Prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Čulić, Marina

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:292191

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

PRIJELAZ DJETETA IZ DJEČJEGA VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU

MARINA ČULIĆ

SPLIT, 2020.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

PRIJELAZ DJETETA IZ DJEČJEGA VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU

ZAVRŠNI RAD

Mentorica: doc. dr. sc. Ivana Visković

Studentica: Marina Čulić

SPLIT, RUJAN 2020.

Sadržaj

1. Uvod 1

2. Institucionalno djetinjstvo – uloga i značaj 2

3. Profesionalne kompetencije praktičara 3

4. Prijelazi – koncepti i pristupi 5

4.1. Teorijski okvir procesa prijelaza 6

4.1.1. Ekološka teorija Urieja Bronfenbrennera 6

4.1.2. Teorija socijalnoga konstruktivizma 8

4.2. Koncept spremnosti za školu 10

4.3. Nove strategije učenja 11

4.4. Dječja perspektiva 15

4.5. Uključivanje djece u osnovnu školu u Hrvatskoj i Europi 16

5. Postupci prijelaza iz dječjega vrtića u osnovnu školu 18

5.1. Izgrađivanje afirmativnoga identiteta 19

5.2. Informiranje 19

5.3. Praćenje i dokumentiranje dječjega razvoja 21

5.4. Umrežavanje djece 24

5.5. Uključivanje roditelja 25

5.6. Suradnja s osnovnom školom 27

5.7. Javni nastupi djece 29

6. Zaključak 31

7. Literatura 35

1. Uvod

U suvremenomu dobu dolazi do institucionaliziranja djetinjstva što znači da djeca sve više vremena provode u odgojno-obrazovnim institucijama. Kontinuirani razvoj kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa, prilagodba individualnim potrebama djece te suradnja obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova (u ovom slučaju osnovne škole i dječjega vrtića) nameću se kao nužnost. Visković i Višnjić Jevtić (2019) ističu da je kvaliteta institucionalnoga ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja prediktor dugoročnih postignuća djece i naposljetku društvene dobrobiti.

Ovaj rad daje teorijski prikaz odgojno-obrazovnoga procesa tijekom prijelaza djeteta iz dječjega vrtića u osnovnu školu. To je važan korak u životu djeteta, često praćen snažnim emocijama i brojnim promjenama. Promjene u prijelaznomu procesu odnose se na promjene u prostorno-materijalnomu i socijalnomu okruženju, promjene normi, rituala, načina komunikacije, raspodjele moći. Kako bi proces prijelaza bio što manje stresan, važna je primjena efektivnih i kreativnih postupaka prijelaza i strategija učenja u svrhu osiguravanja kontinuiteta odgojno-obrazovnoga procesa. Danas se napušta tradicionalno poučavanje, zahtijevanje jednoznačnih odgovora, definiranih i gotovih znanja, a naglasak se stavlja na individualiziran pristup, prirodno i samoregulirano učenje istraživanjem i iskustvenim doživljajem te razvijanjem novih kreativnih i učinkovitih strategija učenja. Pri tomu se igra, kao jedna od osnovnih dječjih aktivnosti, ističe kao posebno kvalitetan, zanimljiv, prirodan i slobodan način učenja koji djeci pruža niz istraživačkih i konstruktivnih mogućnosti. Školarizacija odgojno-obrazovnoga procesa u smislu usmjerenosti na normativna postignuća i poučavanje, kako bi se udovoljilo zahtjevima škole u skladu s konceptom spremnosti djeteta za školu, ne smatra se prihvatljivim dok se naglašava koncept spremnosti škole za dijete.

2. Institucionalno djetinjstvo – uloga i značaj

„Suvremena istraživanja djeteta i djetinjstva kao kulturnomu i društvenomu fenomenu pristupaju s pozicije iznimne kompleksnosti i multidimenzionalnosti“ (Šagud, 2015:274). Prema suvremenomu shvaćanju dijete se smatra aktivnim subjektom vlastitoga odgoja i obrazovanja, kao biće koje je kompetentno i znatiželjno, ima vlastite mogućnosti, znanja i interese. Urođenom znatiželjom dijete aktivno stječe znanja i istražuje svijet oko sebe. „Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira“ i u odnosu je s kulturom, prostorom i vremenom pa se razlikuje s obzirom na uvjete u kojima se ostvaruje (Jurčević Lozančić, 2018:18). U tomu procesu ishod ne može biti univerzalno dijete jer univerzalno djetinjstvo ne postoji.

Zbog globalnih gospodarskih procesa i prilagođavanja odgojno-obrazovnih ustanova tržištu rada, postupno dolazi do institucionaliziranja djetinjstva i redefiniranja obiteljskoga vremena (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Institucijski kontekst sa svojim kurikulumom, kulturom, socijalnim i materijalnim dobrima može osnaživati i poticati ili, pak, umanjivati sve prednosti i potencijale koje djetinjstvo nosi (Šagud, 2015). Djeca danas mnogo vremena provode u institucijama, a institucije u kojima borave i odrastaju nisu samo ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, nego su to i, primjerice, sportski i drugi klubovi, što je u korelaciji s kulturnim i gospodarskim položajem obitelji. Opći je stav obitelji da ako djeca ne dobiju ono što je „najbolje“ za njih, neće imati kvalitetan život, budućnost. Takav je stav uvjetovan potrošačkom kulturom koja teži materijalnim vrijednostima, uspjehu i prisutan je od ranoga djetinjstva. Isto tako, danas je sve češće prisutno takozvano hiperroditeljstvo ili period upravljanja djetetom. Ako govorimo o promjenama u suvremenomu društvu koje utječu na dijete, valja istaknuti zaposlenost majki, sve češće razvode, povećane prihode koje istovremeno prate i povećani troškovi (Corsaro, 2005, prema Jurčević Lozančič, 2018). Utjecaj je konzumerskoga društva takav da dijete prestaje biti aktivan subjekt djetinjstva i postaje potrošač, objekt kulture. Pri tomu sve izražajnija postaje nepovezanost između obiteljskih vrijednost i organizacije institucija. Budući da je period odrastanja u današnjemu vremenu ispunjen brojnim pravilima i klasifikacijama čiji su korijeni u profesionalnoj i socijalnoj kontroli, intenzivna institucionalizacija može uzrokovati krizu djetinjstva ili njegov nestanak ili, pak, velike promjene (Prout, 2005; Postman, 1994; Qvortup, 2005, prema Jurčević Lozančić, 2018).

Igra u sferi kulture odraslih postaje svojevrstan poligon za učenje i za cilj ima učenje, a nagrada je nešto izvanjsko, osim samoga užitka koji igra nosi. Zbog povećanih zahtjeva društva i roditelja, kompetencije se stječu unutar ustanova, stoga Bašić i Irović (2003, prema Jurčević Lozančić, 2018) smatraju kako su samoregulacija, intrizična motivacija, simbolizam, sloboda izbora, koji karakteriziraju dječju igru, danas potisnuti edukativnim sadržajima. Sve to upućuje na skraćivanje i postupno nestajanje djetinjstva jer se skraćuje granica između djetinjstva i odrasle dobi. Kontradiktorna je činjenica da unatoč modernoj znanosti, koja veliku pozornost pridaje ranomu razvoju, odgoju i obrazovanju djeteta, danas postoji problem smanjenja kvalitete djetinjstva (Jurčević Lozančić, 2018).

U Hrvatskoj nema dostupnih nalaza sustavnih longitudinalnih istraživanja koja bi dugoročno pratila odgojno-obrazovne ishode dugotrajnoga boravka u institucijama ranoga i predškolskoga odgoja. Na istu tematiku američke studije pokazuju sljedeće ishode: nema pozitivne povezanosti dužega boravka u vrtiću i početnih školskih postignuća za djecu iz obitelji boljega ekonomskoga statusa, dok dužina boravka u dječjemu vrtiću kod djece koja odrastaju u riziku siromaštva, u obiteljima nižega ekonomskoga statusa i socijalne deprivacije pozitivno korelira s boljim školskim početnim postignućima. Ipak, djeca koja duže pohađaju predškolske ustanove lakše preuzimaju inicijativu i samopouzdanija su u socijalnim interakcijama. Jedan od mogućih negativnih ishoda bila bi negativna povezanost prosocijalnih ponašanja s dužim boravkom u institucijama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u smislu otpora autoritetima (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

3. Profesionalne kompetencije praktičara

Budući da odgojno-obrazovni djelatnici imaju odgovornost osnaživanja djece na osobnoj razini i razini zajednice, opravdano je pretpostaviti da su kompetencije praktičara jedan od prediktora uspješnoga prijelaza. Kompetencije se općenito mogu definirati kao spoj vještina (znati nešto učiniti), znanja (znati kako nešto učiniti) i sposobnosti. Premda postoje brojna određenja profesionalnih kompetencija, možemo reći kako profesionalni razvoj odgojitelja započinje inicijalnim obrazovanjem i traje do kraja profesionalne karijere. On je temeljen na profesionalnim standardima i vrijednostima, a pri profesionalnim odlukama

trebao bi osigurati da njima ne upravljaju osobne vrijednosti (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

Autorice Slunjski, Šagud i Brajša – Žganec (2006) ističu važnost holističkoga pristupa u razvoju i usavršavanju raznovrsnih kompetencija odgojitelja (ali i učitelja). Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse u cilju odmaka od tradicionalne ustanove prema razvoju zajednice koja uči podrazumijeva niz pomaka. Za početak, podrazumijeva unutarnje pomake koji se odnose na stajališta, vrijednosti i načine razmišljanja ljudi, a vode k promjenama u njihovu ponašanju i načinu rada. Način na koji zajednica koja uči doista uči podrazumijeva osvještavanje tuđih i vlastitih stavova i načina razmišljanja te učenje putem rasprave, odnosno mnogo više od samoga stjecanja informacija, tj. znanja (Slunjski i sur, 2006).

Profesije koje svojim djelovanjem sudjeluju ili posreduju u učenju drugih moraju preuzeti odgovornost za vlastito cjeloživotno i doživotno učenje. Iako je stručno usavršavanje dio profesionalne obveze odgojitelja, novija istraživanja o njezinoj važnosti rezultirala su različitim oblicima usavršavanja. Poput učiteljskih, odgojiteljska profesija ima obavezu kontinuiranoga razvoja u profesionalnomu smislu (Višnjić Jevtić, 2016). Većina oblika stručnoga usavršavanja odnosi se na zajednice učenja, međusobnu podršku praktičara mentoriranjem, akcijskim istraživanjem ili kaskadnim usavršavanjem. Istraživanja pokazuju da je profesionalni razvoj individualna osobina jer strategije i informacije koje su suprotne osobnim uvjerenjima rezultiraju vraćanju staroj praksi i odustajanju od novih strategija (Harwell, 2003, prema Višnjić Jevtić 2016). Postavlja se pitanje radi li se o tzv. lovu na priznanja ili je motivacija intrinzična. Pripadnici društva usmjereni na priznanja ne mogu se svrstavati u zajednicu koja je usmjerena na cjeloživotno učenje. Profesionalne se zajednice danas sve češće ističu kao temelj profesionalnoga usavršavanja. Kennedy (2016) prema Višnjić Jevtić (2016) dominaciju pojedinih članova grupe vidi kao nedostatak profesionalnih zajednica učenja. Usto, odlike suvremenoga društva kao što su težnja za izvrsnošću, kompetitivnost, individualnost mogle bi biti u suprotnosti sa zajedničkim ciljevima takvih zajednica. Usprkos svemu, kompetencija za učenje jedna je od temeljnih kompetencija odgojitelja pri čemu je cjeloživotno učenje imperativ (Višnjić Jevtić, 2016).

Autorice Visković i Višnjić Jevtić (2019) smatraju da odgojitelji u svomu profesionalnomu djelovanju imaju visok stupanj autonomije u donošenju odluka. Unatoč tomu još uvijek nailazimo na zapreke poput osobnih uvjerenja i stavova, predrasuda, osjećaja inferiornosti naspram učitelja, uz postajanje nevidljivoga zida između ustanova odgojno-

obrazovnoga sustava (dječjega vrtića i škole) koji bi trebali imati isti cilj – dobrobit djeteta (Bel, 2020). Budući da ni zakonska regulativa ne nudi primjerena rješenja u procesu tranzicije, u praksi su još uvijek prisutna školarizacija i zatvorenost učionica prema djeci predškolske dobi. Iako je pojedinac pokretač promjene, izostanak podrške sredine velik je problem koji se odražava na kvaliteti odgojno-obrazovne prakse. Bez podrške mjerodavnih tijela i odgojno-obrazovnoga sustava, unatoč međusobnoj podršci odgojitelja i autonomiji koju uživaju, tranzicija će biti ostvarena samo u pojedinim sredinama, najčešće manjim (Bel, 2020). Da bi prijelaz kao proces uistinu bio uspješan i održiv, odgojitelji i učitelji trebali bi zajednički djelovati od samoga početka obrazovanja. „Zajednička znanja i vještine, iskustva i promišljanja, djelovanja i refleksije učitelja i odgojitelja omogućili bi istinsku promjenu od koje bismo svi profitirali i koja bi nam olakšala put ka humanijemu i senzibilnijemu društvu“ (Bel, 2020:33).

4.Prijelazi – koncepti i pristupi

Prijelaze karakterizira veća ili manja promjena u životu pojedinca i često su praćeni snažnim emocijama (Somolanji Tokić, 2018). To su razdoblja u kojima se susreću mnogobrojni pristupi, sustavi i konteksti (Einarsdottir, 2020). „Prijelaz možemo tumačiti kao proces u vremenu od prve informacije o novoj odgojno-obrazovnoj zajednici, pa do redovnoga pohađanja te iste ustanove“ (Visković, 2020:4). On je važan korak u životu pojedinca i može imati značajan utjecaj na obrazovanje i dobrobit djece. Kvalitetna praksa prijelaza podrazumijeva osiguravanje kontinuiteta odgojno-obrazovne prakse i uvažavanje iskustva djece (Einarsdöttir, 2020).

Kontinuitet u odgoju i obrazovanju jedno je od načela Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2014) te se njime ostvaruje jedno od temeljnih prava djeteta, a to je pravo na odgoj i obrazovanje. Načelom kontinuiteta u NKRPOO-u (2014) naglašava se potreba za osiguravanjem prohodnosti u tijeku odgoja i obrazovanja pri čemu se ono ostvaruje suradnjom vrtića i škole u svrhu dobrobiti djeteta i poticanja cjelovitoga razvoja. Također, ističe se važnost kontinuiteta kurikuluma, pedagogije, socijalnoga okruženja kao i prostorno-materijalnoga okruženja (Radonić, 2020).

Prostor odgojno-obrazovne ustanove može djelovati motivirajuće. Kako bi bio stimulativan, mora biti obogaćen materijalima i u organiziranu skladu s razvojnim fazama i interesima djece. Prostor usmjerava dijete da uči djelujući i ima ulogu trećega odgojitelja. Kao primjer kontinuiteta prostorno-materijalnoga okruženja u školi možemo uzeti raspored klupa (L ili U), rad u manjim grupama i sl. Govoreći o kontinuitetu kurikuluma, naglasak nije na sadržajima učenja već na holističkomu i fleksibilnomu pristupu odgojno-obrazovnomu procesu. Kako bi se ostvario, važno je partnerstvo svih dionika. Za ostvarivanje kontinuiteta pedagogije važno je njegovati kulturu, vrijednosti i humanistički pristup na svim razinama. Ukoliko je prisutan diskontinuitet na bilo kojemu području, kod djeteta se stvara zbunjenost i frustracija (Radonić, 2020).

Praksa usmjerenosti na normativne procjene može utjecati na pozitivno ili negativno iskustvo djece. Posljedično, ona djeca koja imaju negativna početna iskustva vjerojatno će nastaviti imati daljnje socijalne i obrazovne poteškoće što nam govori o tome kako rana iskustva mogu dugoročno usmjeriti akademska postignuća i učenje djece i pri tomu voditi ka gubitku samopouzdanja i ometati kontinuirani razvoj (Einarsdottir, 2020).

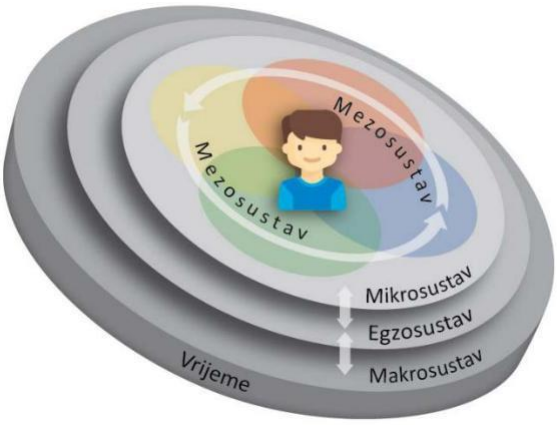
Prijelazi se mogu tumačiti kao okomiti i vodoravni. Vodoravni se prijelazi odnose na prijelaz iz odgojno-obrazovne ustanove u drugu iste razine, primjerice iz jednoga vrtića u drugi, dok se okomiti odnose na prijelaz iz jedne odgojno-obrazovne ustanove različitih razina, primjerice iz obitelji u vrtić i iz vrtića u osnovnu školu. Promjene na koje dijete nailazi pri procesu tranzicije odnose se na promjene normi, rituala, načina komuniciranja, raspodjele moći i rješavanja problemskih situacija. Budući da su djeci predškolske dobi bez primjene kvalitetnih tranzicijskih postupaka takve iznenadne promjene teško razumljive, nije rijetko da se tijekom pedagoške/školske godine javljaju otpori (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

4.1. Teorijski okvir procesa prijelaza

4.1.1. Ekološka teorija Urieja Bronfenbrennera

Zbog kompleksnosti različitih sustava koji su u složenomu međuodnosu, problematiku prijelaza iz jednoga u drugi sustav možemo promatrati pomoću ekološke teorije Urieja

Bronnfenbrenera (Somolanji Tokić, 2018). Ona se temelji na spoznaji da se razvoj čovjeka odvija u interakciji s cjelokupnim okruženjem. Nalaženje osobe u središtu sustava i u interakciji s okruženjem rezultira promjenama i pojedinca i okruženja, dok je prisutno i djelovanje vanjskih utjecaja na samo okruženje (Klasnić, Đuranović i Ninčević, 2019). Sustav je slikovito prikazan sferama koje se nalaze oko pojedinca, a to su: mikrosustav, mezosustav, egzosustavi makrosustav (***slika 1***).

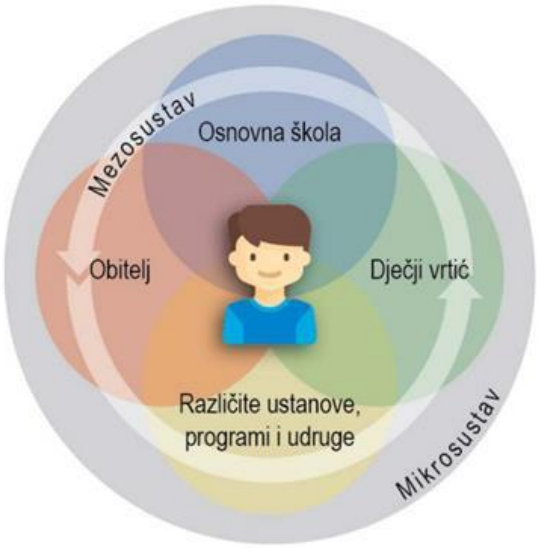


Slika 1. Prikaz ekološkoga modela Urieja Bronfenbrennera (Somolanji Tokić, 2018).

Mikrosustav predstavlja okruženje s kojim je pojedinac u svakodnevnoj interakciji, pri čemu se ističe važnost uloge koju preuzima s obzirom na okruženje jer ona ujedno određuje prirodu odnosa (Somolanji Tokić, 2018). Primjerice, dječji vrtić i škola predstavljaju mikrosustave (Klasnić i sur., 2019). Mezosustav se određuje kao niz mikrosustava koji su u međusobnoj interakciji, a nastaje kada pojedinac prelazi iz jednoga okruženja u drugo, primjerice iz dječjega vrtića u osnovnu školu. Egzosustav pak nije u izravnoj vezi s pojedincem (kao što su prethodno navedene sfere), ali ima važan utjecaj na mikrosustav i pojedinca. Događaji u egzosustavu odražavaju se na mikrosustav. Bronfenbrenner daje primjer roditeljeva posla i djeteta u središtu sustava koji nisu izravno i direktno u vezi, a svakako da se posao odražava na roditelje kao mikrosustav, time posredno i na dijete u središtu sustava. Makrosustav je sfera šira i od egzosustava, a odnosi se na kulturu kojoj pojedinac pripada, točnije na cjelokupno okruženje u njegovoj posebnosti, npr. s obzirom na socioekonomski status, religiju, nacionalnost i ostale supkulture koje reflektiraju različite vrijednosne sustave, društvena uvjerenja, stavove (Somolanji Tokić, 2018). Važno je naglasiti da prijelaz iz jednoga

okruženja u drugi nije trenutan već se naglasak stavlja na proces. Budući da proces zahtijeva vrijeme, postojeća se ekološka teorija nadograđuje i zato danas govorimo o PPCT modelu, što na engleskomu jeziku označava *Process-Person-Contex-Time* (Klasnić i sur., 2019, prema Bronfenbrenner, 1999). Bronfenbrenner objašnjava kako do prijelaza unutar ekološkoga sustava dolazi u onom trenutku kad se u socijalnomu kontekstu mijenja položaj pojedinca kao rezultat promjene uloge i/ili okruženja (Somolanji Tokić, 2018). Prijelazom iz vrtića u školu dolazi do upravo takve promjene kada dijete iz uloge predškolca postaje učenik, a sam se prijelaz shvaća kao recipročan odnos djeteta i njegove okoline (dječjega vrtića / škole i djeteta / učenika) (*slika 2*).

Zanimljivo je da ekološka teorija naglašava da postojanje većega broja kvalitetnih veza između sustava olakšava djetetu proces prijelaza. Prethodno iskustvo umnogome određuje dječju percepciju prijelaza. Primjerice, ako mu starija braća i sestre idu u školu, ako je već nekad bio u njoj, ako poznaje učiteljica od ranije, ako kreće u školu sa susjedom ili prijateljem iz vrtića, ako ima kvalitetne informacije o sustavu itd. (Klasnić i sur.,2018).



Slika 2. Recipročni odnosi unutar mikrosustava i povezanost mezosutava (Somolanji Tokić, 2018).

4.1.2. Teorija socijalnoga konstruktivizma

U okviru sociokonstruktivističke teorije na dijete se prvenstveno gleda kao socijalno biće na koje, osim njegove biološke prirode, utječu i kulturno i socijalno okruženje. Dijete kao aktivan pojedinac sudjeluje u interakcijama s društvenom zajednicom uspostavljajući recipročne odnose i konstruirajući modele svoga aktivnoga djelovanja. Svaki je čovjek subjekt vlastitoga života i mijenja se interakcijom sa svojim okruženjem, odnosno njezinim ishodima i rezultatima. Nemoguće je ne participirati i spoznati te učiti izvan socijalnoga okruženja (Somolanji Tokić, 2018). Ovaj pristup u kontekstu prijelaza Lam (2014, prema Somolanji Tokić, 2018) tumači kao djetetovo njegovanje dvaju ili više različitih identiteta (dijete kao član odgojne skupine vrtića, dijete kao učenik u osnovnoj školi, dijete kao član obitelji) koji se oblikuju ovisno o okruženju. Spoznaja i učenje ne događaju se u izolaciji, nego dijete uključivanjem u socijalnu interakciju konstruira spoznaju, autonomiju, gradi znanje (Miljak, 2007). Pri tomu se dobno heterogene skupine smatraju veoma važnima i korisnima jer djeca različite kronološke dobi posjeduju različite vještine i sposobnosti. U tomu se slučaju starija djeca postavljaju kao svojevrsni instruktori koji pružanjem pomoći i dalje razvijaju svoje sposobnosti i vještine, dok oni kojima pomažu, pokušavaju riješiti problemske situacije što stvara prilike za prelazak u zonu idućega razvoja (Somolanji Tokić, 2018). Miljak (2007) tvrdi kako je u praksi češći tzv. *scaffolding* (hrv.„kao skela“) pristup u kojemu odrasli podupiru, potpomažu i vode „kao skela“ dječje istraživanje i učenje; za razliku od konstruktivizma u kojemu učitelji i djeca zajednički grade znanja, stvaraju smisao i razumijevanje, pri čemu nema odnosa moći nego i nju dijele. S obzirom na nejednaku raspodjelu moći, što često podrazumijeva i asimetričnu komunikaciju (u odnosu odrasli-dijete), odrasla osoba može potaknuti razvoj kognitivnih procesa zahtjevnijih od onih u interakciji dijete-dijete samo onda kada je komunikacija primjerena (Rogoff, 2003; Vygotski prema Somolanji Tokić, 2018). Iz toga je razloga odgojiteljima i učiteljima organizacija rada puno zahtjevnija, ali ima dalekosežne posljedice. Primjeri dobre prakse koja promiče *scaffolding* u kontekstu prijelaza jesu tzv. *buddy* programi (engl. *Buddy sistem*) u kojima se djeca koja već pohađaju osnovnu školu povezuju s djecom predškolske dobi. Igrom i druženjem mlađa djeca dobivaju potporu, a starija se osjećaju kompetentnijima i osjećaju odgovornost. Pored *scafffoldinga* važno je spomenuti i vođenu participaciju. To je proces aktivnoga uključivanja odrasle osobe u djetetovo socijalno okruženje. Cilj je usmjeravanje djeteta prema punomu sudjelovanju u vlastitomu učenju (Vloger, Crivello i Woodhead, 2008 prema Somolanji Tokić, 2018).

4.2. Koncept spremnosti za školu

„Spremnost za školu tumači se kao normativni standard fizičkoga, spoznajnoga i socioemocionalnoga razvoja koji omogućava djeci da se asimiliraju u školu i odgovore na zahtjeve nastavnoga plana i programa“ (Bingam i Whitebread, 2012, prema Visković i Višnjić Jevtić, 2019:91). U težnji da se udovolji očekivanjima škole, često se ignorira potreba prilagodbe potencijalima djece i autentičnim uvjetima pri čemu se programom često školarizira djetinjstvo. Školarizacija u tomu smislu označava usmjerenost na poučavanje i normativna postignuća pri čemu je cilj odgojno-obrazovnoga procesa uvjetovan zahtjevima osnovne škole. U konceptu pripreme za školu dijete se ne doživljava kao aktivan dionik osobnoga odgoja i obrazovanja, već kao „pasivan objekt koji treba oblikovati u ranom djetinjstvu i pripremati ga za buduće obrazovanje“ (Visković i Višnjić Jevtić, 2019:92). Na taj se način potiče slika univerzalnoga djeteta ne uvažavajući njegovu osobnost i kontekste odrastanja, a igra se zamjenjuje poučavanjem (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Budući da je u Republici Hrvatskoj normativna procjena psihofizičkoga statusa djeteta (socio-emocionalnoga, fizičkoga, spoznajnoga) prije upisa u osnovnu školu obavezna i usto postoji mogućnost odgode, znakovi su stresa kod roditelja također primjetni. Autorica Glavina (2020) smatra kako psiholozi i drugi stručnjaci uz odgojitelje imaju zadatak osnažiti roditelje za novu situaciju prelaska i izazove koje ona nosi sa sobom odražavajući se na dijete i obiteljsku dinamiku. Zato je važno pravodobno informirati roditelje o rezultatima procjene i osvijestiti njihov utjecaj na djetetove reakcije. Savjetovanja roditelja nisu nužna samo u navedenim situacijama, nego mogu biti usmjerena na načine „kako roditelji igrom i prirodnim situacijama mogu na djetetu primjeren način potaknuti razvoj određenoga područja s ciljem olakšanja prelaska u školu“, npr. kako usvojiti prostorne pojmove, kako pristupiti osobi (Glavina, 2020:21). Ukoliko dijete ima podršku roditelja, ona će ga osnažiti i ojačati kapacitete za izazove koji ga očekuju (Glavina, 2020). Premda u praksi u Republici Hrvatskoj i dalje prevladava koncept spremnosti djeteta za školu, brojni autori naglašavaju upravo suprotno – da škola treba biti spremna za svako dijete. Mnogi odlučno smatraju da koncept spremnosti u suvremenomu odgojno-obrazovnomu sustavu treba ukinuti (Somolanji Tokić, 2020).

4.3. Nove strategije učenja

Učenje je dugotrajan, kompleksan proces u kojemu pojedinac usvaja nova znanja, razvija vještine i stječe navike. Upravo rano i predškolsko djetinjstvo vrijeme je intenzivnoga učenja. Kako bi djeca mogla uistinu razvijati vlastite potencijale, kvalitetna se odgojno-obrazovna praksa mora udaljiti od klasičnoga prenošenja znanja, informacija i iskustava (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010) i razviti nove strategije učenja. Strategije učenja specifične su aktivnosti koje koristimo kako bismo ubrzali ili olakšali učenje, učinili ga učinkovitijim, zabavnijim, trensferabilnijim i kontrolabilnijim (Oxford 1990, Visković, 2016). One su zapravo put do cilja ili konstrukt različitih aktivnosti, a prepoznaju se kao istraživanje, proučavanje, otkrivanje, vrednovanje, stvaranje, vježbanje i još niz kreativnih načina na kojima skupine ili pojedinci mogu učiti (Visković, 2016).

U modernomu dobu napušta se tradicionalno poučavanje koje vode odrasli (strukturirano, dugotrajno i rigidno poučavanje akademskih vještina) kojim se zahtijeva stjecanje gotovih znanja, definirani i jednoznačni odgovori. Govoreći o predškolcima, za primjer se navodi beskrajno povlačenje linija u cilju razvijanja grafomotoričkih sposobnosti, u skladu s ishodima potrebnima za normative procjene djece pri polasku u školu. Djeca tu aktivnost doživljavaju monotonom, besmislenom, uz to vjerojatno ne odgovara njihovim izborima i interesima (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Budući da više nije opravdano izravno djeci prenositi znanje, učenje se organizira kao način rješavanja problema pri čemu se djecu potiče na generiranje novih ideja i istraživanje osobnih pretpostavki. U skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) potiče se prirodno i samoregulirano učenje istraživanjem i iskustvenim doživljajem. Ishod takvoga učenja trebao bi biti razvoj osobnih kompetencija, afirmativnih stavova i proaktivnih znanja i vještina. Prihvaćanje djece kao aktivnih dionika osobnoga obrazovanja i povjerenje u njihove mogućnosti udaljava kvalitetu odgojno-obrazovne prakse od klasičnoga poučavanja (izravno prenošenje znanja, informacija iskustava) (Cindrić i sur., 2010:65).

Igra kao osnovna dječja aktivnost izdvaja se kao posebno kvalitetan, neposredan, zanimljiv, prirodan, kreativan i ponajprije slobodan način učenja koji pruža niz istraživačkih mogućnosti, donošenje konstruktivnijih ideja i odluka, rješavanja problemskih situacija, ulaženja u razne interaktivne odnose s okruženjem, generiranje novih ideja (Visković i

Višnjić Jevtić, 2019). Ona pri tomu utječe na sva područja razvoja: tjelesno, intelektualno, moralno, emocionalno i socijalno (Klasnić i sur., 2019).

Kako bi bila zadovoljena potreba za dječjom igrom, okruženje dječjega vrtića mora biti multisenzorično za različite oblike istraživanja (Slunjski, 2008). Prostor dječjega vrtića organiziran je u centre različitih aktivnosti, opremljene raznovrsnim materijalima, koji podsjećaju na male radionice koje omogućavaju učenje igrom i istraživanjem. U poticajno organiziranomu okruženju djeca predškolske dobi mogu izabirati, isprobavati i razvijati osobne strategije učenja determinirane prethodnim iskustvima i kreativnošću (Visković, 2016). Općenito, uključivanje odraslih u dječju igru može doprinijeti kvaliteti učenja, ali nikako ne smije biti nametljivo (Visković, 2016). U vrtićkomu okruženju prema Nacionalnomu kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) uloga je odgojitelja da organizira poticajno okruženje za učenje, prati i procjenjuje postojeće interese, znanje i razumijevanje djece. On nastoji potaknuti njihov daljnji razvoj u smislu novih intervencija koje nije moguće planirati strogo unaprijed. Posebno se važnim naglašavaju samoorganizirane i samoinicirane aktivnosti djece koje odgojitelj podržava i prema potrebi se uključuje. Dijete se potiče na razmišljanje, a ne memoriranje i ponavljanje već postojećega pri čemu se smatra da djeca iste kronološke dobi ne uče na jednak način, nemaju ista znanja i interese, a uz to su im razvojne potrebe i mogućnosti različite. Naglasak se stavlja na razvoj individualiteta i identiteta svakoga djeteta te poticanje njegova samoregulirajućega učenja, a napušta se uprosječivanje djece. Možemo primijetiti kako je ovakav pristup, u kojemu se stavlja naglasak na fleksibilnost, otvorenost za neočekivano uz poimanje igre kao optimalnoga modela učenja, bez nadmetanja sadržaja igre i učenja te odgojitelja u ulozi „osluškivača djece“, u suprotnosti s nastavnom praksom osnovne škole. U nastavnomu je procesu sve gore navedeno puno manje prihvatljivo, čak i nepoželjno. Oblici učenja kao i izvori i sadržaji determinirani su nastavnim planom i programom, a podjelom gradiva na predmete djecu se ne potiče da uče integrirano (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

Uloga je odraslih osigurati djeci bogatu okolinu i složene situacije koje će ih poticati na rješavanje problemskih situacija (Goswami, 2015, prema Visković, 2016). Jako je važno da odrasli komuniciraju i raspravljaju o mogućim načinima učenja i rješavanju problemskih situacija (npr. projektno učenje). Mnogi misle kako se u prijelaznomu razdoblju ne mogu stjecati znanja i vještine potrebne za školu, ako se one ne odnose na rješavanje radnih lista, različitih grafomotoričkih zadataka i sličnih aktivnosti koje podsjećaju na školu. Usto, prave jasnu razliku između igre i učenja. U nastavku ćemo zato istaknuti pedagoške mogućnosti

lutke (Pirić, 2020) koja potiče razvoj vještina i učenje djece u dječjemu vrtiću i može biti izvrstan alat u prijelaznim razdobljima. Autorica Pirić (2020) navodi važnost poticanja razvoja motoričkih vještina, osjećaja za boje, formiranje, teksture i materijale u samomu procesu izrade. Dok lijepe, režu, šivaju, trgaju, osim motoričkih vještina, koje su preduvjet učenju pisanja, ali i kognitivnomu razvoja, djeca usvajaju i osnovne matematičke pojmove: oblik, broj, količina, grupiranje, klasificiranje i sl. Za usvajanje osnovnih matematičkih pojmova mogućnosti su brojne, od brojeva lutki preko prstiju lutaka kojima savladavaju brojenje do deset, sve do lutaka gusjenica kojima mogu usvajati pojmove duži-kraći (duljina) i uspoređivanja, kljunom ptice grabljivice mogu postići shvaćanje matematičkih znakova manje-veće (Hicela, 2013, prema Pirić, 2020). Igrom lutkama dijete verbalizira svoje osjećaje i misli te se zbog toga igre lutkama svrstavaju i u govorne. Dijete nesvjesno lutkom izražava govorne sposobnosti pri čemu odgojitelji imaju priliku pratiti razvoj sposobnosti analize i sinteze (kao preduvjet učenja čitanja i pisanja). Lutka djetetu pruža i mogućnost pogreške jer ono nema osjećaj srama ako pogriješi. Odgojitelj lutkom ima priliku poticati razvoj predčitalačkih vještina i sljedećim primjerom iz prakse: lutki se da neka osobitost, npr. zaboravljivost pa joj djeca moraju ponavljati kako da napiše neku riječ ili kako će upariti kartice riječi s fotografijom ili slikom. U tomu slučaju odgojitelj podržava individualne strategije učenja, a istovremeno i međuvršnjačko učenje jer se mlađa djeca obično pridruže starijoj. Lutka se može koristiti i kao poticaj za govorne vježbe, brzolomke. U prijelaznim razdobljima uz jezikolomke i vježbe disanja potiče se razvoj dikcije i pravilne posture glasa. Igra lutkom kod djeteta može izazvati snažne emocije. Izražavanjem emocija dijete pomoću lutke sebe samoregulira na društveno prihvatljiv način. Strah od novoga i nepoznatoga jedna je od osnovnih emocija u svim prijelaznim razdobljima, stoga lutka nudi mogućnost djetetu da izrazi, a zatim i preradi negativne osjećaje, stavljajući se u zamišljene situacije, npr. boravak u školi. Lutkarskim improvizacijama dijete stječe iskustvo koje kasnije može koristiti u stvarnim situacijama. Korištenjem bilo koje skupine lutki djetetu možemo osigurati manje stresan prijelaz iz vrtića u školu. Ukoliko u prvi posjet školi može povesti lutku, introvertiranomu djetetu ona može služiti kao štit iza kojega će se moći skriti, dok će egocentrična djeca morati suspregnuti svoj superego kako bi ju oživjela . Lutka na taj način preuzima funkciju „prijelaznoga objekta“ koji djetetu povećava samopouzdanje i smanjuje stres. Također, lutka može biti poticaj za različite prirodno istraživačke igre i eksperimente. Na taj im način ona omogućava situacijsko učenje i strukturiranje već postojećih znanja i iskustava koja će im biti potrebna kada dođu u školu. Ukoliko odgojitelj razumije koliko je lutka vrijedna, te ju koristi promišljeno, a ne stihijski, i

ukoliko osigura prostorno materijalne uvjete, veća je mogućnost ostvarivanja odgojno obrazovnih ciljeva i osiguravanja kvalitete rada. U atmosferi u kojoj dijete slobodno istražuje, postavlja pitanja, zabavlja se učeći, pronalazi odgovore itd., djetetu dajemo veće mogućnosti za postignuća kako školska tako i životna uočavajući pri tomu brojne nedostatke frontalnoga rada (Pirić, 2020).

Pri polasku u školu djeca osjećaju strah od prestanka igre. Budući da je igra neizostavan i veoma važan dio djetinjstva, odrastanja i učenja, trebala bi imati svoje mjesto i školi, posebno u primarnomu obrazovanju (Melnjak, 2019, prema Lalić, 2020). Igra kao dragocjena odgojno-obrazovna strategija koristi se u izvannastavnim i nastavnim aktivnostima, ali je upitno u kojoj mjeri i na koji način. Pravilnim odabirom nastavnih sadržaja i učinkovitim, didaktičkim osmišljavanjem igre ona može postati glavna sastavnica procesa učenja istovremeno i pridonijeti promicanju učiteljske kreativnosti. Stoga, metodički osmišljen scenarij, podučavanja i učenja mogu uključivati igre uloga, izrade projekata i vizualnih projekata, pričanje priča, igranje didaktičkih igara, otkrivanje igrom (Lalić, 2020).

Istraživanja potvrđuju da je učenje igrom mnogo učinkovitije od klasičnoga načina podučavanja. Kao prednosti ističu se veća angažiranosti učenika, pozitivni stavovi prema takvomu obliku rada, bolja pažnja i koncentracija, bolja atmosfera u razredu, veća motivacija. Pri tomu pasivni učenici postaju aktivniji, djeca s teškoćama više se uključuju te tako dolaze do izražaja njihove mogućnosti, a sadržaji naučeni igrom ostaju u dugoročnomu pamćenju pri čemu ju djeca ne doživljavaju kao prisilnu aktivnost. Igra se može primjenjivati u svim etapama nastavnoga procesa, kao motivacija u uvodnomu dijelu školskoga sata, kod ponavljanja ili utvrđivanja gradiva, isto tako u individualnomu radu, radu u paru ili grupnomu radu. Učitelj bi trebao prilagoditi igru dobi, znanjima, sposobnostima i potrebama učenika, pratiti dinamičnost i vrijeme igre, promišljeno i svrhovito koristiti nastavna sredstva i pomagala te pripaziti da se igra ne pretvori u natjecanje (Nikičević-Milković, Rukavina i Galić, 2011). Unatoč svim prednostima igre kao strategije učenja i aktivnosti koja bi povezala dječji vrtić i školu te učinila prijelaz i prilagodbu manje stresnima, mnogi i dalje misle kako djecu treba što prije odvojiti od igre kao gubljenja vremena. Takav stav nanosi veliku štetu djetinjstvu i djetetu, a prerano uključivanje u svijet odraslih pred dijete postavlja zahtjeve koje ono nije u mogućnosti ispuniti. Posljedica je nesretna i frustrirana osoba koja se ne može nositi s trenutnim i kasnijim potencijalnim životnim problemima (Stevanović, 2003).

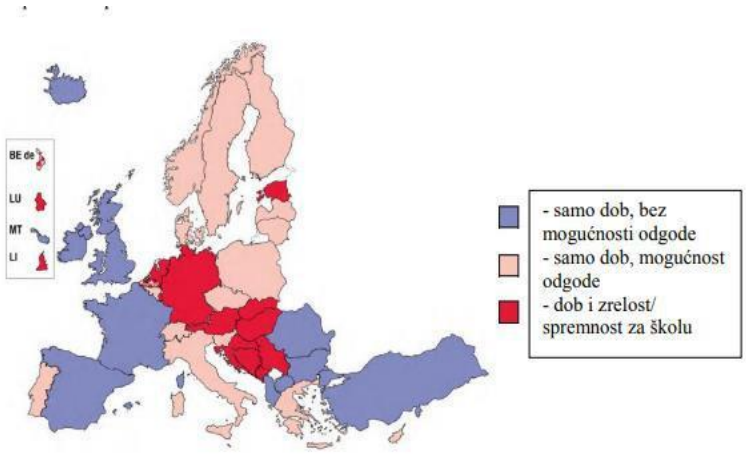
4.4. Dječja perspektiva

Autorice Visković i Višnjić Jevtić (2020) smatraju da se u procesu prijelaza odgovornost dijeli između svih dionika procesa. Istraživanja dječje perspektive ukazuju da djeca prepoznaju osobni razvoj kao što je rana pismenost – početak čitanja, prepoznavanje slova, analiza glasova. U isto su vrijeme djeca uočila poveznice između igre i učenja te mogla ispričati što su naučila igrom i projektima kao predškolci. Posebno im se svidjela učiteljičina posjeta vrtiću kao i posjeta djece koja sada pohađaju školu, a s njima su ranije bila u vrtiću. Kao rezultat toga iskustva zaželjeli su samoinicijativno organizirati igru. Istraživanja pokazuju da djeca razumiju razlike dječjega vrtića i osnovne škole. Primjerice, djeca navode da kad ideš u školu onda si velik, dok si u vrtiću malen, u vrtiću se igraš, a u školi učiš, u školi dobivaš ocjene, u vrtiću ih nema, u školi imaš domaći rad, u vrtiću ga nemaš, u školi moraš mirno sjediti i govoriti samo kada odgovaraš (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

Istraživanja dječje perspektive pokazuju da djeca povezuju školu s učenjem, a vrtić s igrom, pri čemu je škola povezana s potpunim nedostatkom igre (Somolanji Tokić, 2018). Usprkos razlikama u načinu učenja i sadržaju učenja između vrtića i škole ni jedno dijete nije pokazalo strah istaknuvši da će u školi biti veliki i pametni te da će puno toga naučiti. Isto tako djeca prepoznaju važnost prijatelja, imanja poznanika u školi. Nedostatak igre bio je jedini negativan aspekt koji su formulirali u rečenici – da se u školi možeš igrati, ali samo tijekom odmora. Autorice Dockett, Einarsdöttir i Perry (2019, prema, Einarsdöttir, 2020) u svomu su radu izdvojile zajedničke elemente dječje percepcije prijelaza dobivene istraživanjima dječjega mišljena koji su u skladu s prethodno navedenim zaključcima autorica Visković i Višnjić Jevtić (2019). Jedino što dodaju jest da djeca ističu i važnost podrške odraslih, posebno odgojitelja (koji su angažirani čuti ih i razumjeti, pružiti im podršku). Pramling i Asplund (2008, prema Visković i Višnjić Jevtić, 2019) tvrde da bi igra trebala biti uključena u procese učenja jer svaka igra nosi elemente novih znanja i vještina. Moguće je da bi uključivanjem igre perspektiva osnovne škole izgubila strogoću i ne bi se u tolikoj mjeri razlikovala od dječjega vrtića iz kojega djeca dolaze.

4.5. Uključivanje djece u osnovnu školu u Hrvatskoj i Europi

Europske zemlje na različite načine određuju obveznost predškolskoga odgoja i obrazovanja. Dio zemalja sudjelovanje određuje kao obavezno pri čemu naglašavaju potrebu pripreme djece za osnovno obrazovanje dok dio zemalja uključivanje u predškolski sustav odgoja i obrazovanja nudi kao mogućnost. Republika Hrvatska (RH) spada u zemlje u kojima se pripremljenost djeteta za školu uzima u obzir prilikom upisa. U RH Zakonom o predškolskomu odgoju i obrazovanju (NN 94/13) navodi se da se u dječjemu vrtiću ostvaruje program predškole koji se realizira u godini prije polaska u osnovnu školu. Za djecu koja pohađaju vrtić, on je integriran u redoviti program predškolskoga odgoja dječjega vrtića, dok obveznik predškole koji ne pohađa dječji vrtić upisuje program predškole u dječjemu vrtiću ili osnovnoj školi koji su najbliži njegovomu mjestu stanovanja (Klasnić i sur., 2019). Prema Pravilniku o sadržaju i trajanju programa predškole (NN 107/14) od 2014. godine pohađanje programa predškole postaje obavezno, a organizira se u minimalnomu trajanju od 250 sati u kontinuitetu od osam mjeseci. Pred uključenje u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj obavezna je normativna procjena dječjega psihofizičkoga stanja za polazak u osnovnu školu (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstva, NN 06/14). U nekim zemljama, kao i u Hrvatskoj, moguća je odgoda na prijedlog roditelja ili predškolske ustanove (Eurydice Report, 2019). *Slika 3* prikazuje kriterije za upis u prvu godinu osnovnoga obrazovanja pojedinih zemalja (Euryduce Report, 2019:105).



Slika 3. Kriterij za upis u prvu godinu osnovnoga obrazovanja 2018./2019.

Formalnost obrazovnoga sustava zahtijeva odrednicu koja nedvojbeno čini dijete školskim obveznikom (Somolanji Tokić, 2018). Upravo je dob djeteta kriterij upisa u prvu godinu obveznoga osnovnoga obrazovanja u svim europskim državama pa tako i u Republici Hrvatskoj. To se ne odnosi na djecu koja imaju teškoće ili zdravstvene probleme ili ako se radi o djeci migranata (Klasnić i sur., 2019). Prosječna dob djeteta za polazak u osnovnu školu u pojedinim se zemljama kreće od treće do osme godine života djeteta. Prema članku 19. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN 98/19) u Republici Hrvatskoj u osnovnu školu polaze djeca koja su do 1. travanja tekuće godine napunila šest godina. U osnovnoškolski sustav djeca RH ulaze s najranije navršenih šest i pol godina, a najkasnije s navršenih sedam i pol godina. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN 98/19) postoji mogućnost i ranijega upisa na izričit zahtjev roditelja uz posebno odobrenje Ureda državne uprave, ali to su iznimke kojima se pristupa individualno. *Slika 4* prikazuje tablični prikaz prosječne dobi djeteta za upis u osnovnu školu u različitim zemljama (NFER, 2013, prema Somolanji Tokić, 2018).

ZEMLJA	PROSJEČNA DOB DJETETA ZA OBVEZNI UPIS U PROGRAM PREDŠKOLE (ISCED 0)	PROSJEČNA DOB DJETETA ZA OBVEZNI UPIS U OSNOVNU ŠKOLU (ISCED 1)
SJEVERNA IRSKA	-	4
CIPAR	4.8	5.8
ENGLESKA, WALES	4	5
ŠKOTSKA	-	4.6
DANSKA	-	6
GRČKA	5	6
MAĐARSKA	3	6
IRSKA	4	6
LUKSEMBURG	4	6
NIZOZEMSKA	5	6 (4)
RUMUNJSKA	-	6
ŠVICARSKA	-	4-6
HRVATSKA	5	6
BUGARSKA	6	7
LATVIJA	5-6	7
SRBIJA	6	7

Slika 4. Prosječna dob djeteta za upis u osnovnu školu u različitim zemljama (NFER 2013, prema Somolanji Tokić, 2018).

Ako pogledamo dob za početak formalnoga obrazovanja, možemo uočiti aktualan trend snižavanja dobne granice na koji mnogi svjetski autori ukazuju. Razlozi su toga trenda mnogobrojni. Primjerice, udovoljavanje nepredvidljivomu tržištu rada u nedostatku kreativne i svestrane radne snage spremne na stalno mijenjanje i usavršavanje (što nas upućuje na *cost* -

benefit pristup obrazovanju), obrazovne politike koje kreiraju kontekst i roditelji koji u tomu kontekstu strahuju za (ne)uspjeh svoje djece. Naime, i u Republici Hrvatskoj je od školske godine 2020./2021. predviđeno pomicanje dobne granice što bi značilo da bi „školski obveznici bila djeca koja do prvi 1. rujna tekuće godine napune 6 godina“ (Somolanji Tokić, 2018:52). Još 2014. Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije predvidjelo se produljenje odgoja i obrazovanja s 8 godina na 9 te se ta promjena ponovila i u projektu provedbe Strategije nazvane Nove boje znanja (2015), no nije došlo do realizacije. Takvo pomicanje dobne granice opravdava se mogućnošću ranijega stjecanja temeljnih kompetencija što bi se „pozitivno“ odrazilo na kvalitetu odgojno-obrazovnih ishoda te konkurentnost gospodarstva i društva (Klasnić i sur., 2019). Možemo tako zaključiti kako se i Republika Hrvatska pridružila aktualnomu trendu. Pomicanjem dobne granice za obavezni upis u osnovnu školu djeca ulaze u sustav osnovne škole već s 5 godina jer bi tako bila obuhvaćena obaveznim programom predškole. Autori upozoravaju da se na taj način programom predškole ulazi u sasvim novu dobnu skupinu. Pri tomu se zanemaruje bogatstvo i razvojni potencijal toga razdoblja, pogotovo ako to znači ukidanje igre zamjenom za aktivnosti koje vode odrasli, školifikacijom. Premda Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) na neki način štiti interes djece u smislu razvojne primjerenosti (u njemu stoji da se kurikulum predškole temelji na jednakim ciljevima, načelima i polazištima, kao i kurikulum vrtića, te ne sadrži elemente školifikacije), pomicanje dobne granice za obavezni polazak u osnovnu školu zahtijeva promjene na svim razinama sustava i rad na novim kurikulumima (Somolanji Tokić, 2018).

5. Postupci prijelaza iz dječjega vrtića u osnovnu školu

Postupci ili rituali prijelaza mogu se tumačiti kao sve aktivnosti koje (ukoliko su kvalitetno i primjereno organizirane) mogu olakšati djeci prijelaz između zajednica. Pri tomu bi trebali osnažiti djecu, otkloniti strah, poticati dječji razvoj, ojačati njihove socijalne kompetencije te razviti nove strategije učenja (Visković, Višnjić Jevtić, 2019). Prema autoricama Visković i Višnjić Jevtić (2019) oni su u praksi prepoznatljivi kao informiranje, izgrađivanje osobnoga i grupnoga identiteta, suradnja i partnerstvo s obiteljima, suradnja i partnerstvo na razini ustanova (vrtić – škola), dokumentiranje i / ili pak normativne procjene

dječjega psihofizičkoga statusa te zajedničke aktivnosti dječjega vrtića i škole koje ćemo u nastavku objasniti.

5.1. Izgrađivanje afirmativnoga identiteta

Prema Nacionalnomu kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem trebao bi se poticati razvoj osobnoga identiteta uz podržavanje i prihvaćanje identiteta svakoga djeteta i njegove obitelji. Individualni identitet osjećaj je jedinstvenosti, ono po čemu smo posebni, dok je grupni identitet osjećaj da pripadamo grupi i dijelimo iste slojeve identiteta (djetetu daje osjećaj zaštite, pripadnosti i sigurnosni) (Korak po korak, 2016). U kontekstu prijelaza moramo biti svjesni da promjene socijalnoga okruženja dovode do promjene identiteta. Prelaskom iz vrtića u školu predškolci od „najstarijih i najmoćnijih“ postaju „prvašići“, najmlađi u nepoznatomu socijalnomu i fizičkomu okruženju. Stoga, kako bi se poticao razvoj pozitivnoga identiteta važne su konstruktivne povratne informacije zajednice prema djetetu i afirmativno vrednovanje identiteta (Visković, Višnjić Jevtić, 2019).

5.2. Informiranje

Informiranje je jedan od oblika suradnje, ali i profesionalna obveza odgojitelja i učitelja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). U kvalitetnomu partnerskomu odnosu skrbnika djeteta redovito se informira na različite načine (letci, brošure, razmjene bilješki, tj. dokumentacije, internetska kompilacija, diskusijske grupe itd.) čime ih se osnažuje i podržava u roditeljskoj ulozi (NKRPOO, 2014). S druge strane, roditeljevo informiranje odgojitelja i učitelja (o djeci i značajnim podatcima za razvoj djece) samo je formalna obveza teško provjerljiva u praksi (Visković i Višnjić Jevtić, 2019), premda se u NKRPOO-u (2014) ističe važnost reciprociteta u razmjeni informacija. Govoreći o informiranju roditelja, u praksi su najzastupljeniji: pisano informiranje (općenito o školi, načinima upisa u školu i obvezi normativne procjene) i roditeljski sastanci što omogućava informiranje svih roditelja u isto vrijeme. Međutim, zbog zaštite privatnosti pojedinaca roditeljske sastanke i općenito praksu grupnoga informiranja

zamjenjuju radionice za roditelje, a pojedinačne informacije o djeci većinom su usmene. Radionice za roditelje u praksi su češće osmišljene na način da imaju obrazovni karakter, više nego informacijski. Razmjena informacija svih dionika odgojno-obrazovnoga procesa trebala bi za svrhu imati poticanje razumijevanja i bolje međusobno razumijevanje. U odnosu među dionicima procesa problemi prilikom informiranja uglavnom su prepoznatljivi na razini kodiranja i dekodiranja informacija, točnije o načinu na koji je informacija pojašnjena i strukturirana i na koji način ju je primatelj razumio. Usto, informiranje ne bi trebalo biti na razini jednosmjernoga prijenosa informacija (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Informiranje, tj. razmjena informacija još uvijek nije zakonska obveza, pri čemu autorice Visković i Višnjić Jevtić (2019) ističu da to ne bi trebao biti razlog izostanka suradnje, već poticaj za zakonski reguliranu obvezu.

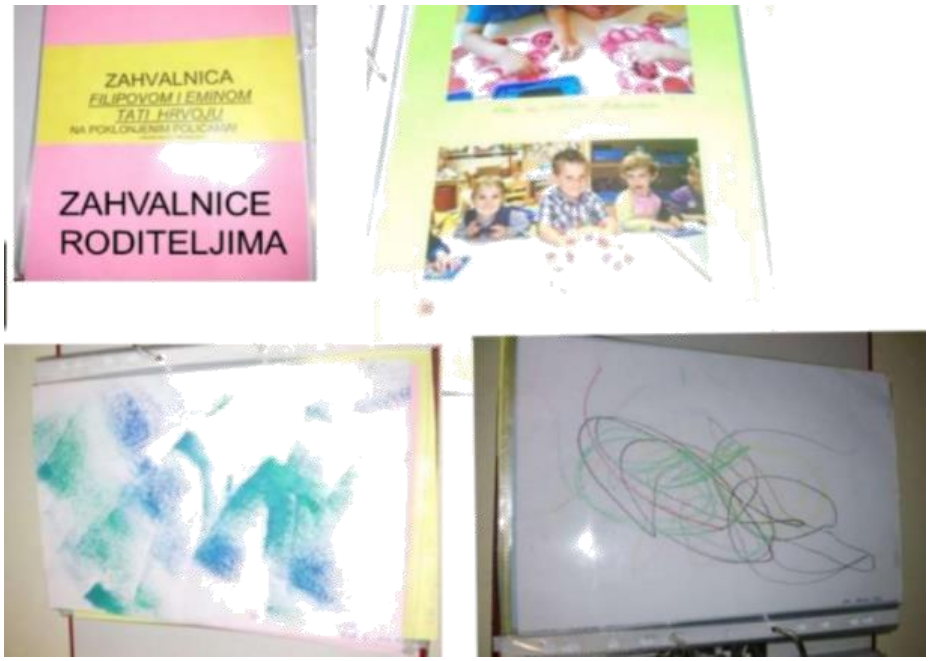
5.3. Praćenje i dokumentiranje dječjega razvoja

U Nacionalnomu kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) dokumentiranje se spominje u kontekstu planiranja i oblikovanja kurikuluma te ono predstavlja podlogu za pripremu okruženja, primjerene intervencije i usklađivanje rada prema individualnim različitostima djece. U praksi se sve više koriste individualne razvojne mape (*slika 5 i 6*) koje omogućuju longitudinalno praćenje razvoja djece (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Mogu sadržavati: fotografije, videozapise, audiozapise dječjih aktivnosti, anegdotske i etnografske zabilješke, transkripte razgovora, intervjue, samorefleksije, umjetničke uratke i kreativne konstrukcije (NKRPOO, 2014). Svrha prikupljene dokumentacije nije kategoriziranje i procjenjivanje djeteta, već praćenje individualnoga razvoja. Tijekom zajedničkih sastanaka odgojitelji analiziraju prikupljenu dokumentaciju te nastoje razumjeti što je predmet djetetova interesa i zašto, time ga poduprijeti u učenju i zapravo podići na sljedeću razinu. Isto tako, prikupljene materijale odgojitelji nerijetko pregledavaju i s djecom (*slika 7*) nastojeći razvijati sposobnost i naviku samorefleksije (Šefanec, 2020). Autorice Skopljak i Burić (2012) ističu kako je stres prilikom prijelaza (iz obiteljskoga okruženja u vrtićko, kao i pri prijelazu iz vrtićkoga okruženja u školsko) prisutan i kod djece i kod roditelja. Roditelji su jako znatiželjni u praćenju napretka i djelovanja djece u vrtiću. Budući da sudjelovanje roditelja ima pozitivan učinak na kvalitetu odgoja i obrazovanja djece, a razgovor i pregledavanje mapa predstavlja radost djetetu i roditeljima, autorice zaključuju kako razvojne mape mogu biti temelj razvoja snažnoga partnerstva i izvrstan medij podrške prijelaza. Dolaskom u školu učenje djece više se ne prati nego se vrednuje, tj. ocjenjuje, a učitelji razredne nastave ne dijele isti stav o praćenju postignuća djece kao refleksivnomu i istraživačkomu procesu i njegovoj dobrobiti za dijete jer sva djeca ne uče prema istim principima i istom brzinom. Štefanec (2020) smatra da bi prilikom tranzicije iz dječjega vrtića u osnovnu školu pojačana suradnja između odgojitelja i učitelja bila jako korisna, a kada bi odgojitelji imali priliku upoznati učitelje s individualnim praćenjima i razvojnim mapama, oni bi od prvoga dana mogli poduprijeti individualno učenje djece. U nekim europskim zemljama zaživjela je praksa u kojoj odgojitelji i učitelji rade zajedno u prijelaznomu razdoblju. Nastava nalikuje projektnomu učenju, a djeci se nude različiti izvori i modaliteti prezentiranja i izražavanja vlastitih teorija, usto se mogu slobodnije kretati i iznositi vlastite teorije i ideje vezane za temu koja se obrađuje. Odgojitelji i učitelji zajedničkim dokumentiranjem i planiranjem te njihovom analizom kreiraju kvalitetno

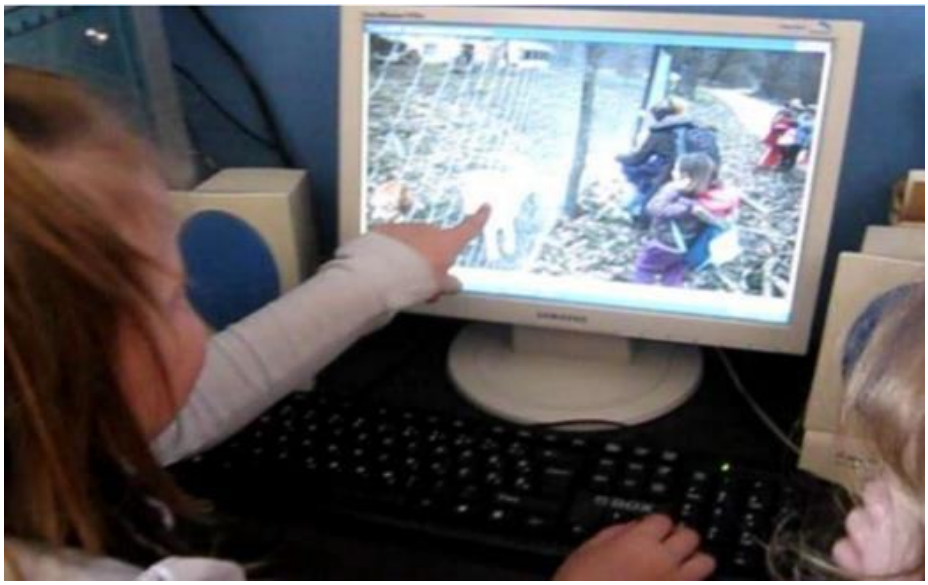
i poticajno okruženje u kojemu djeca uče. Na taj način zajednički sudjeluju u oblikovanju kurikuluma te uspješno mogu ići u korak s procesima dječjega učenja (Štefanec, 2020). Međutim, u Republici Hrvatskoj u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja praćenje individualnoga razvoja nije zakonski regulirana obaveza. U praksi su i dalje prisutni načini vođenja pedagoške prakse koji nisu primjereni zakonskomu okviru i suvremenoj pedagoškoj praksi (npr. Pedagoška dokumentacija odgojno-obrazovne skupine, tzv. „žuta knjiga“) (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Ne postoji jasno definirana strategija vezana uz procese prijelaza iz dječjega vrtića u školu pri čemu sve ostaje na dobroj volji i domišljatosti odgojitelja i učitelja, a dok je tako i dok izostaje suradnja, vrtić i škola ostat će dva različita svijeta (Štefanec, 2020).



Slika 5. Individualna razvojna mapa (https://www.dv-cvrcakimrav.hr/wp-content/uploads/2018/11/RAZVOJNA-MAPA-za-roditelje.pdf, pristupljeno: 28. 8. 2020.)



Slika 6. Primjer sadržaj razvojne mape (https://www.dv-cvrcakimrav.hr/wp-content/uploads/2018/11/RAZVOJNA-MAPA-za-roditelje.pdf, pristupljeno: 28. 8. 2020.)



Slika 7. Djeca pregledavaju svoju *online* razvojnu mapu (https://www.dv-cvrcakimrav.hr/wp-content/uploads/2018/11/RAZVOJNA-MAPA-za-roditelje.pdf, pristupljeno: 28. 8. 2019.)

5.4. Umrežavanje djece

U kontekstu prijelaza važnost umrežavanja djece objašnjava se činjenicom kako djeca najbolje uče u interakciji s vršnjacima: razmjenom iskustva i informacija te zajedničkom igrom i učenjem. Ono se može ostvarivati posjetom starije djece vrtiću, posjetom djece iz vrtića školi, zajedničkim sudjelovanjem u osmišljenim aktivnostima i projektima koja su djeci zanimljiva, čitanjem priča starije djece mlađoj. Na *slici 9* vidimo primjer čitača, djeteta iz škole, koji čita djeci iz vrtića, ali i pojašnjava svrhovitost udžbenika. Pri tomu učenicima koji čitaju i prethodno su se pripremili s roditeljima i učiteljima raste samopouzdanje i samopoštovanje dok se djeca iz vrtića lakše usredotočuju, prihvaćaju i razumiju sadržaje vršnjaka. Razmjenom iskustava djece iz vrtića s učenicima koji su pohađali njihov vrtić razvija se mreža vršnjačke potpore. Djeca puno lakše komuniciraju ukoliko im je netko blizak, raste im samopouzdanje i istovremeno se smanjuje strah od nepoznatoga. Starija djeca iz škole pri tomu se, također, osjećaju kompetentnom i skrbnom (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Docketti i Perry (2014 prema Somolanji Tokić, 2018) nazivaju ovo *„buddy program"*, a Visković i Višnjić Jevtić (2019) „konceptom starijega prijatelja". Ipak, u praksi su i dalje najzastupljeniji najmanje učinkoviti postupci prijelaza kao što su posjeti djece iz dječjega vrtića osnovnoj školi (*slika 8*). Druženja djece u tom smislu odrađuju se kao formalnost pri čemu glavnu riječ vode i iniciraju odrasli te se zanemaruje višestruka dobrobit koja bi se ostvarila kvalitetnim interakcijama djece iz dječjega vrtića s djecom koja pohađaju osnovnu školu (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).



Slika 8. Posjet djece iz dječjega vrtića osnovnoj školi (http://vrtic.kblj.hr/novosti-podruznice/vijest/posjet-skoli, pristupljeno: 28. 8. 2020.)



Slika 9. Posjet učenika prvoga razreda odgojnoj skupini u dječjemu vrtiću koju je prošle godine pohađao (https://hr2.htgetrid.com/kak-nauchit/chtenie/bystroe/, pristupljeno: 28. 8. 2020.)

5.5. Uključivanje roditelja

Uključivanjem roditelja u proces prijelaza izgrađuje se, tj. nastavlja kontinuitet partnerskoga odnosa pri čemu bi se očekivalo da roditelj sudjeluje u sukonstrukciji kurikuluma –vrednovanju, planiranju i provedbi. U odgojno-obrazovnoj praksi kao uobičajeni suradnički oblici koriste se roditeljski sastanci i individualno informiranje. U procesu prijelaza najčešća su predavanja za roditelje o važnosti pripreme za školu; takav pristup u kojem roditelji imaju osjećaj prebacivanja odgovornosti za pripremu može biti jako stresan (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Roditelji od škole očekuju kvalitetno obrazovanje za svoju djecu pri čemu im je posebno važan uspjeh djeteta u učenju dok o emocijama pri polasku u školu manje govore. No, i sami ističu veliki stres i nesigurnost u razdoblju prijelaza. Mnogi od njih na rano djetinjstvo i predškolsku doba gledaju kao na pripremu za „ono pravo“ misleći kako će djeca tek u školi stjecati „pravo znanje“ (Glavina, 2020). Iz toga razloga autorice Glavina (2020) i Miočić (2020) naglašavaju važnost edukacije roditelja u koju će biti uključeni svi stručnjaci koji sudjeluju u prijelazu kako bi im se pružila adekvatna podrška. Sudjelovanje roditelja u zajedničkim aktivnostima i procesima planiranja i vrednovanja odgojno-obrazovnoga procesa potencijalno će pridonijeti boljemu razumijevanju procesa te smanjivanju stresa. Takvo je uključivanje jako korisno jer im omogućava cjelovito praćenje, uvid u djetetovo učenje i

postupke kvalitetnih odgojno-obrazovnih postupaka (*slika 10)* (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). U istraživanju pod nazivom *Transition as a shared responsibility* autorice Visković i Višnjić Jevtić (2020) zanimala je uloga obitelji u procesu prijelaza. Ispitanici su se složili da obitelj ima veliku važnost u čitanju i učenju s djecom kao i razvijanju socioemocionalnih kompetencija. Također, velik broj ispitanika nije siguran koja je točno uloga roditelja u procesu prijelaza. Prema Visković (2017) autorice Visković i Višnjić Jevtić (2020) vide mogući razlog u nedovoljno razvijenoj suradnji i odnosu s roditeljima kao i potrebi edukacije odgojitelja za uspješnije iniciranje suradnje. Autor Mendeš (2009) na pitanje roditelja kako zapravo mogu pomoći u pripremi djeteta za školu savjetuje: da znaju slušati dijete, da djetetu iskazuju bezuvjetnu ljubav, da kvalitetno razgovaraju s djetetom, da mu dopuštaju da griješi, da mu pomognu razviti pozitivnu sliku o sebi, da ga potiču da bude samostalno, da mu svakodnevno čitaju, da potiču dijete na razgovor i komunikaciju, da mu pomognu ako ima problem, da nauči osnovne podatke o sebi, da ga ponekad upute u obližnju trgovinu, da nauče dijete otvoreno razgovarati kad ga nešto tišti, da mu dopuste da iskazuje svoje interese, da razgovaraju s njim o polasku u školu, da vjeruju u dijete i njegov uspjeh, da pokažu kako se roditelji vole, da mu dopuste da se osami kada ima potrebu da bude samo.



Slika 10. Majka pregledava mapu koja prati razvoj njezinoga djeteta (Ihttp://www.ssmb.hr/libraries/0000/7004/INDIVIDUALAN_RAD_S_RODITELJIMA.pdf, pristupljeno: 28. 8. 2020.)



Slika 11. Individualan rad s roditeljima (Izvor: http://www.ssmb.hr/libraries/0000/7004/INDIVIDUALAN_RAD_S_RODITELJIMA.pdf , pristupljeno: 28. 8. 2020.)

5.6. Suradnja s osnovnom školom

Ne postoji zakonski utvrđena praksa suradnje između vrtića i osnovne škole (odgojitelji, učitelji i stručni suradnici), iako stručnjaci naglašavaju da bi međusobna komunikacija (koja bi uključivala i roditelje) imala veliku korist za dijete (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Autorice objašnjavaju da bi ovakvo stručno „umrežavanje“ olakšalo postupke prijelaza djece (*slika 12*). Ono bi se moglo odvijati na razini razmjene informacije o djeci, zajedničkih aktivnosti igrom i učenjem, korištenja razvojnih mapa kao dokumentacije o dječjemu razvoju, posjet učenika i učitelja vrtiću uz razmjenu iskustava, radionice za roditelje. Jedan kvalitetan primjer iz prakse jest posjet učiteljice dječjemu vrtiću (*slika 13*). U dječjemu se vrtiću djeca nalaze u poznatomu okruženju u kojemu sami imaju kontrolu nad vremenom i organizacijom aktivnosti te su zato i otvorenija prihvatiti novu osobu. U praksi ovakva suradnja postoji u pojedinim vrtićima, ali je prepuštena inicijativi i entuzijazmu pojedinaca, uglavnom odgojitelja. U istraživanju Visković i Višnjić Jevtić (2019) spominju nedostatak interesa učitelja da dobiju uvid u dokumentaciju koju su odgojitelji vodili o svakom pojedinomu djetetu, iako bi time stekli široku sliku o djetetu. Zanimljiv je podatak da većina ispitanih odgojitelja aktivno sudjeluje u procesima prijelaza,

sudjeluje samo četvrtina, a skoro deset posto njih ne poznaje procese prijelaza uopće. Većina učitelja vjeruje da je prijelaz isključiva odgovornost roditelja i odgojitelja, a samo je jedan istaknuo vlastitu odgovornost za kvalitetu prijelaza. Učitelji smatraju da se odgojitelji moraju prilagođavati potrebama školskoga kurikuluma. Polovina odgojitelja smatra da to nije njihova odgovornost, dok druga polovina rješenje vidi u suradnji svih dionika procesa. Na kraju istraživanja autorice predlažu ponovno preispitivanje uloge svih učesnika u procesu prijelaza kao i njihovu bolju edukaciju jer bez aktivnoga sudjelovanja svih sudionika ovaj iznimno važan proces u razvoju djece ne može biti uspješan.



Slika 12. Suradnja stručnjaka (http://grad-metkovic.hr/2019/11/25/odrzan-supervizijski-susret-pracenje-razvoja-djeteta-i-planiranje-uz-pomoc-razvojnih-mapa-u-djecjem-vrticu-metkovic/ , pristupljeno 28. 8. 2020.)



Slika 13. Posjet učiteljice dječjemu vrtiću (Izvor: https://www.dvzirek.hr/novosti_detaljno.asp?page=83 , pristupljeno 28. 8. 2020.)

5.7. Javni nastupi djece

Javni nastupi su posredna (pred publikom) ili neposredna (preko medija) istupanja skupine ili pojedinca s namjerom predstavljanja ili zabavljanja. U kurikulumima većine odgojno-obrazovnih ustanova javni nastupi djece i dalje se prakticiraju obično prilikom održavanja proslava, svetkovina i sl. Cilj im je prijenos informacija, a u kontekstu prijelaza prenose se informacije o odraslima i o djeci. Primjerice, o dječjim postignućima, razini samopouzdanja, socijalnim kompetencijama i ponašanjima djece, a istovremeno i o angažiranosti stručnjaka te odgojno-obrazovnoj paradigmi odgojitelja. Stručnjaci su podijeljeni kada je riječ o svrhovitosti i dobrobiti javnih nastupa djece. Jedni tvrde da je to jedan od načina na koji djeca grade i razvijaju samopouzdanje i samopoštovanje, dok se drugi protive tvrdeći kako je to nepotrebno izlaganje djece stresu i zabavljanje odraslih (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Autorice Visković i Višnjić Jevtić (2019) zaključuju da javni nastupi djece nisu sami po sebi ni dobri ni loši, već ovise o načinu provedbe. Objašnjavaju da ukoliko je prisutno međusobno povjerenje, djeca samostalno mogu odlučiti hoće li sudjelovati, roditelji i odgojitelji slušaju dječje potrebe i želje, cijene njihov trud, a ne nužno ishod, te daju povratne informacije. Javni nastupi djece uistinu mogu biti poticajni i afirmativni, motivirati djecu i jačati njihovo samopouzdanje i samopoštovanje . S druge strane, ukoliko su javni nastupi djece

prisila, a povratne informacije negativne ili izostaju, ako se djetetov trud omalovažava i obezvrjeđuje, oni se mogu negativno odraziti na sve gore potencijalno pozitivne ishode.



Slika 14. Javni nastup djece, https://www.dv-zirek.hr/novosti_detaljno.asp?page=83, pristupljeno 28. 8. 2020.)

6. Zaključak

Relevantna longitudinalna istraživanja upućuju na izniman značaj kvalitete prijelaza i povezuju je s akademskim i psihofizičkim ishodima djece. Da bi prijelaz bio održiv i uspješan, odgojitelji i učitelji trebali bi djelovati zajednički od samoga početka. Kvalitetna suradnja u praksi često izostaje pri čemu učitelji ne uviđaju značaj i ne smatraju važnim sudjelovanje u prijelazima, dok se odgojitelji prilagođavaju zahtjevima škole. Također, u praksi manjka i suradnja s roditeljima što ukazuje na potrebu edukacije odgojitelja za ostvarivanjem uspješne suradnje kao i osvještavanjem roditelja o njezinoj važnosti i dobrobiti za dijete. Prijelazi, bilo da su okomiti ili vodoravni, za djecu predstavljaju značajne promjene i izazov. Djeci je potrebno razumijevanje i potpora te prilika za aktivno sudjelovanje, jačanje samopouzdanja i samopoštovanja, kontinuirano učenje, razvoj osobnih kompetencija. Budući da su u predškolskoj odgojno-obrazovnoj praksi prisutni različiti pristupi, od koncepta spremnosti za školu (program u kojemu se dijete mora prilagoditi zahtjevima osnovne škole) do potrebe za prilagodbom osnovne škole djeci, u Republici Hrvatskoj ipak prevladava prilagodba djece osnovnoj školi. Takav model usmjerenosti na normativna postignuća obično podržavaju i roditelji koji su nedovoljno informirani i od odgojitelja traže mjerljiv i vidljiv napredak vlastite djece. Usmjerenost na poučavanje, školsku strukturu i distanciranost učitelja mogu potencirati ranije napuštanje formalnoga obrazovanja, a usto ne doprinose dugoročnoj dobrobiti djece. S druge strane, pozitivna iskustva, kvalitetno uključivanje i početna postignuća doprinose motivaciji za dugoročne ishode i učenje te osnaživanju djecu.

Budući da se napušta tradicionalno poučavanje koje vode odrasli, zahtijevanje jednoznačnih odgovora i definiranih, gotovih znanja, naglasak se stavlja na prirodno i samoregulirano učenje istraživanjem i iskustvenim doživljajem te razvijanje novih kreativnih i učinkovitih strategija učenja. Pri tomu se igra kao jedna od osnovnih dječjih aktivnosti ističe kao posebno kvalitetan, zanimljiv, prirodan i slobodan način učenja koji djeci pruža niz istraživačkih i konstruktivnih mogućnosti. Ipak, u praksi se i dalje zanemaruju prednosti i potencijali igre kao strategije učenja i aktivnosti koja bi mogla povezati dječji vrtić i osnovnu školu , ublažiti strah djece od prestanka igre i biti pozitivan primjer ostvarivanja kontinuiteta. Autori se slažu da prestanak igre s početkom osnovnoškolskoga obrazovanja i stav da je igra gubljenje vremena, pri čemu djecu što prije treba uključiti u proces učenja (u smislu školarizacije), nanosi veliku štetu djetinjstvu i u suprotnosti je s prirodom djeteta.

Aktualan trend što ranijega uključivanja djece u sustav osnovnoškolskoga obrazovanja prisutan u Europi (koji će uskoro biti i uobičajena praksa u Republici Hrvatskoj) prema mnogim autorima dovodi u pitanje doprinos kvaliteti djetinjstva. Također, sukladno svjetskim istraživanjima u Republici Hrvatskoj nije prepoznata važnost procesa prijelaza te njihovi nalazi upućuju na to da su kod nas najviše zastupljeni najmanje značajni postupci prijelaza: razgovori o školi i posjeti djece osnovnoj školi. Djeca su najčešće izostavljena iz procesa vrednovanja, planiranja i organiziranja, a kvalitetna suradnja ostalih dionika, roditelja i učitelja, također je zanemarena.

Sažetak

U suvremenomu dobu dolazi do institucionalizacije djetinjstva što znači da djeca sve više vremena provode u odgojno-obrazovnim institucijama. Kontinuirani razvoj kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa, prilagodba individualnim potrebama djece te suradnja obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova (osnovne škole i dječjega vrtića) nameću se kao nužnost. Mnogi stručnjaci ističu da je kvaliteta institucionalnoga ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja prediktor dugoročnih postignuća djece i u konačnici društvene dobrobiti. Tema je ovoga rada prijelaz iz jedne odgojno-obrazovne ustanove u drugu, konkretno iz dječjega vrtića u osnovnu školu. To je važan korak u životu djeteta, predstavlja izazov i donosi brojne promjene. Promjene se odnose na prostorno-materijalno i socijalno okruženje, promjene normi, rituala, načina komunikacije, raspodjele moći. Kako bi proces bio što manje stresan, važna je primjena kvalitetnih postupaka prijelaza i strategija učenja, odmak od školarizacije odgojno-obrazovnoga procesa te koncepta spremnosti djeteta za školu. Naglasak se stavlja na spremnost škole za dijete te individualiziran pristup koji uvažava dječje potencijale i razvoj strategija prilagođenih djeci. Kao jedna od osnovnih dječjih aktivnosti igra se ističe kao posebno kreativan i učinkovit način učenja koji djeci pruža niz istraživačkih i stvaralački mogućnosti. Autori se slažu da prestanak igre s početkom osnovnoškolskoga obrazovanja i stav da je igra nekorisno iskorišteno vrijeme te da djecu što prije treba uključiti u proces učenja u smislu školarizacije nanosi veliku štetu djetinjstvu. Postupci ili rituali prijelaza tumače se kao sve aktivnosti koje (ukoliko su kvalitetno i primjereno organizirane) mogu olakšati djeci prijelaz, osnažiti ih, otkloniti strah, poticati dječji razvoj te ojačati njihove socijalne kompetencije. Ipak, sukladno svjetskim istraživanjima u Republici Hrvatskoj nije prepoznata važnost procesa prijelaza i njihovi nalazi upućuju na to da su kod nas najviše zastupljeni najmanje značajni postupci prijelaza kao što su razgovori o školi i posjeti djece osnovnoj školi.

Ključne riječi: dijete, dječji vrtić, osnovna škola, prijelaz.

Summary

Modern childhood has changed a lot because children spend more and more time in early education institutions which leads to childhood institutionalization. Therefore, permanent development of the educational process, continuous adaptation to the child's individual needs and strong collaboration between parents, kindergarden and primary schools should be taken seriously. Authors emphasize that the quality of early and preschool education belongs to predictors of a child's educational success and long-term social benefits in general. This paper discusses the transition process from early childhood to primary school, huge differences and challenges in child's life. Visible differences refer to material and social surrounding, include changes of norms, rituals, communication, activities, involve the changes in the identity of children. All things considered, for most children and parents transition can be a very stressful period. In order to reduce stress, new transition procedures and learning strategies could be used. At the same time, scholarisation and concept of children's readiness for school should be avoided. Individual approach , which respects children's potentials and includes development of new strategies, has been suggested as the best one. It is considered that play is one of essential child's activities, very creative way of learning that offers wide range of possibilities to experiment, investigate, gain life skills, solve problems. Authors agree that children shouldn't stop playing when they start attending school, it mustn't become „useless activity“ because it can help in the process of learning, specially in the transition process. The idea of scholarisation can be very harmful and can influence childhood in a very negative way. According to researches, it is obvious that children in lots of European countries (very soon it will happen in the Republic of Croatia) leave kindergarden earlier and earlier due to different reasons (market needs, economic, family and social changes) but the question is what happens with childhood and all benefits of early education. High quality and new transition procedure or rituals can make transition period easier, encourage children, eliminate stress, fear and help them develop their skills and social competencies. However, studies show that significance of transition process hasn't been recognised in the Republic of Croatia and the least effective procedures are still used (for instance, only talking about school or just visiting school).

Keywords: child, kindergarden,primaryschool, transition.

7. Literatura

1. Bel, V. (2020). Kvaliteta prijelaza i profesionalni razvoj odgojitelja. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 31 (140-141), 33-34.
2. Bognar, L. (1986). *Igra u nastavi na početku školovanja.* Zagreb: Školska knjiga.
3. Cindrić, M. Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
4. Einarsdöttir, J. (2020). Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 31 (140-141), 7-9.
5. European Commission / EACEA / Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Educationand Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
6. Glavina, E. (2020). Uloga psihologa u dječjem vrtiću u razdoblju pripreme za prijelaz u školu. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 31 (140-141), 20-22.
7. Jurčević Lozančić, A. (2018). New paradigms of understanding a child, quality of childhood and childhood institutionalization. *Život i škola,* 64(1),11-17. doi: https://doi.org/10.32903/zs.64.1.1
8. Klasnić, I., Đuranović, M.,Ninčević, M. (2019*).* Izazovi prijelaza iz vrtića u školu – možemo li bolje? U J. Ivanović (ur.), *Mobilnost*: *Zbornik radova znanstvenih konferencija*.(120-128). Borsos, E., Horak, R. Kovacs, C., Namesztovszki, Z.Subotica: Sveučilište u Novom Sadu.
9. Korak po korak (2016). *Tko sam ja? Pitanje grupnog i osobnog identiteta.* http://www.korakpokorak.hr/hr/prirucnici-i-brosure/114#b1 . Pristupljeno: 20. 8. 2020.
10. Lalić, I. (2020). I u školi igra ima svoje mjesto. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 31 (140-141), 26-28.
11. Mendeš, B., Nazor, M., Sunko, E. (2009).*Bumerang odgoja: Dijete-roditelji-početak osnovnog školovanja.* Split: Liga za prevenciju ovisnosti.
12. Miljak, A. (2007), Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. (205-252) Zagreb: Školska knjiga.
13. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014). *Nacionalni kurikul za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
14. Miočić, M. (2020). Uključivanje roditelja u proces prijelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu. *Zrno: časopis za obitelj vrtić i školu*, 31(140-141), 18-20.

15. Nikičević-Milković, A., Rukavina, M. i Galić, M. (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25(1), 108-121.
16. Pirić, A. (2020). Lutkom do škole. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 31 (140-141), 24-26.
17. *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava.* Narodne novine, 06/14. *https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html 6/14* . Pristupljeno: 9. 8. 2020.
18. *Pravilniku o sadržaju i trajanju programa predškole.* Narodne novine, 107/14. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_107_2081.html . Pristupljeno: 8. 8. 2020.
19. Radonić, M. (2019). Pravo djeteta na kontinuitet u odgoju i obrazovanju. U B. Mendeš (ur.), *Mirisi djetinjstva* (15-37). Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem 25. Dana predškolskog odgoja SDŽ. Split: Dječji vrtić „Cvit Mediterana".
20. Skopljak, E., Burić, H. (2012). Razvojna mapa djeteta kao podrška prijelazu. *Djeca u Europi: zajednička pubilkacija mreže europskih časopisa*, 4(7), 27-28.
21. Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media.
22. Slunjski, E., Šagud, M., Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57.
23. Somolanji Tokić, I. (2018*).Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u školu.* Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
24. Somolanji Tokić, I. (2020). Prijelaz – pitanje kontinuiteta i slike o djetetu. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 31(140-141), 16-18.
25. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija.* Rijeka: Andromeda.
26. Šagud, M. (2015). Suvremeno djetinjstvo i institucijski kontekst. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 265-274.
27. Štefanec, A. (2020). Praćenje procesa učenja djece u dječjem vrtiću i školi. *Zrno: časopis za obitelj vrtić i školu*, 31(140-141), 22-24.
28. Visković, I. (2016). Uključivanje roditelja u učenje djece rane i predškolske dobi. U I. Visković (ur.), *Mirisi djetinjstva.* (19-27). Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem 22. Dana predškolskog odgoja SDŽ. Makarska. Dječji vrtić „Biokovsko zvonce".
29. Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići!?* Zagreb: Alfa.
30. Visković, I., Višnjić Jevtić, A. Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education. doi: https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048*

31. Visković, I. (2020). Kvaliteta prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 31(140-141), 4-7.
32. Višnjić Jevtić, A. (2016). Kako stručno usavršavanje odgojitelja odgovara zahtjevima cjeloživotnog učenja. U I. Visković (ur.), *Mirisi djetinjstva* (27-31). Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem 22. Dana predškolskoga odgoja SDŽ. Makarska: Dječji vrtić „Biokovsko zvonce".
33. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.* Narodne novine, 98/19. *https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli* . Pristupljeno: 9. 8. 2020.
34. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine, 94/13. *https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju* . Pristupljeno: 10. 8. 2020.

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Marina Čulić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce ranog i predškolskog odgoja, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 21. rujna 2020.

Potpis M. Čulić

Obrazac I.P.

Izjava o pohrani završnog/diplomskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: Marina Čulić

Naslov rada: Prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Znanstveno područje: društvene znanosti

Znanstveno polje: pedagogija

Vrsta rada: završni rad

Mentor/ica rada:

doc. dr. sc. Ivana Visković

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

/

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva:

doc. dr. sc. Branimir Hendeš, Iskra Tomić Kaselj

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju,* NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu
b) rad dostupan studentima i djelatnicima FFST
c) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).
(zaokružite odgovarajuće)
U slučaju potrebe (dodatnog) ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 21. rujna 2020.

Potpis studenta/studentice: M. Čulić

Potvrda o lektoriranju završnoga rada

Ja, Marina Modrić, magistra edukacije hrvatskoga jezika i književnosti, svojim potpisom potvrđujem da sam lektorirala rad Marine Čulić *Prijelaz djeteta iz dječjega vrtića u osnovnu školu* u skladu sa standardnojezičnim normama hrvatskoga jezika.

Marina Modrić

Split, 13. 9. 2020.