Roscigno, V. J., 83, 84
 Roubinov, D. S., 72, 73
 Rowe, M. L., 130

S

Samuelsson, I. P., 131
 Sammons, P., 19, 119, 120, 126
 Sanders, M. R., 38, 41, 48
 Selmanagić Lizde, E., 114
 Sénéchal, M., 135, 136, 137, 138, 141
 Schaefer, C. E., 132
 Shahaecian, A., 132
 Shen, X., 133
 Shonkof, J. P., 15, 17, 85, 130
 Shorer, M., 132, 133
 Sime, D., 31, 77, 122
 Skinner, E., 42, 43, 44, 45, 49
 Slatina, M., 131
 Slunjski, E., 105
 Stričević, I., 25, 140
 Sylva, K., 19, 20, 124, 126
 Smetana, J. G., 70
 Starc, B., 35
 Sternberg, R. J., 109
 Strahan, E. Y., 39
 Swartz, D. 80



T

Tate, L. M., 33, 128, 136

Teubert, D., 74

Toth, K., 126

Tufekčić, A., 131, 134

V

Von Otter, C., 87

Virasiri, S., 36

Visković, I., 36

Vondra, J., 66

W

Wasik, B. H., 55, 141

Weigel, D. J., 141

Winter, I., 78

Winter, P., 128

Williams, J. H. G., 128

Whitehurst, G. J., 139

Wheeler, H., 30, 123, 126

Wood, D., 104, 109

Y

Youell, B., 133

Z

Zhang, H., 51

Zill, N., 77

Zubrick, S. R., 127, 128

Popis slika

Slika 1.	Faktori koji utiču na razvoj djeteta.	19
Slika 2.	Efekti ranog porodičnog okruženja za učenje na razvoj pismenosti do pete godine.	27
Slika 3.	Efekti socioekonomskog statusa, obrazovnog nivoa majke, mjesečnih prihoda i porodičnog okruženja za rano učenje na razvojne ishode djeteta do pete godine.	28
Slika 4.	Ključne dimenzije roditeljstva u okviru teorije samoodređenja.	44
Slika 5.	Toplina kao dimenzija roditeljstva.	46
Slika 6.	Slikovni prikaz odnosa između roditelja i djeteta iz perspektive roditelja.	48
Slika 7.	Ekološka perspektiva na roditeljstvo i razvoj djeteta.	64
Slika 8.	Mehanizam putem kojeg roditeljska primanja određuju kasnije razvojne ishode djeteta.	72
Slika 9.	Kvaliteta roditeljstva iz ekološke perspektive.	73
Slika 10.	Pozitivan uticaj roditeljskog kulturnog kapitala na iniciranje poticajnih aktivnosti s djecom.	84
Slika 11.	Mreža koja uključuje roditelje (A, D) i djecu (B, C) bez (a) i sa (b) intergeneracijske zatvorenosti.	90
Slika 12.	Okvir za razumijevanje porodičnog okruženja za učenje.	121
Slika 13.	Razvojno poticajne aktivnosti za djecu predškolske dobi.	124

Popis tabela

Tabela 1.	Ključni dražveri razvojnih ishoda u djetinjstvu.	30
Tabela 2.	Šest ključnih dimenzija roditeljstva.	43
Tabela 3.	Teorijski model relativne vjerovatnosti optimalnog roditeljskog funkcioniranja u svim mogućim stanjima roditeljskog sistema.	65
Tabela 4.	Najistaknutiji autori teorije kapitala.	78
Tabela 5.	Vrste porodica u odnosu na prisustvo/odsustvo humanog i socijalnog kapitala.	88
Tabela 6.	Tipologija razlika u odgoju djece.	91

Bilješka o autorici



Dženeta Camović (rođ. Karić) doktorica je pedagoških nauka i docentica na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Prethodno obrazovanje kroz diplomski i postdiplomski studij stekla je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, gdje je 2016. godine odbranila i doktorsku disertaciju pod nazivom *Poticanje ranog dječijeg razvoja i učenja kroz edukacijsku podršku roditeljima u vrtiću*. Od 2007. godine birana je u zvanje asistenta i višeg asistenta, a u zvanje docenta

2017. godine. Kao vanjska saradnica bila je angažirana na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu i na Fakultetu islamskih nauka na kojem i danas predaje. Akademsko interesovanje posebno usmjerava predškolskom odgoju, kroz orijentaciju ka temama poticajnog okruženja za optimalni razvoj dječijih mogućnosti u porodičnom i institucionalnom okruženju, te osnaživanju roditelja za poticajno roditeljstvo. Kao certificirana trenerica vodila je programe roditeljstva za roditelje djece predškolske i rane školske dobi. Članica je uredništva časopisa za pedagojsku teoriju i praksu *Školski vjesnik* Sveučilišta u Splitu. Objavljivala je radove u časopisima i zbornicima radova u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Sloveniji, na znanstvenoj razini Q3. Učestvovala je u više istraživačkih projekata.

Udata je i veoma posvećena majka dvjema kćerkama – Sumeji i Nedžmi. Ovo je njena prva knjiga.

Izvodi iz recenzija

Rukopis koji je predmet recenziranja bavi se roditeljstvom i porodičnim okruženjem kao primarnim socijalnim miljeom u kojem se razvija mlado biće i stižu prva iskustva i spoznaje o svijetu oko sebe. U fokusu je odgojno-obrazovna poticajnost okruženja i u skladu s tim dinamika roditeljstva tj. razvojnost roditeljske uloge kao adekvatnog odgovora primarnog okruženja na potrebe djeteta u različitim fazama ranog razvoja. Roditeljstvo i porodično okruženje ovdje se ne promatraju na statičan način nego autorica ove fenomene tretira u njihovoj razvojnoj perspektivi iz najrazličitijih aspekata. Kako novo doba donosi ubrzane, nagle i nepredvidive promjene tako se mijenja i roditeljstvo u skladu sa ukupnim društvenim promjenama, ali i sa naučnim spoznajama o roditeljstvu, dokazima o značaju roditeljske poticajnosti i o karakteristikama razvoja djeteta u ranom djetinjstvu.

Svjesna da se odgovori na cjelinu pitanja o značaju roditeljstva ne mogu dati jednom zauvijek autorica insistira upravo na važnosti razumijevanja potrebe za roditeljskom razvojnosti i orijentaciji roditelja prema razvojnim potrebama djeteta. Spremnost (ili nespremnost) roditelja da odgovore zahtjevima novog doba u naučnim spoznajama o ranom razvoju djeteta autorica promatra dvojako. S jedne strane to se vezuje za etiku roditeljstva koja se manifestira preuzimanjem odgovornosti za dijete/djecu i zahtijeva od njih stalni rad na sebi, samoreksiju i promišljanje o kvaliteti i razvojnoj perspektivi uzajamnih odnosa. S druge strane autorica ukazuje na značaj uspostavljanja veze između roditelja i odgojno-obrazovnih institucija za rani razvoj (npr. vrtića) s ciljem osnaživanja roditelja da djeluju u pravcu koji će djetetu poboljšati život.

Na kraju treba reći da se radi o vrijednom djelu koje zbog istaknutih kvaliteta treba učiniti dostupnim čitateljstvu, roditeljima, studentima i svima koji u fokusu svoga interesovanja imaju dijete u razvoju i kontekst porodičnog ranog odgoja.

Akademkinja, dr. Adila Pašalić Kreso, profesor emeritus UNSA

Ovim rukopisom otkrivamo autoricu, znanstvenicu, poznavatelja, proučavatelja i zaljubljenika predškolske pedagogije. Ovakvo je djelo mogla napisati znanstvenica koja: ima široku opću kulturu, dugo istražuje ovu problematiku, dugo radi s mladima i djecom, poznaje njihove potrebe i senzibilitet za novim spoznajama.

Interesantna su polazišta autorice jer dječiji razvoj i učenje ne tumači u okviru zasebnih ekoloških prostora, već naglašava da su razvojni ishodi proizvod svih interakcija koje djeca uspostavljaju u okruženjima kojima pripadaju. Pritom posebno izdvaja interakciju između dvaju temeljnih razvojnih okruženja – obiteljskog i vrtićkog, koji najviše doprinose dječijem razvoju i učenju. Razmatrajući tu vezu u kontekstu razvojne perspektive ranog djetinjstva i roditeljstva, autorica naglašava da vrtić ima važnu ulogu u osnaživanju roditelja za kreiranje poticajnijeg obiteljskog okruženja. Podsjećajući na to da je mnogo važnije ono šta roditelj radi nego ko je roditelj, ona pruža jako uporište da se roditeljska angažiranost smatra centralnim elementom u ranom dječijem razvoju i učenju.

Između ostalog, autorica tumači i koliko su pored obrazovnih iskustava u obiteljskom okruženju važna izvanobiteljska iskustva koja djeca mogu imati kroz posjete bibliotekama, muzejima, pozorištima i sl. Na taj način knjiga oživotvori je ideju afričke poslovice: „Potrebno je cijelo selo da bi se odgojilo dijete“.

Prof. ddr. Lidija Pehar, redovita profesorica UNSA i članica akademije HAZU