



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ida Somolanji Tokić

**KURIKULUMSKE POVEZNICE
PRIJELAZA DJETETA IZ USTANOVE
RANOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA U
ŠKOLU**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ida Somolanji Tokić

**KURIKULUMSKE POVEZNICE
PRIJELAZA DJETETA IZ USTANOVE
RANOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA U
ŠKOLU**

DOKTORSKI RAD

Mentor: izv. prof. dr. sc. Edita Slunjski

Zagreb, 2018.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Ida Somolanji Tokić

**TRANSITION FROM EARLY
CHILDHOOD EDUCATION AND CARE
TO COMPULSORY SCHOOL
EDUCATION – THE CURRICULAR
MEETING PLACE**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Associate professor Edita Slunjski

Zagreb, 2018

Podatci o mentoru

Izv. prof. dr. sc. Edita Slunjski izvanredna je profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Trenutno predaje Kurikulum ranog odgoja i ustanove ranog odgoja. Izlagala je na mnogim znanstvenim i stručnim skupovima i konferencijama u zemlji i inozemstvu. Objavila je 90 znanstvenih i stručnih radova i 20 knjiga, od kojih 6 znanstvenih monografija. U nastavku teksta navodi se dio predavanja, izlaganja i radova objavljenih u zadnjih 5 godina.

- Slunjski, E. (2017). Outside the box: change – various forms of connecting practitioners in the process of intensive kindergarten development. U: Işman, A., Dündar, S. (ur.), *International Science and Technology Conference*. Cambridge, MA: Harvard University Press, str. 865-869.
- Slunjski, E. (2016), *Izvan okvira 2 – Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2016), Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma - izazovi, zablude i postignuća. U: Mlinarević, V., Vonta, T., Borovac, T. (ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive*. Osijek: Dječji vrtić Osijek, Fakultet za odojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, str. 15-21.
- Slunjski, E. (2016), Change in the Kindergarten Educational Practice and Curriculum as a Process of Continuous Evolution: Croatian Experiences. *Journal of Education and Human Development*, 5 (1), 134-141.
- Slunjski, E. (2015), *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2015), Multidisciplinarni pristup kreiranju prostora vrtića kao pretpostavka kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (1), 253-264.
- Slunjski, E., Ljubetić, M. (2014), Play and its Pedagogical Potential in a Preschool Institution. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 127-141.
- Slunjski, E., Burić, H. (2014), Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63 (1/2), 149-162.

Mojoj obitelji

Sažetak

Pedagogijska teorija i praksa početak formalnog školovanja prepoznaje kao značajan trenutak djetetova života. Dijete se mora prilagođavati, preuzeti nove socijalne uloge i ostvariti i održati nove socijalne odnose, a uz to biti uspješno i na akademskoj razini. Novo školsko okruženje može biti u velikom nesrazmjeru s djetetovim ranijim iskustvima i djetetovim mogućnostima te otežati djetetovo uključivanje u novu sredinu. Kontinuitet odgojno-obrazovnog djelovanja dječjeg vrtića i osnovne škole, uz optimalnu razinu diskontinuiteta, može osigurati djetetu potrebne izazove koji njeguju razvoj. Problematika prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi postavlja i jedno od temeljnih pitanja shvaćanja suvremenog djetinjstva i djeteta te samim time i o svrsi odgoja i obrazovanja na svim razinama. Ona se ne može ograničiti samo na iznobljavanje strategija za suočavanje s promjenom, nego je potrebno istražiti koje su to promjene, u kojoj mjeri su nužne te o čemu ovise. Polazeći od ekološke teorije (Bronfenbrenner, 1979) koja poima dijete u njegovu cjelokupnom socijalnom okruženju i međusobnim odnosima, i teorije socijalnog konstruktivizma Vygotskog (1978) u kojem se učenje shvaća kao sukonstrukcija iskustva i znanja djeteta i njegove socijalne okoline, u ovom radu problematizirao se prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U radu se odmaknulo od pristupa prijelazu iz perspektive djetetove spremnosti, odnosno gotovosti za osnovnu školu, prema pristupu prijelazu koji uvažava i njeguje iskustvo svih uključenih aktera. Istražile su se kurikulumske poveznice između dječjeg vrtića i osnovne škole te je ponuđena teorijska i empirijska analiza prijelaznog razdoblja djeteta iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj. Provođenjem kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja dobiveni su rezultati koji ukazuju na nizak intenzitet povezanosti dvaju sustava, na različite motive takve prakse te na različitu sliku o djetetu koju njeguju odgajatelji i učitelji razredne nastave. U tekstu predložene smjernice podrazumijevaju intenzivnu i sustavnu (samo)refleksiju postojeće prakse s ciljem dekonstrukcije i/ili rekonstrukcije prevladavajuće pedagogije. (Samo)refleksija uključuje sve stručnjake obje odgojno-obrazovne razine kao snažne mreže podrške, a ne izolirano odgajatelje i učitelje razredne nastave, čime se samo dodatno potvrđuje potreba razvijene kulture (samo)procjene za razvoj kvalitete ustanove i djetetova iskustva.

Ključne riječi: polazak u osnovnu školu, odgajatelji, učitelji razredne nastave, mješovita metoda, usuglašavanje, rekonstrukcija, slika o djetetu.

Summary

In the pedagogical theory and practice the process of starting school is being recognized as a significant moment of the child's life, as well as all other participants of the process. The child takes on new social roles and enters in a new social relationships. At the same time, the child must be successful at the academic level. The new school environment can be in great discrepancy with the child's early experiences therefore the starting school can make it difficult for a child to take part in a new environment. The educational continuity from preschool to primary school will provide the child with the necessary challenges that encourages development. The issue of transition from one educational system to another sets one of the fundamental questions about the understanding of contemporary childhood and the child and hence the purpose of education at all levels. It cannot be limited to developing a strategy to deal with change, but rather to explore what changes are happening, what they depend on and are they necessary. The underlying theory of transition to school that is being considered in this paper is the ecological theory (Bronfenbrenner, 1979), which embraces the child in its overall social environment and mutual relationships, and the theory of social constructivism of Vygotsky (1978), in which learning is understood as the reconstruction of experience and knowledge of the child and its social environment. The paper is not seeking to observe the transition from the perspective of child's readiness, but rather from the perspective of acknowledging the experience and knowledge of all stakeholders.

This paper explored the curricular meeting place during the starting school process in the Republic of Croatia from the preschool and compulsory school teacher's perspective. Theoretical and empirical analysis of the transition process and links between early and pre-school education and care and compulsory school education was given. By carrying out the quantitative and qualitative research of the problems at hand, results indicated the low intensity connections of the two educational systems, different motives of such practice and the different image of the child between two educational systems. The new guidelines proposed at the end of the paper imply an intensive and systematic (self) reflection of the existing practices. The (self) reflection involves all professionals from both educational levels as a strong support network. Preschool and compulsory school teachers should not be isolated in their curricular meeting place, but open for all stakeholders and joint collaboration. That

only further verifies the need for developed culture of self-reflection and self-evaluation in ensuring the quality of institution development and child experience.

Keywords: transition to school, preschool teachers, compulsory school teachers, mixed method research, reconstruction, the image of a child.

SADRŽAJ:

1	UVOD.....	1
2	TEORIJSKE POSTAVKE PRIJELAZA DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU.....	7
2.1	EKOLOŠKA TEORIJA URIE BRONFENBRENNERA U KONTEKSTU PRIJELAZA DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU.....	9
2.2	TEORIJA SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA U KONTEKSTU PRIJELAZA DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU	17
3	DEFINIRANJE KURIKULUMA I TEMELJNI POJMOVI.....	24
3.1	PODJELA KURIKULUMA.....	29
4	PRIJELAZ DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU	34
4.1	DOB DJETETA I POLAZAK U OSNOVNU ŠKOLU	48
4.2	ODGOJNO-OBRAZOVNI KONTINUITET IZMEĐU DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE	62
4.2.1	Kontinuitet socijalnog okruženja	66
4.2.2	Kontinuitet prostorno-materijalnog okruženja.....	75
4.2.3	Kontinuitet kurikuluma.....	86
4.2.4	Kontinuitet pedagogije.....	101
4.3	MODELI ODNOSA DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE.....	109
4.3.1	Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole - dijete spremno za školu	119
4.3.1.1	Određenje značenja spremnosti djeteta za školu	123
4.3.1.2	Elementi djetetove spremnosti za školu	130
4.3.2	Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole - škola spremna za dijete.....	138
4.3.2.1	Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole - partnerski odnos	142
4.3.2.2	Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole – pedagoški susretnice.....	148
4.4	IMPLICITNA PEDAGOGIJA I SLIKA O DJETETU	155

4.5	OPTIMALAN ODNOS IZMEĐU DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE TIJEKOM PROCESA PRIJELAZA.....	166
5	METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOGA RADA	184
5.1	PROBLEM I CILJ EMPIRIJSKOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA	189
5.2	HIPOTEZE I VARIJABLE	190
5.3	ISTRAŽIVAČKA PITANJA.....	191
5.4	PRVA SEKVENCA: KVANTITATIVNA FAZA	192
5.4.1	Sudionici	192
5.4.2	Mjerni instrument.....	194
5.4.2.1	Izrada anketnog upitnika	195
5.4.2.2	Postupak primjene instrumenta	202
5.5	DRUGA SEKVENCA: KVALITATIVNA FAZA.....	205
5.5.1	Sudionici	205
5.5.2	Mjerni instrument.....	205
5.5.2.1	Izrada protokola grupnog intervjua i postupak primjene protokola	207
6	REZULTATI I RASPRAVA	212
6.1	PRVA SEKVENCA: KVANTITATIVNA FAZA PSD-A – REZULTATI I RASPRAVA.....	212
6.1.1	Deskriptivna analiza instrumenta Prijelazna odgojno-obrazovna praksa	216
6.1.2	Deskriptivna analiza instrumenta Slika o djetetu.....	227
6.1.3	Faktorska analiza instrumenta Prijelazna odgojno-obrazovna praksa	233
6.1.4	Faktorska analiza instrumenta Slika o djetetu.....	238
6.1.5	Testiranje hipoteza	242
6.2	DRUGA SEKVENCA: KVALITATIVNA FAZA PSD-A – REZULTATI I RASPRAVA.....	250
6.2.1	Otvoreno kodiranje	252

6.2.2	Aksijalno kodiranje	254
6.2.2.1	Odgajatelji	255
6.2.2.2	Učitelji razredne nastave	257
6.2.3	Selektivno kodiranje	261
6.2.3.1	Odgajatelji	261
6.2.3.2	Učitelji razredne nastave	265
6.2.4	Teorijsko kodiranje	268
6.2.4.1	Odgajatelji	268
6.2.4.2	Učitelji razredne nastave	271
7	ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE.....	276
8	LITERATURA.....	281
9	PRILOZI.....	294
9.1	PRILOG 1. PRIMJER UPITNIKA ZA PROCJENU ZRELOSTI ZA UPIS U PRVI RAZRED	294
9.2	PRILOG 2. ANKETNI UPITNIK ZA UČITELJE RAZREDNE NASTAVE.....	297
9.3	PRILOG 3. ANKETNI UPITNIK ZA ODGAJATELJE.....	304
9.4	PRILOG 4. PROTOKOL INTERVJUA.....	311
9.5	PRILOG 5. TRENUTNO ZVANJE U STRUCI ODGAJATELJA I UČITELJA RAZREDNE NASTAVE	313
9.6	PRILOG 6. TABLICA KODOVA - ODGAJATELJI.....	314
9.7	PRILOG 7. TABLICA KODOVA – UČITELJI RAZREDNE NASTAVE.....	319
10	ŽIVOTOPIS	322

1 UVOD

Pedagojska teorija i praksa početak formalnog školovanja prepoznaje kao značajan trenutak djetetova života, ali i svih ostalih sudionika tog procesa. Literatura koja se bavi ovom problematikom (Dahlberg i Lenz Taguchi, 1994; Moss, 2013; OECD, 2006; i dr.) prepoznaje razdoblje prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kao razvojno izrazito značajno, a ujedno i jedno od stresnijih u djetinjstvu. Dijete se mora prilagođavati, preuzeti nove socijalne uloge i ostvariti i održati nove socijalne odnose, a uz to biti uspješno i na intelektualnoj, odnosno akademskoj razini (Griebel i Niesel, 2009). Novo školsko okruženje može biti u velikom nesrazmjeru s djetetovim ranijim iskustvima i djetetovim mogućnostima te otežati prilagodbu novoj sredini, no kontinuitet odgojno-obrazovnog djelovanja dječjeg vrtića i škole, uz optimalnu razinu diskontinuiteta, osigurat će djetetu potrebne izazove koji potiču razvoj (Curtis, 2002). Pristupajući problematici prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu uočava se nekoliko osnovnih pitanja: Što karakterizira prijelaz? Kako se definira uspješan prijelaz? U kakvom međuodnosu stoje dječji vrtić i osnovna škola tijekom prijelaza? Koji je položaj djeteta u dječjem vrtiću i osnovnoj školi tijekom prijelaza? Problematika prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi postavlja i jedno od temeljnih pitanja o shvaćanju suvremenog djetinjstva i djeteta te samim time i o svrsi odgoja i obrazovanja na svim razinama (Dahlberg i Lenz Taguchi, 1994; Miljak, 2007; Moss, 2013). Ona se ne može ograničiti samo na iznamljavanje strategija za suočavanje s promjenom, nego je potrebno istražiti koje su to promjene i o čemu ovise.

U kontekstu prijelaza posebno je važna dobna, ali i individualna primjerenost jer je razdoblje od pete do osme godine djetetova života iznimno razvojno složeno i značajno. Kako je u tom razdoblju, ovisno o odgojno-obrazovnom sustavu pojedine zemlje, predviđen prijelaz iz sustava predškolskog odgoja i obrazovanja u sustav obveznog osnovnog školovanja, od iznimne je važnosti kako su ta dva sustava koncipirana te na koji način će ostvariti suradnju i kontinuitet. U Republici Hrvatskoj do 2014. godine nije postojao formalni dokument koji bi odgojno-obrazovnim institucijama dao smjernice o uspješnoj prijelaznoj praksi čime je cjelokupni proces različito shvaćan i interpretiran od strane svih uključenih sudionika. Ni danas ne postoji takav dokument, ali se kvalitetne smjernice mogu iščitati iz kurikuluma predškole kao integralnog dijela Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i

obrazovanje¹ (2014) te njegovoj proširenoj inačici iz 2017. godine s poglavljem koje se odnosi na predškolu², čime se djelomično dokida nagađanje koje kompetencije djeteta treba steći u godini pred polazak u osnovnu školu i koja je osnovna svrha programa predškole. Od pedagoške godine 2015./2016. u Republici Hrvatskoj započeo je obvezni program predškole za svu djecu školske obveznike te se kurikulum predškole može tek zadnjih godina primjereno ocijeniti i u praksi. U nekim ustanovama postoji suradnja na tragu suvremenog shvaćanja prijelaza, dok u drugima, gotovo dijametralno suprotno, ne postoji niti primarni kontakt. Tako Moss (2008; 2013) prepoznaje minimalno 3 modela odnosa, tj. povezanosti predškolske i osnovnoškolske odgojno-obrazovne razine u kojima se pronalazi i hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Prvi se odnosi na pripremanje djeteta za polazak u osnovnu školu, tj. (1) *spremnost djeteta za školu* (engl. *readiness for school*) pri čemu škola ima dominantnu ulogu u postavljanju jasnih standarda koje djeteta (ne)zadovoljava pri upisu. Aktivnosti pripreme osmišljene su kao set provjera i testova na kojima djeteta demonstrira svoje sposobnosti i vještine. U odnosu na standarde koje postavlja škola, te aktivnosti imaju svrhu normiranja djeteta, odnosno usklađivanja djetetove aktualne razvojne razine s očekivanom što se shvaća i kao 'gotovost' djeteta za školu (provođenje postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta). Zanimljivo je pretpostavka da proces prijelaza samo jednim dijelom ovisi o djetetu jer je reprezentacija njegovih sposobnosti i vještina uvjetovana širim društvenim kontekstom i nije 'svojstvo' samog djeteta, nego njegove cjelokupne okoline (Pianta, Rimm-Kaufman i Cox, 2005). Model *spremnosti djeteta za školu* karakterizira i postupak *školidikacije* (engl. *schoolification*) predškolskih ustanova (Bennett, 2013; Moss, 2013; OECD, 2006;). Postupkom školidikacije školski sustav preuzima dominaciju nad predškolskim uvodeći elemente formalnog školovanja u vrtić bez razumijevanja i prilagodbe odgojno-obrazovnog rada specifičnim potrebama djeteta te dobi. Drugi model, model (2) *škole spremne za djeteta* (engl. *ready school*), postavlja školu kao instituciju koja se mora prilagoditi djetetu. Pri tome se dječji vrtić percipira kao važna institucija u kojoj se ostvaruje posebno razdoblje djetetova života sa svojim jedinstvenim vrijednostima, kulturom i tradicijom. Naglašava se partnerski odnos između odgojno-obrazovnih razina koji otvara

¹ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje – dalje u tekstu 'NKRPOO'

² Prijedlog Izmjena i dopuna Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZO, 2017) dokument je koji je prošao javnu raspravu, međutim, do trenutka referiranja u ovom tekstu još nije prošao službene zakonodavne postupke. Za potrebe ovoga rada, tijekom referiranja na navedeni dokument koristit će se skraćena 'NKRPOO' uz napomenu 2017. godine kao godine zadnjih predloženih izmjena i dopuna.

mogućnost usuglašavanja različitih perspektiva i načina rada (OECD, 2006). Usuglašavanje se najčešće ostvaruje uvođenjem elemenata pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u prvi razred osnovne škole kako bi se minimalizirao diskontinuitet djetetova iskustva. Takav pristup djelomično su usvojili Švedska i Norveška koje, uz promicanje partnerskih odnosa, pozivaju i na stvaranje nove paradigme osnovne škole čiji se elementi mogu pronaći u filozofiji suvremenog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (OECD, 2006). To je rezultiralo prepoznavanjem novog modela odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole koji pretpostavlja razlike na obje odgojno-obrazovne razine, no rješenje ne pronalazi u dominaciji jednog pristupa nad drugim ili uvođenjem elemenata jedne pedagogije u drugu. Takav razvojni model (3) *pedagogije sukonstrukcije* (engl. *pedagogical meeting place*) ide prema odnosu u kojemu svi sudionici zajednički promišljaju i sukonstruiraju sliku djeteta, proces stvaranja znanja i svrhu institucionalnog odgoja i obrazovanja te zajednički oblikuju tranzicijski, odnosno prijelazni kurikulum na temeljima razvojno i kontekstualno primjerene prakse (Dahlberg i Lenz Taguchi, 1994).

U sva tri moguća odnosa dječjeg vrtića i škole kao bitna varijabla ističe se slika o djetetu koju njeguju odgajatelji i učitelji razredne nastave. Prema Dahlberg (2013), slika koju odrasli nose o djetetu različita je za svaku odgojno-obrazovnu razinu. Dijete rane i predškolske dobi najčešće je shvaćeno kao *izvorno prirodno biće* (engl. *child as nature*), dok se dijete školske dobi shvaća kao *pasivan nositelj reproduciranja kulture i znanja* (engl. *child as a culture reproducer*). Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) smatraju kako je od iznimne važnosti zajednički stvarati sliku o djetetu, neovisno o njegovoj dobi, kao o *konstruktoru kulture i znanja* (engl. *child as a knowledge and culture constructor*). Takav pristup prihvaćen je u pedagogiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Slunjski (2015) takav pristup naziva poučavanjem „izvan okvira“ što zapravo „predstavlja uvjerenje da se znanje ne usvaja, nego se stječe, tj. konstruira u umu svakog pojedinca, te predstavlja osobnu, autentičnu konstrukciju osobe koja uči (...), a koja nastaje na temelju njezinih prethodnih iskustava, razumijevanja i znanja.“ (Slunjski, 2015, 16-17). U osnovnoškolskom sustavu takav pristup najčešće nije dominantan te prevladava i dalje kurikulum usmjeren na sadržaj, a ne na dijete.

Polazeći od ekološke teorije (Bronfenbrenner, 1979) koja poima dijete u njegovu cjelokupnom socijalnom okruženju i međusobnim odnosima, i teorije socijalnog konstruktivizma Vygotskog (1978) u kojoj se učenje shvaća kao sukonstrukcija iskustva i

znanja djeteta i njegove socijalne okoline, u ovom radu problematizira se prijelaz djeteta iz predškolskog sustava u sustav osnovne škole. Ne zanemarujući važnost obitelji tijekom procesa prijelaza, pozornost se usmjerava na institucionalnu razinu odgoja i obrazovanja čime je dana teorijska i empirijska analiza prijelaznog razdoblja djeteta iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave, odnosno njihovih implicitnih pedagogija i prijelazne prakse. Razumijevanje odnosa implicitne pedagogije i prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja omogućuje i bolje razumijevanje odnosa dviju odgojno-obrazovnih razina. U radu se nastoji odmaknuti od pristupa prijelazu iz perspektive djetetove spremnosti, odnosno gotovosti za osnovnu školu, prema pristupu prijelazu koji uvažava i njeguje iskustvo svih uključenih aktera. Dosadašnji pristup u teoriji i praksi usmjerio se najviše na djetetovu spremnost, prilagođavanje i prihvaćanje novih uloga, uvjeta i okruženja, dok će se kroz ovaj rad nastojati dati pogled na prijelaz i kroz dob djeteta, odgojno-obrazovni kontinuitet usklađen s prirodom djeteta te razvojno i kontekstualno primjerenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja i učitelja razredne nastave.

Ovaj rad u kojem se problematiziraju kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu sadržajno je koncipiran u 10 poglavlja. Nakon uvodnog poglavlja, teorijski dio istraživanja započinje pregledom dviju osnovnih teorija na koje se u radu poziva (teorija ekološkog sustava Urie Bronfenbrennera i teorija socijalnog konstruktivizma Leva Vygotskog). Nakon toga slijedi treće poglavlje u kojemu se definira kurikulum, njegovi temeljni pojmovi i podjela. Kroz četvrto poglavlje analiziraju se karakteristike ranog i predškolskog te osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj kao i u svijetu i to u kontekstu prijelaza djeteta iz jedne u drugu odgojno-obrazovnu razinu. Navedeno poglavlje, odnosno teorija prijelaza usmjerila se na pet osnovnih problemskih tema:

1. Dob djeteta za polazak u osnovnu školu;
2. Odgojno-obrazovni kontinuitet tijekom prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu;
3. Modeli odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom prijelaza djeteta;
4. Implicitna pedagogija i slika o djetetu tijekom prijelaza djeteta;
5. Optimalan odnos dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom prijelaza djeteta.

Peto poglavlje odnosi se na empirijski dio rada, odnosno metodologiju istraživanja o praksi prijelaza i implicitnim pedagogijama odgajatelja i učitelja razredne nastave u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama Republike Hrvatske. Empirijski dio istraživanja usmjerio se na prikupljanje, obradu i analizu kvantitativnih i kvalitativnih podataka o prijelaznoj praksi i implicitnoj pedagogiji odgajatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i učitelja razredne nastave u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Šesto poglavlje usmjereno je na rezultate istraživanja i raspravu, dok su zaključna razmatranja prezentirana u sedmom poglavlju. Osmo poglavlje daje pregled korištene literature, deveto poglavlje sadrži najznačajnije priloge koji nisu u osnovnom tekstu, a u desetom poglavlju prezentirana je autorica ovoga teksta kroz životopis i njezinu dosadašnju bibliografiju.

Postavljanjem teorijskog okvira za stvaranje prijelaznog kurikuluma nastojao se ostvariti pomak od aktualnog pristupa prilagodbe djeteta školskim očekivanjima i zahtjevima prema partnerskom djelovanju obitelji, vrtića i škole u funkciji koordiniranog i kontinuiranog utjecaja. Kurikulum prijelaza promijenio bi i poziciju djeteta od objekta prilagodbe školskim zahtjevima i pukog recipijenta prijelaznog programa u aktivnog sudionika. Na osnovi uvida i analize koncepcije i provedbe postojeće prakse prijelaza (dječji vrtić – osnovna škola) te na osnovi uvida i analize koncepcije i razumijevanja postojeće prakse prijelaza iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave, nastojale su se iznoviti uporišne točke za gradnju nove koncepcije na tragu zajedničkog odgajateljeva i učiteljeva sukonstruiranja slike o djetetu te zajedničkog promišljanja cilja i svrhe institucionalnog odgoja i obrazovanja na prijelazu iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu. Posredno se istražila i slika djeteta školske i predškolske dobi pri čemu su uočene sličnosti, odnosno razlike korištene kao poticaj novog prijedloga na koji način pristupiti sukonstrukciji kurikuluma tog ključnog prijelaznog razdoblja koje uključuje dijete kao glavnog aktera procesa. Prikupljeni podatci poslužili su kao smjernica za gradnju novog, otvorenog, razvojnog, fleksibilnog i učinkovitog kurikuluma prijelaza koji uključuje multiple strategije djelovanja prilagodljive individualnim karakteristikama i potrebama djece, obitelji, dječjih vrtića i osnovnih škola te specifičnostima društvene sredine. Razumijevanjem odnosa implicitne pedagogije i prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave omogućilo se i bolje razumijevanje odnosa dviju odgojno-obrazovnih razina. Ostvarivanjem kontinuiteta na tragu modela pedagogije sukonstrukcije i shvaćanja djeteta kao konstruktora kulture i znanja, prijelazno

razdoblje (rani i predškolski odgoj i obrazovanje i osnovna škola) dobio je novu dimenziju i razvojni potencijal.

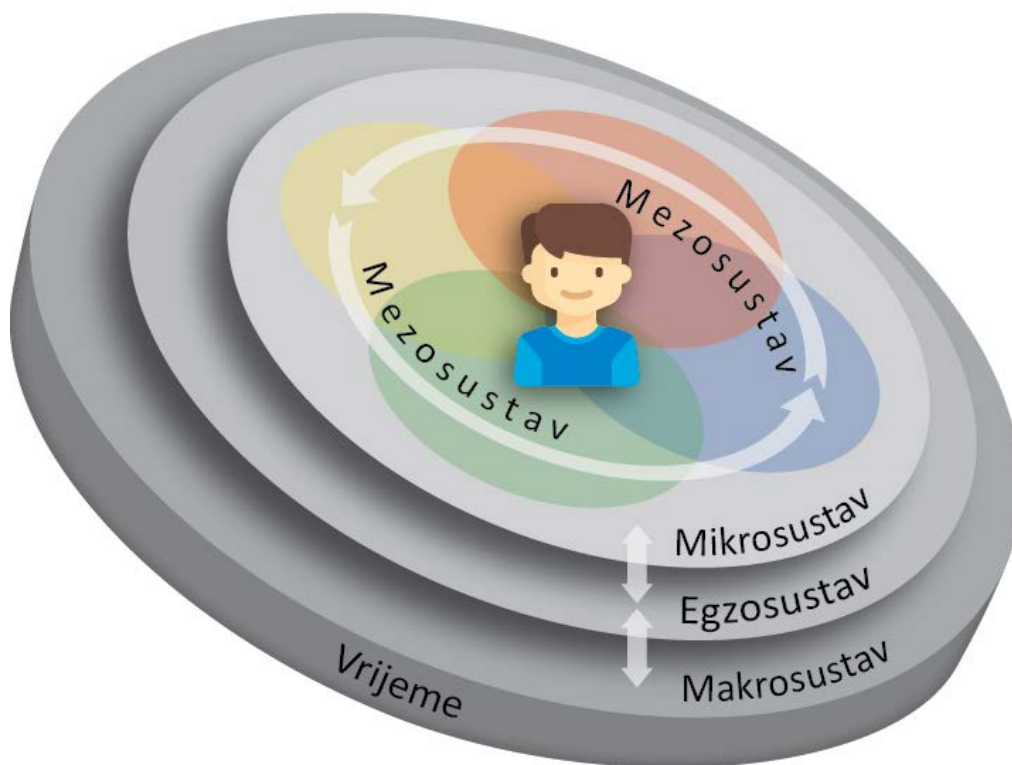
2 TEORIJSKE POSTAVKE PRIJELAZA DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU

O problematici prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu može se govoriti iz različitih perspektiva. Iz sociološke i antropološke perspektive ovdje je riječ o svojevrsnom obredu prijelaza (engl. *the rites of passage*) pri čemu obredi, odnosno rituali imaju središnju vrijednost za lakši prijelaz iz jednog u drugo okruženje te u konačnici prihvaćanje novih socijalnih uloga u društvu (Lam, 2014; Van Genneep, 2010; Vogler, Crivello i Woodhead, 2008). Navedena teorija obreda prijelaza ističe kako tijekom svake promjene socijalne uloge i socijalnog konteksta pojedinac prolazi kroz tri faze prijelaza: ritual odvajanja ili separacije, ritual prijelaza ili tranzicije i ritual prihvaćanja ili inkorporacije. Svakako je najzanimljivija i najvažnija druga faza, faza tranzicije, koja se naziva još i liminalna faza. U toj fazi postoje najveće nedorečenosti, nejednoznačnosti i neodređenosti i samim time to je faza u kojoj se pojedinac susreće s najviše poteškoća. Ako je ona uspješno prevladana, dolazi do faze prihvaćanja i nastavljanja djelovanja u sklopu nove socijalne uloge i konteksta, no ako nije, javljaju se poteškoće koje dovode do nesigurnosti u novim uvjetima i frustracije te faza prihvaćanja ili izostaje ili dolazi značajno kasnije. U kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića ili obiteljskog doma u osnovnu školu, obred prijelaza snažno je naglašen. Sociolozi smatraju kako je to razdoblje izrazito burno ne samo u djetetovu životu, nego i životu onih osoba s kojima je dijete u socijalnom kontaktu. Može se reći kako svaki sudionik procesa prolazi određeni obred prijelaza, no kako je ono najizraženije i naj snažnije kod djeteta jer dijete radi najveću promjenu i najveću prilagodbu. Iz navedenog, polazak djeteta u osnovnu školu predstavlja proces koji traje određeni vremenski period prije i nakon polaska u osnovnu školu, a ne samo jedan trenutak. Ovaj pristup vidljiv je, primjerice, kroz svečanosti završetka pedagoške godine u dječjem vrtiću, kao i pozdravne svečanosti tijekom prvog dana osnovne škole. Obje svečanosti za cilj imaju obilježiti važan trenutak ne samo djetetova života, nego i važan trenutak u životima drugih sudionika – odgajatelja, roditelja, učitelja, mlađe i starije djece/učenika. Završna svečanost u dječjem vrtiću češće je u funkciji obilježavanja kraja određenog dijela života i očekivanje novog, nego što je u funkciji slavlja dosadašnjih djetetovih iskustava. U osnovnoj školi je pak pozdravna svečanost u funkciji stvaranja pozitivne atmosfere dobrodošlice novim članovima škole. Oba događaja mogu se promatrati kao ritual prijelaza koji označava ili gotovost ili novi početak te treba pomoći

djetetu da se lakše nosi s novim okruženjem u koje treba prijeći ili se već nalazi. Također, oba rituala su kratkotrajna, odnosno jednokratna i neponovljiva te imaju ulogu simbola već promijenjene uloge i statusa u društvu (Griebel i Niesel, 2009). Sociolozi također prijelaz promatraju i kroz socijalnu stratifikaciju, odnosno na koji način socio-ekonomska stratifikacija utječe na obrazovanje i stvaranje nejednakosti (Entwisle i Alexander, 2005). Iz povijesne perspektive zanimljivo je prijelaz promatrati kroz analizu obrazovne politike i vrijednosnih sustava koji su se pojavljivali tijekom različitih društvenih promjena i potreba. Primjerice, kroz obrazovni sustav SAD-a i pristup prijelazu, odnosno polasku u osnovnu školu, može se pratiti tehnološki razvoj društva, tržišne potrebe i sl. (Dahlberg, 2013). Psihologija su i pedagogija (iz perspektive odgojno-obrazovnih sustava) dakako najzastupljenije, najprimjerenije i najzanimljivije za tematiziranje ove problematike. Prijelaz se najčešće promatra kroz dvije prevladavajuće teorije – teorija ekološkog sustava (Bronfenbrenner, 1979) i teorija socijalnog konstruktivizma (Vygotsky, 1978). Obje teorije naglašavaju važnost konteksta i socijalne interakcije te uvažavanje djeteta kao subjekta odgojno-obrazovnog procesa te se cjelokupna doktorska teza usmjerila na problematiziranje procesa prijelaza iz perspektive ekološke teorije i teorije socijalnog konstruktivizma.

2.1 EKOLOŠKA TEORIJA URIE BRONFENBRENNERA U KONTEKSTU PRIJELAZA DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU

Problematika prijelaza iz jednog u drugi sustav najčešće se promatra kroz ekološku teoriju Uria Bronnfenbrenera. Ona je najprimjerenija zbog svoje kompleksnosti - različitih sustava i njihovih složenih međuodnosa. Osnovni je koncept ekološke teorije, odnosno teorije sustava, spoznaja da je razvoj čovjeka rezultat interakcije pojedinca i njegova cjelokupnog okruženja (Bronfenbrenner, 1979). Pojedinac se nalazi u središtu sustava, a sa svojim je okruženjem u međusobnoj interakciji koja istovremeno mijenja i pojedinca i okruženje. Sustav je slikovito pojašnjen sferama koje su postavljene oko pojedinca – *mikrosustav*, *mezosustav*, *egzosustav* te *makrosustav* (Slika 1).



Slika 1. Prikaz Bronfenbrennerova ekološkog modela

Prema Dockett i Perry (2014), prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu promatran kroz ekološku teoriju shvaća se s dva aspekta – prijelaz kroz utjecaj konteksta (cjelokupnog

okruženja) te prijelaz kao niz veza između i unutar tog konteksta u svakom danom trenutku. Dakle, prijelaz se promatra kroz sve sfere te kroz međusobni odnos između tih sfera. Bronfenbrenner (1979) pojašnjava ekološku teoriju prije svega naglašavajući njezine tri³ osnove – pojedinac kao razvojno biće, a ne tabula rasa, interakcija između pojedinca i okoline je recipročna, a ne jednostrana, te okruženje djeluje na pojedinca, ali i na ostale strukture okruženja. Prvo, pojedinac kao razvojno biće, a ne tabula rasa, u kontekstu ekološke teorije pojašnjava se kao sposobnost pojedinca da se aktivno razvija u odnosu na svoje okruženje, odnosno da razvoj pojedinca ne ovisi samo o okruženju koje vrši utjecaj. Razvoj pojedinca ne odvija se samo putem vanjskih faktora i utjecaja, već je i intrinzično motiviran. To dovodi do druge osnove koja pojašnjava da je odnos između okruženja i pojedinca recipročan, odnosno da okruženje djeluje na pojedinca koji se razvija, no i da pojedinac dalje djeluje na to okruženje koje se zbog toga na određeni način mijenja. To dovodi do zatvorenog kruga i snažne dinamike stalnih recipročnih odnosa. Treća osnova uvažava ne samo zatvoreni odnos okruženje – pojedinac, nego i vanjski utjecaj na samo okruženje. Dakle, i cjelokupno okruženje u kojem se prepoznaje stabilna struktura, tj. sustav, podložno je unutarnjoj interakciji. Te strukture Bronfenbrenner naziva mikro, mezo, egzo i makro sustavi okruženja.

Prva je struktura *mikrosustav*⁴. Ono je okruženje s kojim je pojedinac u izravnoj, svakodnevnoj i bliskoj interakciji. Pri tome se naglašava važnost uloge koju pojedinac preuzima u odnosu na svoje okruženje jer uloga djelomično određuje i prirodu odnosa i interakcije pojedinca i sustava. *Mezosustav*⁵ se određuje kao niz mikrosustava u međusobnoj interakciji i, načelno rečeno, nastaje kada pojedinac dolazi iz jednog okruženja u drugo (poput prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu). Odnos između nekoliko mikrosustava, tj. odnos unutar mezosustava može biti formalni i neformalni, komunikacija može biti izravna i neizravna (komunikacija i kontakt ostvaruju se najčešće preko pojedinca), a sve ovisi o

³"The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded." (Bronfenbrenner, 1979, 21)

⁴"A mycosystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics." (Bronfenbrenner, 1979, 22)

⁵"A mesosystem comprises the interrelationship among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life). (Bronfenbrenner, 1979, 25)

stavovima i znanju jednog mikrosustava o drugom. *Egzosustav*⁶, za razliku od ostalih sfera, nije u izravnoj vezi s pojedincem. Ipak, utjecaj egzosustava na mikrosustav i pojedinca je značajan jer događaji u egzosustavu određuju reakcije mikrosustava. Bronfenbrenner navodi primjer djeteta kao središta sustava i roditeljev posao – iako posao i dijete nisu u izravnoj i direktnoj vezi, svakako da posao na koji roditelj svakodnevno odlazi utječe na roditelja kao mikrosustav, a posredno i na dijete kao središte sustava. Šire od egzosustava stoji sfera *makrosustava*⁷ i svojevrstni je sinonim za kulturu kojoj pojedinac pripada. Primjerice, odgojno-obrazovni sustavi razlikuju se od države do države i tim svojim posebnostima čine jedan aspekt makrosustava. Također, na makrosustav može se gledati i iz mikroperspektive, odnosno razlika u pohađanju dječjeg vrtića, osnovne škole djece bogatijih i siromašnijih roditelja. Prema Bronfenbrenneru, specifičnost makrosustava može se određivati prema socioekonomskom statusu, religiji, nacionalnosti i ostalim supkulturama koje reflektiraju različita društvena uvjerenja, vrijednosne sustave i stavove određene grupe. Dakle, makrosustav predstavlja cjelokupno okruženje u svoj njegovoj posebnosti i ne može se govoriti njegovoj o izravnoj ili neizravnoj komunikaciji s pojedincem. Osim sfera, ekološka teorija naglašava i važnost kretanja pojedinca unutar sustava⁸. Naime, svaki pojedinac se kao živo središte ekološkog sustava stalno razvija što dovodi do prijelaza iz jednog okruženja unutar sustava u drugo. Ono što se naglašava je *proces* prijelaza koji se događa kada pojedinac promjeni svoje okruženje prihvaćanjem nove uloge. Ono se sustavno odvija kroz cijeli životni vijek pojedinca i vidljivo je od najmanjih prijelaza unutar sustava (promaknuće na poslu, bolovanje, ozdravljenje i sl.) do onih značajnijih (rođenje djeteta, polazak djeteta u dječji vrtić, u osnovnu školu, vjenčanje, promjena posla i sl.). Bronfenbrenner na prijelaze u sustavu gleda kao na pokretač, ali i kao posljedicu pojedinčeva razvoja čime naglašava da se razvoj ne može i ne odvija u vakuumu. Ono je dinamičan proces u kojem dominira recipročan odnos između pojedinca i njegova okruženja. Na proces se nadograđuje stalan razvoj

⁶"An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect by, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person." (Bronfenbrenner, 1979, 25)

⁷"The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order system (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture as a whole, along with any belief system or ideology underlying such consistencies." (Bronfenbrenner, 1979, 26)

⁸"An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as result of a change in role, setting, of both." (Bronfenbrenner, 1979, 26)

pojedince unutar sustava⁹. Razvoj nije samo unutar, nego i izvan pojedinca i ovisan je o okruženju. Ekologija ljudskog razvoja pojašnjava se dalje kroz uvažavanje različite percepcije i interpretacije situacija¹⁰ u kojoj se pojedinac nalazi. Bez znanja i razumijevanja kako pojedinac vidi određenu situaciju nije moguće shvatiti njegovo ponašanje i razvoj. Kako bi se dokazalo da se određeni razvoj pojedinca zaista i dogodio, potrebno je taj razvoj vidjeti i u drugom okruženju, odnosno da razvoj nije samo jednokratni događaj, nego da se promjena događa i kroz različite vremenske i prostorne okvire¹¹. To daje određenu validnost cijelom procesu. Bronfenbrenner posebno ističe potrebu primjene ekološkog eksperimenta¹² kao primjerenog načina istraživanja prirode ljudskog ponašanja i interakcija unutar ekološke teorije. Istraživanja unutar makrosustava zahtijevaju promjenu dosadašnjih eksperimentalnih metoda koje se baziraju na strogo uspoređivanju kontrolnih i eksperimentalnih grupa¹³. Ekološki sustav tu prepoznaje transformacijski eksperiment koji sustavno mijenja, odnosno propituje već postojeće sustave. Takav društveni eksperiment spominje i Moss (2009, 2014) pozivajući se i na Deweya kroz pojam demokratskog eksperimentalizma, odnosno načina života i povezivanja s okruženjem u kojem se izbjegava zatvorenost, pozdravlja neočekivanost i novina te se cijene različitosti unutar kultura. Drugim riječima, eksperimentalizam poziva na pomicanje granica kroz samog pojedinca koji sam po sebi tada predstavlja promjenu. Sve navedeno predstavlja osnovne postavke ekološke teorije u kojima se ogleda način na koji dijete utječe i mijenja kontekst (okruženje) u kojem živi, ali i način na koji kontekst djeluje na dijete i njegovo iskustvo. Nadalje, ekološka teorija nudi snažnu strukturu za proučavanje konteksta na relaciji ustanove ranog i predškolskog i

⁹"Human development is the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content." (Bronfenbrenner, 1979, 27)

¹⁰"Ecological validity refers to the extent to which the environment experienced by the subjects in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigator" (Bronfenbrenner, 1979, 29)

¹¹"To demonstrate that human development has occurred, it is necessary to establish that a change produced in the person's conceptions and/or activities carries over to other settings and other times. Such demonstration is referred to as developmental validity." (Bronfenbrenner, 1979, 35)

¹²"An ecological experiment is an effort to investigate the progressive accommodation between the growing human organism and its environment through a systematic contrast between two or more environmental systems or their structural components, with a careful attempt to control other sources of influence either by random assignment (planned experiment) or by matching (natural experiment)." (Bronfenbrenner, 1979, 36)

¹³"A transforming experiment involves the systematic alteration and restructuring of existing ecological systems in ways that challenge the forms of social organization, belief system, and lifestyles prevailing in a particular culture of subculture." (Bronfenbrenner, 1979, 41)

osnovnoškolskog sustava, odnosno mezosustava. Bronfenbrenner navodi kako se razvojni potencijal okruženja u kojemu se pojedinac nalazi povećava s brojnošću kvalitetnih veza između različitih okruženja. Kvalitetne, brojne i snažne veze između različitih mikrosustava koje su u interakciji s pojedincem olakšavaju njegov prijelaz iz jednog u drugo okruženje pojedinog mikrosustava i osnažuju njegov položaj unutar sustava. Dakle, što su jače pozitivne veze koje čine mezosustave, razvoj pojedinca je kvalitetniji i potpuniji.

Iako ekološka teorija najpotpunije pojašnjava proces prijelaza djeteta iz jednog u drugo okruženje, ona nije isključiva. Kao što i Bronfenbrenner navodi, transformacijski eksperiment dovodi do mijenjanja i prilagođavanja teorija. Tako je i ekološka teorija doživjela svoje transformacije te se danas govori i o teoriji, odnosno modelu PPCT¹⁴ (*engl. Process-Person-Context-Time*). Dok ekološki sustav i model koncentričnih krugova u čijem je središtu pojedinac naglašava različite kontekste u kojima se pojedinac nalazi i u odnosu na koje djeluje i s kojima ulazi u interakciju, PPCT model uz kontekst i pojedinca naglašava i važnost vremena. Uz koncentrične krugove pojavljuju se paralelno posebne sfere u kojima se odvija razvoj – mikrovrijeme, mezovrijeme te makrovrijeme. Osim toga, i sam Bronfenbrenner u svojim kasnijim radovima kao osnovnu zamjerku osnovnoj teoriji ekološkog sustava navodi neznatan fokus na samog pojedinca kao agenta vlastitog razvoja (najviše kroz svoja tri osnovna tipa karakteristika – zahtjev, izvor i snaga¹⁵) te na vrijeme kao neodvojivu komponentu konteksta (Tudge, Mokrova, Hatfield i Karnik, 2009). Ekološka teorija koja objašnjava prijelaz djeteta iz ranog i predškolskog u osnovnoškolski sustav prema nekim autorima (Corsaro i Molinari, 2005; Dockett i Perry, 2014; Petriwskyj i Grieshaber, 2011) također ima i nedostatak u samom svom središtu, tj. djetetu kao središtu sustava. Naime, prema navedenim autorima postavljanje djeteta u središte sustava ne znači da je ono zaista i prioritet cijelog sustava i konteksta, odnosno, nije svaki mikrosustav orijentiran ka djetetu kao središtu sustava te samim time ekološki sustav s djetetom u središtu postaje neodrživ. Ono što autori navode je da svi trebaju poštivati pravila igre da bi ona funkcionirala, odnosno da bi ekološka teorija u ovom kontekstu imala smisla, potrebno je promatrati dijete kao središte

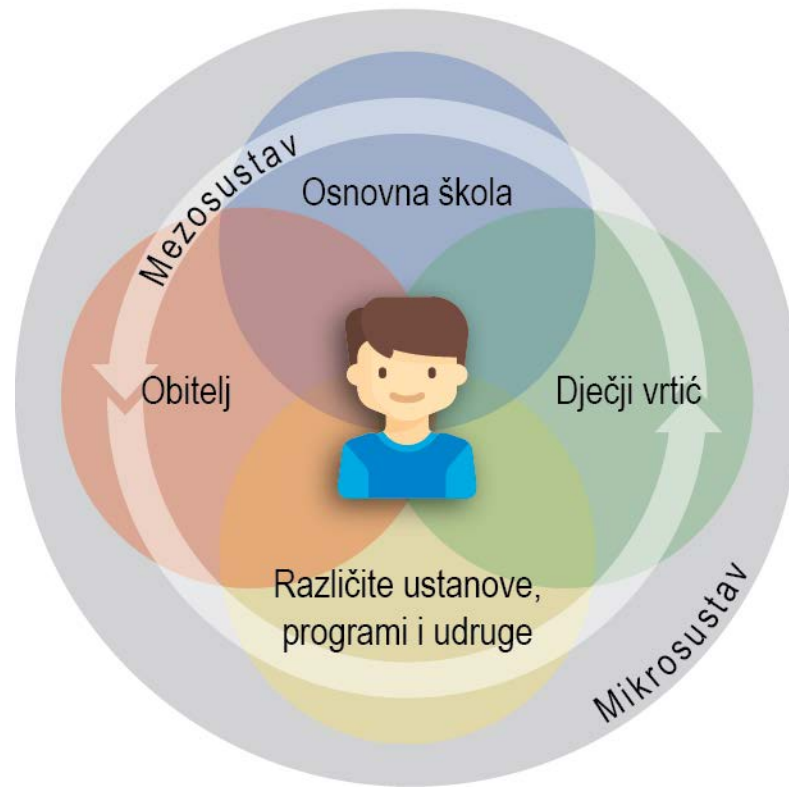
¹⁴ PPCT model razvio je također Bronfenbrenner, ali tek 1998. godine, gotovo 20 godina nakon svog prvog modela i ekološke teorije (Bronfenbrenner, 1999). *Process-Person-Context-Time* u hrvatskom prijevodu znači *proces-osoba-kontekst-vrijeme*.

¹⁵Engl. *demand, resource, force*

sustava. Nadalje, Petriwskyj (2010) ističe kako ekološka teorija ne promišlja dovoljno o djetetovu napredovanju tijekom vremena koje je istaknuto u procesu prijelaza. Petriwskyj i Grieshaber (2011) pojašnjavaju ako se dijete i promatra unutar konteksta u čijem je središtu, da se često ne prepoznaje velika različitost i složenost samog konteksta, a posebno tijekom vremena (što je i navedeno u PPCT modelu).

Kod promatranja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole kao mezosustava, Bronfenbrenner navodi da do prijelaza unutar ekološkog sustava dolazi u trenutku kada se položaj pojedinca (u socijalnom kontekstu) mijenja kao rezultat promijenjene uloge i/ili okruženja. Polazak u osnovnu školu takav je trenutak. Dječji vrtić i osnovna škola čine dva bitna mikrosustava koja svojim međusobnim djelovanjem izravno i neizravno utječu na dijete/učenika koji je u središtu sustava pri čemu se prijelaz shvaća kao *proces*, a ne jednokratni događaj. La Paro, Pianta i Cox (2000) ističu kako prijelaz promatran iz ekološke perspektive objašnjava da praksa koja pomaže razvoju pozitivnih, recipročnih odnosa između odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelja, djece i drugih uključenih sudionika ujedno pomaže i podržava sam prijelaz djeteta iz jednog okruženja u drugo, odnosno prijelaz između mezosustava. Razvojni potencijal mezosustava je mnogo veći ako je prvi prijelaz djeteta u novo okruženje popraćen brojnim i snažnim vezama (informacije o sustavu, polazak zajedno s prijateljem iz vrtićke skupine ili prijateljem susjedom, poznavanje učitelja/učiteljice od ranije i sl.). Što više takvih veza dijete ima tijekom prijelaza, ono će se lakše snaći u novom okruženju i prije steći određenu autonomiju (Brooker, 2008; Vogler i sur., 2008). U ekološkoj teoriji dijete se poima u njegovu cjelokupnom socijalnom okruženju i međusobnim odnosima te se prijelaz shvaća kao recipročni odnos djeteta i njegove okoline, odnosno dječjeg vrtića/osnovne škole i djeteta/učenika (Slika 2). Pri tome se miče pozornost s djetetovih sposobnosti, znanja i vještina kao gotovih, nepromjenjivih i normirajućih osobina prema kvaliteti i strukturi odgojno-obrazovne prakse te prema interakciji unutar odgojno-obrazovnog sustava. Takav fokus osigurava potporu razvoju i napretku djeteta i u predškolskom i u osnovnoškolskom okruženju. Percipiranje osnovne škole kao nepromjenjivog, krutog i samodostatnog mikrosustava (Sink, Edwards i Weir, 2007) jedan je od razloga otežane interakcije s ostalim strukturama okruženja, a u ovom slučaju, dječjim vrtićem, kao što i percipiranje dječjeg vrtića kao neozbiljnog mjesta u kojem djeca pristupaju igri umjesto sustavnom i metodički strogo propisanom poučavanju, otežava ostvarivanje kvalitetnih i

trajnih veza s osnovnom školom. Stvaranje primarnih poveznica, tj. dijeljenje osnovnih postavki o procesu odgoja i obrazovanja na svim razinama može približiti sve sustave i stvoriti primjerenu podršku tijekom procesa prijelaza.



Slika 2. Recipročni odnosi unutar mikrosustava i povezanost mezosustava

Prema Pianti i sur. (2005), ekološki model suprotstavlja se modelu koji naglašava spremnost djeteta za školu, a koji trenutno dominira i u našem odgojno-obrazovnom sustavu. Prvi model naglašava cjelokupnost sustava u kojemu se dijete razvija, a drugi naglašava trenutak, jednokratni događaj. Takav model pronalazi se u prijelaznom (tranzicijskom) programu, dok s druge strane stoji orijentacijski program. Promatranje prijelaza kroz ekološki model i već spomenuti prijelazni program poželjniji je model i teorije i prakse prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Zahtijeva sustavnost, kontinuitet i refleksiju od strane svih uključenih aktera i time osigurava kvalitetu. Orijetacijski program ima za cilj prikupljanje onih informacija koje su nesvrshodne gotovo za sve aktere i svodi se na normiranje. U središtu je opet sadržaj, a ne dijete s cjelokupnim svojim iskustvom i kompetencijama. Njegovi ciljevi ne

ispunjavaju osnovna načela koja se promiču u suvremenim kurikulumima i razvojno-primjerenim programima, kratkoročni su i jednostrani. Pianta i Walsh (1996, prema Pianta i Rimm-Kaufman, 2009, 491) ističu kako je izvlačenje pojma spremnosti za školu iz ekološkog konteksta dovelo do krive usmjerenosti na dijete i djetetovu spremnost za školu. Navode da je i u ekološkoj teoriji spremnost neizostavni dio početka formalnog obrazovanja, ali da se mora promatrati kroz cijeli sustav – spremnost kroz „organizirani sustav interakcija i transakcija između pojedinaca (roditelji, učitelji/odgajatelji, djeca), okruženja (obiteljski dom, škola, dječji vrtić) i drugih institucija i organizacija (lokalna zajednica, ministarstvo) koji su orijentirani na podržavanje razvoja i odgojno-obrazovnog napredovanja djece tijekom njihove predškolske i rane školske dobi.“ Pri tome opisuju dva modela prijelaza koji su najzastupljeniji u sustavu SAD-a. Više o orijentacijskim i prijelaznim (tranzicijskim) programima nalazi se u drugim poglavljima, međutim za razumijevanje ekološkog sustava u ovom kontekstu važno je samo napomenuti kako su prijelazni programi oni koji u praksi odgovaraju ekološkoj teoriji zbog snažne mreže podrške oko centra interesa, odnosno djeteta.

2.2 TEORIJA SOCIJALNOG KONSTRUKTIVIZMA U KONTEKSTU PRIJELAZA DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ne događa se u vakuumu. Kontakti dviju odgojno-obrazovnih razina, namjerni ili nenamjerni, ostvaruju se posredno ili neposredno preko djeteta koje je izravni subjekt cjelokupnog procesa. Primjenom okvira teorije socijalnog konstruktivizma na proces prijelaza ukazuje se na važnost socijalne interakcije djeteta i njegova okruženja kao alata djetetove spoznaje pri čemu se naglašava djetetova aktivnost. Uvažavanjem takvog pristupa, dijete, odnosno učenik, tijekom procesa prijelaza postaje subjekt odgojno-obrazovnog procesa, a ne samo recipijent u transmisiji znanja. U sociokonstruktivizmu dijete se promatra kao aktivni pojedinac koji je sposoban kroz socijalnu interakciju samostalno učiti i spoznavati svijet oko sebe. Teorija polazi od pretpostavke „da je dijete primarno socijalno biće i na njega, osim njegove biološke prirode, djeluje i socijalno i kulturno okruženje“ (Miljak, 2007, 236), odnosno dijete kroz interakciju sa užom i širom društvenom zajednicom uspostavlja recipročne odnose i konstruira načine i modele svog aktivnog djelovanja u cjelokupnom sociokulturalnom kontekstu (Lam i Pollard, 2006). James i sur. (1998, prema Moss i Petrie, 2005) navode kako je u sociokonstruktivističkoj teoriji dijete oslobođeno biološkog determinizma koji ga određuje kao nezrelo biće te ga postavlja u poziciju socijalnog aktera.

Teorija socijalnog konstruktivizma podrazumijeva socijalno podrijetlo psihičkih procesa, odnosno da se svaka funkcija u djetetovu kulturalnom razvoju pojavljuje dva puta: prvi put na socijalnoj razini i kasnije na individualnoj razini; prvi put između pojedinaca (interpsihološki), a nakon toga unutar djeteta (intrapsihološki)¹⁶ (Vygotsky, 1978). To se prepoznaje u uključivanju djece u svrhoviti dijalog u kojemu zajedničko promišljanje (su)konstruirano u socijalnoj interakciji pruža priliku za kasniju internalizaciju (Rogoff, 2003). Dakle, prvo se događa proces u dijalogu, a nakon toga se spoznaja proširuje individualno unutar pojedinca. Od psihičkih procesa koji se pri tome najviše ističu je razvoj

¹⁶ „Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals.“ (Vygotsky, 1978, 57)

govora u kojem se očituje socijalna priroda učenja djeteta najranije dobi – aktivnim uključivanjem roditelja i djeteta u međusobnu (ne nužno govornu) komunikaciju (situacijsko-praktična komunikacija (Miljak, 2009)), dakle socijalnu interakciju, razvija se proces govora. Sociokonstruktivistička perspektiva temelji se na promišljanju da je svaki čovjek subjekt vlastitoga života i da se mijenja kroz vlastitu (inter)akciju sa svojim okruženjem kao i kroz ishode i rezultate tih (inter)akcija (Dahlberg, 1997, prema Moss i Petrie, 2005). Moss i Petrie (2005) dalje navode kako je socijalna konstrukcija socijalni proces koji ne postoji izvan interakcije pojedinca i okruženja, odnosno ne postoji u izolaciji. Dakle, nemoguće je spoznati i učiti izvan socijalnog konteksta u kojem je također nemoguće ne participirati. Isprepletenost individualnih uloga s onima koje pojedinac ima kao član šireg društva onemogućuje samostalno djelovanje u socijalnom okruženju (Rogoff, 2008). Boyd-Cadwell (2003, prema Hall, Horgan, Ridgway, Cunnen i Cunningham, 2014) u Reggio pedagogiji ističe, primjerice, da se dijete promatra kao protagonist, suradnik i komunikator u procesu odgoja i obrazovanja pri čemu je učenje integrirano u socijalni kontekst. Lam (2014) u kontekstu procesa prijelaza sociokonstruktivistički promatra kroz istovremeno djetetovo njegovanje dvaju ili više različitih identiteta (dijete kao član obitelji, dijete kao član odgojne skupine u vrtiću, dijete kao učenik u osnovnoj školi) i primjereno reagiranje usklađeno s očekivanim ulogama. Identitet se ne mijenja u potpunosti, odnosno dijeljenje zajedničkih vrijednosti različitih okruženja omogućuje jednostavno modificiranje pa sve do potpunog mijenjanja ponašanja i reakcija na okruženje. Pri tome se opet naglašava kako se spoznaja i učenje ne događa u izolaciji te kako prirodnim uključivanjem u socijalnu interakciju, dijete konstruira i sukonstruira svoju spoznaju, odnosno „(...) gradi znanje, razvija spoznaju, konstruira svoju moralnu i intelektualnu autonomiju.“ (Miljak, 2007, 236). Socijalna interakcija se ostvaruje kroz dijalog s drugim pojedincem, ali podrazumijeva i interakciju s cjelokupnom okolinom, odnosno manipuliranje i materijalnim okruženjem i aktivnostima koje su u tijeku (Rogoff, 2008).

Kako sva djeca, odnosno vršnjaci i nevršnjaci s kojima je dijete u socijalnom kontaktu nisu istih sposobnosti, socijalna interakcija s kompetentnijim pojedincem proširuje djetetove sposobnosti, vještine i znanje što je poznato pod pojmom scaffolding. Ovaj pojam poznat je i kao zona idućega razvoja (Vasta, Haith, Miller, 2005; Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) predlaže da osnovni cilj poučavanja treba biti upravo stvaranje prostora za zonu idućeg

razvoja, odnosno da proces učenja treba probuditi one razvojne procese koji se javljaju u interakciji djeteta s drugim pojedincima u njegovu okruženju¹⁷. Babić (2007) navodi kako su teoretičari pod zonom idućeg razvoja „(...) konceptualizirali učenje kao distribuirano, interaktivno, kontekstualno te kao rezultat učenikove participacije u „zajednici prakse“. Zajedničko im je da su participacija, kooperativnost i združeno otkrivanje značenja u funkciji konstrukcije znanja i ekspertnosti. Socijalna priroda učenja, poučavanja potvrđuje važnost socijalne interakcije u kojoj pojedinac - učenik konstruira svoju stvarnost u recipročnim relacijama s drugima, važnima u njegovu životu (roditelj, učitelj, vršnjak, nevršnjak, skupina i dr.). Važni drugi posreduju socio-kulturno iskustvo, tj. vrijednosti u smislu prioriteta.“ (Babić, 2007, 223). Miljak (2007) pak navodi razliku između scaffoldinga i sociokonstruktivizma i to kroz sljedeće: “Sukonstruirati, drži Jordan (2004), znači konstruirati znanje, smisao, razumijevanje zajedno s drugim. (...) učitelj i djeca zajedno stvaraju smisao, grade znanje i razumijevanje svijeta. (...) nema odnosa moći, nego moć dijele. (...) Odrasli moraju imati izvanredno razvijenu sposobnost vođenja dijaloga s djecom o temama koje ih interesiraju i koje su im nepoznate. U praksi, drži Jordan i suradnici, ne prevladava ovaj pristup, nego je češći onaj u kojemu odrasli potpomaže, vodi i podupire „kao skela“ (*scaffolding*) dječje učenje i istraživanje. Rogoff (prema Jordan 2004, 43) taj proces naziva vođena participacija koja se u drugom pristupu – sociokonstrukcijskom – transformira u podjelu moći.“ (Miljak, 2007, 238).

Za proces prijelaza kroz sociokonstruktivističku perspektivu kao i zonu idućega razvoja bitno je spomenuti dobno heterogene skupine djece u dječjim vrtićima, odnosno kombinirane razredne odjele u osnovnim školama. Djeca različite kronološke dobi posjeduju različite sposobnosti i vještine pri čemu ona sposobnija djeca preuzimaju ulogu svojevrsnog instruktora. Manje kompetentno dijete pri tome nastoji riješiti problemske situacije što uspješnije, dok više kompetentno dijete pružajući pomoć stječe i dalje razvija nove sposobnosti i vještine. Također, ostvarivanjem svrhovitog dijaloga u takvoj socijalnoj zajednici učenja potiču se nova znanja ne samo kod djece, nego i ostalih (odraslih) sudionika

¹⁷ „We propose that an essential feature of [teaching/learning] is that it creates the zone of proximal development; that is, [teaching/learning] awakens a variety of developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in collaboration with his peers.“ (Vygotsky, 1978, 90)

procesa (Hedges i Cullen, 2005). Odrasla osoba nije isključena u socijalnoj interakciji, ali za svrhoviti dijalog mora poštivati određena pravila uključivanja u interakciju. Naime, Piaget (prema Rogoff, 2003) smatra da odrasla osoba ne može predstavljati primjerenog partnera u socijalnom dijalogu s djetetom zbog nejednake raspodjele moći. Takva asimetrična komunikacija ne dovodi do kognitivnog razvoja, već do djetetova napuštanja ideja bez prethodnog pokušaja istraživanja i eksperimentiranja. Međutim, za razliku od Piageta, ideja interakcije odrasli-dijete prema Vygotskom (prema Rogoff, 2003) uključuje primjerene postupke odrasle osobe kojima može potaknuti kod djeteta razvoj kognitivno mnogo zahtjevnijih procesa nego interakcija dijete-dijete. Dobno heterogene skupine, ali i dobno heterogeni školski razredi (kombinirani razredni odjeli) time mogu osigurati interakciju dijete-dijete kao i odrasli-dijete na jednoj kognitivno višoj razini te mogu imati velike prednosti u osiguravanju razvoja svakog djeteta. Organizacija rada za odgajatelja/učitelja u takvom okruženju daleko je zahtjevnija, međutim prednosti, ako odgajatelj/učitelj promišlja na takav način, su dalekosežne (okruženje sličnije obiteljskom, poticanje i razvoj prosocijalnog ponašanja, scaffolding (Katz i McClellan, 1997)). U kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, Dockett i Perry (2014; 2015; 2016) navode primjere dobre prakse koja promiče upravo scaffolding. Tijekom prijelaznog razdoblja, predškolska i osnovnoškolska djeca uključuju se u tzv. *buddy* programe (engl. *buddy system*) u kojima se starija djeca koja su već uključena u osnovnoškolski sustav povezuju s mlađom djecom predškolske dobi u programima vezanim uz slobodno vrijeme. Prijelazni program tijekom kojeg se djeca predškolske dobi druže s djecom osnovnoškolske dobi kroz igru i razmjenu iskustava primjer je dobre prakse utoliko što mlađa djeca dobivaju potrebnu potporu, a starija stječu odgovornost i osjećaju se kompetentnima. U trenutku kada je dijete suočeno s novom rutinom, izazovima i iskustvom, scaffolding koji se ostvaruje kroz navedenu praksu nudi djetetu potrebne kompetencije za suočavanje s istim (Vogler i sur., 2008). Pored scaffoldinga koji je istaknut upravo tijekom procesa prijelaza, potrebno je spomenuti i vođenu participaciju kao proces aktivnog uključivanja odrasle osobe u djetetovo socijalno okruženje s ciljem vođenja (usmjeravanja) djeteta prema potpunom participiranju u vlastitom učenju (Vogler i sur., 2008) što je Vygotsky već problematizirao kroz interakciju odrasli-dijete. Sve aktivnosti postaju svrhovite i vode ka potpunom uključivanju djeteta kao subjekta u okruženje (Rogoff, 2003), ali se ne zanemaruje ni odrasla osoba (ili kompetentniji vršnjak) kao nužan sudionik tog procesa. Pri tome se mora uzeti u obzir da dijete tijekom prijelaza može spoznati kako

njegove dotadašnje kompetencije nisu dostatne za primjereno participiranje u novom okruženju pri čemu će nastojati reagirati na različite načine kako bi se prilagodilo čime aktivno sukonstruira svoje učenje (Lam, 2014).

U kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, sociokonstruktivistička teorija pojašnjava i kako djetetova prijašnja iskustva i znanja pomažu pri suočava ju s različitim novim situacijama u novom okruženju, ali i kako to isto ponašanje mijenja okruženje (Lam, 2014). Odrasla osoba mora imati uvid u taj aspekt procesa prijelaza kako ne bi došlo do svojevrsnog konflikta u očekivanjima i socijalnom uključivanju između djeteta i njegovog socijalnog okruženja. Ona ujedno poziva na promišljanje o vlastitoj implicitnoj pedagogiji jer sociokonstruktivistička teorija leži na temeljima socijalne konstrukcije slike o djetetu. Sociokonstruktivistička teorija također podržava mišljenje da je za razvoj socio-emocionalnih odnosa bitno stvaranje mreže prisnih odnosa djeteta s odraslima (Miljak, 2007). Dodatno, Lam i Pollard (2006) ističu kako povijesni, kulturalni i institucionalni kontekst oblikuje djetetov individualni razvoj i njegovo viđenje svijeta. Prijelaz iz jednog konteksta u drugi stavlja fokus na uključivanja djeteta u različite kontekste pri čemu je primaran *proces mijenjanja* tog uključivanja, odnosno participacije u sociokulturalnim aktivnostima (Dockett i Perry, 2015). To znači da se dijete, ali i svi sudionici procesa prijelaza mijenjaju i prilagođavaju uslijed različitog okruženja i interakcije, ali istovremeno se okruženje i interakcija tijekom vremena mijenja kao rezultat ranije participacije.

U teoriji socijalnog konstruktivizma prijelaz iz jednog u drugo okruženje shvaća se kao proces sukonstrukcije kroz komunikaciju i participaciju između institucija i pojedinca, odnosno učenje se shvaća kao sukonstrukcija iskustva i znanja djeteta i njegove socijalne okoline. Dockett i Perry (2014) kao primjer navode posjete djece predškolske dobi osnovnoj školi pri čemu se s jedne strane dijete mijenja uslijed proživljenog iskustva, ali se i aktivnosti i slična događanja mijenjaju tijekom vremena zbog različite reakcije i djetetove participacije. Socijalna interakcija pri tome je shvaćena u svakom trenutku drugačije, odnosno ovisna je o djetetovoj dobi, kontekstu u kojem se ostvaruje, sudionicima i sl. Iz tog razloga je neprimjereno promatrati socijalnu kompetenciju djeteta izvan samog konteksta kao i izvan socijalne interakcije, a upravo se to događa tijekom polaska djeteta u osnovnu školu. Naime, kao jedan od elemenata procjene djetetove spremnosti, gotovosti ili zrelosti za osnovnu školu uzima se komponenta socio-emocionalne i intelektualne zrelosti, a načini procjene su

neprimjereni (u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu najčešće se koristi procjena navedena u priručniku za stručne suradnike pedagoge iz 2008. godine (Oštarčević, 2008)). Također, dijete može tijekom postupka predupisa u osnovnu školu stupati u interakciju sa svojim okruženjem na sasvim drugačiji način nego što će to činiti nekoliko mjeseci kasnije na samom početku pohađanja osnovne škole. Isto tako, socijalna interakcija se promatra u kontekstu, u interakciji, a razvoj ili recipročnost interakcije podrazumijeva čitav proces koji nije moguće procijeniti na osnovi navedenog priručnika i načina jednokratnog kontakta s djetetom. Ovdje do izražaja dolazi potreba osiguravanja kongruencije sustava ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Mitchell i Carr (2014) na teorijskoj razini taj problem promatraju kroz krovne dokumente obje odgojno-obrazovne razine. Primjerice, isti autori navode usklađivanje kroz dokumente Novog Zelanda, tj. odnosa temeljnih kompetencija predviđenih DeSeCo dokumentom s važećim kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole (Tablica 1).

Tablica 1. Kompetencije predviđene DeSeCo dokumentom i novozelandskim predškolskim i osnovnoškolskim kurikulumom kao sociokonstruktivistički konstrukt (preuzeto i prilagođeno prema Mitchell i Carr, 2014)

	<i>DeSeCo</i>	<i>Te Whāriki kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Novog Zelanda</i>	<i>Kurikulum osnovne škole Novog Zelanda</i>
<i>Kompetencije</i>	Reflektivna praksa	Istraživanje	Stvaranje znanja (engl. <i>making meaning</i>)
	Autonomno djelovanje	Briga o sebi, dobrobit (engl. <i>well-being</i>)	Briga o sebi, dobrobit (engl. <i>managing self</i>)
	Interaktivno korištenje alata	Komunikacija	Korištenje jezika, simbola i teksta
	Interakcija u socijalno heterogenim skupinama	Doprinos	Odnos s drugima
		Pripadanje	Participacija i doprinos

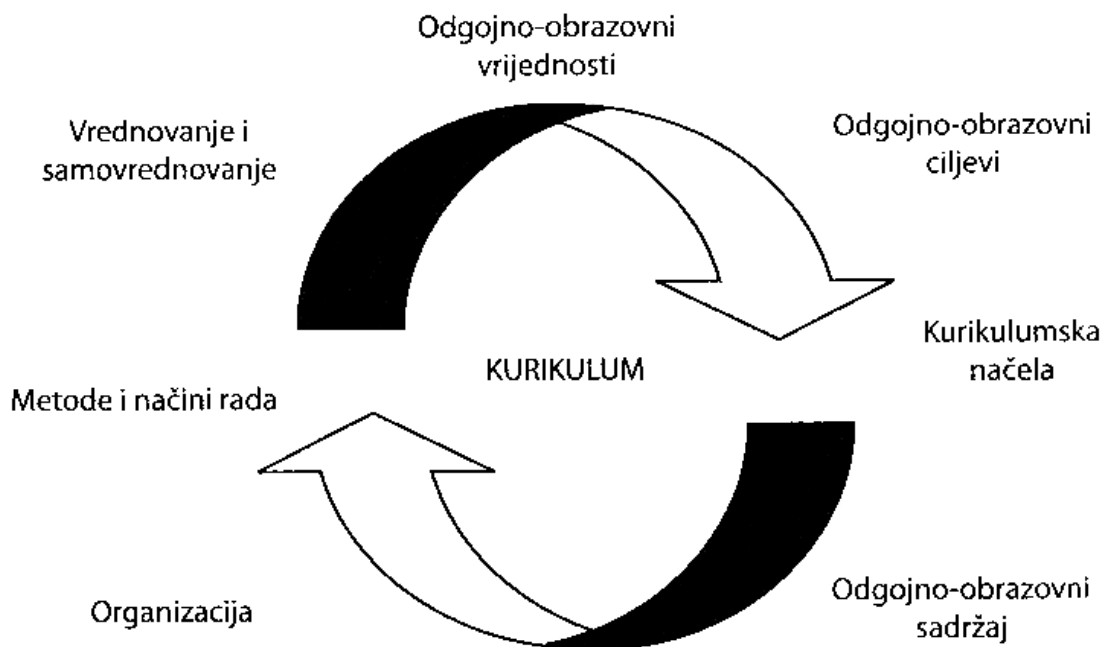
Autori smatraju kako je upravo ta 'konstelacija' ključnih kompetencija kroz sva tri dokumenta zapravo sociokonstruktivistički konstrukt (povezivanje konteksta i njihovi međusobni odnosi) u kojem se naglašava isprepletenost kompetencija i njihove varijacije u odnosu na kontekst u kojem se ostvaruju ili primjenjuju (Mitchell i Carr, 2014). Novi Zeland ovakav princip ispreplitanja ključnih kompetencija i njihovih varijacija u odnosu na kontekst u kojem se ostvaruju ili primjenjuju njeguje od 2007. godine kada je pojam spremnosti za školu dobio svoje novo značenje kroz sociokonstruktivističku teoriju. Kompetencije se ostvaruju kroz akciju ili različite reakcije u određenom kontekstu i taj odnos između pojedinca i konteksta (društva) je dijalektičan (Carr, 2006). Ono podrazumijeva, primjerice za kompetenciju *refleksivne prakse* (odnosno istraživanja i stvaranja značenja (mišljenja)), sposobnost suočavanja i rješavanja problemskih situacija, traženje potrebnih informacija, postavljanje pitanja, korištenje vlastitih resursa znanja i iskustva i sl. Mitchell i Carr (2014) ističu pri tome da je akcija uvijek unutar sociokulturalnog konteksta, a ne izolirana na pojedina područja ili u vakuumu. Isti autori ukazali su kako učitelji u osnovnim školama u sve većem broju počinju promatrati povezanost temeljnih kompetencija kroz cjelokupni odgojno-obrazovni sustav (kontekst) i stavljati ga u odnos s kurikulumom koji se ostvaruje u praksi pri čemu sociokonstruktivizam 'spuštaju' s teorijskog promišljanja na djelovanje u praksi. Lam (2014) navodi kako je za potpuno razumijevanje djeteta tijekom procesa prijelaza (djetetovo razumijevanje procesa, interakcija koja se ostvaruje tijekom procesa, akomodacija i asimilacija) nužno razumijevanje cjelokupnog okruženja (obitelj, vrtić, škola, makrosustav) iz kojeg dolazi. Uvažavanjem konteksta kroz cijeli sustav osigurava se potrebni kontinuitet i ostvaruje povezivanje, a dijete gradi svoje samopouzdanje, povezano je s više mikrosustava, aktivno uključeno u okruženje te uči i spoznaje na tragu cjeloživotnog učenja. Petriwskyj i Grieshaber (2011) taj pozitivni pomak u prijelazu djeteta pojašnjavaju smanjivanjem razlika u samoj filozofiji i kulturalnom kontekstu između obitelji, dječjeg vrtića i osnovne škole pri čemu se omogućuje snažniji kontinuitet iskustava te promiče i potiče djetetov osjećaj samopouzdanja tijekom procesa prijelaza. Takvo povezivanje, odnosno nadograđivanje odgojno-obrazovnog sustava jednog na drugi i sukonstruiranje u odnosu na prijašnje i na postojeće primjer je sociokonstruktivističkog djelovanja izravno u praksi.

3 DEFINIRANJE KURIKULUMA I TEMELJNI POJMOVI

Od kada je ušao u hrvatsku teoriju i praksu, kurikulum nije jednoznačno definiran. Proteklih dvadeset godina, a i s prvim nacionalnim kurikulumom¹⁸ objavljenim 2011. godine počeli su se ipak događati određeni pomaci prema smanjivanju jaza u shvaćanju kurikuluma jer je postalo nemoguće izbjeći taj vitalni dio odgojno-obrazovnog procesa. Ipak, podjele i dalje postoje, što u teoriji, što u praksi. U odnosu na teoriju, definiranje ovisi o pristupu kurikulumske teoriji, odnosno o filozofiji kojoj se priklanja pri proučavanju kurikuluma. S jedne strane postoji usko definiranje kurikuluma kao plana i programa u kojem su svi sadržaji koje dijete/učenik treba usvojiti jasno propisani i mjerljivi. S druge strane stoji kurikulum široko definiran kao optimalan put (prema glagolu *currere* (franc.)) za stjecanje određenih znanja, vještina i sposobnosti, usmjeren na proces i učenika, a ne na sadržaj. Iako je danas postalo gotovo suvišno raspravljati o razlikama između plana i programa i kurikuluma jer je pojam kurikulum u hrvatskoj teoriji i praksi prožeo sve sfere odgojno-obrazovnih sustava, pa i šire, i odredio se neovisno o planu i programu, podjele ipak postoje. To je ujedno i razlika u promatranju kurikuluma u odnosu na anglosaksonsku i srednjoeuropsku obrazovnu tradiciju i obrazovne sustave. Primjerice, u SAD-u kurikulum je shvaćen prvenstveno kao priručnik koji ukazuje kako voditi, usmjeravati i kontrolirati odgojno-obrazovni proces, dok je u Njemačkoj kurikulum definiran kroz realizaciju plana i programa interpretiranu od strane učitelja i vodeće ideje obrazovanja (Palekčić, 2007). Matijević (2010) pojašnjava kako razlike proizlaze dijelom i zbog jezičnih neslaganja, odnosno preuzimanjem određene terminologije koja nema primjeren hrvatski prijevod pri čemu dolazi do miješanja termina s didaktikom, psihologijom obrazovanja i dr. Otuda česta previranja oko samo naziva kurikuluma u hrvatskoj jezičnoj praksi pa se pojavljuju pojmovi poput uputnika, kurikula, kurikuluma, plana i programa. Prema Previšiću (2007b), bez obzira na krajnosti i razlike u definiranju i određenju kurikuluma, zajedničko je uvijek sljedeće: „potreba utvrđivanja što učenici moraju naučiti, određivanje sadržaja kao izvora informacija, utvrđivanje pedagoških standarda, predviđanje različitih sposobnosti i tempa rada učenika, organizacijski i metodički naputci, stjecanje predviđene kompetencije te razrađeni postupci vrednovanja“ (Previšić, 2007b, 21).

¹⁸ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOS, 2011) – dalje u tekstu NOK

Previšić (2007b) nadalje definira kurikulum kao „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti.“ (Previšić, 2007b, 20). Uže određenje kurikuluma „podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka“ (Previšić, 2007b, 20). Sve navedene sastavnice čine tijek odgoja i obrazovanja specifičan za kurikulum (Slika 3). Tijek je kružnog oblika i zatvoren je u smislu kontinuiranosti. Nema svoj očekivani završetak, nego zadnja etapa čini i temelj za nova promišljanja i novi kurikulumski krug. Time bi se u teoriji trebala osigurati njegova razvojnost i fleksibilnost.



Slika 3. Sastavnice kurikuluma (tijek odgoja i obrazovanja) (preuzeto od Vican, Bognar i Previšić, 2007)

Prema Marshu (1994), definiranje kurikuluma svedeno je s jedne opće definicije na ključne pojmove, odnosno temeljne kategorije vezane za pristup izrade kurikuluma te pri tome navodi sljedeće:

- učeničko gledište,
- nastavničko gledište,
- planiranje i izrada kurikuluma,
- upravljanje kurikulumom te
- kurikulumska ideologija.

Svaka navedena kategorija može se raščlaniti na niz modula koji su usmjereni upravo na ključne pojmove i njegova glavna obilježja kao i prednosti i mane (Marsh, 1994). Prva kategorija, odnosno učeničko gledište definira razne učeničke uloge u samom kurikulumu, pitanje okruženja, odnosno sredine za učenje i sl. Nastavničko gledište obuhvaća uloge nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, njegovu sposobnost vođenja, evaluaciju i samoevaluaciju. Planiranje i izrada kurikuluma je kategorija koja je široko određena kroz desetak modula i obuhvaća svaku fazu stvaranja kurikuluma i to kroz 3 različita modela (Tylerov model, Walkerov model i model akcijskog istraživača). Upravljanje kurikulumom kao ključni pojam Marsh dijeli na šest modula koji su usmjereni na razvojni koncept kurikuluma. Zadnji ključni pojam, ideologija kurikuluma, daje pregled različitih ideologija pri stvaranju određene teorije kurikuluma. Sve ovo navedeno može poslužiti kao osnova za daljnje definiranje kurikuluma i u teorijskim i u praktičnim okvirima. Primjerice, operacionalizacija kurikuluma dovodi do često drugačijeg definiranja, odnosno shvaćanja kurikuluma jer se kurikulum shvaća u odnosu na praksu pojedine ustanove koja je obilježena svojom i vidljivom i nevidljivom realnošću (Slunjski, 2015). Jurić (2007) ističe sljedeće: „Za razliku od kurikuluma nastave (...), školski kurikulum, uključujući i nastavni kurikulum, svakako je obuhvatniji od njega i odnosi se na ukupnu aktivnost škole, projektiranu školskim kurikulumom. Suvremena je škola ponajviše izmijenila svoj identitet šireći svoju pedagošku djelatnost izvan nastave.“ (Jurić, 2007, 270). Dakle, kurikulum se mijenja ovisno o razini na kojoj se ostvaruje. Miljak (1996; prema Slunjski, 2006) navodi četiri razine kurikuluma – razina službenog kurikuluma (pisani tekst), razina kurikuluma ustanove koja ga prihvaća, prerađuje i prilagođava svojim uvjetima, razina učitelja koji ga prihvaća, ali interpretira na

svoj način te razina učiteljeve realizacije kurikuluma u praksi (Miljak ne isključuje postojanje dodatnih razina). Najčešće se govori da je kurikulum dječjeg vrtića ili osnovne škole svojevrsna osobna karta te ustanove, odnosno da podrazumijeva sve one specifičnosti i posebnosti koje određuju kulturu pojedine ustanove. Pored teorijskog određenja kurikuluma, određenje kurikuluma u praksi nosi uvijek nove izazove.

Predškolski i osnovnoškolski kurikulum

Godine 2014. usvojen je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, iste godine usvojena je Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) kao glavni strateški dokument reforme, a svi naponi usmjereni su ka novoj cjelovitoj kurikulumskoj reformi odgojno-obrazovnog sustava na temeljima demokratičnosti i humanističkog pristupa. Ono u svojoj perspektivi ima stvaranje niza novih dokumenata, odnosno kurikuluma¹⁹ koji obuhvaćaju sve vrijednosti, načela, svrhu i ciljeve koji su prepoznati za suvremeni razvoj društva. Kurikulum prijelaza ovdje može i mora pronaći svoje mjesto kao posebna, a opet integrirana cjelina odgojno-obrazovnog sustava, kurikulum koji se ostvaruje kroz kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kurikulum predškole te osnovnoškolski kurikulum. Kako su trenutne razlike među kurikulumima značajne²⁰, važno je istaknuti da nije prihvaćeno dominiranje jednog kurikuluma nad drugim, nego se pri stvaranju kurikuluma treba voditi prema razvojnoj i kontekstualnoj primjerenosti. Razvojna primjerenost i razvojno primjereni kurikulum ogleda se u razumijevanju i poštivanju individualnog razvoja svakog djeteta, odnosno da „(...) sva djeca napreduju u njima zajedničkim razvojnim fazama, a da je istovremeno svako dijete jedinstveno i individualno biće“ (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004, 10). Potrebno je dodatno osvijestiti pri tome kontekstualnu primjerenost koju Woodhead (2012) postavlja kao alternativu razvojnoj primjerenosti i normiranosti. Time autor skreće pozornost s univerzalno postavljene norme razvojne primjerenosti na raspravu o prirodi razvoja djeteta. Usmjerenost kurikuluma na dijete kroz ovakav način i kroz ovakav kurikulum znači da niti jedna odgojno-obrazovna razina ne može dominirati kao važnija ili

¹⁹ Prijedlog [Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje](#) (2016); Prijedlog [Okvira nacionalnog kurikuluma](#) (2016)

²⁰ Iako je trenutno na snazi i u primjeni novi [Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje](#), za osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja i dalje je važeći [Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje](#) (2011)

svrsishodnija pri čemu se istovremeno otvara prostor za pronalaženje i ostvarivanje poveznica.

Pri određivanju predškolskog kurikulumu Slunjski (2006) navodi kurikulum u širem smislu i kurikulum u užem smislu. Prema navedenoj autorici, kurikulum u širem smislu definiran je kao službena odgojno-obrazovna koncepcija (temeljne ideje, načela, vrijednosti odgoja i obrazovanja te življenja i učenja djece rane i predškolske dobi u predškolskim ustanovama) na razini države propisana potrebnim aktima (obvezujući dokumenti). U užem smislu autorica definira kurikulum kao „odgojno-obrazovnu koncepciju koja se zajednički razvija, tj. sukonstruira u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi i koja korespondira s kvalitetom uvjeta (fizičkog i socijalnog okruženja) za življenje, učenje i odgoj djece u njoj.“ (Slunjski, 2006, 52). Slično predškolskom kurikulumu u širem smislu, školski kurikulum prema Juriću (2007) predstavlja temeljni dokument „kojim se predviđa rad, način djelovanja i utjecaj evaluiranja učinka ukupnog školskog života na učenike i učitelje/nastavnike.“ (Jurić, 2007, 253). Nadalje, isti autor navodi da se školski kurikulum odnosi na ukupnu aktivnost škole. U NOK-u (2011) školski kurikulum se definira i kao način na koji škole „implementiraju okvirni kurikulum uzimajući u obzir odgojno-obrazovne potrebe i prioritete učenika i škole te sredine u kojoj škola djeluje.“ (NOK, 2011, 20).

3.1 PODJELA KURIKULUMA

Pri definiranju i razumijevanju kurikulumske teorije i prakse prisutno je mnogo pristupa. Za jasnije razumijevanje kurikuluma navode se sljedeći kriteriji podjele:

- kurikulum prema svojoj ideološkoj usmjerenosti,
- kurikulum prema svojoj strukturi te
- kurikulum prema teorijskom usmjerenju.

Određenje kurikuluma prema ideološkoj usmjerenosti prema Previšiću (2007b) odnosi se na humanistički usmjeren kurikulum te funkcionalistički usmjeren kurikulum kao dva najdominantnija koncepta. Humanistički kurikulum orijentiran je na razvoj, odnosno na kontinuitet iskustva svakog djeteta pri čemu se uvažava njegovo cjelokupno biće. Obilježava ga „sloboda, samostalnost i osobnost s gledišta odgojnog cilja; znanje, kreativnost i kompetencija s gledišta obrazovanosti i osposobljenosti, a prosocijalnost s gledišta duhovnosti i humanosti.“ (Previšić, 2007b, 24). S druge strane stoji funkcionalistički kurikulum usmjeren na proizvod ili, kako Previšić navodi, pragmatički usmjeren kurikulum orijentiran na praksu i osposobljavanje koji nedovoljno mari za odgoj i socijalizaciju učenika. Shvaća se i kao zatvoreni sustav u kojemu je sve predodređeno i propisano. Smith (2000, prema Vican, Bognar i Previšić, 2007) navodi i podjelu kurikuluma na liberalni, znanstveni, razvojni i društveni, odnosno kurikulum usmjeren na znanje, na postignuće, na proces i na praksu. U odnosu na navedeni pristup te prema odnosu kurikuluma i znanja, možemo govoriti i o kurikulumu kao *transmisiji znanja*, *transakciji znanja* te kao *transformaciji znanja* (Slunjski, 2006). Kurikulum shvaćen kao transmisija znanja poima dijete kao objekt na koji se treba djelovati i tim djelovanjem 'ugraditi' mu znanje. Prisutno je izravno poučavanje, rigidno normiranje i evaluacija u obliku testiranja. Znanja koja dijete treba posjedovati postavljena su 'izvana' i bitne su samo učiteljeve metode i tehnike poučavanja kojima će to znanje prenijeti. Ovaj pristup oslanja se na biheviorističku teoriju u kojoj je moguće modificirati ponašanje pojedinca nagradom i kaznom. U njemu je prisutno vrlo malo slobode, autonomije i kreativnosti pojedinca, što djeteta/učenika, što odgajatelja/učitelja, jer je sve ranije zadano i predodređeno. Drugo shvaćanje, kurikulum kao transakcija znanja, podrazumijeva svojevrsni recipročni odnos između odgajatelja/učitelja i djeteta/učenika. Kao što i sam naziv govori, u transakcijskom pristupu kurikulumu znanje ovisi i o 'inputu' odgajatelja/učitelja, ali i

djeteta/učenika. Dijete/učenik više nije samo objekt stjecanja znanja, već je subjekt u dijalogu. Ovaj pristup neodvojiv je od transformacijskog pristupa te se zapravo govori o transakcijsko-transformacijskom pristupu. Znanje se konstruira kroz dijaloški odnos stalnim konstruiranjem, ali i rekonstruiranjem postojećih koncepcija. U središtu odgojno-obrazovnog procesa ovog kurikulumske pristupa stoji dijete/učenik kao subjekt cjelokupnog procesa, a pristup je karakteriziran primjenom razvojno-primjerene prakse. Osim usmjerenosti na dijete/učenika, kurikulum se može orijentirati i na sadržaj, društvo, nastavni predmet te znanstvene discipline stoga je važno naglasiti orijentiranost kurikuluma na dijete/učenika kao karakteristikom transformacijskog pristupa i otvorenog kurikuluma (Vican i sur., 2007). Matijević (2010) vrlo sažeto daje sličnu podjelu: „Kurikulum usmjeren na dijete (...) definiran je kao pedagoško događanje uz optimalno uvažavanje djeteta. Tu se dijete stavlja u prvi plan, od izbora ciljeva do izbora uvjeta za organiziranje nastavnih aktivnosti i izbora modela vrednovanja i ocjenjivanja. Kurikulum usmjeren na nastavne predmete (...) predstavlja vrstu kurikuluma koji je strukturiran odnosno definiran oko tradicionalnih nastavnih predmeta. Osnovni sadržaj učenja su strukturirani u nastavne predmete, a i svi ostali elementi kurikuluma su onda definirani polazeći od nastavnih predmeta.“ (Matijević, 2010, 394).

Kurikulum prema svojoj strukturi dijeli se na *zatvoreni*, *otvoreni* i *mješoviti* (Previšić, 2007b). Bez obzira na složenost kurikulumske teorije, ova podjela i dalje je najzastupljenija i najčešće spominjana. Prema Previšiću (2007b), zatvoreni kurikulum korespondira s tradicionalnim sustavom plana i programa i pojmom pedagoškog programiranja i testiranja kao objektivne procjene zadanih ciljeva. Iste se osobine mogu pronaći i u kurikulumu kao transmisiji znanja. Dakle, zatvoreni kurikulum karakterizira stroga struktura organizacije odgojno-obrazovnog procesa s naglaskom na reproduciranje naučenog kao objektivnim načinom provjere znanja. Vican i sur. (2007) navode nekoliko karakteristika zatvorenog kurikuluma: operacionalizacija ciljeva učenja do te mjere da se mogu točno opisati, točno određeni koraci koji vode do ostvarenja zadanih ciljeva, shvaćanje spontane inicijative učenika i učitelja za istraživanje, originalnih rješenja i slično kao ometanje i usporavanje na putu k zadanom cilju te uspjeh kao jedino mjerilo ostvarenja cilja. Otvoreni kurikulum je druga krajnost pristupa kurikulumu. Karakterizira ga poticanje na izražavanje kreativnosti, vlastite autonomije, refleksije, dijaloga i partnerskog odnosa pri čemu se, kao i kod transakcijsko-transformacijskog pristupa kurikulumske teoriji, vlastito znanje konstruira, odnosno sukonstruira. Vican i sur. (2007)

navode i sljedeće karakteristike: rezultat procesa učenja nije predodređen, nego se ostvaruje uz sudjelovanje pojedinca, cilj nije nepromjenjiv, nego služi kao orijentir, planirani koraci za ostvarivanje cilja nisu nepromjenjivi, nego su shvaćeni kao poticaji ponuđeni na izbor, iskustvo učenika i učitelja zauzima važno mjesto u procesu učenja te evaluacija postignutog osim što daje uvid u postignuća, služi kao povod za kritiku i produbljivanje iskustava. Ovakva struktura kurikuluma postavlja samo okvirne upute što ju čini vrlo fleksibilnom u svojoj izradi, ostavlja slobodu cijeniti inicijativu djeteta/učenika i odgajatelja/učitelja kao i njihove interese i dopušta „spontanost u nastavi i kreativno ponašanje svih sudionika obrazovanja.“ (Previšić, 2007b, 26). Mješoviti kurikulum daje smjernice za rad kroz kurikulumske jezgre kao radne cjeline koje učitelj i učenici zajedno ostvaruju. „On manje trpi propisanost, zapravo podnosi samo kurikulumske okvire u koje se ugrađuju izvedbene jezgre realizirane na slobodan i kreativan način tako da maksimalno aktiviraju učenika u „zarađivanju znanja, sposobnosti i vještina“ kao općih i specifičnih kompetencija.“ (Previšić, 2007b, 27). Isti autor ističe projektne, istraživačke i radne zadatke koji se ostvaruju u suradnji, odnosno u sukonstruktiji. Prema Slunjski (2015), u ovakvoj strukturi kurikuluma, dijete stvara kurikulum, a odgajatelja/učitelj ga samo uokviruje.

Potrebno je svakako spomenuti i *skriveni kurikulum* kao kurikulum koji ima izravni utjecaj na cjelokupni odgojno-obrazovni proces, ali nije određen nikakvim dokumentom. To je ujedno i takozvana nevidljiva realnost ustanove koja svoje temelje ima u vrijednosnom sustavu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te u njihovoj implicitnoj pedagogiji. Matijević (2010) skriveni kurikulum definira kao „zapažanje da se u školi, osim javno istaknutih ciljeva odgoja i obrazovanja, ostvaruju i brojni drugi, često prikriveni, ali za odgoj izuzetno važni ciljevi. Skriveni elementi kurikuluma odnose se najčešće na učenje stavova, normi, vjerovanja i pretpostavki što je obično izraženo u vidu pravila, rituala i propisa. Pozitivni ili negativni efekti skrivenog kurikuluma ovise o vrijednosnim stavovima pojedinca i dominantnom sustavu vrijednosti društva u kojem škola djeluje, ukupnog razredno-nastavnog i školskog ozračja.“ (Matijević, 2010, 394). Previšić (2007b) razliku između skrivenog i otvorenog kurikuluma vidi kao razliku između implicitnog i eksplicitnog kurikuluma pri čemu se kod implicitnog kurikuluma cijeni upravo taj prikriveni utjecaj kao „ravnopravni suodgajatelj“ (Previšić, 2007b, 26). Nadalje Previšić navodi kako „Kao svojevrsna podvarijanta otvorenog kurikuluma skriveni utjecaji dobivaju i formalno mjesto kao preduvjeti za kreativno ponašanje

u odgoju i školi sa stajališta društvenih okolnosti i utjecaja, doprinosa kulture formiranju čovjekova identiteta, važnosti okoline, obitelji i sl.“ (Previšić, 2007b, 26)

U promišljanju o kurikulumu prema njegovu teorijskom usmjerenju Previšić (2007b) navodi znanstveno-akademski pristup kurikulumu, kurikulum koji se usmjerava na društvenu djelotvornost, kurikulum koji se usmjerava na individualno-socijalnu učinkovitost te svojevrsni postmoderni kurikulum. Svi navedene teorije korespondiraju s nekim od ranije navedenih kriterija, odnosno kurikulumskih struktura i orijentacija te se isprepliću i nadovezuju.

Prema metodologiji izrade kurikulumu, odnosno izrade kurikulumu s obzirom na vrstu i područje u kojem se primjenjuje, prepoznaje se opća metodologija (primjenjiva istovjetno i u drugim područjima) i posebna metodologija (primjenjiva različito u drugim područjima) (Previšić, 2007b). Ovisno o kurikulumskoj namjeni i strukturi mijenjaju se i postupci njegove izrade pa Previšić (2007b) navodi još i *metodologiju predmetnog kurikulumu*, *metodologiju cikličkog kurikulumu*, *metodologiju integriranog kurikulumu*, *metodologiju funkcionalnog kurikulumu* te *metodologiju kombiniranog pristupa*. Ovo je važno napomenuti jer je za stvaranje bilo kojeg kurikulumu, pa i kurikulumu prijelaza, potrebno osvijestiti čestu jednostranost pristupa izrade nekog kurikulumu koja ograničava potrebu otvorenosti procesa za izradu kurikulumu. Previšić (2007b) navodi pri tome puko pridržavanje *programskih naputaka* prilikom strukturiranja kurikulumu koji zatvaraju kurikulum i izoliraju ga od stalnih društvenih promjena, kulture, pedagoškog pluralizma, komunikacije, interakcije i sl. U kontekstu kurikulumskih poveznica između ustanove ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, valja se zadržati upravo na razvojnoj karakteristici kurikulumu. Razvojnost kurikulumu osim što omogućuje da obje odgojno-obrazovne razine budu fleksibilne i otvorene, od njih to i traži. Dakle, istovremeno predškolski i osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja moraju biti otvoreni za promjene koje im se nude kroz teorijske postavke razvojnog, suvremenog kurikulumu, a samim time oni i postaju otvoreni sustavi. Slunjski (2015) kaže za kurikulum „koji nastaje na ideji „življenja promjene“ i sam je takav: dinamičan, razvojan, otvoren tj. u stalnom nastajanju. Dakle, razvija se izvan unaprijed zadanih, strogo definiranih okvira.“ (Slunjski, 2015, 6). Kako bi se osigurale poveznice s osnovnoškolskom razinom, to otvaranje mora ići šire od okvira vlastite struke što znači da sam kurikulum mora izaći iz svojih okvira te sukonstruirati novi zajednički prostor

(Carr, 2013). O sukonstrukciji kurikuluma Miljak (2007) ističe kako u suvremenom shvaćanju kurikuluma ne postoji završeni, gotovi kurikulum jer on ovisi o kontekstu koji po svojoj prirodi nije monolitan. Samim time ni sukonstrukcija kurikuluma nije predvidiva niti ju je moguće planirati izvan prakse, tj. konteksta. Slunjski (2006) navodi kako „razvoj sam po sebi nije pravocrtan ni predvidljiv. (...) Iz tog razloga, striktno planiranje, prognoziranje i linearno pojednostavljenje nisu učinkovite strategije podupiranja razvoja.“ (Slunjski, 2006, 53). Hentig (prema Previšić, 2007a) kaže kako je škola mjesto iskustvenog učenja orijentiranog na samostalnost, inicijativu i poduzetništvo, ali istovremeno je i odgojno-socijalna zajednica i mjesto prirodnog odrastanja. Bilo koja stroga proskribiranost kurikuluma bi zapravo ograničila razvoj i suzila potencijal odgojno-obrazovnog djelovanja. O razvojnosti primjerice školskih kurikuluma naspram krutosti sustava govori i Jurić (2007) te ističe kako „Relativna nepromjenjivost školskih sustava općenito djeluje na škole poput korzeta i sputava njihov razvoj. Sasvim je razumljivo da škole ne mogu razvijati svoj autonomni koncept bez sudara sa sustavom.“ (Jurić, 2007, 273). Razvojni kurikulum, dakle, karakterizira otvorenost, fleksibilnost, sukonstrukcija, kontekst, propitivanje *kako* djeca uče, a ne *što* djeca uče i sl. Samim time može se reći kako suvremeni odgoj i obrazovanje od sustava traži tu otvorenost i fleksibilnost te kurikulum koji se u takvom sustavu može dalje razvijati. Ovisan o kontekstu, o društvenim kretanjima, o vrijednosnom sustavu, o općem ozračju u kojem se realizira, kurikulum predstavlja jedan složeni konstrukt koji je potrebno promatrati iz različitih perspektiva i teorija te ga se nikako ne smije kruto odrediti niti smatrati gotovim.

4 PRIJELAZ DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU

Prijelaz je sastavni dio života. Događa se svakodnevno od najmanjih i neprimjetnih socijalnih situacija do onih većih i značajno osjetnijih. Karakterizira ga određena manja ili veća promjena u životu pojedinca. Prema Brooker (2008), promjena je često obilježena svojevrsnim ritualom (slavlje, karmine, određene ceremonije) koji predstavlja najčešće javno uvažavanje da je do promjene došlo te se pojedinac treba ponašati u skladu s novim ulogama i obrascima. Polazak u osnovnu školu predstavlja jedan takav prijelaz. U našem društvu shvaćen je kao jedan od važnijih prijelaza u životu (uz rođenje, vjenčanje, prvi posao i sl.) te je praćen snažnim emocijama. Označava trenutak kada dijete (ali i ostali sudionici procesa) preuzima čitav niz novih uloga od kojih je najvažnije da prestaje biti samo dijete, nego je sada i učenik. Piaget (prema Yeboah, 2002) ističe dva procesa tijekom prijelaza – akomodaciju i asimilaciju – kroz koja djeca u bilo kojem trenutku koji je obilježen nesigurnošću dalje uče i prilagođavaju se novom okruženju. Bronfenbrenner (1979), definirajući prijelaz kroz teoriju ekološkog sustava, navodi da je prijelaz trenutak kada se položaj pojedinca (u socijalnom kontekstu) mijenja kao rezultat promijenjene uloge i/ili okruženja. Sam prijelaz definira se ovisno o kontekstu unutar kojeg se ostvaruje. Primjerice, ako se na problematiku prijelaza gleda iz perspektive djetetove spremnosti za školu, tada se ono može definirati kao trenutak prijelaza iz jednog okruženja u drugo ako dijete zadovoljava minimalne potrebne uvjete. Međutim, ako se na prijelaz gleda iz sociokonstruktivističke perspektive, pored samog prijelaza između okruženja događa se cjelokupni proces koji mu prethodi, cjelokupni proces koji mu slijedi, kao i mijenjanje čitavog niza uloga djeteta, odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelja i sl. (Dockett i Perry, 2014). Petriwskyj (2010) prijelaz definira kao kontinuirani proces zajedničke prilagodbe djeteta, obitelji, dječjeg vrtića i škole s ciljem osiguravanja uspješnog prijelaza iz jednog okruženja u drugo. Rimm-Kaufman (2004) navodi da je prijelaz kvalitativni pomak kroz/na nekoliko dimenzija djetetova svakodnevnoga života. Slično kao kod Petriwskyj, prijelaz se može definirati i kao *niz aktivnosti i događaja tijekom prijelaznog razdoblja koji su usmjereni prevladavanju diskontinuiteta koji može narušiti djetetovo učenje i daljnji razvoj* (Early, Pianta, Taylor i Cox, 2001). Isti autori navode istraživanja koja ukazuju da pozitivno iskustvo tijekom procesa prijelaza osigurava napredovanje djeteta bez većih teškoća ili zastoja kroz cijelo daljnje školovanje. To ukazuje da je prijelazno razdoblje zaista važan proces za daljnji djetetov razvoj. Peters (2000) navodi istraživanja koja također

podržavaju potrebu dokidanja diskontinuiteta tijekom prijelaznog razdoblja, međutim navodi i činjenicu kako je osim osiguravanja odgojno-obrazovnog kontinuiteta možda i bitnija mreža podrške kako bi se eventualni diskontinuitet prevladao. Ublažavanje teškoća koje mogu proizaći iz diskontinuiteta razvijanjem snažne mreže podrške temelji se ponajviše na studiji slučaja. Djeca koja su pokazivala znakove stresa i nezadovoljstva uslijed diskontinuiteta teže su se snalazila tijekom prve godine nakon polaska u školu, ali primjerenim reakcijama okoline (Peters tu navodi mrežu podrške učitelja i roditelja te scaffolding), do osme godine života sva djeca u istraživanju nadvladala su početne teškoće te nije bilo dugoročnih posljedica u smislu negativnih stavova prema osnovnoj školi. Dunlop (2015) navodi tri ključna elementa koja bi vodila prema ostvarivanju kontinuiteta prijelaza – *profesionalna suradnja* (međusobna suradnja svih stručnjaka odgojno-obrazovnog sustava), *aktivno uključivanje roditelja te djeteta kao aktivni pojedinac prijelaznog procesa*. Peters (2010) je na primjeru Novog Zelanda i njihove odgojno-obrazovne politike, teorije i prakse po pitanju prijelaza istaknula nekoliko ciljeva koji bi se trebali ostvariti kako bi se kvalitetno moglo raditi s djecom i njihovim okruženjem tijekom procesa prijelaza. Prvo, treba se poticati dublje razumijevanje kurikuluma kroz odgojno-obrazovne razine (predškolsku i osnovnoškolsku) od strane odgojno-obrazovnih djelatnika. Drugo, treba se poticati dublje razumijevanje prevladavajuće pedagogije kroz odgojno-obrazovne razine od strane odgojno-obrazovnih djelatnika. Treće, treba osigurati primjerenu informiranost i obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika po pitanju najprimjerenije i najoptimalnije prijelazne odgojno-obrazovne prakse za dijete. Četvrto i zadnje, treba se osigurati kvalitetnija povezanost predškolskog sustava i osnovne škole po pitanju djece s posebnim potrebama.

U odnosu na ranije navedenu definiciju Early i sur. (2001) o prevladavanju diskontinuiteta, određenje uspješnog prijelaza kao konačnog cilja odgojno-obrazovnog procesa svelo bi se na onaj proces koji se ostvaruje uz najuspješnije savladavanje diskontinuiteta. Ovdje se ne ističe uvode li se elementi škole u predškolske ustanove kako bi se osigurao kontinuitet i u osnovnoj školi, ili obratno, uvode li se elementi predškolske pedagogije u osnovnoškolsku. Također se ne spominje niti treća mogućnost koju spominje i Peters, tj. svojevrsno sukonstruiranje kurikuluma prijelaza kako bi se spomenuti diskontinuitet nadvladao. Naglasak je samo na *uspješnom* prevladavanju diskontinuiteta. Griebel i Niesel (2009) navode da se *uspješan prijelaz za dijete dogodio u trenutku kada je ono sposobno sebe emocionalno, psihički, fizički*

i intelektualno prezentirati u osnovnoj školi u najboljem svjetlu. Pojašnjeno, kada dijete postane kompetentan učenik koji s lakoćom i s osjećajem pozitivnog iščekivanja participira u svakodnevnom školskom životu smatra se da je prijelaz bio uspješan. Yeboah (2002) također navodi kako djeca koja uspješno prevladaju potencijalni diskontinuitet iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu imaju veću vjerojatnost boljeg školskog uspjeha, odnosno brže će razumjeti proces i okruženje u kojem se nalaze (metode rada, pravila, socijalne odnose i sl.). Petriwskyj i sur. (2005, prema Peters, 2010) uspješan prijelaz definiraju kroz dugoročne pokazatelje, a ne inicijalno prilagođavanje okruženju te navode primjere gdje su djeca tijekom prijelaza imala pozitivna očekivanja, ali su se s vremenom pojavile teškoće povezane s neispunjavanjem očekivanja. Pri definiranju prijelaza u literaturi se uočava nekoliko podjela – prijelaz promatran kroz indikatore, odnosno pokazatelje njegove uspješnosti te prijelaz promatran kroz njegove osnovne karakteristike. Peters (2010) kao indikatore uspješnosti prijelaza s naglaskom na dijete kao središte ekološkog sustava navodi sljedeće:

- pripadanje i pozitivni osjećaj kao i osjećaj primjerenosti za školu,
- osjećaj da je osobni identitet i kultura prepoznata i uvažena,
- recipročni socijalni odnosi ispunjeni međusobnim poštovanjem,
- uključenost u proces učenja,
- dispozicije za učenje i razvijen identitet djeteta kao učenika,
- pozitivna očekivanja od učitelja,
- nadograđivanje fundusa znanja na ranije iskustva iz obiteljskog doma ili dječjeg vrtića.

Osim Peters, Ramey i Ramey (2005) su također izdvojili pet osnovnih indikatora uspješnog prijelaza koji se odnose na sve uključene aktere procesa:

- djeca njeguju pozitivne stavove prema osnovnoj školi, učenju, učiteljima i vršnjacima,
- roditelji i drugi odrasli akteri uključeni u proces prijelaza njeguju pozitivne stavove prema osnovnoj školi i učenju te se postavljaju kao partneri u obrazovnom procesu,
- sustavan razvoj svih djetetovih sposobnosti,

- učitelji i ostali odgojno-obrazovni djelatnici izravno i neizravno uključeni u proces prijelaza prepoznaju i cijene djetetovu individualnost i kulturalnu različitost te osiguravaju razvojno-primjerena školska iskustva,
- škola, obitelj i šira društvena zajednica su međusobno povezani na pozitivan i podržavajući način kako bi stvorili mrežu podrške i pojačali djetetovu osjećaj dobrobiti (engl. *well-being*).

Ovi indikatori uključuju i dijete, ali i cjelokupno njegovo okruženje čime se stvara snažna mreža podrške prepoznata u ekološkoj teoriji.

Yeboah (2002) odnos između dvije odgojno-obrazovne razine promatra kroz pet faktora povezanih s uspješnim prijelazom:

- učenje u različitom okruženju,
- faktori povezani sa školom,
- faktori povezani s obitelji,
- faktori povezani s različitom kulturom, etnicitetom i jezikom te
- faktori povezani s karakteristikama samog djeteta.

Navedeni faktori identificirani su ujedno i kao bitni elementi za osmišljavanje najoptimalnijeg modela odnosa, odnosno što uspješnije prijelazne odgojno-obrazovne prakse. Prvi faktor, tj. učenje u različitom okruženju može se vrlo široko odrediti. Kao osnovne razlike navode se razlike u prostorno-materijalnom, vremenskom ili socijalnom okruženju te kurikulumske razlike. Ova podjela već sama po sebi je dovoljno složena da se djelomično odredi model odnosa u kojem se dvije ustanove nalaze. Velika diskrepancija između spomenutih okruženja ili, pak, približavanje, odnosno osiguravanje kontinuiteta između okruženja i kurikuluma indikatori su mogućih odnosa. Nadalje, učenje u različitom okruženju pojašnjava se kao različitost teorija učenja koje prevladavaju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i kasnije u prvom razredu osnovne škole zbog čega dolazi do sukobljavanja različitih iskustava, zahtjeva i očekivanja što djece, što odraslih. Djecu u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potiče se na spontano učenje temeljeno na intrinzičnoj motivaciji, učenje je neodvojivo povezano s igrom (iniciranom i od strane djeteta i od strane odraslog) te se podržava visoka razina samostalnosti i autonomije djeteta. U osnovnoj školi intrinzična

motivacija zamijenjena je vanjskim motivatorima, a igra (inicirana od strane djeteta) je percipirana kao nesvrshodna i predstavlja neozbiljnu aktivnost koja se ostvaruje tek nakon ranije određenog i strogo strukturiranog procesa poučavanja. Na globalnoj razini, uključivanjem djece u obrazovne sustave igra i igrovne aktivnosti pod stalnim su pritiskom i sve se manje dopuštaju u djetetovu svakodnevnom životu (Brooker i Woodhead, 2013). Poticanje i razvoj djetetove autonomije zamjenjuje se zahtjevima za djetetovim praćenjem uputa (Curtis, 2002; Yeboah, 2002). Dodatna je poteškoća ne samo različito poimanje igre i učenja između odgajatelja u predškolskim ustanovama i učitelja razredne nastave u osnovnim školama, nego i različito poimanje igre i učenja između odraslih i djece. McInnes, Howard, Miles i Crowley (2009) uočili su kako odrasli različito poimaju dječju igru od same djece te ju nastoje modelirati i usmjeravati prema akademskim sposobnostima i vještinama (čitanje, pisanje, računanje) smatrajući kako time aktivnosti imaju višu kognitivnu svrhu. Međutim, ponašanje djece tijekom takvih igrovnih aktivnosti i onih samoiniciranih bilo je značajno drugačije – kod samoinicirajućih aktivnosti, djeca su bila konstruktivnija i kreativnija prilikom rješavanja problemskih situacija, brže su rješavala problemske situacije, bila su motiviranija za uključivanje u daljnje aktivnosti, doživljavala su manji stres prilikom neuspjeha te su otvorenije prihvaćala različita rješenja. Dakle, usmjeravanjem igre prema onim aktivnostima koja su akademski obilježena, odrasli (bilo odgajatelji, bilo učitelji) ograničavaju dječje sposobnosti do te mjere da doslovno koče djetetov razvoj. Isto su istaknuli Brooker i Woodhead (2013) te su zaključili kako je za održavanje igre i igrovnog pristupa u školskom okruženju potrebna visoka razina pedagoškog znanja i pedagoške vještine odrasle osobe. Zanimljivo je još uočiti kako upravo samoinicirajuće igrovne aktivnosti potiču metakognitivni razvoj i razvoj samoregulacije što je ujedno i jedna od bitnijih pretpostavki razvoja akademskih, odnosno 'školskih' vještina (Whitebread, Coltman, Jameson i Lander, 2009).

Nadalje, učenje u različitom okruženju označava i različitu 'politiku' koja prevladava ne samo na određenoj odgojno-obrazovnoj razini, nego i unutar pojedine ustanove jedne odgojno-obrazovne razine. Pri tome se misli na postavljanje jasnih smjernica kroz relevantne i obvezujuće dokumente. (Yeboah (2002) pri tome navodi ishode učenja, no uvidom u NKRPOO (2014; 2017), takav pristup se može prilagoditi i na djetetove mogućnosti). Yeboah (2002) pod faktorima povezanim sa školom, a koji su povezani sa uspješnim prijelazom,

navodi pojam spremnosti za školu, dijeljenje informacija između odgajatelja i učitelja, osiguravanje kontinuiteta, kulturu dječjeg vrtića i osnovne škole, vršnjačke odnose te razlike u kurikulumima. Dio ovih elemenata detaljnije je opisan u poglavljima o pitanju kontinuiteta, no ukratko, Yeboah (2002) navodi kako literatura ne podržava pojam spremnosti djeteta za osnovnu školu kao faktor koji je povezan s uspješni(ji)m prijelazom. Nadalje, dijeljenje informacija o djetetu prepoznato je kao izrazito važna aktivnost koja je, ako se upotrijebi na primjeren način (fokusiranje na djetetove trenutne mogućnosti, iskustvo, znanje, postignuća te stvaranje kurikuluma u odnosu na navedeno), povezana također s uspješni(ji)m prijelazom. Pod vršnjačkim odnosima isti autor navodi kako je neophodno tijekom prijelaza djetetu osigurati poznate situacije i okruženje pri čemu važnu ulogu imaju upravo poznati vršnjaci s kojima dijete ostvaruje prijelaz. Oni predstavljaju samo jedan element u mreži podrške tijekom procesa prijelaza, ali od neizmjerne važnosti. Faktori povezani s obitelji odnose se na povezivanje dječjeg vrtića i osnovne škole s obitelji djeteta kako bi se optimizirala mreža podrške tijekom procesa prijelaza. Kao bitnim ističe se odgajateljevo i učiteljevo razumijevanje djetetove obitelji, odnosno kulture i socio-ekonomskog statusa kako bi lakše koordinirali postavljanje zajedničkih ciljeva tijekom procesa. Proces prijelaza neodvojiv je od interkulturalne komponente pri čemu Yeboah navodi faktore povezane s različitom kulturom, etnicitetom i jezikom. Ovo se ne odnosi samo na manjinske skupine, već na razlike u kulturi, jeziku i etnicitetu i na mikrorazini, tj. obitelji. Svaka obitelj (i dijete kao dio obitelji) sa sobom nosi svoj različiti kulturni identitet koji mora pronaći svoje mjesto u novom okruženju dječjeg vrtića, osnovne škole, srednje škole. Isti autor potencira i uvijek relevantno pitanje migranata. Kao zadnji faktor Yeboah navodi karakteristike samog djeteta pri čemu posebnu pozornost usmjerava na djecu s poteškoćama koja mogu dodatno profitirati tijekom uspješnog procesa prijelaza osiguravanjem najprimjerenijih oblika podrške usklađene sa specifičnom teškoćom.

Pianta i Rimm-Kaufman (2009) navode dvije suprotstavljene teorije na kojima se najčešće temelji prijelaz – ekološka teorija kao teorija koja podržava utjecaj konteksta i mreže recipročnih veza između konteksta u bilo kojem trenutku, te teorija koja podržava isključivo djetetove vještine i sposobnosti kao glavni prediktor daljnjeg školskog uspjeha. Za uspješan prijelaz iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu iz ekološke perspektive potrebno je odmaknuti se od isključivo djetetove odgovornosti prema odgovornosti svih uključenih aktera. Ovakav pristup naslanja se na promatranje djeteta kao socijalnog aktera, a on je ovisan

o vrijednosnom sustavu koji prevladava u društvu. Ako se na prijelaz gleda na taj način, tada je određivanje uspješnosti tog procesa mnogo složenije jer vrijednosni sustav ovisi o dominantnoj društvenoj grupi (Vican i sur., 2007). Jurić (2007) ističe kako je obrazovni sustav neodvojiv od gospodarstva te se mora uvažiti potreba društva jednako kao i potreba pojedinca. Međutim, kada postoji velika diskrepancija u tim potrebama, dolazi do, kako Jurić kaže, smetnji. „Današnji razgovori o „potrebama društva“ očito se kompliciraju, iako se doimaju jednostavnima. Komplikacija je već u sloganu koji krivo predstavlja „društvo“ kao homogenu jedinicu, tako da se dobro svih čini kao zbroj dobara pojedinaca. Suvremena kompleksna društva, koja su pluralistička u vrijednostima i podijeljena u obliku socijalnog statusa, nagrade i moći, donose još više problema glede definiranja potreba.“ (Jurić, 2007, 254). U odnosu na vrijednosni sustav, ako težimo stvoriti dijete po mjeri društva i onako kako društvo misli da ono treba izgledati, tada je dijete zapravo u svojem izvornom obliku nedovršeno, nepotpuno, nesavršeno, a put ka dovršenju je tek u njegovoj odraslosti. Jednako tako definira se i uspješan prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Dijete po mjeri društva traži od sustava definiranje uspješnog prijelaza kao procesa prilagođavanja djeteta očekivanjima osnovne škole, odnosno svake iduće odgojno-obrazovne razine sve dok ne bude dovršeno u svojoj odraslosti. No, ako želimo prepoznati dijete kao socijalnog, društvenog aktera s određenom razinom autonomije, tada odgojno-obrazovni pristup njegovu razvoju treba težiti shvaćanju djeteta kao kompetentnog, cjelovitog i razumnog bića (Bašić, 2011; Dunlop, 2015). Dijete kao socijalni akter traži od sustava prijelaz koji ga uvažava kao nezaobilazan i aktivan faktor procesa. Tada je s jedne strane uspješan prijelaz definiran djetetovim savladavanjem svih predloženih 'prepreka', a s druge je strane uspješan prijelaz definiran zajedničkim sukonstruiranjem novih očekivanja, iskustava i ciljeva.

Dockett i Perry (2014) pri shvaćanju djeteta kao socijalnog aktera navode sljedeće karakteristike procesa prijelaza:

- prijelaz kao prilika (engl. *opportunities*),
- prijelaz kao aspiracija (engl. *aspirations*),
- prijelaz kao očekivanje (engl. *expectations*) te
- prijelaz kao pravo (engl. *entitlements*).

Shvaćanje prijelaza kao prilike pojašnjava se kao mogućnost da svi akteri uključeni u proces

prijelaza imaju zajedničko razumijevanje procesa kroz recipročnu i uvažavajuću interakciju i podržavanje kontinuiteta učenja. Kroz takav proces oblikuje se identitet i nove uloge, stvaraju i održavaju se međusobni odnosi između vršnjaka, djece i odraslih te odraslih međusobno, produbljuje se shvaćanje procesa učenja što stvara platformu za siguran početak polaska u osnovnu školu. Prijelaz kao aspiracija shvaća se kao težnja ka pozitivnim odnosima i sigurnim okruženjem za svako dijete. U tom okruženju očituje se pozitivno iščekivanje, uključivanje i podrška – sve što je potrebno da se pojedinac osjeća prihvaćenim i uvažanim. Prijelaz kao očekivanje shvaća se kroz visoku razinu upravo očekivanja - svi sudionici imaju očekivanja od drugih, ali se i od njih samih mnogo očekuje jer je proces prijelaza recipročni proces interakcije. Karakterizira ga visoka razina podrške, kompetentni pojedinci, partnerski odnos i snažna mreža podrške. Zadnja karakteristika, prijelaz kao pravo, podrazumijeva shvaćanje da svako dijete ima pravo na proces prijelaza u kojemu je ono subjekt vlastitoga razvoja i to u demokratskom ozračju kao aktivni građanin. To znači poštivanje djeteta (ali i drugih aktera) kao individue i kao osobe sa specifičnim kulturološkim naslijeđem i iskustvom koje stupa u interakcije sa svojim okruženjem u bogatstvu različitih socijalnih uloga. Uvidom u literaturu i vodeći se slikom djeteta kao aktivnog socijalnog aktera, kompetentnog, cjelovitog i razumnog bića, može se primijetiti kako se uspješan prijelaz djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu ostvaruje kroz djetetov osjećaj *sigurnosti, opuštenosti i uključenosti* u novo okruženje, a kao osnovni cilj naglašavanja procesa prijelaza je djetetov *osjećaj pripadanja*²¹ (Broström, 2016a). Dakle, *uspješan prijelaz podrazumijeva kontinuitet cjelokupnog djetetova iskustva kao i njegov osjećaj pripadanja*. Ovo zadnje, odnosno pripadanje, je posebno važno naglasiti jer služi kao svojevrsni balast odgojno-obrazovnog kontinuiteta koji, kako će se u daljnjim poglavljima detaljnije pojasniti, nije uvijek usmjeren ka cjelovitu razvoju djeteta kao ni razvojnoj primjerenosti. Prijelaz iz jednog sustava u drugi prema Dunlop i Fabian (2002) definiran je sljedećim karakteristikama:

- *procesom prijelaza* (konkretne aktivnosti koje karakteriziraju prijelaz),
- *kontinuitetom na višestrukim razinama* (kontinuitet okruženja, kurikuluma, kulture) te
- *djetetovim napredovanjem* (ostvarivanje svakodnevnog napretka kroz integraciju prijašnjeg iskustva u sadašnje).

²¹ engl. *sense of belonging*

Konkretne aktivnosti koje karakteriziraju prijelaz mogu se podijeliti na aktivnosti niskog, srednjeg i visokog intenziteta u odnosu odgajatelj-učitelj-dijete-obitelj-socijalna sredina (Pianta i sur., 2005). Aktivnosti se kreću od osnovnog informiranja roditelja prije polaska djeteta u osnovnu školu do zajedničkog planiranja i ostvarivanja aktivnosti koje promiču djetetov osjećaj sigurnosti, opuštenosti i uključenosti u novo okruženje i, u konačnici, pripadanja. Kontinuitet odgojno-obrazovnog djelovanja tijekom prijelaza često se navodi i kao diskontinuitet jer je ono najviše prisutno u odgojno-obrazovnoj praksi (Curtis, 2002) i očituje se u prostorno-materijalnom i socijalnom okruženju, kurikulumu i njegovim osnovnim ciljevima i načelima, te kulturi dviju različitih odgojno-obrazovnih razina. Međutim, taj diskontinuitet nije uvijek u negativnom kontekstu jer djetetu trebaju novi izazovi i nova iskustva kako bi dalje napredovalo. Pri tome se ističe scaffolding kao proces kojim se može stvoriti most između onoga što dijete je i onoga što dijete može biti. Bez diskontinuiteta razvoj bi stagnirao. Važno je ipak istaknuti kako je doživljaj diskontinuiteta vrlo individualan zbog čega je potrebno pratiti dijete i osigurati mu optimalne uvjete i optimalni diskontinuitet. Zadnja karakteristika prijelaza, odnosno djetetovo napredovanje, nije svedeno samo na akademski aspekt. Djetetovo ostvarivanje svakodnevnog napretka ogleda se i na socio-emocionalnoj razini kao osnovnom pokretaču daljnjeg cjelovitog razvoja. Dobrobiti povezivanja dviju razina prepoznate su u kurikulumu predškole (NKRPOO, 2014; 2017) gdje se navodi da ono omogućuje sljedeće:

- *Uspostavljanje partnerstva između predškole i osnovne škole radi dobrobiti djeteta,*
- *Usklađenost kurikulumu predškole i osnovne škole s naglaskom na prvi odgojno-obrazovni ciklus,*
- *Kontinuitet odgojno-obrazovnog procesa, ciljeva, načela, metoda rada i očekivanih ishoda,*
- *Usklađivanje inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja odgajatelja i učitelja,*
- *Upoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje odgojno-obrazovnih radnika osnovnih škola s postavkama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i obratno,*
- *Senzibiliziranje odgajatelja i učitelja za prihvaćanje novina u svome odgojno-obrazovnom radu te*
- *Poticanje otvorenosti i međusobne suradnje u praksi. (NKRPOO, 2017)*

Nadalje, kurikulum predškole ističe da se „Koordiniranim zajedničkim radom (...) osnažuje motiviranost i pozitivan stav djeteta prema novoj školskoj sredini, suoblikuje pristup usmjeren na cjelovit razvoj, odgoj i učenje svakog djeteta i olakšava uspostavljanje socijalnih odnosa u novom okruženju.“ (NKRPOO, 2017, 11). Iako je uključenost djece u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj vrlo visoka²² i djeca kreću u prvi razred osnovne škole iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a ne samo obiteljskog doma, odnos između dviju ustanova shvaćen je olako te do 2014. godine nije bio reguliran nikakvim dokumentima koji bi obvezali djelatnike oba odgojno-obrazovna sustava na dublje promišljanje i djelovanje spram cjelokupnog procesa.

Prvi dokument koji daje određene smjernice je NKRPOO (2014). Prema njemu, predškolski kurikulum usmjeren je osiguravanju prilika za „stjecanje iskustava kvalitetnoga institucijskoga predškolskog odgoja i obrazovanja.“ (NKRPOO, 2014, 49). U svojim ciljevima, vrijednostima, načelima i polazištima u potpunosti se naslanja na kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovo ne znači dominaciju predškolske ustanove nad osnovnoškolskom, niti dominaciju jednog kurikulumu nad drugim, nego usmjerenost na razvojno primjerene programe neovisno o odgojno-obrazovnoj razini. Oni bi trebalo predstavljati prostor za stvaranje posebnog kurikulumu, kurikulumu prijelaza, koji uvažava sva načela razvojne primjerenosti, ali i podržava kulturalne različitosti obje odgojno-obrazovne razine. Također, ovaj kurikulum predškole je i svojevrсна zaštita djece u predškolskim programima od sveprisutnog 'školiciranja' i strogo propisanog i metodički rascjepkanog pristupa odgoju i obrazovanju. Zato se naglasak stavlja na cjeloviti razvoj djeteta, a ne samo na razvoj akademskih vještina, i to kroz poticanje samostalnog i samoinicirajućeg istraživanja i učenja djeteta, organizaciju materijalnog, vremenskog i socijalnog okruženja koje poziva djecu na socijalnu interakciju, kritičko promišljanje, aktivno sudjelovanje, kreativno izražavanje i dr. u svakodnevnim životu. Takav predškolski program podrazumijeva prijelaz koji poprima sva obilježja procesa koji sustavno traje i ne prekida se,

²² Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/08-01-08_01_2015.htm), u pedagoškoj godini 2013./2014. programe predškolskog odgoja i obrazovanja ostvarilo je 1413 dječjih vrtića i 177 drugih pravnih osoba (osnovne škole, igraonice, udruge i sl.), odnosno neki od programa predškolskog odgoja i obrazovanja pohađalo je 133 764 djece (118 300 djece u redovitom programu, 13 004 djece u predškolskom programu i 2 460 djece u kraćem programu), dok je od pedagoške godine 2015./2016. obuhvaćenost djece predškolskim programima gotovo potpuna.

čime podržava viziju cjeloživotnog učenja. Od pedagoške godine 2015./2016. program predškole postao je obvezni program za svu djecu školske obveznike u Republici Hrvatskoj. Ovaj podatak stavlja još veći naglasak na važnost kvalitetne suradnje dviju odgojno-obrazovnih razina.

U stranoj literaturi bavljenje problematikom prijelaza djeteta iz jednog u drugi sustav vrlo je rašireno, a literatura dostupna i brojna. Intenzivno istraživanje problematike počinje sedamdesetih godina 20. stoljeća kada je Vijeće Europe 1977. godine provelo opsežno istraživanje o prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u 21 zemlji članici te je predložilo niz promjena koje bi osigurale vertikalni kontinuitet, dakle kontinuitet kroz cijeli odgojno-obrazovni sustav (Curtis, 2002). Daljnja platforma za proučavanje ove problematike se pojavila kroz rad dviju uglednih autorica koje se bave ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem, Gunille Dahlberg i Hillevi Lenz-Taguchi. Rad pod nazivom *Osnove za cjeloživotno učenje: škola spremna za dijete* (šved. *Grunden for livslangt larande: En barnmogen skola*) prvi se put pojavio 1994. godine u izvješću vladinog odbora za obrazovanje Kraljevine Švedske i ponudio je novi koncept, novu paradigmu odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole, tzv. prijelaz kao mjesto susreta (engl. *meeting place*). Autorice su analizom tradicije predškolskog i osnovnoškolskog sustava Švedske uočile dva socijalna konstrukta djeteta – dijete kao *izvorno prirodno biće* (engl. *child as nature*) i dijete kao *pasivan nositelj reproduciranja kulture i znanja* (engl. *child as a culture reproducer*). Oni ovise o dominantnom vrijednosnom sustavu, ideološkim i ekonomskim okolnostima kao i pravnom uređenju određenog društva. Kroz njihov rad predlaže se novo poimanje djeteta koje bi bilo zajedničko za obje odgojno-obrazovne razine – dijete kao *konstruktor kulture i znanja* (engl. *child as a knowledge and culture constructor*). Ovim povezivanjem dviju slika o djetetu u kontekstu prijelaza iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu, otvorile su i niz novih pitanja o cilju i svrsi svake odgojno-obrazovne razine. Nadalje, godine 2001. i 2006. The Organisation for Economic Co-operation and Development²³ objavljuje dva bitna dokumenta, *Starting Strong I* (2001) i *Starting Strong II* (2006), koji kroz analizu sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u 20 zemalja predlaže novi odnos takozvanog *snažnog i jednakog partnerstva* između ustanova ranog i predškolskog odgoja i

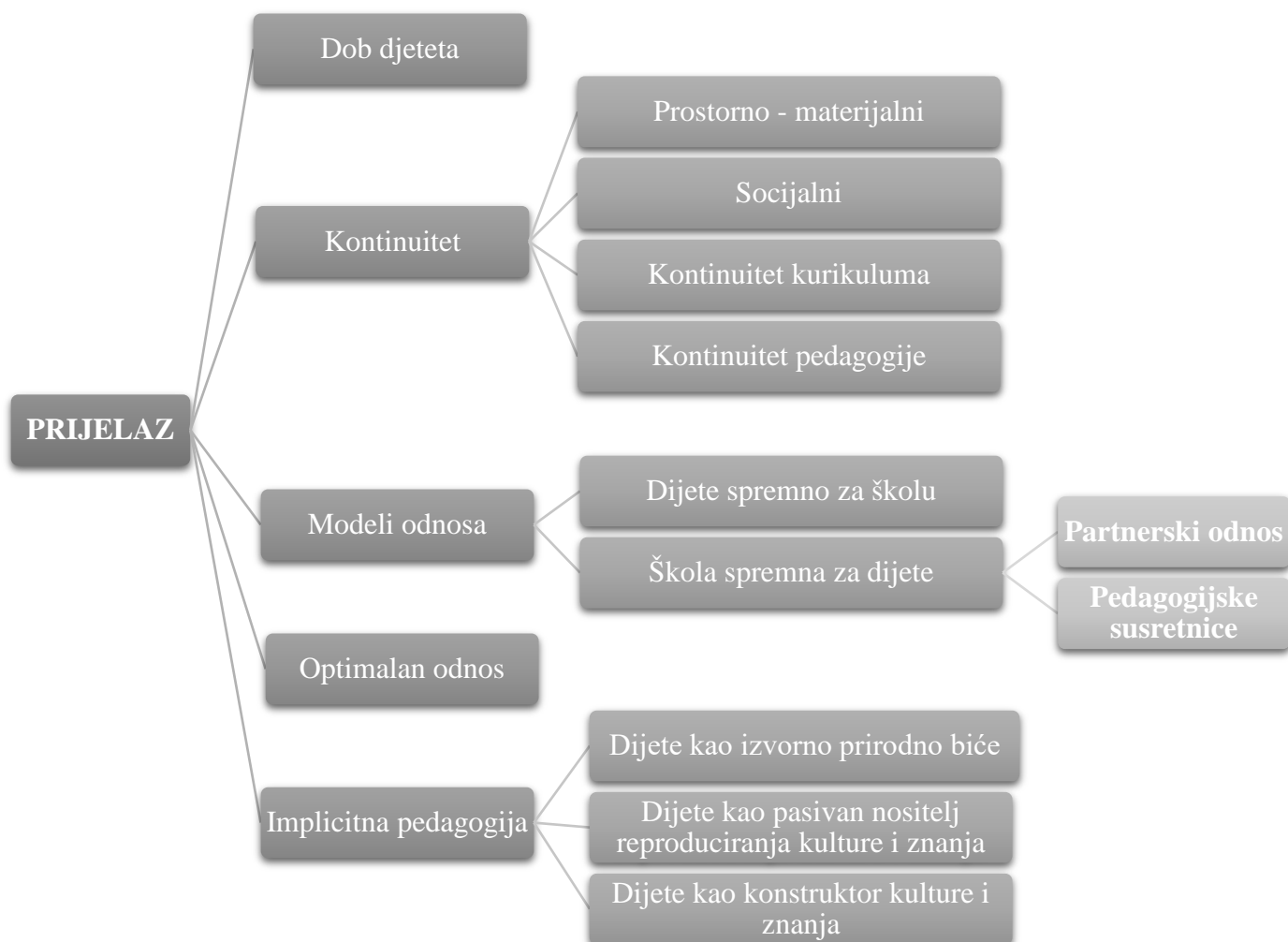
²³ The Organisation for Economic Co-operation and Development – dalje u tekstu OECD

obrazovanja i osnovne škole. Ovaj dokument je bitan naviše zbog međunarodnog prepoznavanja problematike prijelaza čime je, makar na deklarativnoj razini, stvorena platforma za mijenjanje i teorije i prakse. Daljnjim pregledom literature uočen je najveći broj istraživanja ove problematike usmjerenih na postupke odgajatelja, učitelja, roditelja i predstavnika odlučujućih struktura (ravnatelji, općine, ministarstva), dok je istraživanje djetetova pogleda na ovu problematiku u znatno manjem broju. Također, istraživanja su najvećim dijelom kvantitativna i vrlo rijetko zalaze direktno u praksu u smislu akcijskih istraživanja koja bi odmah praksu i mijenjala. Kvalitativna istraživanja odnose se najvećim dijelom na studije slučaja koje nerijetko ostaju zanemarene od stručne i znanstvene zajednice. Ipak, primjeri dobre prakse proizašli iz teorije ipak postoje o čemu pišu i Perry i Dockett (2007, 2014) na primjeru Australije, Carr (2013) na primjeru Novog Zelanda, Haug (2013) na primjeru Norveške i sl. Istraživanja koja se bave ovom problematikom, bilo da su kvantitativne ili kvalitativne prirode, nastoje dati odgovore na već ustaljena pitanja koja se javljaju i mogu se promatrati kroz nekoliko temeljnih problema koji će se dalje u ovom radu pobliže odrediti:

- predviđena dob djeteta za početak obveznog školovanja,
- odgojno-obrazovni kontinuitet na prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu,
- modeli odnosa koji se ostvaruju između dvije razine,
- traženje najoptimalnijeg odnosa za primjereni razvoj djeteta te
- implicitna pedagogija kao osnova razvoja pedagogije.

Iako se navedena podjela može još razložiti, ovaj rad se usmjerio na osnovne probleme koji se sustavno javljaju i obrađuju u literaturi. Primjerice, dob djeteta za polazak u osnovnu školu je različita za svaku zemlju te se ne može govoriti o kronološkoj dobi kao glavnom indikatoru za početak formalnog obrazovanja. Ova problematika se najbolje ogleda u komparativnim istraživanjima kada se uopće dob djeteta za polazak u osnovnu školu i propituje. Ipak, kronološka dob djeteta u svakom odgojno-obrazovnome sustavu navedena je kao osnovni kriterij uključivanja djeteta u formalno obvezno obrazovanje. Kao drugo bitno pitanje javlja se odgojno-obrazovni kontinuitet, odnosno što ono podrazumijeva, njegove sastavnice, smjer i svrha. Već je ranije u tekstu spomenut diskontinuitet u odnosu na kontinuitet, a dalje kroz rad će se analizirati što sve kontinuitet podrazumijeva i na koji način se sve može ostvarivati. To

prijelaz čini problematikom koja može doći u fokus različitih interesa. Nadalje, osim obitelji kao najbitnijeg faktora tijekom procesa prijelaza, važno je ne izostaviti rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Uspostavljanjem određene komunikacije dječjeg vrtića i osnovne škole mogu se prepoznati četiri modela odnosa (koji su za potrebe ovog rada modificirani i sažeti na dva osnovna modela) koji samim svojim karakteristikama određuju praksu i djetetov razvoj. Ovaj rad dat će i smjernice o najoptimalnijem modelu odnosa u skladu s određenim vrijednosnim sustavom. Usklađivanje s vrijednosnim sustavom značilo bi da je najoptimalniji odnos onaj koji u središte stavlja dijete/učenika. Samim se time ističe i pitanje implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja razredne nastave kao nezaobilaznog faktora cjelokupnog procesa prijelaza. Dakle, navedena podjela obuhvaća problematiku prijelaza u jednom širokom luku te ju sagledava iz pedagojske perspektive kao bitnom elementu djetetova daljnjeg razvoja u odgojno-obrazovnom kontekstu. Bitno je istaknuti kako se usmjeravanjem pozornosti na dječji vrtić i osnovnu školu, odnosno odgajatelje i učitelje razredne nastave nikako ne zanemaruje važnost obitelji kao neizostavnog elementa procesa prijelaza. Ovaj rad se ipak usmjerio na analizu procesa prijelaza kroz institucionalni oblik odgoja i obrazovanja. Uključivanjem obitelji, navedena podjela ne gubi ništa od svoje prezentirane strukture, već joj se samo može dodati još niz podjela specifičnih za obiteljsko okruženje. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovne škole prema navedenim temeljnim problemima može se prikazati na sljedeći način (Slika 4):



Slika 4. Prikaz osnovnih problemskih pitanja procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

4.1 DOB DJETETA I POLAZAK U OSNOVNU ŠKOLU

Kronološka dob djeteta potrebna za polazak u osnovnu školu standard je koji je važeći za gotovo sve uređene odgojno-obrazovne sustave. U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, dob djeteta za polazak u osnovnu školu predstavlja i jedan od nacionalnih obrazovnih standarda koji se ostvaruju kroz različite dokumente i legislative (Vican i sur., 2007). Prosječna dob djeteta potrebna za polazak u osnovnu školu u raznim zemljama kreće se od treće do osme godine života. Iako je dob djeteta za polazak u osnovnu školu određena samo kronološkom dobi djeteta, ono ipak uključuje čitav niz osobina koje se pri tome promatraju – intelektualne, socijalne, emocionalne, tjelesne. Međutim, formalnost obrazovnog sustava (što znači i obveznost obrazovnog sustava) zahtjeva jednu odrednicu koja nedvojbeno čini dijete školskim obveznikom, a za to je uzeta kronološka dob. Vogler i sur. (2008) navode kako je kronološka dob kao varijabla koja određuje djetetov polazak u osnovnu školu relativno novi fenomen koji se pojavio početkom dvadesetoga stoljeća pojavom prvih zakona koji sprječavaju ili barem ograničavaju uključivanje djece na tržište rada. Od tog trenutka, potrebna dob djece za polazak u osnovnu školu stalno se mijenjala, a sličan trend prisutan je čak i danas.

Određenje potrebne kronološke dobi za polazak u osnovnu školu različito je u svakoj zemlji, a čak i unutar iste države postoje odstupanja (primjerice, Sjedinjene Američke Države nemaju usuglašenu dob za polazak u osnovnu školu te ono ovisi o pojedinoj saveznoj državi). U Republici Hrvatskoj djeca najkasnije ulaze u osnovnoškolski sustav s navršениh sedam i pol godina života, a najranije s navršениh šest i pol godina (iako Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi predviđa i mogućnost ranijeg upisa na izričit zahtjev roditelja i uz posebno odobrenje Ureda državne uprave, no to su iznimke kojima se individualno pristupa). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017) prema članku 19 predviđa da se u Republici Hrvatskoj u prvi razred osnovne škole upisuju djeca koja do 1. travnja tekuće godine pune šest godina života. Od pedagoške godine 2015./2016. za svu djecu buduće školske obveznike obvezno je i pohađanje programa predškole koji se ostvaruje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je time obveznost obrazovnog sustava obuhvatila novu dobnu skupinu djece. Gledajući djetetovu dob za početak formalnog

obrazovanja drugih zemalja može se uočiti trend snižavanja dobne granice (Moss, 2013). Primjerice, iako je u Irskoj²⁴ školski obveznik dijete s navršениh 6 godina života, sustav nudi roditeljima mogućnost upisa djece u osnovnu školu već s navršene 4 godine života. Isto se može uočiti i u Nizozemskoj i nekim saveznim državama SAD-a gdje je dob za obvezni polazak u školu navršениh 5 godina života, te Danskoj i Švedskoj gdje roditelji upisuju djecu već sa 6 godina, iako je dijete školski obveznik tek s navršениh 7 godina života. Spuštanje dobi djeteta za polazak u osnovnu školu smatra se jednim od načina suočavanja s problemima suvremenog društva – nedostatak svestrane, kreativne radne snage spremne na stalno mijenjanje i usavršavanje kako bi zadovoljila nepredvidivo tržište rada (Haug, 2013; Moss, 2013). Iako se obrazovna politika sve više usmjerava na *cost-benefit* pristup obrazovanju²⁵, odgojno-obrazovni stručnjaci u nekim zemljama organizacijom sustava i dalje se nastoje othrvati takvom pristupu. Haug (2013) navodi kako se obrazovni sustav Norveške početkom 21. stoljeća snažno odupirao obrazovnoj politici koja je nastojala u svrhu povećanja konkurentnosti na tržištu rada sniziti dob djeteta za polazak u osnovnu školu ispod šeste godine života. Kompromis su ipak pronašli u granici od šest godina života djeteta, ali, što je još i važnije, provođenju reforme kroz prva četiri razreda osnovne škole. Osnovna škola za djecu od šest godina bila je „previše strukturirana, programirana, orijentirana na činjenično znanje, zanemarivala je razvojnu primjerenost kao i djetetovu prirodnu znatiželju i kreativnost“ (Haug, 2013, 120) te su tome doskočili stvaranjem nove pedagogije, odnosno spajanjem najboljeg od ranog i predškolskog i osnovnoškolskog kurikulumu. Rani i predškolski sustav ušao je u prvi razred osnovne škole sa svim svojim karakteristikama – slobodna igra, različiti poticajni materijali, individualni pristup, djeca ne moraju učiti pisati ni čitati ako za to nemaju interes i sl. Takav pristup nije potrajao te se i bez prave implementacije navedenog pristupa u obrazovni sustav već 2006. godine događa još snažnija školifikacija ne samo osnovne škole, nego i ranog i predškolskog sustava. To samo opravdava strah da snižavanje dobne granice pogoduje najviše obrazovnoj politici, a najmanje djetetu.

²⁴ National Foundation for Educational Research – Eurydice (2013) Compulsory age of starting school in European countries (<https://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1C0068-C29E-AD4D-0AEC-8B4F43F54A28>)

²⁵ U suvremenoj literaturi nerijetko se može pronaći vrlo precizna financijska računica s iznosom uložene novca u obrazovni sustav po jednom djetetu i kasnijem povratu tog uloga. Naglašava se u pravilu početna cijena obrazovanja za jedno dijete rane i predškolske dobi te projekcija mogućih ušteda nakon 5 do 15 godina. Iako je cilj ovakvih procjena u konačnici poboljšanje obrazovnog sustava, glavni i osnovni nedostatak je taj da se dijete svodi na broj i valutu kojom se trguje ovisno o obrazovnoj politici.

Primjerice, Ujedinjeno Kraljevstvo značajniju pažnju polasku u osnovnu školu posvećuje sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća i to nakon osjetnog pada broja rođene djece (Brooker, 2008). Tim padom pogođene su osnovne škole koje nisu bile u mogućnosti održati broj radnih mjesta s polupraznim učionicama te je Ministarstvo posljedično spustilo dobnu granicu za formalni početak školovanja na 4 godine života. Iako je početak formalnog školovanja bio obvezan tek za petogodišnjake, već tada počinje trend ranog ulaska u školske klupe. Sjedinjene Američke Države polazak u osnovnu školu promatraju s pozicija koje su rezultat ekonomskih i političkih zbivanja. Primjerice, pedesetih godina dvadesetoga stoljeća, odgojno-obrazovni sustav SAD-a formirao se na temeljima tzv. *Sputnik-psihoze*, odnosno potrebe osiguravanjem intelektualne nadmoći nad zemljama SSSR-a (Dahlberg, 2013). To je dovelo do reforme osnovnoškolskog sustava koja opet nije rezultirala traženim kompetencijama. Osamdesetih godina dvadesetoga stoljeća, slično se počelo događati i u odnosu prema Japanu koji je percipiran kao tehnološki naprednija zemlja od SAD-a, čiji su visokotehnološki proizvodi preplavili američko tržište. Kako bi SAD osigurao napredak svojeg društva i tehnološku nadmoć, krenulo se u veliku reformu školstva ponajprije spuštanjem dobne granice djeteta za upis u osnovnu školu. Nakon toga, analizom socio-ekonomskih prilika američkih obitelji uočeno je značajno raslojavanje što je rezultiralo i velikim razlikama u sposobnostima i vještinama djece pri polasku u osnovnu školu. Ono se kasnije odražavalo na školski (ne)uspjeh zbog čega se uvode kompenzacijski programi koji za cilj imaju izjednačavanje obrazovnih sposobnosti djece do polaska u osnovnu školu (Dahlberg, 2013). Opći cilj je bio osigurati da do polaska u osnovnu školu svako dijete bude spremno učiti (engl. *ready to learn*), no cilj je već u svojem temelju bio pogrešno postavljen. Polazilo se od pretpostavke da neka djeca do polaska u osnovnu školu nisu spremna učiti, odnosno kako učenje ima svoj 'početak'. Takvo neuvažavanje prirode dječjeg učenja kao posljedicu je imalo i razvojno neprimjeren pristup polasku u osnovnu školu. Nadalje, procjena se temeljila najvećim dijelom na ekonomskim pokazateljima isplativosti što je i danas čest motiv obrazovne politike. Potrebna dob djeteta za obvezni polazak u osnovnu školu u većini saveznih država SAD-a danas je između 5 i 8 godina djetetova života (Brooker, 2008).

Razlozi trenda snižavanja dobi djeteta za polazak u osnovnu školu su mnogobrojni – od obrazovne politike koja kreira određeni kontekst, sve do roditelja koji se u tom kontekstu snalaze s visokom razinom stresa i straha za uspjeh njihova djeteta kao i novim izazovom

uloge kompetentnog roditelja djeteta školske dobi. To se najbolje moglo uočiti na primjeru Velike Britanije koja je zbog ekonomskih razloga spustila dobnu granicu za polazak u osnovnu školu, ali je u javnosti stvorena slika neophodnosti ranijeg upisa zbog sasvim drugih razloga - zaostajanje djece u odnosu na druge zemlje i objektivne pokazatelje razvoja pismenosti i sl. Pritisak na odgojno-obrazovni sustav dolazi od svih sudionika procesa najčešće zbog nerazumijevanja prirode učenja djeteta kao i prevelike usmjerenosti na konačni ishod i ekonomsku isplativost, a nažalost, kako je i ranije u tekstu navedeno, i Hrvatska prati ovaj trend. U Tablici 2 navedena je dob djeteta za obvezni polazak u osnovnu školu u različitim zemljama.

Tablica 2. Prosječna dob djeteta potrebna za upis u osnovnu školu u različitim zemljama Europe i svijeta (prilagođeno prema Sharp (2002) i NFER (2013))

PROSJEČNA DOB DJETETA ZA UPIS U OSNOVNU ŠKOLU	ZEMLJA
4	Sjeverna Irska
5	Cipar, Engleska, Malta, Škotska, Wales Australija, Novi Zeland
6	Austrija, Belgija, Bosna i Hercegovina, Češka, Danska, Francuska, Grčka, Hrvatska, Irska, Island, Italija, Lihtenštajn, Luksemburg, Mađarska, Nizozemska, Norveška, Njemačka, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovačka, Slovenija, Španjolska, Švicarska, Turska Čile, Kina, Dominikanska Republika, Alžir, Ekvador, Egipat, Japan, SAD (ne sve savezne države)
7	Bugarska, Estonija, Finska, Latvija, Litva, Srbija, Švedska Brazil, Južna Koreja, Rusija, Južnoafrička Republika

Međutim, obveznost pohađanja osnovne škole danas se ne može promatrati samo u odnosu na osnovnu školu, već na obveznost pohađanja bilo kojeg formalnog oblika odgoja i obrazovanja. Prema National Foundation for Educational Research (2013) obveznost odgojno-obrazovnog sustava određuje se kroz predškolsku i osnovnoškolsku razinu. Predškolska razina označena je kao *ISCED 0* dok je osnovnoškolska označena kao *ISCED 1*.

Na taj način razgraničio se predškolski od osnovnoškolskog sustava, ali se i dalje može promatrati njegova obveznost (koja u većini zemalja kreće upravo od predškolske razine). U Tablici 3 navedena je prosječna dob polaska djeteta u odnosu na navedene razine.

Tablica 3. Prosječna dob djeteta za upis u osnovnu školu u različitim zemljama u odnosu na ISCED 0 i ISCED 1 (prilagođeno prema NFER (2013))

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

U Republici Hrvatskoj od školske godine 2020./2021. predviđeno je pomicanje dobne granice za polazak u osnovnu školu te bi školski obveznici bila djeca koja do 1. rujna tekuće godine napune 6 godina života. To posljedično znači da će djeca u sustav osnovne škole ulaziti već s 5 godina života kroz program predškole ili postupak predupisa i upisa. To automatski spušta i dobnu granicu za obvezni polazak djeteta u predškolu²⁶ pa će dijete predškolske dobi biti

²⁶ Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013) i Pravilniku o sadržaju i trajanju programa predškole (2014), od 1. rujna 2015. godine program predškole *obvezni* je program za svu djecu u godini dana

obuhvaćeno institucionalnim predškolskim programom već s pet godina života. Važno je naglasiti pomicanje dobne granice za polazak u osnovnu školu jer se time izravno ulazi u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Iako je riječ o pomicanju dobne granice za pola godine, mora se ukazati na razvojno bogatstvo djeteta te dobi. Program predškole koji se uvodi i koji će biti obavezan za svu djecu spušta se u sasvim novu dobnu skupinu djece. Na taj način, djeca predškolske dobi ući će u osnovnoškolski sustav mnogo ranije nego što to zakon navodi (osim ako ne dođe do jezgrovitih promjena kultura dviju ustanova, odnosno vrijednosnog sustava prvenstveno odgojno-obrazovnih djelatnika te prakse i kurikuluma prijelaza što je na primjeru Norveške primjetno kao izrazito teško ostvarivo (Haug, 2013)). Pola godine djetetova života iznimno je važno razdoblje kojemu se treba na pravi način pristupiti, no postoji opravdani strah da će prije kvalitetnih promjena doći zapravo samo do ranijeg ukidanja prijeko potrebne igre koju će zamijeniti aktivnosti vođene od strane odraslih. Ipak, kurikulumska reforma koja je u planu predviđa temeljite promjene na svim razinama pa tako i osnovnoškolskoj i morat će prilagoditi svoj pristup i rad novim kurikulumima. Da ne bi došlo do narušavanja specifičnog razvojnog potencijala djece rane i predškolske dobi, NKRPOO (2014) iznio je osnovne postavke *kurikuluma predškole* koji se temelji na „jednakim polazištima, ciljevima i načelima kao i kurikulum vrtića i ne sadrži elemente „školifikacije“ u bilo kojem obliku.“ (NKRPOO, 2014, 49). S te strane, dijete je u godini prije polaska u osnovnu školu prepoznato kao dijete predškolske dobi sa svim svojim razvojnim specifičnostima. Iako je i u NKRPOO-u naglašeno svako izbjegavanje elemenata *školifikacije* sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u praksi se ono teško može izbjeći bez temeljitih promjena sustava vrijednosti i implicitnih pedagogija svih djelatnika koji tu praksu i ostvaruju, a to dolazi uvijek s određenim vremenskim odmakom. Time je još veća važnost pridana NKRPOO-a jer se njime štiti interes djece u smjeru razvojne primjerenosti. Svako spuštanje dobne granice djeteta za polazak u osnovnu školu za sobom nosi i opravdani strah od razvojno neprimjerenih postupaka odgajatelja i učitelja. Ti postupci u sebi sadrže elemente ranije spomenute školifikacije, odnosno inzistiranje na parceliziranim aktivnostima i područjima razvoja koji nisu izvorni načini učenja djece te dobi. Najčešće se prepoznaju po aktivnostima koje su inicirane i vođene od strane odrasle osobe. To su, primjerice, takozvane

prije polaska u osnovnu školu, kako za djecu koja su polaznici dječjeg vrtića, tako i za onu djecu koja nisu polaznici dječjeg vrtića.

radne liste za početno učenje čitanja i pisanja, matematičkih pojmova, razvoja grafomotorike, zatim simuliranje nastavnog sata kroz vježbe koncentracije, odnosno sjedenja mirno na jednom mjestu, simuliranje prostora školske učionice kroz postupno ukidanje ili smanjivanje centara aktivnosti i uvođenje klupa i stolica, smanjivanje vremena za simboličku igru i sl. Takav pristup za cilj najčešće ima pripremanje djece na školsko okruženje, odnosno osiguravanje kontinuiteta iskustava, no kao normu uzima školu, a ne dijete - dijete mora usvojiti i zadovoljiti školska očekivanja kako bi ostvarilo kontinuitet iskustava. To je ujedno i pristup koji je u suprotnosti s prirodom djetetova učenja. Dakle, školifikacija se može definirati kao proces uvođenje elementa formalnog školovanja u dječji vrtić bez razumijevanja i prilagodbe odgojno-obrazovnog rada specifičnim potrebama djeteta te dobi. Rimm-Kaufman (2004) takav proces naziva i (engl.) *push down* kurikulumom pri čemu se od sve mlađe djece očekuje prezentacija kompetencija na sve višim razinama akademskog znanja. Točnije, školifikacijom se naglašava kognitivna komponenta u sve mlađoj dobi koja se treba prezentirati kroz određene neprimjerene obrasce procjene. Učestala je pojava u obrazovnim sustavima raznih zemalja koje prate trend snižavanja dobne granice djeteta za upis u osnovnu školu (Moss, 2013). Još je Furlan (1983) prepoznao ovu problematiku osamdesetih godina prošloga stoljeća napominjući kako mlađa djeca uče na različite načine koji su često u suprotnosti s onim što se od njih traži u osnovnoj školi pri čemu je naglašavao kako je škola ona varijabla koja se mora mijenjati, prilagođavati djetetu, a ne obratno. Slunjski (2015) također kaže kako „poučavanje djeteta „izvan okvira“ podrazumijeva i napuštanje uvjerenja da sva djeca određene kronološke dobi uče na jednak način, da imaju jednaka predznanja i interese, te da su im razvojne potrebe i mogućnosti identične.“ (Slunjski, 2015, 19). Analizom različitih istraživanja Rimm-Kaufman (2004) također zaključuje kako sama kronološka dob nije dovoljan indikator djetetove spremnosti, već je to čitav niz okolinskih faktora (s naglaskom na pozitivne međuvršnjačke odnose, responsivne obiteljske odnose te kvalitetno predškolsko okruženje). Umjesto spuštanja dobne granice, Key (2000) je čak prije više od jednog stoljeća predložila podizanje dobi za polazak „Školu koja bi, zapravo, započinjala kad djeca budu imala devet ili deset godina zamišljam kao objedinjenu školu. Nastavna bi metoda morala biti preduvjet za širinu, mir, zornost i samostalnost na strani djece, što se sada razara brzim tempom i velikim brojem apstraktnih pojmova. To su posljedice nastave čitanja, svaštarenja i formalizma...“ (Key, 2000, 147) Do sada nije uočeno značajno podizanje dobne granice djece za polazak u osnovnu školu. Jedan primjer podizanja dobne

granice je Florida (SAD) koja je 1975. podigla dobnu granicu za upis u osnovnu školu za 4 mjeseca s ciljem osiguravanja potrebne kronološke dobi djece za ovladavanje vještinama početnog čitanja i pisanja. Međutim, to je posljedično značilo i mijenjanje predškolskog kurikuluma koji se školificirao na način da je prihvatio gotovo osnovnoškolski plan i program po pitanju razvijanja početnog pisanja i čitanja čime se izgubio smisao podizanja dobne granice. Druge zemlje koje su podigle potrebnu kronološku dob djece za upis u osnovnu školu su primjerice Estonija 1994. godine (sa 6 na 7 godina života), Lihtenštajn 1999. godine (sa 6 na 7 godina života) te Južnoafrička Republika 1999. godine (sa 6 na 7 godina života)²⁷. Zemlje koje su zadržale dob od sedam godina života za polazak u osnovnu školu su primjerice Danska, Litva, Poljska, Finska, Švedska, Švicarska i Mađarska.

Sharp (2002) je istaknula kako ne postoje istraživanja koja bi nedvojbeno ukazala na prednosti, odnosno nedostatke ranijeg ili kasnije polaska djeteta u osnovnu školu. Ista autorica izdvaja ipak istraživanja koja ukazuju na povećanje djetetove anksioznosti i smanjivanja razine njegovog samopouzdanja ranim uvođenjem akademskih elemenata, odnosno formalnog obrazovanja što bi trebalo biti dovoljan razlog izbjegavanja takvog načina uključivanja u odgojno-obrazovni sustav. Pojašnjeno, školifikacija predškolskih ustanova dovodi do suprotnog efekta – djeca možda usvajaju potrebna znanja, ali postaju anksiozna i prijeko potrebno samopouzdanje im opada. Cartmell (2011) je također navela kako dob djeteta može imati čak i negativne posljedice za njegov kasniji školski uspjeh. Pojasnila je to upravo trendom snižavanja dobi djeteta za polazak u osnovnu školu pri čemu djeca mlađa od 5 godina nisu još kognitivno na razvojnoj razini koja se od njih polaskom u osnovnu školu traži. Sharp (2000) isto navodi i istraživanja koja ukazuju kako ne postoje dugoročne negativne posljedice za dijete i njegov razvoj ako se uvođenje akademskih elemenata inicijalno prepusti djetetovu interesu. To znači da ako dijete u određenom trenutku ne pokazuje interes za akademski percipiranim elementima u dječjem vrtiću ili u osnovnoj školi, ili ako interes pokazuje kasnije od očekivane kronološke dobi, da to neće imati negativan utjecaj na njegov daljnji razvoj. Potrebno je samo osvijestiti potrebu primjerenog praćenja i odgovaranja na djetetov interes koji bi trebao prirodno i bez izvanjskog pritiska dovesti do potrebnih znanja. Međutim, istraživanja na koja se navedena autorica oslanja su malobrojna i najčešće su u

²⁷ Preuzeto s: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES>

obliku studija slučaja što ih čini manje privlačnima široj znanstvenoj zajednici. Time dob djeteta postaje proizvoljna kategorija koju određuje opet obrazovna politika u odnosu na potrebe tržišta rada (što trenutnog, što budućeg) kao i kasniju ekonomsku isplativost. Meisels (2005) također navodi kako kronološka dob djeteta ne može biti jedina varijabla koja se promatra u odgojno-obrazovnome sustavu jer se razvoj potiče u kontekstu, a ne pukom maturacijom. Bickel i sur. (1991, prema Meisels, 2005) svojim istraživanjem su ukazali da se svaka akademska prednost koje dijete eventualno ima (a vezana je uz njegovu kronološku dob) gubi u odnosu na drugu djecu već unutar dvije do tri godine. Time je poticajno okruženje i kontekst opet dobilo svoju legitimaciju u razvoju djeteta.

Hrvatska kurikulumska reforma koja bi svoj puni početak kroz sve odgojno-obrazovne sastavnice trebala imati školske godine 2020./2021. kao osnovu predlaže napuštanje parceliziranih aktivnosti i sve veću integriranost u nastavi (barem u početnim razredima osnovne škole) te se kao osnovni način rada predlažu igrovne aktivnosti i naglašavanje samoorganizirajućih dječjih aktivnosti. Time se kurikulumi približavaju jedan drugome te je moguće ostvariti značajnije poveznice bez obzira na snižavanje dobi za upis u osnovnu školu. Trenutno u Republici Hrvatskoj svako dijete prije upisa u osnovnu školu prolazi postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta radi upisa u prvi razred osnovne škole. Provođi ju Stručno povjerenstvo škole određeno od strane ureda državne uprave pripadajuće županije. Povjerenstvo najčešće čine nadležni školski liječnik – specijalist školske medicine, stručni suradnici zaposleni u školi (najčešće je to pedagog, ali mogu biti i psiholog i/ili stručnjak edukator-rehabilitator i/ili stručni suradnik logoped i/ili stručni suradnik socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskoga jezika. Osim redovnog upisa djeteta u osnovnu školu, Stručno povjerenstvo škole može po utvrđenom psihofizičkom stanju djeteta Stručnom povjerenstvu Ureda (kao nadređenom povjerenstvu) predložiti i prijevremeni upis, odgodu upisa, privremeno oslobađanje od školovanja, primjereni program za učenike s teškoćama u razvoju te ukidanje primjerenog programa. Aktivnosti procjene osmišljene su kao set testova pomoću kojih dijete demonstrira svoje sposobnosti i vještine. Pravilnik kojim se tijekom utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta Stručno povjerenstvo škole vodi ne utvrđuje konkretne načine procjene, nego samo navodi sljedeće:

„(2) Članovi Stručnog povjerenstva škole procjenjuju i u pisanom obliku daju mišljenje o psihofizičkome stanju djeteta u skladu sa zahtjevima svoje struke (Obrazac 3. i 4.a).

(3) Pri pregledu odnosno razgovoru s djetetom svaki član Stručnog povjerenstva škole dužan je poštovati prava i interese djeteta te postupati u skladu s etičkim kodeksom svoje struke, prema odredbama Ustava Republike Hrvatske, Konvencije o pravima djeteta, drugim međunarodnim dokumentima i propisima Republike Hrvatske.“ (Pravilnik, 2014).

Zahtjevi struke navedeni u Pravilniku primjerena su formulacija, međutim, u praksi ne postoji standard niti kvaliteta koja bi opravdala ovakav pristup. Pojašnjeno, svaka škola i svaki stručni suradnik pedagog ima svoj način procjene koji se najčešće temelji na priručniku izdanom od Agencije za odgoj i obrazovanje (Oštarčević, 2008). Dakle, standard postavlja svaka škola za sebe. Takva neujednačenost nije u skladu sa zahtjevima struke, a zasigurno nije u skladu sa pravima i interesima djeteta. Nadalje, Pravilnik pretpostavlja da se mišljenje Stručnog povjerenstva škole temelji na neposrednom pregledu djeteta, razgovoru s roditeljem, pojedinačnim mišljenjima članova Povjerenstva, dostavljenoj dokumentaciji iz predškolske ustanove ako ju je dijete pohađalo ili programa predškole te dokumentacije drugih ustanova u kojima je dijete bilo obuhvaćeno procjenom, zdravstvenim, rehabilitacijskim ili drugim postupkom u predškolskoj dobi i/ili nalaza i mišljenja jedinstvenog tijela vještačenja. Hrvatska praksa ukazuje da najveći dio procjene odrađuje upravo stručni suradnik pedagog koji se postavio kao središnja osoba cjelokupnog procesa i umjesto pozicije organizatora uvjeta za ostvarivanje najkvalitetnije prakse, zauzeo središnje mjesto 'dijagnostičara' djetetove (ne)spremnosti. U odnosu na standarde koje postavlja škola, aktivnosti koje se provode za potrebe utvrđivanja psihofizičnog stanja djeteta imaju svrhu normiranja djeteta, odnosno usklađivanja djetetove aktualne razvojne razine s očekivanom koje se shvaća i kao *gotovost djeteta za školu*. Procjena je usmjerena najvećim dijelom na set kompetencija poput početnog čitanja i pisanja i matematičkih znanja. Ovdje se mora istaknuti pitanje kvalitete procjene kao i njezine opravdanosti. Naime, u ovakvom pristupu zanemaruje se pretpostavka da proces prijelaza samo jednim dijelom ovisi o djetetu jer je reprezentacija njegovih sposobnosti i vještina uvjetovana širim društvenim kontekstom i nije 'svojstvo' samog djeteta, nego njegove cjelokupne okoline (Pianta i sur., 2005). Iako se ne osporava važnost razvojnih razina, one nikako ne bi trebale biti ograničavajući faktor u pristupu školovanju, nego samo indikator mogućeg trenutnog djetetova stanja koje će rezultirati i određenim pristupom njegovim potrebama. Nadalje, procjena bi trebala biti u funkciji upoznavanja školskih djelatnika (ponajprije učitelja i stručne službe) s djetetom i njegovim iskustvima kako bi mu time, u

kontekstu Bronfenbrennerovog ekološkog sustava kao i prema sociokonstruktivističkoj teoriji, pružili još jednu potporu u prijelaznom razdoblju osiguravajući nova iskustva u skladu s njegovim trenutnim znanjima i iskustvima. U prilog ovakvom pristupu stoji Hentig (1997) koji navodi kako bi idealna škola trebala zapravo dokinuti dobno homogene razrede i normiranje sposobnosti djece. „U novoj će školi, gdje god to bude moguće, zajedno raditi djeca različite dobi, različite darovitosti, kultura, interesa i vjera. (...)“ Ako su djeca prvih godina različita, onda će se smatrati da je različit uspjeh nešto sasvim normalno. Ovdje se stvara međusobna pomoć – najvažnija značajka novog organizacijskog oblika, za razliku od konkurencije među onima od kojih se očekuje isti uspjeh. (...)“ Svakom djetetu dati onoliko vremena koliko mu treba; ne prisiljavati da svi rade istim tempom; ponekad pričekati i više godina dok netko ne dostigne druge.“ (Hentig, 1997, 221). Osim ovoga, Hentig navodi i obvezu svakog odgojno-obrazovnog djelatnika da dijete sluša i shvaća s punim razumijevanjem i ozbiljnošću kao i odraslu osobu te, u skladu s tim, da će poštivati njegovu autonomiju na način da će tražiti odobrenje za postupke koji utječu na dijete kao cjelovitu osobu. Procjenjivanjem psihofizičkog stanja djeteta bez aktivnog uključivanja samog djeteta, odnosno objektiviziranjem djeteta narušava se upravo ta obveza nakon čega dolazi do ukalupljivanja u zadane okvire i normative.

NKRPOO (2014; 2017) dao je određene smjernice čime se voditi prilikom upisa djeteta u osnovnu školu, a ostvaruje se kroz *praćenje* i *dokumentiranje* dječjih postignuća i razvoja kompetencija. Trenutno je osnovnoškolski sustav najvećim dijelom orijentiran na ishode učenja što je u ranom i predškolskom sustavu neprimjeren način promatranja razvoja djeteta. S te strane potrebno je uvažiti sljedeće: „Cilj i namjena predškole, kao i spomenuta raznolikost, pokazuje da ishode predškole nije poželjno normativno odrediti, nego ih je potrebno iskazati u obliku širih očekivanja.“ (NKRPOO, 2017, 4). Na taj način mora se promatrati i postupak upisa u osnovu školu. Ako se zadržava Utvrđivanje, odnosno procjena psihofizičkog stanja djeteta, ona mora biti usklađena s onim okruženjem iz kojeg dijete dolazi. Ono nije samo predškolsko jer predškolski sustav uključuje u svoj rad cjelokupno obiteljsko okruženje i širu društvenu zajednicu kao i djetetov osobni razvojni potencijal. Usklađivanjem se mora napustiti dosadašnji sustav normiranja i prihvatiti razvojno i kontekstualno primjereni pristup koji dijete promatra kao potencijal, a ne gotov proizvod. Kada se usklade svi kurikulumi (NKRPOO, NKO, ONK) i visokoškolski programi, tek tada je moguće očekivati

da dob djeteta (pa i njegovo snižavanje) za polazak u osnovnu školu neće biti prepreka kvalitetnom razvoju jedne osobe. Također je važno napomenuti kako se rana dob djeteta koja se najčešće veže uz rani i predškolski odgoj i obrazovanje, može definirati kao dob od rođenja do osme godine života (Bredenkamp, 1996; Vasta i sur., 2005), a ne do propisanog polaska u osnovnu školu.

Obrazovanje učitelja za rad s djecom predškolske dobi

Kada se govori o dobi za polazak u osnovnu školu, otvoreno je ostalo i pitanje odgojno-obrazovnog pristupa djeci nove osnovnoškolske dobi, dakle šestogodišnjacima. Jesu li učitelji razredne nastave osposobljeni za rad s djecom te dobi kao i nude li visokoškolske ustanove koje obrazuju buduće učitelje razredne nastave programe koji odgovaraju potrebama novog kurikulumu? Nadalje, hoće li učitelji razredne nastave koji su već zaposleni u sustavu osnovne škole dobiti mogućnost primjerenog dodatnog obrazovanja upravo radi novih promjena koje će uslijediti? OECD (2006) iznosi podatak da učitelji koji su obrazovani u smjeru školske pedagogije (u našem sustavu to su upravo učitelji razredne nastave) nemaju minimum potrebnog znanja za rad s djecom predškolske dobi, odnosno o predškolskoj pedagogiji. Osim potrebnih znanja, Clifford (2005) ukazuje na nedostatak komunikacije između odgajatelja i učitelja razredne nastave. Iako je u tom istraživanju taj odnos postavljen hijerarhijski, važno je istaknuti izostanak komunikacije, a samim time i podrške djetetu/učeniku i obitelji. Dosadašnji programi za obrazovanje učitelja razredne nastave najviše se temelje upravo na parceliziranim metodikama pojedinih predmeta. Potreba integriranog pristupa uočava se samo kroz obvezne ili izborne jednosemestralne kolegije koji ne zadovoljavaju potrebu u praksi (Somolanji Tokić, 2016). Osim promjene osnovnoškolskog sustava, postoji obveza mijenjanja programa za obrazovanje učitelja razredne nastave, što kroz visokoškolske ustanove, što kroz nadređene ustanove i cjeloživotno usavršavanje. Povezivanje kurikulumu mora se ostvariti i kroz povezivanje, točnije usklađivanje programa za obrazovanje učitelja razredne nastave kao i odgajatelja. Visoka učilišta koja obrazuju kadrove budućih odgajatelja i učitelja razredne nastave ustanove su koje moraju biti spremne pružiti najprimjereniju profesionalnu podršku i usavršavanje. U kontekstu polaska djeteta u osnovnu školu, visokoškolske ustanove ne trebaju samo pratiti, već i iznoviti teorijska polazišta za nove izazove s kojima će se studenti u praksi susretati. One moraju biti nositelji promjena. Sustavo obrazovanje budućih učitelja u smjeru kurikulumu sukonstrucije pružio bi im temelj za bolje razumijevanje specifičnosti

kurikuluma i razvoja djece predškolske dobi. I djeca se uključuju u predškolske programe također ranije te bi se i odgajatelji trebali susresti s novim izazovima koje nosi takav prijedlog snižavanja dobne granice. Kao osnovni izazov navodi se spomenuta *školidifikacija* koja se javlja u predškolskim ustanovama najviše zbog nejednake raspodjele moći između hijerarhijski postavljenog odgojno-obrazovnog sustava (dominacija osnovne škole i prvog modela odnosa), zatim zbog pritiska roditelja na odgajatelje zbog straha od djetetova mogućeg budućeg školskog neuspjeha, te zbog nepoznavanja, odnosno nerazumijevanja razvojnih potreba djece određene dobi. Sustavnim obrazovanjem budućih odgajatelja o problematici prijelaza moguće je ukazati na nove spoznaje o spomenutom procesu i na taj način osnažiti odgajatelje da zauzmu ravnopravno mjesto kao profesionalci u odgojno-obrazovnom sustavu sprječavajući školidifikaciju u bilo kojem obliku. Uloga je visokoškolskih ustanova obrazovanje za promjene i nova znanja i kompetencije. Neki programi (Arnold, Bartlett, Gowani i Merali, 2007) navode da se odgajatelji i učitelji obrazuju prema istim pedagojskim paradigmatama kroz dijeljenje sedam temeljnih modula: *individualni pristup, okruženje za učenje i poučavanje, uključivanje obitelji, strategije za smisleno učenje, planiranje i procjenu, profesionalni razvoj te socijalna inkluzija*. Ovakav pristup osigurava bolje razumijevanje međusobnog rada, višu razinu međusobnog uvažavanja i poštivanja te posljedično i snažniji suradnički, tj. partnerski odnos. Preciznije određenje može se pronaći u hrvatskim dokumentima, točnije u Prijedlogu Okvira nacionalnog kurikuluma²⁸ (2016). Načela učenja i poučavanja koja čine osnovu planiranja i poticanja učenja i poučavanja i koja su zajednička i predškolskom i osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju su sljedeća (ONK, 2016, 20): uvažavanje individualnih razlika, aktivna uloga djece i mladih, svrhovitost i povezanost sa životnim iskustvima, poticanje složenijih oblika mišljenja, poticanje suradnje, međusobna povezanost iskustava učenja i povezanost s prethodnim znanjima i iskustvima, motivirajuća iskustva te izazovna iskustva. Prema istom dokumentu predviđaju se i načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa koja su također zajednička i jednoj i drugoj razini: *autonomija, individualizacija i izbornost, usmjerenost prema suradnji i otvorenost prema zajednici te poticajno i sigurno okruženje*. Na ovaj način moguće je doskočiti izazovima koje nosi snižavanje dobne granice djeteta za polazak u osnovnu školu, a osigurati i prijeko

²⁸ Prijedlog Okvira nacionalnog kurikuluma nije dovršen niti usvojen, no tijekom 2016. godine trajala je stručna i javna rasprava o tom dokumentu. Dalje u tekstu ONK.

potrebno povezivanje i suradnju. Ovo je ujedno i osiguravanje kontinuiteta, ali kroz obrazovni sustav odraslih osoba, tj. budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka. Prema OECD-u (2006), usuglašavanjem istih ili barem sličnih načela, vrijednosti i ciljeva institucionalnog odgoja i obrazovanja na razini visokoškolskog obrazovanja (obrazovanja budućih odgajatelja u dječjem vrtiću ili učitelja u osnovnoj školi) moguće je ostvariti kontinuitet kurikuluma kroz obje odgojno-obrazovne razine. Snižavanje dobne granice za polazak u osnovnu školu sa sedam na šest godina života u Norveškoj naveo je mnoge autore na promišljanje opravdanosti takvog postupka u odnosu na kontinuitet i djetetovu dobrobit. Moss (2008) je naveo da se postojeći izazovi pokušavaju riješiti prijedlogom uvođenja osnovnih pedagoških postavki predškolske pedagogije u prva četiri razreda osnovne škole. Iako na prvi pogled odnos koji jamči ravnopravnost, načini implementacije ukazuju na nejednak položaj predškolskih naspram osnovnoškolskih odgojno-obrazovnih djelatnika. Naime, predškolske pedagoge potiče se da *uz dodatno obrazovanje* jednim dijelom izravno sudjeluju u radu osnovne škole tijekom prva četiri razreda. Isto se, pak, ne očekuje od učitelja razredne nastave koji su počeli raditi s djecom do tada predškolske dobi. Dakle, iako se predškolska pedagogija uvodi u osnovnoškolski sustav, od odgajatelja i predškolskih pedagoga se traži dodatno obrazovanje za rad u takvom sustavu, dok učitelji u osnovnoj školi počinju raditi s djecom predškolske dobi prema (za mnoge) novoj pedagogiji bez propitivanja njihove kompetentnosti. Haug (prema Dahlberg i Lenz Taguchi, 1994) to je pripisao snažnoj tradiciji i kulturološkim razlikama dvije odgojno-obrazovne razine. Dahlberg (2013) također problem vidi u snažnoj osnovnoškolskoj tradiciji koja postavlja standarde i svojevrstni legitimitet čime održava hijerarhijski sustav. Ista autorica rješenje ne vidi nužno u zajedničkom obrazovanju odgajatelja i učitelja, već u njihovu ravnopravnom dijalogu. Ono će biti ostvarivo tek kada predškolski odgoj i obrazovanje kao sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava zauzme snažan stav i vlastiti identitet prema svojem djelovanju kao profesiji.

4.2 ODGOJNO-OBRAZOVNI KONTINUITET IZMEĐU DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE

Odgojno-obrazovni kontinuitet na prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu može se definirati kao proces u kojem se kroz zajedničko djelovanje svih aktivnih sudionika procesa prijelaza osigurava djetetu minimalno stresan i maksimalno razvojno-primjeren i poticajan prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi. Ipak, diskontinuitet postoji u manjem ili većem obujmu te može djelovati pozitivno ili negativno na razvoj djeteta (Curtis, 2002). U manjem obujmu predstavlja nezamjenjiv način proširivanja djetetova iskustva, njegova učenja i razumijevanja. U tom slučaju, dijete ga doživljava kao pozitivan izazov i pristupa mu s ugodnim emocijama i pozitivnim iščekivanjem. S druge strane, ako je diskontinuitet prevelik i izlazi iz ranije spomenutih sigurnih okvira, dijete će ga doživjeti kao svojevrsno traumatično iskustvo koje će kočiti njegov daljnji razvoj. I iz perspektive drugih disciplina sasvim je razvidno kako je povezivanje prijašnjih iskustava s novim jedan on uvjeta uspješnog učenja i smanjenog stresa (Miljak, 2009). Nadalje, kada se govori o kontinuitetu, potrebno je prepoznati dva međusobno nadopunjujuća pojma – kontinuitet kao *povezivanje* i kontinuitet kao *kongruencija* (Babić i Kuzma, 2000). Povezivanje bi označavalo stvaranje socijalnih mreža u kojima se odvija komunikacija i interakcija bilo koje vrste i bilo kojeg intenziteta. Stvaranjem mnogobrojnih i snažnih veza, dakle, sustavnim i snažnim povezivanjem moguće je ostvariti kongruentnost u odnosu na percipirane ciljeve, vrijednosti i drugo. U kontekstu kontinuiteta između dječjeg vrtića i osnovne škole, snažno povezivanje i visoka razina kongruencije u odnosu na postavljene (dogovorene) ciljeve uvjetovalo bi manje stresno novo okruženje za dijete, ali i kvalitetniju odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja i učitelja. S te strane, kontinuitet je moguće ostvariti učestalom komunikacijom, odnosno interakcijom svake vrste (svaki oblik interakcije koji odgovara specifičnim potrebama svake ustanove - susreti, zajednički rad, dijeljenje informacija) te zajedničkim definiranjem dijela ciljeva kao i razumijevanjem ciljeva koji nisu zajednički (svojevrsni konsenzus koji se temelji na međusobnom poštivanju i uvažavanju te recipročnoj, dvosmjernoj komunikaciji). U Reggio pedagogiji kontinuitet se definira ne kroz standardiziranje, već koordiniranje razvoja odgojno-obrazovnoga procesa (Rinaldi, 2006). Odmicanjem od standardiziranja zapravo se otvara put za traženje međusobnih razlika, kao i međusobnih sličnosti (Rinaldi kao primjer navodi različito okruženje za djecu jasličke i vrtićke dobi, međutim i ista načela rada i vrijednosti

koje obje razine poštuju). Rinaldi (2006) još navodi da kontinuitet podrazumijeva prostor u kojem se ne treba događati samo razmjena informacija, nego prostor u kojem se djeca i odrasli pokušavaju međusobno što bolje razumjeti što Slunjski (2016) pojašnjava kao i proces 'sinkroniziranja' razmišljanja odraslog s razmišljanjem djeteta.

Razvoj svijesti o potrebi odgojno-obrazovnog kontinuiteta na prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu javlja se sedamdesetih godina 20. stoljeća. Nakon početnog bavljenja navedenom problematikom, Vijeće Europe 1977. godine provelo je opsežno istraživanje o prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u 21 zemlji članici te je predložilo niz promjena koje bi osigurale vertikalni kontinuitet, dakle, kontinuitet kroz cijeli odgojno-obrazovni sustav (Curtis, 2002). Ti prijedlozi, koliko god bili pozitivni za samo dijete, u većini zemalja ostali su na deklarativnoj razini te se stoga najčešće i govori o diskontinuitetu, a ne o kontinuitetu. Osim vertikalnog kontinuiteta koji je karakteriziran djetetovim prijelazom na sljedeću odgojno-obrazovnu razinu (engl. *stepping up*), potrebno je prepoznati i uvažiti horizontalni kontinuitet (Brooker, 2008) koji dijete doživljava u prijelazima između pojedinih grupa jedne razine (engl. *stepping sideways*). Prema Dockett i Perry (2016), u kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu vertikalni kontinuitet dijete doživljava kada se stvaraju veze između pojedinih ustanova tijekom određenog protoka vremena, dok horizontalni kontinuitet doživljava kroz stvaranje veza između pojedinih ustanova u presjeku vremena, odnosno u jednom trenutku. Dakle, tijekom procesa prijelaza možemo govoriti istovremeno i o horizontalnom i o vertikalnom kontinuitetu. Iako je naglasak stavljen na vertikalni kontinuitet, horizontalni kontinuitet u sebi nosi potencijal kvalitetnijeg povezivanja različitih ustanova te osnaživanja veza između pojedinih mikrosustava što je u skladu s ekološkom teorijom. Primjerice, dječji vrtić i osnovna škola prate određena pravila dobne, odnosno vertikalne hijerarhije, no ne smije se zanemariti njihovo povezivanje na svakodnevnoj razini kroz upoznavanje kurikuluma, prostora, zajedničkog druženja, informiranja i sličnog čime se stvara mreža podrške koja nije uvjetovana vertikalnim prijelazom. Odgojno-obrazovni kontinuitet na prijelazu iz jednog sustava u drugi također otvara zanimljivo pitanje smjera kontinuiteta. Kontinuitet sam po sebi nije sporan i o potrebi odgojno-obrazovnog kontinuiteta načelno se većina teoretičara i odgojno-obrazovnih djelatnika slaže. Međutim, smjer kontinuiteta uvelike će odrediti i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa koji se ostvaruje. Primjerice, je li dovoljno reći kako kontinuitet postoji ako je dječji vrtić djelomično uveo i preuzeo sve funkcije

osnovne škole i na taj način osigurao neprekinuto, kontinuirano iskustvo koje će djetetu osigurati manje promjene i stres pri susretu s osnovnom školom? Ili hoće li se potreba za kontinuitetom djetetova iskustva osigurati ako osnovna škola preuzme načine rada koji se primjenjuju u dječjem vrtiću? Smjer kontinuiteta koji se ovdje spominje može se shvatiti kao osiguravanje kontinuiteta prema dominaciji jednog sustava nad drugim ili osiguravanje kontinuiteta prema razvojnim i kontekstualnim potrebama djeteta. Prvi način odgovara shvaćanju kontinuiteta kao trenutka, površan je i ne uvažava kontekst kao bitnu odrednicu prijelaza. Drugi, pak, odgovara shvaćanju kontinuiteta kao procesa koji se ostvaruje neodvojivo od konteksta. Prisutno je dublje shvaćanje, praćenje i promišljanje o odgojno-obrazovnom procesu te, sukladno s tim, sukonstruiranje kurikuluma. Kako bi se pobliže shvatile dimenzije odgojno-obrazovnog kontinuiteta, potrebno ih je razložiti i opisati. Primjerice, NKRPOO (2014; 2017) kroz kurikulum predškole navodi da se kontinuitet treba ostvarivati kroz:

- odgojno-obrazovni proces,
- ciljeve,
- načela,
- metode rada i
- očekivane ishode.

Carr (2006) je povezivanjem temeljnih kompetencija kroz obje odgojno-obrazovne razine uočila tri moguća načina kroz koja bi se kontinuitet mogao ostvariti:

- kontinuitet temeljnih kompetencija,
- kontinuitet okruženja za učenje (prostorno-materijalno i socijalno okruženje, slika o djetetu) te
- kontinuitet kritičkog promišljanja.

Curtis (2002) navodi nekoliko osnovnih dimenzija kontinuiteta s kojima se dijete susreće na prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Kako su najčešće usmjerene prema potencijalnom diskontinuitetu, upravo su tako i definirane:

- diskontinuitet fizičkog okruženja,

- diskontinuitet socijalnog okruženja,
- diskontinuitet kurikuluma,
- diskontinuitet u samoj koncepciji, odnosno kulturi dječjeg vrtića i osnovne škole (Curtis, 2002).

O diskontinuitetu tijekom prijelaza pišu i Dockett i Perry (2014), no zadržali su se na vrlo široko određenim područjima diskontinuiteta:

- diskontinuitet socijalnog okruženja,
- diskontinuitet pedagogije,
- diskontinuitet kurikuluma te
- diskontinuitet resursa i podrške (engl. *resources and support*). (Dockett i Perry, 2014)

Neuman (2002) promišljajući o strategijama koje bi pospješile djetetov prijelaz iz jednog okruženja u drugo te naslanjajući se na OECD-ovo (2001) istraživanje uočava sljedeća područja kontinuiteta:

- strukturalni kontinuitet,
- kontinuitet pedagogije i kurikuluma,
- profesionalni kontinuitet te
- kontinuitet obiteljskog okruženja. (Neuman, 2002)

Svakoj od navedenih podjela može se dodati još i diskontinuitet vremenskog okruženja, iako se on prožima kroz sve već navedene dimenzije. Primjerice, vremenski se diskontinuitet može uočiti u programskom smislu (razlike u planiranju i programiranju odgojno-obrazovnoga rada), u socijalnom okruženju (kao dio implicitne pedagogije koja oblikuje socijalnu interakciju) i sl. Ovo su samo neke od taksativnih podjela po pitanju kontinuiteta dostupne u literaturi i može se uočiti njihova sličnost, odnosno preklapanje. Zanimljivo je promatrati i kako se većim dijelom odnose na diskontinuitet određenih područja. Diskontinuitet sam po sebi temelji se na uočavanju razlika koje se ostvaruju u dva različita okruženja. Dječji vrtić i osnovna škola predstavljaju u tom kontekstu dva zaista suprotna okruženja te se povezivanje teško može ostvariti traženjem njihovih razlika. Kako to u ovom radu nije cilj i kako je potrebno tražiti povezivanje dvaju sustava kroz određene dodirne točke ili mjesta susreta, u

daljnjem tekstu koristit će se ipak termin kontinuiteta. Uvidom u literaturu i različite podjele područja na kojima i kroz koja je moguće ostvariti kontinuitet, u ovom radu korištena je podjela područja kontinuiteta kako slijedi:

- Kontinuitet prostorno-materijalnog okruženja,
- Kontinuitet socijalnog okruženja,
- Kontinuitet kurikuluma i
- Kontinuitet pedagogije.

U svim navedenim sastavnicama kontinuitet se percipira kroz ranije spomenute pojmove povezivanja i kongruencije i čini važan uvjet učenja djece. Ono je neodvojivo od okruženja u kojemu se ostvaruje (Slunjski, 2015) stoga je u kontekstu prijelaza djeteta iz jednog sustava u drugi važno naglasiti na kojim mjestima je moguće ostvariti kontinuitet. Kada se govori o kurikulumskim poveznicama, prostor na kojem je moguće ostvariti povezivanje predstavlja svojevrsnu platformu za stvaranje novog kurikuluma prijelaza. Kurikulum prijelaza ovdje se spominje u svojem najširem smislu i nije u formi dokumenta koji bi se ostvarivao u praksi. Ono predstavlja, između ostalog, niz odgojno-obrazovnih specifičnosti u radu s djecom prije i nakon polaska u osnovnu školu i ukazuje na kojim mjestima se kroz te dvije odgojno-obrazovne razine može ostvariti kontinuitet.

4.2.1 Kontinuitet socijalnog okruženja

Socijalno okruženje može se definirati kao sveukupnost interakcije koja se ostvaruje u suživotu s drugima. Ono određuje pojedinčevo ponašanje, reakcije i osjećaje. Hargreaves (1999, prema Slunjski, 2006) pod socijalnim aspektom odgojno-obrazovne ustanove navodi *distribuciju moći, autoriteta, statusa i utjecaja ljudi u ustanovi*. Shvaćanje i prihvaćanje socijalnog okruženja kao odgojno-obrazovnog aspekta koji ima utjecaj na djetetov razvoj govori o vrijednosnom sustavu ustanove, odnosno odgajatelju i učitelju i njihovoj implicitnoj pedagogiji. S jedne strane komunikacija i interakcija mogu se ostvarivati u ozračju demokratičnosti, dvosmjerne komunikacije i dijaloga, a s druge strane interakcija može biti svedena na jednosmjerne zahtjeve odraslog prema djetetu u strogom autokratskom ozračju. Jedan ili drugi pristup ovisi o načinu na koji odrasla osoba vidi dijete i shvaća njegov razvoj. Primjerice, u predškolskoj ustanovi „(...) dijete se shvaća kao mislilac koji je u stanju stvarati

i provjeravati vlastite hipoteze u komunikaciji s drugima. Zbog ovog razloga velika se pozornost posvećuje stvaranju poticajnog socijalnog okruženja vrtića te poticanju rasprava kao temeljnog modaliteta (zajedničkog) učenja.“ (Slunjski, 2015, 20). U osnovnoj školi dijete se percipira kroz pasivnu ulogu primatelja znanja te je i socijalno okruženje usmjereno na kontroliranje djeteta, djetetovo praćenje uputa i minimaliziranje različitih mišljenja. Poticanje rasprave i dijaloga potiče se tek u višim razredima osnovne škole čime se posredno ukazuje kako dijete do određene dobi nema svoje mišljenje ili barem kako ono nije važno u odgojno-obrazovnom kontekstu i za stjecanje znanja. I jedna i druga odgojno-obrazovna razina ukazuje na neodvojivost socijalnog okruženja od svakodnevnog rada te na sliku koju odgajatelji i učitelji njeguju o djetetu. Važnost socijalnog okruženja pri osiguravanju pozitivnih iskustava djeteta tijekom procesa prijelaza je neupitna. Pri tome se naglašava da socijalno okruženje treba biti što otvorenije i poticajnije za dijete. Međutim, Dockett i Perry (2014) ističu da iako postoji konsenzus da je njegovanje socijalnih odnosa važno za dijete tijekom polaska u osnovnu školu, ipak dolazi do razilaženja u mišljenju što podrazumijevaju sigurni, recipročni socijalni odnosi ispunjeni poštovanjem.

Socijalno okruženje može se promatrati iz nekoliko perspektiva od kojih se najviše ističe perspektiva djeteta, odgajatelja, odnosno učitelja te roditelja. Za ovaj rad najbitnija je perspektiva djeteta te će se najviše i usmjeriti na kontinuitet socijalnog okruženja iz njegove perspektive. Iz perspektive djeteta, socijalni kontinuitet može se promatrati kroz tri razine: *individualna razina, razina socijalnih odnosa i razina okruženja* (Griebel i Niesel, 2009). Prva razina, odnosno individualna razina podrazumijeva promjenu djetetova identiteta i to kroz već spomenutu promjenu uloge, tj. prihvaćanje novih socijalnih uloga. Dijete je kroz cijeli odgojno-obrazovni sustav uključeno u socijalnu interakciju koja od njega zahtijeva razvijanje i posjedovanje određenih socijalnih kompetencija. Prema Katz i McClellan (1997) socijalna kompetencija podrazumijeva sljedeće:

- regulacija emocija,
- socijalna znanja i socijalno razumijevanje,
- socijalna umijeća te
- socijalne dispozicije.

Kao bitna predispozicija prihvaćanja nove uloge je razvijena socijalna kompetencija kroz koju se prepoznaje djetetova sposobnost reguliranja emocija, tolerancija na frustraciju, sposobnost praćenja pravila i uputa te razvoj autonomije. Napuštanje interakcije s odgajateljem i stvaranje novih socijalnih odnosa s učiteljem jedna je od promjena koju mnoga djeca vrlo emocionalno proživljavaju. Cartmell (2011) je istaknula kako odnos koji se razvija između djeteta i odgajatelja/učitelja može imati značajne implikacije na kasniju djetetovu prilagodbu u osnovnoj školi. Uz tu promjenu kontinuiteta, dodatno se javlja i promjena u socijalnim odnosima s vršnjacima. Dolazi do napuštanja poznate odgojne skupine i stečena prijateljstva se često prekidaju zbog polaska u različite škole ili razrede, ali stvaraju se i nova (Somolanji Tokić i Kretić Majer, 2015). Dijete stvara nove socijalne odnose koji reguliraju i stvaraju nove socijalne uloge. Što su socijalni odnosi, odnosno što je interakcija sa socijalnim okruženjem pozitivnija i bogatija, dijete će posljedično razvijati i pozitivniju sliku o sebi i izgrađivati svoj identitet.

Na razini okruženja (prostorno-materijalnog ili vremenskog), kroz različitu strukturu prostora dječjeg vrtića i škole, sobe dnevnog boravka i učionice, aktivnosti, rutina, pravila i drugog, različito se formira i socijalno okruženje (Sink i sur., 2007). Primjerice, jedno okruženje svojim fizičkim oblikovanjem može poticati razvoj samostalnosti u korištenju materijala, prostora i vremena ili upravo suprotno, može zahtijevati unificiranost, poslušnost i minimum djetetove autonomije. Različito programsko okruženje također utječe na socijalno okruženje kroz različito pristupanje individualnim potrebama djece/učenika (primjerice, pitanje prethodnog djetetova iskustva i njegovih sposobnosti može oblikovati različit pristup ostvarivanju nastavnog plana i programa). Može se zapravo uočiti posredan utjecaj različitog okruženja na razvoj i održavanje socijalnih odnosa. Miljak (2009) to naziva i klimom određene ustanove, implicitne poruke koje ostavljaju trag u socijalnim odnosima bez direktnog, neposrednog kontakta odrasle osobe ili drugog okruženja s djetetom. Sve ove sastavnice nužne su za primjereno sudjelovanje u sveukupnom socijalnom okruženju. Razvijene socijalne kompetencije olakšavaju svakodnevno uključivanje u različite situacije i aktivnosti pri čemu pojedinac doživljava pozitivne emocije koje dalje potiču njegovo uključivanje i daljnji razvoj. Dijete predškolske dobi ove kompetencije ima razvijene u većoj ili manjoj mjeri te ih sustavno dalje razvija i usavršava kroz aktivno uključivanje u svoje okruženje. S jedne strane dijete je uključeno u obiteljsko okruženje i razvija socijalne

kompetencije vezane upravo za specifične obiteljske međuodnose. S druge strane, uključivanje u okruženje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od djeteta traži drugačiji set socijalnih kompetencija koji odgovara specifičnostima tog okruženja (timski rad, poticanje autonomije, interakcija s brojnim vršnjacima i sl.) (Lam, 2014). Isto tako i osnovna škola ima drugačije zahtjeve. U osnovnoj školi učenikova inicijativa, autonomija i samostalnost ne cijeni se u toj mjeri kao u predškolskoj ustanovi jer je za to nužno imati i fleksibilniji vremenski okvir neograničen nastavnim satom u trajanju od 45 minuta. Spomenute sastavnice kompetencija mogu odvesti nastavni sat u sasvim drugom smjeru od predviđenog što si učitelji ne smiju dopustiti ako žele zadovoljiti kriterij plana i programa utvrđenog na početku školske godine. Dopuštena odstupanja u predviđenom planu i programu od 30% što nisu dovoljna za zadovoljavanje interesa sve djece u razredu. Kako bi se dijete prilagodilo takvom načinu rada, potreban mu je opet novi set kompetencija.

Takvi prijelazi i suočavanje s novim socijalnim okruženjem, snažne promjene i stjecanje novih kompetencija dovodi do stresnih situacija. Da bi dijete u tim situacijama bilo što uspješnije, Fabian i Dunlop (2007) navode kako mu je za to nužan set kompetencija otpornosti (engl. *competencies of resilience*). Kompetencije otpornosti označavaju sposobnost djeteta da se uspješno suočava sa stresom koji dolazi u nepredviđenim situacijama te da i dalje ostvaruje napredak. Set kompetencija otpornosti podrazumijeva razvijenu sposobnost rješavanja problemskih situacija, razvijenu osobnu autonomiju te svijest o vlastitoj proaktivnosti (Krovetz, 1999, prema Fabian, 2002). Isto navode i Griebel i Niesel (2009) koji u samoj kompetenciji otpornosti naglašavaju socijalnu kompetenciju, odnosno samopouzdanje, samokontrolu, samopoštovanje, svijest o vlastitoj proaktivnosti te sagledavanje novih nepoznatih situacija s pozitivnim iščekivanjem. U tom smislu i Slunjski (2015) ističe sljedeće: "Suvremeno pedagoško promišljanje i djelovanje usmjereno je poticanju autonomije i emancipacije, te samostalnog i kritičkog mišljenja djeteta, što se postiže ohrabrivanjem djeteta na promišljanje, propitivanje te donošenje vlastitih sudova u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa." (Slunjski, 2015, 22). Slično kao kod razvoja kompetencija otpornosti, suočavanje s prijelazom odvija se kroz djetetov razvoj takozvanih strategija za suočavanje (engl. *coping strategies*) koje Griebel i Niesel (2009) definiraju kao djetetove reakcije tijekom konfrontiranja s promjenama uslijed polaska u osnovnu školu. Prema istim autorima, strategije za suočavanje tijekom procesa prijelaza (točnije, na samom

početku školske godine) mogu biti traženje informacija, težnja ka ostvarivanju kontinuiteta, isticanje svojih specifičnih kompetencija (najčešće su one akademske, a ne socijalne), isticanje pozitivnih strana prijelaza (primjerice zadovoljstvo učiteljem i sl.), mijenjanje svog stila učenja koji se prilagođava tradicionalnom poimanju željenog stila (poslušnost, točnost, marljivost i sl.), akomodacija na svim razinama i sl. Ove strategije okarakterizirane su kao ekstrinzične i institucionalno, odnosno tradicionalno 'nametnute'. Odmakom od početka školske godine, dakle razvojem drugih socijalnih kompetencija, strategije postaju više intrinzično motivirane, tj. osobno konstruirane (Murray, 2014). Sociokonstruktivistička teorija prepoznaje strategije za suočavanje na način da se dijete nastoji akomodirati kroz različite reakcije usmjerene na okruženje, odnosno svoje prijašnje iskustvo i znanje iskorištava na način da oblikuje novo ponašanje i reakcije na nove situacije (Lam, 2014). Petrović-Sočo to pak promatra i kroz kulturalni aspekt pojedine ustanove i kaže: "I mnoga druga istraživanja naglašavaju međuovisnost ponašanja i socijalnog i kulturalnog konteksta. Rogoff je (1990., prema Spodek, 1993.), primjerice, proučavala kognitivni razvoj u sociokulturnom kontekstu i također utvrdila da ono što se može učiniti razvojni primjereno u jednom kontekstu može biti neprimjereno u drugom i time potvrdila koliko su razvoj i odgoj djece uvjetovani kulturom." (Petrović-Sočo, 2011, 41).

Kada se govori o prijelazu iz predškolskog u osnovnoškolski sustav, čak i uz socijalno kompetentno dijete diskontinuitet socijalnog okruženja, kao i svaki drugi oblik značajnog diskontinuiteta, može prouzrokovati stres i stagnaciju djetetova razvoja. Primjerice, Petriwskyj (2010) je navela niz istraživanja koja potvrđuju kako je psihosocijalno okruženje ključno za primjereno djetetovo reagiranje na promjene tijekom procesa prijelaza. Ista je autorica navela kako pozitivna socio-emocionalna klima rezultira boljom socijalnom prilagodbom i boljim akademskim uspjehom djece iz siromašnih obitelji, te obitelji nacionalnih manjina. Nadalje, istraživanja ukazuju (Pianta, 2004, prema Peters, 2010) da poticanje razvoja kompetencija usmjerenih na akademske vještine (čitanje, pisanje, matematički pojmovi, opće znanje) nije uvjet djetetova uspješnog prijelaza iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu kao ni boljeg školskog uspjeha. Ono što se pokazalo kao presudan faktor pri pojavi poteškoća tijekom prijelaznog razdoblja i prvog razreda osnovne škole je nedostatak prijatelja, problemi i sukobi tijekom 'slobodnih' aktivnosti (na igralištu, u svlačionici i sl.), neostvarivanje responsivnog odnosa s učiteljem, a posljedično od strane

učitelja podcjenjivanje ili precjenjivanje djetetovih sposobnosti te postavljanje neprimjerenih zahtjeva koji nisu u skladu s djetetovim sposobnostima. Isto tako, od presudne važnosti za uspješan prijelaz i kasniji školski uspjeh pokazao se djetetov osjećaj pripadanja zajednici (školskom razredu), izravna uključenost u učenje (dijete kao subjekt procesa zaista i sudjeluje u organizaciji rada), dispozicije za učenje (razvijena znatiželja i urođena potreba za novim spoznajama) te identitet, odnosno slika o sebi kao glavnom akteru vlastitog učenja (metakognitivne sposobnosti) (Peters, 2010). Sve navedeno promatra se kao socijalni aspekt prijelaza, odnosno socijalno okruženje.

Schweinhart i Weikart (1998, prema Sharp, 2002) ističu da podržavanje aktivnosti koje su inicirane od djeteta u ranoj i predškolskoj dobi razvija djetetov osjećaj socijalne odgovornosti kao i interpersonalnih vještina što ima pozitivan učinak kasnije u životu. Navedeno istraživanje bilo je usmjereno na djecu lošijeg socio-ekonomskog stanja koja su bila uključena u kompenzacijske predškolske programe, međutim svakako su rezultati ukazali da podržavanje takvih dječjih aktivnosti ima utjecaja na razvoj socijalne kompetencije. Zanimljivo je promotriti socijalni aspekt prijelaza i kao promjenu socijalne uloge djeteta. Primjerice, u konstrukciji djetetove slike o sebi kao budućem učeniku ističe se etnografsko istraživanje (Kellermann, 2008, prema Grebel i Niesel, 2009) o usvajanju nove uloge i novog socijalnog statusa promjenom govora, rječnika i interakcije između djece i odgajatelja, odnosno djece međusobno. Naime, iako djeca nisu bila u stanju predvidjeti koje nove uloge će imati u osnovnoj školi, vrlo brzo su predvidjela sankcije (loše ocjene, kazne, prekoravanje) kao set socijalnih pravila koja će morati slijediti te su sukladno tome mijenjali, odnosno prilagođavali svoju interakciju. Ovo ukazuje da iako djeca možda nisu svjesna svojih novih uloga kao budućih učenika, da su itekako svjesna da dolaze u novo okruženje u kojem vrijede nova socijalna pravila (Sink i sur., 2007). Peters (2000) u svom je istraživanju također uočila kako su djeca svjesna da ih očekuju promjene u školskom okruženju te ujedno izražavaju i određenu razinu neugodnih emocija jer ne znaju što točno očekivati²⁹. Svijest o socijalnom okruženju kod djece je vrlo izražena i treba se prepoznati i uvažiti kao vrijedan izvor

²⁹ „It was really hard because heaps of big kids boss you around when you start school and you don't know how it's going to feel like. It's really hard when you start school because, the only one thing that's hard is trying to get everything right and (long pause) you don't know how it's going to feel like 'cos you've never been to school before (Matthew, p2).“ (Peters, 2000, 12)

informacija za odrasle pri oblikovanju prijelazne prakse. Kao primjer, Somolanji Tokić i Kretić Majer (2015) navele su da djecu prije polaska u osnovnu školu najviše zabrinjava nedostatak igre: „Prije polaska u školu djeca su imala i određena očekivanja o tome što će u školi raditi. Najviše su se odnosila na učenje čitanja, pisanja, matematike i stranog jezika. (...) Njihova očekivanja rezultat su dotadašnjih iskustava, odnosno informacije koje su dobili o školi od roditelja, braće i sestara, starijih vršnjaka. Slika o školi često nije realna i može zastrašiti dijete, a posebno ako se djetetu ‘prijeti’ sa školom kao mjestom u kojem se više neće moći igrati.“ (Somolanji Tokić i Kretić Majer, 2015, 107). Tome u prilog ide i istraživanje Broströma (2016b) koji je uočio kako se desetogodišnjaci, prisjećajući se dječjeg vrtića, najviše sjećaju svojih prijatelja i igre. Jednako tako i Fisher (2009) ističe rezultate svojeg istraživanja u kojemu je igra shvaćena kao jedna od ključnih dječjih preokupacija kao i gubitak igre i igrovnih aktivnosti polaskom u osnovnu školu. Djeca su također svjesna i drugačijih socijalnih odnosa koje će ostvariti s odraslom osobom, odnosno učiteljem, a također je uvjetovana njihovim dotadašnjim iskustvom: „Tu se mogu uočiti i određeni stereotipi koji prevladavaju o učiteljicama – svakako će biti lijepa i svakako će biti dobra, ali stroga. Zanimljivo je promatranje djece u igranju škole gdje do izražaja dolazi zapravo prava slika o učiteljici – djeca u ulozi učenika najčešće mirno sjede u ‘klupi’ dok dijete u ulozi učiteljice stojeći ispred ploče strogo poziva na red i disciplinu.“ (Somolanji Tokić i Kretić Majer, 2015, 107). Dockett i Perry (2014) ističu kako je bitno ne samo naglašavati pozitivne socijalne odnose odraslih s djecom i djecom međusobno, već je u njegovanju pozitivnih socijalnih odnosa bitno i aktivno uključivanje odraslih međusobno. Ovo korespondira s ekološkom teorijom koja ističe snažnu mrežu podrške, a Bryk i Schneider (2002, prema Dockett i Perry, 2014) navode da ju je moguće ostvariti kroz sljedeće elemente:

- *socijalno poštovanje* (uviđanje da je u proces prijelaza uključeno mnogo različitih aktera te da je za dobrobit djeteta potrebno međusobno uvažavanje i poštivanje svih uključenih),
- *osobni obzir* (engl. *personal regard*; očituje se u volji i otvorenost svih uključenih aktera za dijalog kroz slušanje i dijeljenje informacija te uključivanje u konstruktivne rasprave),

- *kompetencija* (uvažavanje da svatko od uključenih aktera u proces prijelaza donosi svoj specifični set kompetencija, a ponajviše uvažavanje da svako dijete posjeduje kompetencije koje treba prepoznati i uvažiti) te
- *percipirani integritet* (razvijen osjećaj za etiku, integritet i usmjerenost na dobrobit djeteta, odnosno konzistentnost zajedničkih stavova, mišljenja, vrijednosti i ciljeva).

Spomenuti autori ističu kako su ova četiri elementa samo baza za stvaranje sigurnog okruženja koje karakterizira međusobno poštovanje i recipročni socijalni odnosi. Takvi socijalni odnosi prepoznati su kao najdjelotvorniji za stvaranja podržavajućeg odgojno-obrazovnog okruženja, odnosno snažne mreže podrške koja se proteže kroz cjelokupni kontekst. Ovdje se uočava opet kako nije dijete jedino odgovorno za prijelaz, odnosno kako nisu samo njegove kompetencije ono što se treba promatrati već širi kontekst koji u socijalnom kontinuitetu podrazumijeva i odrasle sudionike – odgajatelje i učitelje razredne nastave. Kao primjer dobre prakse o ostvarivanju socijalnog kontinuiteta, a koji proizlazi iz teorije, navodi se postupak dokumentiranja. Naime, u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju dokumentiranje se već koristi kao najprimjereniji oblik praćenja djetetova razvoja i učenja. Izbjegavaju se postupci koji za cilj imaju normiranje djetetovih osobina, dakle, procjenjivanje i ostali postupci koji ne mogu zahvatiti dubinu socijalne interakcije koja se odvija u stvarnom trenutku. Dokumentiranje kao postupak prikupljanja podataka zahvaća upravo taj ključan trenutak djetetove spoznaje, a ne sjećanje o procesu koji se već dogodio. Tako prikupljeni podatci odaju autentičnu sliku o djetetu i njegovu razvoju. Kontinuitet socijalnog okruženja, ali i svaki drugi kontinuitet, moguće je ostvariti sustavnim praćenjem i dokumentiranjem djetetova razvoja koji je neodvojiv od socijalne interakcije (Carr, 2006).

Socijalno okruženje se također snažno ogleda i u dobnim skupinama djece. I u dječjim vrtićima i u osnovnim školama postoji mogućnost dobnog homogenih i dobnog heterogenih skupina, tj. razreda. U dječjem vrtiću prema važećim pravilnicima potrebno je formirati dobnu homogenu skupinu kad god je to moguće, a ako nije, primjerene su i dobnog heterogene skupine. Slično je i u osnovnoj školi koja zbog specifičnih uvjeta rada (broja učenika i to najčešće u manjim, područnim osnovnim školama) organizira takozvano kombinirano razredno odjeljenje. Prednosti dobnog heterogenih skupina u dječjem vrtiću ili osnovnoj školi su velike ako je rad primjeren, a odgajatelj, odnosno učitelj motiviran. Dobno heterogene skupine kvalitetan su prostor za izravno praćenje razvoja djeteta u zoni idućega razvoja.

Vygotsky to naziva i *scaffoldingom* (1978). Naime, Vygotsky dobno heterogene skupine vidi kao savršeni resurs u odgojno-obrazovnom procesu koji osigurava svakom djetetu pristup kompetentnijem vršnjaku te na taj način zadovoljava potrebe i interese obje strane – kompetentniji vršnjak ima mogućnost pomoći manje kompetentnom, dok manje kompetentni u kompetentnijem vršnjaku ima 'alat' za napredovanje. Međutim, dobno heterogene skupine iziskuju i mnogo više organizacijskih sposobnosti za odgajatelje/učitelje kao i veću vremensku zahtjevnost u pripremanju potrebnih materijala što se negativno percipira. Pored organizacijskih sposobnosti, potrebno je i sustavno pratiti djecu/učenike različite kronološke dobi što za mnoge odgajatelje/učitelje predstavlja profesionalni izazov kojem se nerijetko teško prilagođavaju. Sustavno praćenje i to ne samo u dobno heterogenim skupinama svoju važnost ima u sljedećem: „Istražujući što je dijete sposobno uraditi samo (...), mi istražujemo razvoj u proteklom danu. Istražujući što je ono sposobno uraditi u suradnji, mi određujemo razvoj u sutrašnjem danu.“ (Duran, 2003, 26). Dakle, s jedne strane stoji procjena djetetovih sposobnosti kao gotovih i oblikovanih, a s druge strane stoji praćenje njegova potencijala. Organizacija okruženja koje bi poticalo ovo zadnje od odgajatelja i učitelja traži vrlo visoki profesionalni angažman kako bi kvalitetnom organizacijom rada u dobno heterogenim skupinama, odnosno u kombiniranim razredima mogli pozitivno djelovati na cjelokupni razvoj djeteta/učenika. Duran (2003) navodi kako je „najproduktivnije izlagati dijete učenju u zoni idućeg razvoja, jer ona je prostor u kojem je socijalna interakcija efikasna, tj. konstruktivna za razvoj.“ (Duran, 2003, 26). Ovakve dobno heterogene skupine djece moguće je prepoznati kao moguću poveznicu tijekom procesa prijelaza. Socijalni aspekt kontinuiteta ostvaruje se u prirodnom okruženju koje je slično obiteljskom te je djetetu lakše participirati u novom okruženju koje nastavlja slične socijalne odnose. Međutim, dobno heterogene skupine ili kombinirani razredni odjeli vrlo su nepopularne i odgajatelji i učitelji razredne nastave preferiraju dobnu homogenost jer je organizacija rada manje zahtjevnija.

Kontinuitet socijalnog okruženja u odnosu na sve ranije navedeno predstavlja jedan vrlo složeni konstrukt. Da bi se mogao primjereno ostvariti, odrasli sudionici procesa prijelaza moraju imati potrebno znanje o elementima socijalnog okruženja kao i njihovoj važnosti za djetetov razvoj. I tada je moguće očekivati nedostatak kontinuiteta jer je socijalno okruženje konstrukt koji ne ovisi samo o znanju pojedinca, već i o implicitnoj pedagogiji i međusobnim odnosima i interakciji više aktera.

4.2.2 Kontinuitet prostorno-materijalnog okruženja

Prostorno-materijalno okruženje podrazumijeva cjelokupno fizičko okruženje – od arhitektonskih rješenja oblikovanja dječjeg vrtića i osnovne škole do samih materijala kojima djeca/učenici manipuliraju. Rinaldi (2006) ističe kako je dizajniranje odgojno-obrazovnoga prostora kreativan zadatak ne samo u arhitektonskom i pedagoškom smislu, već napominje sociološki, kulturološki i politički aspekt dizajna i organizacije prostora. Njegova uloga u oblikovanju kurikuluma cjelokupne ustanove je neupitna (Slunjski, 2015) i od neprocjenjive je važnosti za proces odgoja i obrazovanja. Kao središnja vrijednost prostorno-materijalnog okruženja ističe se proces učenja. Slunjski (2015) kaže kako „Prostorno okruženje predstavlja jednu od važnijih struktura u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a u pozadini svake strukture (fizičke, vremenske i socijalne), stoje određeni aspekti kulture koji je određuju. Riječ je o stavovima i vrijednostima odgajatelja i drugih koji, među ostalim, imaju utjecaj i na raspored i organizaciju prostornog okruženja.“ (Slunjski, 2015, 55). Prostor i materijali u njemu mogu cjelokupni proces učenja ili potaknuti ili usporiti, odnosno, učenje može biti intrinzično ili ekstrinzično motivirano. Djeca najbolje stječu nova znanja i razumijevanje svijeta oko sebe ako su intrinzično motivirana, a kvalitetno strukturirano prostorno-materijalno okruženje služi kao poticaj tom procesu. Reggio pedagogija naglašava kako strukturiranje prostora, odnosno prezentacija prostora djeci odaje jasnu sliku o tome kako odgajatelj/učitelj vidi i promišlja o odgojno-obrazovnom procesu (Hall i sur., 2014). Miljak (2007, 245) kaže kako dijete „čita“ poruku koju mu okruženje u ustanovi šalje. Ujedno, osim promišljanja o odgojno-obrazovnom procesu, organizacija prostora odaje kako odgajatelj/učitelj promatra dijete i na koji način pristupa procesu učenja i poučavanja. Prema Marshu (1994), okruženje se može organizirati *prostorno* i *funkcionalno*. Prostorno organizirano okruženje (dječjeg vrtića ili osnovne škole) usmjereno je na cilj koji proizlazi iz učitelja (učitelj je središnja osoba, a djeca/učenici raspoređeni su u prostoru na način da budu najoptimalniji pri ispunjavanju izvana zadanih ciljeva). Funkcionalno organizirano okruženje usmjereno je na cilj koji proizlazi iz djeteta/učenika (jer je i on sam kreator) pa je i njegova uloga u okruženju drugačija u odnosu na zadane ciljeve i vrijednosna usmjerenja. Prostorno i funkcionalno okruženje može se razumjeti i kroz različito percipiranje prostora i materijala – dok s jedne strane odrasla osoba gleda na prostor kao nešto što treba biti u jasnoj funkciji s jasnim ciljem i praktično upotrebljivo (barem iz perspektive odrasle osobe), djetetu je važnije “što taj prostor „govori“ i

kako s njim stupiti u interakciju“ (Day, 2007, prema Slunjski, 2015). U odgojno-obrazovnom sustavu treba težiti takvom funkcionalnom okruženju koje karakterizira bogatstvo i raznovrsnost materijala kao i poticajno prostorno okruženje. Slunjski navodi kako u takvom okruženju kroz svrsishodne aktivnosti djeca izgrađuju i sukonstruiraju cjelovitije znanje i razumijevanje svijeta. Prema Reggio pedagogiji, na okruženje se gleda kao na trećeg odgajatelja koji svojim dizajnom i načinom korištenja prostora potiče susrete, komunikaciju i interakciju. Dakle, uz odgajatelje, odnosno učitelje, prostor je taj koji posredno promiče odgojnu funkciju i razvoj djeteta kao neovisne, samopouzdanе, znatiželjne i kreativne osobe njegujući djetetovih *sto jezika*. Ono ne zanemaruje ulogu odgajatelja/učitelja, no smanjuje potrebu njegovog direktnog utjecaja na proces učenja. Ovo je posebno izraženo u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojima je prihvaćeno da prostorno okruženje i ponuđeni materijali u njemu zaista i jesu u funkciji trećeg odgajatelja i sredstva procesa učenja. Dobri primjeri prakse ukazuju da je svaki prostor iskorišten do svojeg maksimuma, ima svoju svrhu i, kao takav, prepun je poticaja za razvoj djeteta. U osnovnoj školi naglasak na prostorno-materijalno okruženje je značajno manji te su okruženje i materijal u pasivnoj funkciji (Sink i sur., 2007).

Iako prostorno i materijalno okruženje ovisi o razvojnim karakteristikama djece određene dobi, to ni na koji način ne znači da djeca rane i predškolske i djeca osnovnoškolske dobi uče na toliko različit način. Velika diskrepancija između prostorno-materijalnog okruženja (koje je u funkciji učenja) u predškolskoj i osnovnoškolskoj ustanovi u najvećoj je mjeri stoga neopravdana. Ono više govori o odgajateljima i učiteljima i njihovu različitom razumijevanju potencijala prostorno-materijalnog okruženja kao i različitog razumijevanja djeteta kao osobe koja uči. Istraživanje (Slunjski, 2015) aktivnosti djece rane i predškolske dobi ukazalo je na to da kronološka dob djeteta ne može biti jedini kriterij za oblikovanje prostorno-materijalnog okruženja, nego odgajatelji trebaju pristupiti sustavnom praćenju, promatranju i slušanju svakog djeteta. Takav pristup u najvećoj mjeri treba odrediti organizaciju i ostvarenje prostorno-materijalnog okruženja. Rinaldi (2006) napominje kako to nije samo zadatak odgajatelja, odnosno učitelja, već se treba tom izazovu multidisciplinarno pristupiti – u dijalog i razmjenu ideja stoga trebaju stupiti dijete, pedagozi, arhitekti, sociolozi, antropolozi. Kao kriterij procjene prostorno-materijalnog okruženja spominje se perspektiva iz koje se na to okruženje gleda – je li osoba koja procjenjuje odrasla osoba ili dijete. O tome ovisi najčešće

pristup okruženju kao prostornom ili kao funkcionalnom. Osvještivanjem svoje perspektive, odrasla osoba može postati sukreator prostorno-materijalnog okruženja primjerenog za dijete. To ujedno znači da odgajatelj/učitelj treba mijenjati svoja uvjerenja i vrijednosti koje unosi u svoj rad, odnosno svoju implicitnu pedagogiju, kako bi odgovarala potrebi djeteta. Malaguzzi (1998; prema Slunjski 2015) ističe tri osnovna prostorna zahtjeva – *kretanje*, *neovisnost* i *interakcija*. Pod kretanjem se podrazumijeva pravo djeteta na slobodno kretanje koje mu je prirodno i urođeno. Ono nije svojstveno samo djetetu rane i predškolske dobi, već i osnovnoškolske. Međutim, velike razlike u vremenskoj organizaciji između dječjeg vrtića i osnovne škole uvjetuju i različit pristup ovom zahtjevu. Neovisnost podrazumijeva svojevrsnu autonomiju u odlučivanju u koje aktivnosti će se dijete upustiti, a ovisi o raspoloživom poticajnom materijalu. Ovdje su također vidljive velike razlike između dječjeg vrtića i osnovne škole koje će se dalje kroz tekst obrazložiti, a najvećim dijelom ovise o kurikulumu. Interakcija u kontekstu prostorno-materijalnog okruženja podrazumijeva poticanje različitih oblika socijalne interakcije – socijalno grupiranje u manje ili veće skupine djece kao i druženje s drugom djecom iz drugih skupina na razini cijele ustanove, objašnjava Slunjski (2015). Razlike između dječjeg vrtića i osnovne škole u ovom segmentu također su jasno vidljive. Osim navedenih kriterija, Slunjski (2015) ističe da se pri procjeni prostorno-materijalnog okruženja može voditi i općim dojmom koji prostor ostavlja na pojedinca, a izaziva osjećaj ugone ili neugode (prostorno ozračje i privlačnost). Osjećaj ugone u novom prostoru pozitivno će djelovati na dijete/učenika tijekom upoznavanja novog okruženja što će ga potaknuti i na nesmetano i samostalnije istraživanje i učenje. Upravo zato ovaj kriterij se ne smije olako shvaćati. Kao i važnost ugodnog radnog okruženja za odrasle osobe, i za djecu je bitno cjelokupno ugodno okruženje u kojem borave veliki dio svoga dana.

Dobrobiti kvalitetno organiziranog prostorno-materijalnog okruženja su višestruke. Prema Slunjski (2015), bogata ponuda materijala djecu/učenike potiče na aktivno konstruiranje znanja (učenje činjenjem), njihova dostupnost potiče razvoj djetetove neovisnosti i autonomije kao jedne od bitnih aspekata razvoja djeteta, dok njihova raznovrsnost zadovoljava i raznovrsne interese i sposobnosti djece. Dakle, prostorno-materijalna struktura nosi potencijal za cjelokupni razvoj djeteta – socijalni, emocionalni, tjelesni i kognitivni aspekt razvoja. Boyd-Cadwell (1997, prema Hall i sur., 2014) navodi kako svaki prostor (a ne samo vrtićki) može biti u funkciji učitelja ako je ugodan, udoban, organiziran, čist, pozivajući i

interaktivan. U kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (a zasigurno i u osnovnoškolskom kontekstu), Slunjski (2015) naglašava kako prostorno materijalno okruženje ima „izravan utjecaj na kvalitetu iskustava djece i proces njihova učenja (...) i to na sljedeće načine:

- Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje potiče različite, poželjne oblike socijalnog grupiranja djece.
- Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje potiče autonomiju djece i samoorganizaciju njihovih aktivnosti.
- Prostorno-materijalno okruženje korespondira s kvalitetom procesa učenja djece.
- Prostorno-materijalno okruženje korespondira s vrstom i kvalitetom intervencije odgajatelja u aktivnostima s djecom.“ (Slunjski, 2015, 63)

Isto se prepoznaje i u Reggio pedagogiji gdje se naglašava da prostor treba poticati razvoj autonomije, održavanje akcije, podržavanje interakcije i komunikacije, razmjenu iskustava (primjerice u smjeru scaffoldinga, senzornih iskustava i sl.), razvoj kreativnog promišljanja i izražavanja i dr. Rinaldi (2006) na prostorno-materijalnu organizaciju ne gleda samo iz fizičke perspektive, već ga definira kao svojevrsni jezik prostora te navodi nekoliko njegovih karakteristika:

- jezik prostora ima svoju implicitnu karakteristiku koju djeca lako iščitavaju,
- jezik prostora sudjeluje u oblikovanju misli i spoznaje, tj. učenja,
- prostor se iščitava multisenzorno (dodir, vid, njuh, pokret i sl.),
- prostor se oblikuje u interakciji i odnos između djeteta i prostora je recipročan – dijete oblikuje prostor koliko i prostor oblikuje djetetov doživljaj i aktivnosti,
- percepcija prostornog okruženja je subjektivna i treba joj se pristupiti sveobuhvatno, odnosno holistički (taktilno, vizualno, olfaktorno, kinestetički),
- djeca vrlo rano pokazuju visoku razinu svijest o prostoru i interakciji s njim zbog čega im se treba pružiti raznoliko iskustvo kroz senzoričke karakteristike prostora (svjetlost, boje, dodir, zvuk...),
- ne treba se zanemarivati prostor koji je često doživljen kao pozadina (strop, pod, zid) te

- osvijestiti prostor ne samo kao fizičku realnost, nego i virtualnu koja se internalizira.

Rinaldi (2006) navodi kako prostorno-materijalna organizacija treba omogućiti djeci izražavanje i zadovoljavanje vlastitog potencijala, sposobnosti i znatiželje, samostalno istraživanje kao i istraživanje u skupinama (i s vršnjacima i s odraslima), percipiranje sebe kao kompetentnog konstruktora (stvaratelja prostora), poticati stvaranje i razvoj djetetova identiteta, autonomije i osjećaja sigurnosti, interakciju i komunikaciju s drugima te spoznaju da ih se cijeni i uvažava. Ista autorica navodi i odgajatelje i učitelje kojima bi kvalitetna prostorno-materijalna organizacija trebala omogućiti osjećaj potpore u interakciji s djecom i roditeljima, osigurati primjeren prostor za interakciju s odraslima (susutručnjaci i roditelji), osigurati primjeren prostor koji zadovoljava i njihovu potrebu za privatnošću te omogućiti potporu u procesu učenja i profesionalnog razvoja. Kao zadnje, Rinaldi navodi i roditelje te da bi prostorno-materijalno okruženje i njima trebalo omogućiti da ih se čuje, da su informirani te da se mogu susretati s drugim roditeljima kao i odgajateljima/učiteljima na način koji promiče suradničke odnose.

Različito prostorno-materijalno okruženje na prijelazu djeteta iz ustanove predškolskog odgoja u osnovnu školu može kod djeteta izazvati osjećaj stresa i negativnih emocija što će kao posljedicu imati teže snalaženje u novom okruženju. Da bi se ta prostorno-materijalna razlika smanjila, odgajatelji i učitelji trebaju raditi zajedno upoznajući svrhu određene prostorno-materijalne organizacije. *Razumijevanjem organizacije prostora, odgajatelji i učitelji razredne nastave mogu prihvaćati promjene i prema potrebi raditi intervencije u svojem prostorno-materijalnom okruženju kako bi pronašli zajedničke elemente koji će biti poznati djetetu i osnažiti ga za istraživanje onog manje poznatog dijela okruženje.* Međutim, uvidom u prostorno-materijalno okruženje ustanova ranog i predškolskog odgoja i osnovne škole uočavaju se velike razlike. Naspram prostora predškolske ustanove, zgrada osnovne škole može odati dojam ozbiljnosti ili strogosti zbog jednostavnih, najčešće neutralnih boja vanjskih zidova i niza prozora koji često podsjećaju na spavaonice ili vojarnje (izuzetak tome stoje mnoge područne osnovne škole koje su često smještene u manjim kućama te samim time djeluju neformalnije, toplije i više nalik obiteljskom domu). Predškolska ustanova zadržava si pak tu slobodu poigravati se bojama vanjskih zidova i ograda, zanimljivim i inovativnim arhitektonskim rješenjima (ako za to postoje materijalne mogućnosti) što ju čini na prvi pogled privlačnijom i kreativnijom sredinom od zgrade osnovne škole. Širi pogled na

organizaciju prostora škole ukazuje na to da su one veće i prostranije građevine najčešće vrlo jednostavne arhitekture s nizom učionica kao i praznog prostora što omogućuje kretanje većeg broja djece (školski hol, široki hodnici). Prazan prostor najčešće je mjesto neformalne interakcije (odmor između nastavnog sata) i vrlo rijetko se može uočiti da ima ikakvu drugu svrhu (primjerice, školske priredbe, samostalne aktivnosti djece i sl.). Iako su hodnici često popunjeni nizom panoa na kojima su izloženi učenički radovi i drugi nastavni sadržaji informativne prirode, njihova funkcija ostaje najviše upravo na toj informativnoj ili na estetskoj razini. Između tog prostora i učenika nema interakcije niti učenik ima mogućnost slobodno raditi intervencije u njemu. S druge strane, dječji vrtići smješteni su u najvećem broju slučajeva u manje građevine u kojima su prostorije ili takozvane sobe dnevnog boravka bliže jedna drugoj. Okružuje ih otvoreni prostor koji je najčešće integriran u prostor cjelokupne zgrade (garderoba, hodnici, hol). Kada je ovakav otvoreni prostor integriran u prostornu organizaciju zgrade, to zapravo znači da ono čini cjelinu koja je jednako važna i funkcionalna kao i soba dnevnog boravka. Kroz takav prostor dijete se slobodnije može kretati i istraživati te je pozvano prostor mijenjati i prilagođavati svojim potrebama. U takvim prostorima veličina i dostupnost materijala prilagođena je dobi djeteta kao i svi ostali popratni neophodni sadržaji (toalet, kuhinja, personalizirani dio prostora i sl.) koji potiču razvoj djetetove samostalnosti i autonomije te osiguravaju da se dijete osjeća sigurno u svom okruženju. Slunjski (2015) ipak navodi i negativno uočeno u nekim dječjim vrtićima iz čega je vidljivo kako mnogi vrtići ipak ne iskorištavaju puni potencijal 'sporednog' prostora i sobe dnevnog boravka po mjeri djeteta: „Tlocrt prostora ustanove nalikuje na kutiju za jaja, što potiče kulturu izolacije i individualizma. (...) Prostor je često neadekvatno iskorišten tj. nedovoljno funkcionalan – ukupna kvadratura prostora vrtića je premalo u funkciji djece i njihovih aktivnosti, a previše u funkciji ostalih namjena (poput insektarija, terarija, velikih neprikladno korištenih hodnika s cvijetnjacima, nekih pomoćnih prostorija i slično). Zbog ovog razloga veliki broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama osuđen je na premalo prostora, što se nepovoljno odražava na organizaciju i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.“ (Slunjski, 2015, 53).

Raspored učionica i prostora za učenike u osnovnoj školi je vrlo rigidan i strogo raspoređen i rijetko omogućuje učenicima izlazak iz tog okvira (La Paro i sur., 2000). Učenici su ili u istoj učionici tijekom cijelog školskog dana, ili idu u učionice tematski vezane uz određeni školski

predmet. S druge strane, u dječjem vrtiću naglašena je potreba izlaska iz sobe dnevnog boravka u ostale prostore dječjeg vrtića čime svaki prostor treba biti u službi djeteta (iako je tako u teoriji, nisu svi dječji vrtići usvojili ovakav pristup i u praksi te je soba dnevnog boravka i dalje, kao i u osnovnoj školi, jedina prostorija u kojoj djeca borave tijekom svoga dana). Naposljetku, nije neobično što se na dječji vrtić gleda kao na *dječju kuću* (Miljak, 2009). Iz tog razloga uspoređivanje prostora učionice i sobe dnevnog boravka nije jednostavno jer se učionica uspoređuje samo s jednim dijelom vrlo živog prostora dječjeg vrtića. Dok djeca osnovnoškolske dobi najveći dio svog vremena u školi provode upravo u učionicama, soba dnevnog boravka nije primarna i jedina prostorija dječjeg vrtića u kojoj dijete boravi. Uz nju stoje i drugi prostori poput hodnika, garderobe, prolaza i dr. Međutim, uzimajući u obzir da soba dnevnog boravka ipak čini osnovu strukture prostora za djecu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, mogu se povući neke paralele s učionicom.

Uspoređivanjem prostora učionice i sobe dnevnog boravka razlika koja se uočava na prvi pogled je raspored prostora. Kao što je već i ranije napomenuto, soba dnevnog boravka u ustanovi ranog i predškolskog odgoja nije jedini prostor koji dijete koristi tijekom dana. Prostor u sobi dnevnog boravka može se organizirati slobodnije, kreativnije i mnogo složenije od učionice u osnovnoj školi. Osnovu sobe dnevnog boravka čine centri aktivnosti koji su u funkciji djeteta. Najčešće se uočavaju centri oblikovani pod vrlo utjecajnim programom Korak po korak – centar početnog čitanja i pisanja, centri za građenje, obiteljske i dramske igre, likovni centri, centri matematike i manipulativnih igara, centri za istraživanje zvuka i glazbeni centri, centri za igre pijeskom i vodom, za igre na otvorenom, za istraživanje prirode (Hansen i sur., 2004) i sl. Centri su strukturirani na način da u njima može boraviti manji broj djece (optimalno od 4 – 6 djece) čime se povećava mogućnost njihova samostalnog istraživanja, praćenja vlastitog interesa i interakcije s vršnjacima. Slunjski (2015) ističe da su mnogi centri u prostoru vrtića ipak vrlo nepromišljeno postavljeni, često nesvrshodni za dijete i proces učenja, a materijal u njima neprimjeren i malobrojan. O načinu na koji odgajatelj promatra dijete, odnosno njegov razvoj i proces učenja, ovisit će i strukturiranje sobe dnevnog boravka. Iako većina soba dnevnog boravka u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima navedene centre, interakcija koja se u njima ostvaruje nije jednaka. „U organizaciji koja uči, struktura, tj. organizacija prostora usmjerena je na promoviranje susreta, komunikaciju i interakciju. Jer, sama ponuda poticajnih materijala, a bez postojanja

možnosti komunikacije, tj. raspravljanja s drugom djecom, mogle bi voditi odgoju i obrazovanju Piagetovskog djeteta (Dahlberg i dr. 1999) od kojeg se očekuje da izgrađuje svoje znanje izolirano, izvan socijalnog konteksta.“ (Slunjski, 2006, 77). Dakle, na prvi pogled jednako prostorno okruženje ne nudi iste razvojne potencijale koji opet ovise od samog odgajatelja kao sukreatora cjelokupnog procesa. „Neadekvatna promišljenost i oblikovanost prostornog okruženja uglavnom se kompenzira ulogom odgajatelja koja je u tom slučaju izravnija, intenzivnija i usmjerena na mnogo izravnog poučavanja.“ (Slunjski, 2015, 69). Kako odgajatelj ipak nije središnja osoba u procesu učenja djeteta, razumljivo je da bi to trebalo biti preslikano i u samu prostornu organizaciju sobe dnevnog boravka. Odgajatelj najčešće ima svoje mjesto u sobi dnevnog boravka, no ono nije istaknuto kao centralno mjesto u sobi na koje djeca trebaju obraćati svoju pozornost. Odgajateljev je prostor najviše u praktičnoj funkciji (primjerice odlaganje raznih pomagala za praćenje odgojno-obrazovnog procesa) i nije mjesto u kojem se odgajatelj dugo zadržava. Njegov glavni prostor je svako mjesto koje ima razvojni potencijal za dijete. Bilo kakvo nametanje odgajateljeva prostora ograničava djetetovu slobodu jer odgajatelja stavlja u poziciju moći naspram djeteta. U razrednoj učionici značajno je drugačije. Organizacija prostora u osnovnoškolskoj učionici jasno daje do znanja kako je sva učenikova pozornost usmjerena upravo na učitelja kao središnju osobu odgojno-obrazovnog procesa. Učenički stol i stolice prostorno su organizirane u odnosu na učiteljev stol koji predstavlja središnje mjesto u učionici. Može se zapravo reći kako su učionice u najvećem broju podijeljene na prostor za učenike (stolovi i stolice) i na prostor za učitelja (učiteljev stol). Učiteljev stol smješten je odmah ispred zidne ploče kao osnovnog nastavnog pomagala. Stolovi za učenike najčešće su posloženi na tradicionalan i prepoznatljiv način u redove, jedan iza drugog. To znači da učenici tijekom nastavnog sata gledaju jedan drugome u leđa ili u učitelja i aktivnosti u prednjem djelu učionice. Dio učitelja ne podržava ovakvu strukturu te nastoji povezati učenike povezivanjem stolova u jedan dugački stol (najčešće u slovo L ili U ili u grupe). Ovakva prostorna organizacija nudi mogućnost izravnije komunikacije i učenika i učitelja, kao i učenika međusobno. Međutim, glavnina pozornosti učenika zadržava se i dalje na učitelju kao središnjoj osobi odgojno-obrazovnog procesa te je takva prostorna organizacija često nepraktična. Zadržavanje najvećim dijelom frontalnog rada od učenika zahtijeva stalno okretanje prema učitelju kao središnjoj osobi nastavnog procesa, dok je grupni rad ili rad u paru (koji se ovakvom prostornom organizacijom i potiče) sveden na minimum. Zato je potrebno opet naglasiti kako

je za promjenu prostornog okruženja nužna i promjena implicitne pedagogije svakog odgajatelja/učitelja koji svoje vrijednosti, uvjerenja i stavove treba uskladiti s novim prostorom i njegovim razvojnim potencijalom. Osim stolova i stolica, razredna učionica je obogaćena i zidnim panoom na koji se izlažu učenički radovi te ormarom kao mjestom za odlaganje radnih materijala. U početnim razredima osnovne škole moguće je (iako nažalost nije pravilo) uočiti posebno označeni dio učionice u kojem se najčešće nalazi tepih. Učitelj taj prostor koristi za jutarnja okupljanja s učenicima ili u sklopu nastavnog sata pri obradi nastavnog gradiva. Ovakva prostorna intervencija nije čest primjer u praksi iako pridonosi stvaranju pozitivne atmosfere među učenicima. Ujedno pridonosi emocionalnoj povezanosti s učiteljem kao bitnim elementom tijekom prijelaza djeteta iz jednog okruženja u drugo jer pridonosi stvaranju osjećaja sigurnosti i osnažuje dijete u njegovoj znatiželji i istraživačkoj prirodi.

Na prvi pogled, razlike između sobe dnevnog boravka i razredne učionice djeluju nepremostivo, međutim, već minimalne intervencije u prostornom okruženju mogu pridonijeti boljem povezivanju i ostvarivanju kontinuiteta. Primjerice, intervencijom u prostorno okruženje školske učionice na primjeru tepiha u učionici već se može ostvariti pomak i pružiti djetetu potrebnu toplinu i sigurnost koju je imalo u sobi dnevnog boravka. Osiguravanjem takvih manjih cjelina u učionici mogu se stvoriti svojevrsni centri u kojima će dijete imati autonomiju i moći će izraziti svoju znatiželju i interese. U dječjem vrtiću centri aktivnosti su, između ostalog, u funkciji poticaja „na samoorganiziranje u manjim skupinama, što povoljno utječe na kvalitetu njihove komunikacije te započinjanje i razvoj aktivnosti.“ (Slunjski, 2015, 63). U razrednoj učionici centri mogu također postati mjesto gdje djeca mogu stupati u socijalnu interakciju jedni s drugima i razvijati timski rad što pozitivno djeluje na kreativna i inovativna promišljanja, a učitelju daje poticaj za osmišljavanje kurikuluma. Time dijete dolazi u središte odgojno-obrazovnog procesa, a vodilja je njegov interes koji se iščitava iz njegovih aktivnosti. Na tim poticajima učitelj koji ima potrebne kompetencije može usmjeravati dijete na nova znanja i izvore i time sudjelovati u proširivanju njegove spoznaje.

Razlike u strukturi prostora u predškolskim i osnovnoškolskim sobama, odnosno učionicama dovode i do različitih ponašajnih promjena, kao i razlika u prirodi i kvaliteti interakcija. Ranije je navedeno kako u ustanovi predškolskog odgoja i obrazovanja djeca nisu strogo ograničena na jedan prostor ili na jedno određeno mjesto unutar tog prostora, dok je u

osnovnoj školi dijete smješteno u učionicu kojom dominiraju stolice i stolovi za sjedenje i to najčešće stalno na istom mjestu. Time se, primjerice, onemogućuje slobodno kretanje koje je prisutno u dječjem vrtiću kojim dominira prostorno okruženje prema principu centara aktivnosti. Razlike u organizaciji prostora dovode do ponašajnih promjena jer se djeca više nemaju mogućnost kretati na isti ili sličan način (u školi im je kretanje značajno ograničeno), zbog prostornog okruženja mijenja se način i priroda interakcije u grupi (u školi se međuvršnjačka interakcija, ali i interakcija s odraslim tijekom nastavnog sata značajno smanjuje) te se mijenja djetetova razina autonomije i sam njegov položaj kao subjekta odgojno-obrazovnog procesa (u školi djetetov interes više nije primarni pokretač odgojno-obrazovnih aktivnosti). Ove razlike i promjene koje se uslijed toga događaju sukladne su potrebama određene odgojno-obrazovne razine: dok predškolska od djeteta traži akciju i samostalnost, osnovna škola cijeni poslušnost i praćenje uputa. „(...)slaba i siromašna opremljenost materijalima za aktivno i samostalno učenje često se zamjenjuje većom usmjerenošću na izravno poučavanje djece gotovim činjenicama, tj. informacijama, a to predstavlja tim veći problem što je dijete kojeg se poučava mlađe. Predškolsko dijete najefikasnije uči konkretno, činjenjem, dakle kroz neposredno vlastito iskustvo (...)“ (Slunjski, 2006, 76).

Važnost prostornog okruženja treba se prepoznati kao dimenzija koja je isprepletana sa svim ostalim dimenzijama okruženja te utječe na cjelokupni proces prijelaza iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu. Neil i Denham (1982, prema Curtis, 2002) istražujući utjecaj dizajna zgrade odgojno-obrazovne ustanove na ponašanje djece i odgojno-obrazovnog osoblja ukazali su na značajnu povezanost. Naime, u ustanovama koje su bile manje i čiji je raspored prostorija bio povezaniji, djeca i odgojno-obrazovni djelatnici češće su stupali u interakciju i ostvarivali su višu razinu interakcije. S druge strane, u ustanovama koje su bile prostrane s velikim, otvorenim i nepovezanim prostorijama, odgojno-obrazovni djelatnici su se najčešće postavljali kao svojevrсни nadzornici aktivnosti ograničavajući svoju interakciju s djecom. To se može uočiti i u razrednim učionicama koje zbog svog siromašnog prostorno-materijalnog okruženja potiču učenike često na nesvršishodne aktivnosti koje učitelji tumače kao nediscipliniranost. U takvim situacijama učitelj zaista i zauzima poziciju nadzornika kojega se ometa u pokušaju prenošenja znanja (transmisiji). Intervencije kojima se tada pribjegava su premještanje učenika problematičnog ponašanja u neku drugu klupu. U dječjem vrtiću nema

potrebe za takvim intervencijama jer prostor i materijal u njemu samo po sebi već djeluje motivirajuće na dijete i zove na akciju. Ako se određeni ponašajni problemi i pojave, dijete se uvijek može usmjeriti na onu aktivnost koja mu u tom trenutku odgovara (primjerice mirnije aktivnosti koje zahtijevaju samostalan rad i visoku koncentriranost ili, s druge strane, aktivnosti u kojima se dijete može 'ispuhati'), a ne ga izdvajati u još izoliranije okruženje. Upravo zato upoznavanjem različitih potreba odgajatelja i učitelja razredne nastave i njihovih očekivanja u odgojno-obrazovnom procesu moguće je djelovati u smjeru kontinuiteta kroz prostorno-materijalno okruženje. Pretpostavka je kako učitelji razredne nastave nisu upoznati s prednostima bogatog prostorno-materijalnog okruženja te ga zbog toga niti ne primjenjuju, odnosno ne organiziraju u svome radu.

Razumijevanjem prostorno-materijalnog okruženja, njegove svrhe i njegova utjecaja, moguće je ostvariti kontinuirano djelovanje kroz prostorno-materijalne intervencije. Kako ne bi došlo do pogrešnog tumačenja, kontinuitet prostorno-materijalnog okruženja tijekom procesa prijelaza ne podrazumijeva da se prilagodba djeteta tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu treba odvijati kroz intenziviranje onih aktivnosti koje modificiraju prostor vrtića da bude što sličniji školskom (uvođenje klupa, vježbe mirnog sjedenja u klupama i sl.), nego upravo suprotno. Iako je istraživanje Cleave i sur. (1982, prema Curtis, 2002) ukazalo da diskontinuitet samo u fizičkom okruženju tijekom početka formalnog školovanja nije presudan faktor za djetetovo daljnje napredovanje i razvoj, ipak su uočene situacije koje, ukoliko se ostvaruju kroz različite dimenzije diskontinuiteta, mogu dovesti do značajnijih poteškoća za dijete u prihvaćanju novog okruženja i ostvarivanju uspjeha. U tom smislu je onda važnije i svrsishodnije učiniti intervencije u prostorno-materijalnom okruženju razredne učionice. Iako se ne uklapaju sve sobe dnevnog boravka (i ostale prostorije) kao ni razredne učionice u navedeni opis, odnosno nije moguće u potpunosti generalizirati, ipak je potrebno naglasiti kako je opis prostorno-materijalnog okruženja vrlo dosljedan u hrvatskoj praksi. Ipak, odstupanja postoje i u jednom i u drugom sustavu. Primjerice, učitelji razredne nastave koji rade prema programu *Korak po korak* svoje učionice organiziraju na vrlo sličan način kao i odgajatelji sobe dnevnog boravka – niz centara u kojima se u načelu prati interes djece i na taj način oblikuje kurikulum (u praksi se ovakav pristup kreiranju kurikuluma gubi). S druge strane, nisu svi odgajatelji u dječjim vrtićima osvijestili potrebu osiguravanja bogatog, funkcionalnog prostorno-materijalnog okruženja za djecu te prostor sobe dnevnog boravka

organiziraju nefunkcionalno i nesvršishodno za razvoj djeteta (Slunjski, 2015). Međutim, uvidom u relevantne dokumente u Republici Hrvatskoj kao i recentnu literaturu uočava se isticanje važnosti prostorno-materijalnog okruženja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno dječjim vrtićima, dok je isto za osnovne škole zanemareni aspekt odgojno-obrazovnog procesa. Iz tog razloga moguće je uočiti kako je većim dijelom prostorno-materijalno okruženje bogatije i funkcionalnije za samo dijete u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U prostorno-materijalnoj organizaciji okruženja neizostavan je i kvalitetan materijal. Kvalitetan materijal nije nužno gotovi proizvod, već sve ono što može poslužiti kao poticaj djetetu, odnosno učeniku za razvoj spoznaje. To znači da pored didaktičkih materijala kao najčešće gotovih proizvoda, različitih svakodnevnih uporabnih materijala (vage, lutke, računala, sat, projektor, lampa i sl.), postoji čitav niz neoblikovanog materijala koji je u funkciji djeteta. U dječjem vrtiću ono predstavlja neiscrpn i izvor stalnih poticaja i aktivnosti i osnova je odgojno-obrazovnog procesa. U osnovnoj školi materijal nije u funkciji istraživačkih aktivnosti, a ponajmanje u svrhu samoorganizirajućih aktivnosti. Karakterizira ga svojevrsna didaktička propisanost. Najvećim dijelom materijal je usmjeren na razvoj akademskih i kognitivnih sposobnosti (aktivnosti koje iz perspektive odrasle osobe imaju najvišu vrijednost).

4.2.3 Kontinuitet kurikuluma

Vican i sur. (2007) navode niz kurikulumskih načela koja služe kao nit vodilja za ostvarivanje ciljeva. „Načelo je misaona vodilja između cilja (kamo treba stići i što treba postići) i metode (kako stići do cilja, kako postići cilj).“ (Vican i sur., 2007, 172). Jedno od kurikulumskih načela je i načelo njegove horizontalne i vertikalne povezanosti, odnosno pokretljivosti koje se odnosi na omogućavanje mijenjanja programa. Isti autori ističu kako poštivanje tog načela „znači brigu o učeniku da prema sposobnostima i vlastitim sklonostima, uvažavanjem prethodno stečenih znanja, vještina i sposobnosti, učenik ne gubi tijekom obrazovanja.“ (Vican i sur., 2007, 175). U kontekstu prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu, kurikulumske poveznice vrlo su složen pojam. Prijelaz koji se u stranoj literaturi najčešće spominje kao tranzicija, sastoji se od niza varijabli koje utječu na stvaranje kurikuluma koji se oživotvoruje tek u praksi. Kao i svaki kurikulum na općoj,

nacionalnoj razini, tako i na razini svake ustanove međusobno se razlikuju prema svojoj strukturi, metodologiji izrade, ideološkoj orijentaciji i sl. Primjerice, Miljak (1996; prema Slunjski 2006) navodi četiri razine kurikuluma:

- razina službenog kurikuluma,
- razina kurikuluma ustanove koja ga prihvaća, prerađuje i prilagođava svojim uvjetima,
- razina učitelja koji ga prihvaća, ali interpretira na svoj način, te
- razina učiteljeve realizacije kurikuluma u praksi.

Ove razine nisu samo različite unutar jedne odgojno-obrazovne razine, već su različite i između odgojno-obrazovnih razina, odnosno dječjeg vrtića i osnovne škole. Kada postoji čitav niz međusobnih kurikulumskih razlika, pedagoški je zanimljivo govoriti o kurikulumskim poveznicama. Naime, odgojno-obrazovni kontinuitet i njegovanje sukonstrukcije kurikuluma nemoguće je bez dodirnih točaka koje otvaraju prostor za daljnje djelovanje. Carr (2013) taj prostor naziva mjestima susreta, svojevrsnim susretnicama dviju različitih kultura – ustanove ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava (iako je pedagoški možda primjerenije promatrati taj susret kao različitost unutar iste odgojno-obrazovne kulture). Stvaranje tog prostora u ovakvom odgojno-obrazovnom sustavu koje karakterizira određena tromost, vrlo je zahtjevno. Petrović-Sočo (2011) smatra kako „I dalje prevladava tzv. izolacijska kultura (...) Zbog toga ne dolazi do dijeljenja ideja i zajedničkog rješavanja problema, građenja vizije i osvještavanja misija u kojima bi suradnja, participacija praktičara u zajedničkom istraživanju prakse sa znanstvenicima, rasprave, slaganja i neslaganja, kontinuirano učenje i razvoj bile glavne značajke transformacijske organizacijske kulture ustanove.“ (Petrović-Sočo, 2011, 295). Stvaranje kurikulumskih poveznica prije svega zahtijeva motivaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za ostvarivanjem komunikacije, a nakon toga treba pozvati na uključivanje i ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Implicitna pedagogija ovdje je od iznimne važnosti jer se temelj kulture svake ustanove nalazi upravo u vrijednosnom sustavu svih aktera. Dijeljenjem zajedničkih vrijednosti stvaraju se prve i osnovne poveznice preko kojih je moguće dalje stvarati kurikulum prijelaza. Međutim, uvriježeno je mišljenje kako vertikalno postavljen obrazovni sustav nužno znači i takav hijerarhijski sustav, dakle dominacija i veća važnost one odgojno-obrazovne razine koja se nalazi pri vrhu sustava. U kontekstu ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava to najčešće znači da osnovna škola

dominira i nosi veću odgojno-obrazovnu i društvenu važnost od ustanove ranog i predškolskog sustava što je, naravno, iz temelja pogrešno tumačenje. Slunjski (2015) objašnjava kako dječji vrtić i osnovna škola trebaju biti mjesta kvalitetnog življenja, odgoja i učenja djece, a ne pripremno razdoblje za nove obrazovne razine ili novo razdoblje života. Mijenjanje takvog pristupa sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prisutno je kroz sve veću aktualizaciju krovnih dokumenata. NKRPOO (2014) predstavlja samostalni dokument naspram inačice iz 2011. godine koja je sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svela na dvije stranice teksta. Prepoznavanje važnosti ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava može samo pridonijeti boljem povezivanju s drugim odgojno-obrazovnim razinama. Ipak, međusobne razlike i dalje su prisutne te je potrebno osim teorijskih analiza zaista ući u praksu kako bi se taj jaz smanjio i krenuo prema zajedničkom konstruiranju za dobrobit djeteta/učenika. Uključivanje kurikuluma predškole u krovni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao integralnog dijela predškolskog kurikuluma pruža dodatnu zaštitu djetetu od različitih tumačenja njegove spremnosti za polazak u osnovnu školu. Primjerice, rani i predškolski odgoj i obrazovanje i trenutni važeći kurikulum ističe sljedeća načela (NKRPOO, 2014):

- fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću,
- partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom,
- osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te
- otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse.

Na istim načelima temelji se i kurikulum predškole. Kao osnovne značajke kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističe se *integriranost, razvojnost, humanizam te konstruktivizam i sukonstruktivizam*. Ne spominju se ishodi učenja jer su potpuno neprimjereni za prirodu funkcioniranja predškolskog sustava, a koji su shvaćeni kao imperativ za sustav osnovne škole. „(...) poučavanje „izvan okvira“ pretpostavlja odustajanje od ideje da se najefikasniji oblik učenja djeteta osigurava izravnom poukom, da se procesom učenja može izvana (direktno) upravljati te da se njegovi ishodi mogu i trebaju eksplicitno i unificirano odrediti i mjeriti.“ (Slunjski, 2015, 18). Umjesto ishoda, NKRPOO navodi očekivanja koja nisu kruto normativno određena te navodi niz kompetencija (kompetencije za učenje o učenju, za istraživanje i razumijevanje svijeta, komunikacijske kompetencije, kreativne i umjetničke kompetencije, osobne i socijalne kompetencije te kompetencije

aktivnog građanina) koje je *moгуće* očekivati od djeteta. Uvođenjem devetogodišnjeg osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (što je u perspektivi reforme za školsku godinu 2020./2021.) predškola, odnosno djeca koja su do tada bila predškolske dobi prelaze u osnovnoškolski sustav te bi se trebalo upravo preuzimanjem ovih ciljeva i načela ostvariti i svojevrsno povezivanje dvaju sustava. U NKRPOO-u je jasno naglašeno kako predškola ne sadrži niti bi trebala sadržavati ikakve elemente „školifikacije“ u bilo kojem obliku te je za očekivati kako će i osnovnoškolski kurikulum te ciljeve i načela preuzeti i integrirati u svoju teoriju i praksu. Vican i sur. (2007) ističu kako prihvaćanje obrazovnih ciklusa (koji se ostvaruju i u novim kurikulumima) „ima svoje znanstveno uporište u razvoju i stjecanju kompetencija, jer kompetencije se ne stječu po razredima, nego tijekom određenog obrazovnog ciklusa. (...) Istodobno je kreiranje kurikuluma po razinama i ciklusima adekvatno zbog primjene individualiziranog pristupa.“ (Vican i sur., 2007, 193). To daje svojevrsni legitimitet učiteljima razredne nastave za oblikovanje svoje prakse prema individualnim potrebama učenika naslonjenim na njihovo bogato prijašnje iskustvo. Dakle, uvođenjem nove kurikulumske reforme ne bi trebalo biti formalne prepreke za novi pristup teoriji i praksi prijelaznog razdoblja.

Kurikulum predškole kao jedna od podloga za promatranje prijelaza temelji se na suvremenom viđenju djeteta kao „cjelovite i kreativne osobe s osobitim stvaralačkim i izražajnim potencijalima; aktivnog sudionika osobnog razvoja, istraživača i stvaratelja znanja; socijalnog subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom; te aktivnog građanina.“ (NKRPOO, 2017, 3). Međutim, s druge strane i dalje važeći NOK (2011), odnosno sadržaj NOK-a koji se odnosi na osnovnu školu, nije razrađen na način da se može nadovezati na specifične potrebe djeteta predškolske dobi, a pored NOK-a dominira Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Prijedlog ONK-a (2016) na određenoj razini prati NKRPOO (iako ne sveobuhvatno), ali on još nije usvojen te nije obvezujuć. Ako na kurikulumske poveznice gledamo kroz prvu razinu, dakle krovne dokumente koji trenutno ulaze u praksu, uočava se veliki nesklad između predškolske i osnovnoškolske odgojno-obrazovne razine (iako se usmjeravanjem samo na razinu propisanih dokumenta ne može se dobiti prava slika stanja obrazovnog sustava po pitanju ove teme). Na papiru se svaki nesklad može mnogo lakše ispraviti i stvoriti privid kontinuiteta. Pravo pitanje leži u samoj praksi koja proizlazi iz krovnih dokumenata, odnosno na njih se naslanja. U tom slučaju možemo govoriti o neskladu

čija osnova leži ponajprije u različitom shvaćanju djeteta/učenika kao subjekta, odnosno objekta odgojno-obrazovnog procesa. Iz toga je vidljivo da je pojedinac, odnosno odgajatelj i učitelj najbitniji faktor za ostvarivanje i promicanje kurikulumskih poveznica. Ono se nadovezuje opet na implicitnu pedagogiju kao temelj svakog odgojno-obrazovnog djelovanja.

Kontinuitet kurikuluma dviju odgojno-obrazovnih razina može se vrlo široko odrediti. Ako se pogleda kurikulumski krug koji počinje odgojno-obrazovnim vrijednostima, a (uvjetno rečeno) završava evaluacijom, može se uočiti niz etapa kroz koje je moguće ostvariti kontinuitet. Samim time, kontinuitet kurikuluma bi značio kontinuitet vrijednosnog sustava, ciljeva, načela, metoda rada, ishoda učenja, sadržaja, programa, sustava vrednovanja i sl. Podmore (2004, prema Miljak, 2007) pri evaluiranju kurikuluma predlaže niz pitanja koja mogu služiti kao primarna misao vodilja: „Je li ovo mjesto napravljeno za nas? Je li okruženje uređeno tako da se mi djeca u grupi dobro osjećamo ili je ono napravljeno po mjeri vas odraslih? Poznaješ li me? Poznaješ li moje interese, potrebe, sposobnosti i moju obitelj? Brineš li se o meni? Zadovoljavaš li moje svakodnevne potrebe pažljivo i s mjerom? Puštaš li me da letim? Angažiraš li moju pamet svakodnevno i pružaš li mi dovoljno izazova za širenje vidika? Čuješ li me? Odgovaraš li na moja pitanja i moje potrebe? Pozivaš li me na komunikaciju – razgovor?“ (Miljak, 2007, 223). Iako djeluju poetski, ova pitanja pozivaju na propitivanje osnovnih kurikulumskih elemenata – cilja i svrhe, sadržaja, metoda, ishoda i refleksije. To dovodi do osnovnih razlika dvaju prevladavajućih kurikuluma. S jedne strane stoji razvojno-primjereni kurikulum (kurikulum usmjeren na dijete, odnosno učenika), a s druge zatvoreni kurikulum (kurikulum usmjeren na sadržaj). Kako bi se ova razlika pojasnila, Hansen i sur. (2004) navode sljedeće: „Razvojno-primjereni kurikulum uključuje aktivnosti koje su zasnovane na dječjim interesima, spoznajnoj razini funkcioniranja i njihovoj socijalnoj i emocionalnoj zrelosti. (...) Razvojno-primjereni kurikulum je zacrtan tako da djeci pomaže da sama odgovore na vlastita pitanja. Kad dijete postavi pitanje, interes, motivacija i pažnja dolaze automatski.“ (Hansen i sur., 2004, 10). Zatvoreni kurikulum, pak, usmjerava se na sadržaj koji učenici trebaju usvojiti kako bi ispunili zadani cilj i ostvarili predviđene ishode učenja. I dok zatvoreni kurikulum ostaje nepromjenjiv i normativan, razvojno-primjereni kurikulum moguće je kritički promatrati i mijenjati. Razvojno-primjereni kurikulum proizlazi iz koncepta razvojno-primjerene prakse (engl. *developmental appropriate practice*) koji se, Woodhead (2012) pojašnjava, pojavio osamdesetih godina 20. stoljeća kao

znanstveno opravdani pristup praksi usmjerenoj na igru (engl. *play-based practice*). Osnovna kritika razvojno-primjerenoj praksi proizlazi iz njegove kontekstualne, ili preciznije kulturalne neosjetljivosti. Woodhead (2012) stoga postavlja alternativu univerzalnom razvoju svakog djeteta konceptom kontekstualno primjerene prakse (engl. *contextual appropriate practice*) pri čemu skreće fokus interesa s univerzalno postavljene norme na raspravu o prirodi razvoja djeteta. Slično tome Slunjski (2015) vidi u ranom i predškolskom kurikulumu u Republici Hrvatskoj koji se naslanja ponajviše na Reggio-koncepciju (kontekstualni kurikulum). Ipak, nazivno je prihvaćeniji *integrirani* kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kao osnovna karakteristika stoji da kurikulum ne bi trebalo rigidno (sadržajno, vremenski i dr.) planirati i kako zapravo treba ići „u korist oblikovanja okruženja za učenje u kojemu se različite aktivnosti djece događaju (razvijaju) prirodno, a čiji razvoj i kvalitetu odgajatelj prati i podupire različitim oblicima podrške.“ (Slunjski, 2015, 5). Kurikulum osnovne škole u ovakvom trenutnom obrazovnom sustavu nema tu slobodu jer je najveća pozornost dana sadržaju poučavanja. Peters (2000) u svom istraživanju je na primjeru Novog Zelanda uočila kako je kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja manje strukturiran od osnovne škole, odnosno kako u osnovnoj školi djeca nemaju mogućnost slobode izbora kao u dječjem vrtiću. To se najviše odnosi na strogo postavljanje vremenskog okvira za pojedine aktivnosti što čini jedan teško promjenjivi okvir rutine. Slično zaključuju i Arnold i sur. (2008). Usmjeravanje na sadržaj poučavanja ipak nije stran ni ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer postoje primjeri gdje je to i više nego očigledno, ali trenutno važeći orijentacijski dokumenti u Republici Hrvatskoj koji bi trebali usmjeravati odgojno-obrazovnu praksu podržavaju integriranost kurikulumuma.

Nove promjene kurikulumuma vidljive su kroz planiranje provođenja kurikulumskih reformi. Ako reforma zadovolji sve obrazovne, političke i društvene zahtjeve, primjena novog kurikulumuma stupila bi na snagu 2021. godine u cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. U kontekstu prijelaza dogodili bi se novi pomaci jer bi iznimno važna godina prije polaska u osnovnu školu, tzv. predškolska godina, postala obvezna za svu djecu obveznike, a prva dva razreda osnovne škole imala bi kurikulum vrlo sličan ranom i predškolskom. Ovdje se ne treba govoriti o preuzimanju predškolskog kurikulumuma i njegovu kopiranju na osnovnoškolski, nego shvatiti novi kurikulum kao kurikulum kontekstom primjeren djetetovoj potrebi i interesu. U tom smislu svakako da prva dva razreda osnovne

škole i predškolska godina imaju svoje dodirne točke. Također, dobro je na taj prvi trogodišnji ciklus gledati kao na cjelovito razdoblje i kroz kontinuitet djetetova iskustva. OECD (2006) navodi kako neke zemlje poput Finske, Švedske i Danske kurikulum predškole promatraju kao integraciju predškolskog (vrtićkog) i osnovnoškolskog kurikulumuma pri čemu je osnovni cilj prevladavanje diskontinuiteta između dva različita okruženja. Pedagogija koja se pri tome primjenjuje je iskustvena i bazira se na aktivnom i projektnom pristupu, a (odrasli) stručnjaci nude niz vrlo složenih projekata često inspiriranih Reggio pristupom. U tome prednjači Švedska koja kroz oba sustava stvara zajedničke vrijednosti i pedagoški pristup kurikulumu predškole. Povezivanje i dijeljenje se ostvaruje već u inicijalnom visokoškolskom obrazovanju budućih odgajatelja, odnosno učitelja. Prema OECD-u (2006), usuglašavanjem istih ili barem sličnih načela, vrijednosti i ciljeva institucionalnog odgoja i obrazovanja na razini visokoškolskog obrazovanja (obrazovanja budućih odgajatelja u dječjem vrtiću ili učitelja u osnovnoj školi) moguće je ostvariti kontinuitet kurikulumuma kroz obje odgojno-obrazovne razine. Primjeren način povezivanja kurikulumuma vidljiv je i kroz dokumente Novog Zelanda. Primjerice, Te Whāriki navodi kako „Te Whāriki teži ka tome da djeca postanu kompetentne i samopouzdanе osobe koje uče i komuniciraju, zdrave u mišljenju, tijelu i duhu, sigurni i zaštićeni u svojem osjećaju pripadanja i u znanju da su vrijedan doprinos društvu.“ (Te Whāriki, 2017, 51)³⁰. Na isto se nadovezuje osnovnoškolski kurikulum Novog Zelanda te navodi kako se nova etapa u dječjem učenju nadograđuje i povezuje sa znanjem i iskustvima stečenim u ranom djetinjstvu³¹. U stranoj literaturi kurikulum je često shvaćen uže nego u hrvatskoj literaturi, odnosno shvaćen je kao sadržaj poučavanja. Curtis (2002), primjerice, pojašnjavajući kontinuitet kurikulumuma navodi kako je najvećim dijelom riječ o sadržaju, odnosno ishodima učenja koji se očekuju na kraju svake odgojno-obrazovne razine. Isti autor ipak ne sagledava tako jednostavno problematiku kontinuiteta kurikulumuma, već ističe kako sadržaji i ishodi moraju biti fleksibilni, razvojni i individualno primjereni svakom djetetu i u tome vidi najveći nesklad, odnosno diskontinuitet kurikulumuma ranog i predškolskog te

³⁰ „Te Whāriki aspires for children to be competent and confident learners and communicators, healthy in mind, body and spirit, secure in their sense of belonging and in the knowledge that they make a valued contribution to society.“ (Te Whāriki, 2017, 51)

³¹ „The New Zealand Curriculum, a curriculum for English-medium schooling, has a vision for young people who are confident, connected, actively involved, lifelong learners and who in their school years will continue to develop the values, knowledge and competencies that will enable them to live full and satisfying lives.“ (Te Whāriki, 2017, 51)

osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Autor uočava kako je osnovnoškolski kurikulum previše usmjeren na kurikulumsku propisanost i zatvorenost, a premalo na samu praksu i djetetovo iskustvo kao izvor poticaja za nova znanja. Kao primjer navodi igre vodom i pijeskom koje su u predškolskoj dobi od velikog razvojnog značaja za dijete (osnovni matematički koncepti), dok je u osnovnoj školi takav materijal ponuđen samo kao kratkotrajna i razvojno nezanimljiva igra nakon što su učenici završili s formalnim satom matematike. Takva razlika u obradi nekog sadržaja, odnosno u shvaćanju prirode djetetova učenja ujedno je rezultirala i u razlici prostorno-materijalne organizacije te samog kurikuluma. Kontinuitet kurikuluma u ovom slučaju mogao se ostvariti prepoznavanjem i uvažavanjem prijašnjeg poznatog iskustva, ali nadograđivanjem s još izazovnijim i stimulativnijim konceptima koji bi dijete vodili u nove istraživačke aktivnosti. Ograničavajući se samo na propisani kurikulum, učitelji u osnovnoj školi zakinuli su učenike za cijeli niz različitih iskustava (od međuvršnjačke interakcije tijekom istraživačke aktivnosti, kreativnost izražavanja, istraživanja novih ideja, koncepata, manipulativnih i drugih iskustava i sl.).

Slunjski i Ljubetić (2014) navode igru kao integralni dio odgojno-obrazovnog procesa pri čemu igra utječe na djetetov cjelokupni razvoj. Isto tako Yeboah (2002) navodi igru kao jednu od ključnih aktivnosti kroz koju djeca tijekom predškolske i rane osnovnoškolske dobi uče i spoznaju svijet te ističe kako je često velika diskrepancija između razumijevanja dječje igre u predškolskoj te u osnovnoškolskoj dobi. Naime, u predškolskoj dobi igra se njeguje i potiče, dok je u osnovnoškolskoj shvaćena kao nesvršishodna, neozbiljna aktivnost koja narušava strukturirano i formalno školsko okruženje. Ova razlika u shvaćanju igre uvjetuje i stvaranje kurikuluma koji time gubi mogućnost dodirnih točaka kroz obje odgojno-obrazovne razine. Bellen (2016) na primjeru Australije istražujući igru u prijelaznom razdoblju uočava kako i odgajatelji i učitelji cijene igru kao pedagoški vrijednu aktivnost, međutim kako odgajatelji igri daju daleko više pedagoškog prioriteta (engl. pedagogical priority) pri čemu dolazi do stvaranja neravnoteže u razumijevanju učenja kroz igru (engl. play-based learning). O učenju kroz igru koja prevladava u predškolskoj pedagogiji i o važnosti kontinuiteta takvog pristupa kroz osnovnu školu piše Broström (2016a; 2017) te ukazuje na potrebu usklađivanja ne prema predškolskoj pedagogiji, nego prema pedagogiji usmjerenoj na učenje kroz igru. Seefeldt i sur. (1997, prema Yeboah, 2002) ističu kako je za uspješan proces prijelaza potrebno uvažavanje djetetova prijašnjeg znanja i iskustva te na tim temeljima stvarati kurikulum.

Djetetov osobni vrijednosni sustav također utječe na kurikulum kroz koji se ostvaruje proces odgoja i obrazovanja (Hedges i Cullen, 2005). La Paro i sur. (2000) ističu kako se povezivanje između dječjeg vrtića i osnovne škole treba ostvarivati ne samo povezivanjem predškolskih i osnovnoškolskih učitelja kroz formalne kontakte, nego i praćenjem njihovog kurikulumu pri čemu je moguće dalje sukonstruirati kurikulum prijelaza. Na taj način, ističu autori, odgojno-obrazovnim djelatnicima otvara se prostor za individualno djelovanje prema svakom djetetu te sukladno tome, planiranje potrebnih prijelaznih aktivnosti prilagođenih percipiranim potrebama. Isto navodi i Curtis (2002), tj. kako bi se boljom komunikacijom odgajatelja i učitelja mogle stvoriti i bolje poveznice između kurikulumu u smislu preklapanja sadržaja i nadograđivanja.

Carr (2006) se pak odmiče od samog sadržaja poučavanja te navodi da se prema sociokonstruktivističkoj teoriji može govoriti o povezivanju i usklađivanjem *temeljnih kompetencija* na obje odgojno-obrazovne razine te je samim time i kurikulum usmjeren na zajedničke *ciljeve, načela i vrijednosti*. Meisels (2005) navodi kako je kod predškolskih programa sporno to što se od sve djece slične ili iste kronološke dobi očekuju slične ili iste kompetencije te ih se zbog toga i priprema na isti način ne uzimajući u obzir da je rani i predškolski odgoj i obrazovanje obilježen upravo izostankom takve homogenosti koja se najbolje očituje kroz njegov kurikulum. U hrvatskoj praksi uspoređivanje sadržaja poučavanja nije lako izvedivo jer je kurikulum shvaćen daleko šire od programa. Nadalje, osnovnoškolski sustav i dalje je organiziran na temeljima Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2006) poznatijeg i kao HNOS, koji jasno propisuje sadržaje koji se trebaju obraditi. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje nije sadržajno propisan na taj način, već navodi kompetencije koje je moguće očekivati od djeteta. Iz navedenoga je vidljivo kako je teško i nepotrebno ulaziti u sam sadržaj i jedne i druge razine. Povezivanje se u ovom slučaju može ostvariti kroz osnovna načela, ciljeve i vrijednosti koje se promiču dokumentima, a moguće ostvaruju i u praksi. Iako sadržajno strogo propisan, osnovnoškolski kurikulum nije nužno isti u praksi. Otvorenost kurikulumu na razini svake ustanove nudi rješenje upravo u sustavnom praćenju *procesa* razvoja i učenja. To ujedno znači i moguće osiguravanje kontinuiteta iskustava za dijete bez obzira na propisani sadržaj. Međutim, tu je moguće identificirati i potencijalne probleme. Vrlo široko određen, fleksibilan i otvoren kurikulum može staviti odgajatelje i učitelje u jednu poziciju nesigurnosti. Hedges i Cullen (2005) navode taj problem na primjeru

novozelandskog predškolskog kurikuluma Te Whāriki u kojemu se kurikulum definira kao sveukupnost iskustva, aktivnosti i događaja, direktnih ili indirektnih, koji se ostvaruju unutar okruženja koji je dizajniran kako bi promicao i njegovao djetetov razvoj i učenje³². Takvo široko određenje kurikuluma za neke odgajatelje zapravo znači nedostatak konkretnih smjernica što i na koji način djecu poučavati. Nesnalaženje u takvom otvorenom sustavu zapravo znači nedostatak profesionalnih i stručnih kompetencija odgajatelja te je moguće pretpostaviti kako bi isto vrijedilo i za učitelje u osnovnim školama ako bi se kurikulum otvorio u toj mjeri kao i predškolski (primjerice, Mitchell i Carr (2014) navode kako je tek od 2007. godine počelo intenzivnije usmjeravanje učitelja u osnovnoj školi prema otvaranju kurikuluma u sličnom smjeru kao u predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu). Slično navodi i Slunjski (2011): „(...) sigurnost koju precizno planiranje odgojno-obrazovnog procesa odgajateljima pruža, u odnosu spram nesigurnosti koja se često javlja u pristupu temeljenom na promatranju i podržavanju autentičnih (nepredvidivih) aktivnosti djece, previše je ugodna da bi je se odgajatelji olako odrekli.“(Slunjski, 2011, 189). Umjesto povezivanja dvaju kurikuluma, moguće je da bi se dogodilo upravo suprotno – još i veće razdvajanje, odnosno nepovezanost. Slunjski (2016) razloge otpora promjeni vidi u navikama, potrebi za sigurnošću, u ekonomskom faktoru, strahu od nepoznatog, selektivnom obrađivanju informacija, strukturalnoj inerciji, ograničenom fokusu promjene, grupnoj inerciji, potencijalnoj prijetnji nečijoj stručnosti te potencijalnoj prijetnji uspostavljenim odnosima moći. Hedges i Cullen (2005) problem promatraju pak kroz odsutnost predmetnog znanja (engl. *subject knowledge*) u predškolskom odgoju i obrazovanju, te pretjeranom naglašavanju istoga u osnovnoškolskom. Pri tome isti autori vide važnost predmetnog znanja samih odgajatelja i učitelja (a ne djece) kao ključnog za uspješno poučavanje djece, tj. učenika. Usklađivanje dvaju kurikuluma promatraju kroz predmetno znanje *odgojno-obrazovnih djelatnika* što bi im omogućilo razumijevanje primjerenog sadržaja za dijete neovisno o njegovoj dobi, a ne usklađivanje sadržaja poučavanja za djecu, tj. učenike. Bruner (2006) smatra kako ne postoji znanje koje nije primjereno za dijete, odnosno kako se svaki predmet može poučavati neovisno o djetetovoj razvojnoj fazi samo ako su odgojno-obrazovni djelatnici osposobljeni primjerenim znanjem o djetetovu razvoju i sposobnostima. Ističe da je za oblikovanje

³² „the sum total of the experiences, activities, and events, whether direct or indirect, which occur within an environment designed to foster children's learning and development“ (Ministry of Education, 1996, prema Hedges i Cullen, 2005, 67)

kurikuluma nužno razumijevanje što, kako i na koji način dijete razumije, stječe znanje i koristi svoje kompetencije. Predmetno znanje odgajatelja i učitelja pri tome nije ni najmanje nevažno. U vođenoj participaciji bitno je potpuno razumijevanje procesa koji se odvija, kao i primjerena razina konkretnog predmetnog znanja. Na taj način moguće je sveobuhvatnije i primjerenije reagirati na procese koji se odvijaju tijekom djetetova stjecanja znanja. Ipak, Peters (2010) naglašava da je pored navedenih načina povezivanja kurikuluma iz perspektive odraslih, tj. odgojno-obrazovnih djelatnika, bitnije ono povezivanje iz perspektive djeteta. Iako ne negira važnost povezivanja kroz kurikulumske dokumente, ista autorica kontinuitet kurikuluma promatra ponajviše kroz pristup poučavanju koji u interakciji i podržavajućim socijalnim odnosima njeguje djetetovo prijašnje iskustvo i znanje te na temelju istoga *sukonstruira* kurikulum.

Pozivajući se na Carr (2006) kao i Mitchell i Carr (2014), u ovom radu promiče se kontinuitet kurikuluma na temelju povezivanja mogućih kompetencija, odnosno kroz sukonstruiranje zajedničkih kompetencija kroz obje odgojno-obrazovne razine. Iako postoje otegotne okolnosti na koje je literatura ukazala, primjeri dobre prakse koji su razvidni u drugim zemljama ukazuju da je kongruencija ipak moguća uz primjerenu razinu stručne i profesionalne podrške. Kako su kompetencije utemeljene na zajedničkim načelima, vrijednostima i ciljevima pojedinog kurikuluma, to bi značilo međusobno usklađivanje kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te kurikuluma za osnovnu školu kroz navedene sastavnice. Tablica 4 prikazuje usporedbu načela koja se nalaze u relevantnim dokumentima (kurikulumima) u Republici Hrvatskoj. Za osnovnoškolski kurikulum koji u sebi uključuje i srednjoškolski, izabrana su ona načela koja se odnose samo na osnovnoškolsku razinu. Isto je učinjeno i za vrijednosti (Tablica 5) i ciljeve (Tablica 6) u navedenim kurikulumima. Ovi dokumenti su izabrani jer predstavljaju osnovnu platformu na kojoj je moguće ostvariti primarne poveznice.

Tablica 4. Načela navedena u kurikulumu za rani i predškolski i osnovnoškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj

NAČELA KURIKULUMA

Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)	Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)
Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa	Visoka kvaliteta obrazovanja za sve
Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom	Jednakost obrazovnih mogućnosti za sve
Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju	Obveznost općeg obrazovanja
	Uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav
	Znanstvena utemeljenost
Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse	Poštivanje ljudskih prava i prava djece
	Kompetentnost i profesionalna etika
	Demokracija
	Samostalnost škole
	Pedagoški i školski pluralizam
	Europska dimenzija obrazovanja
	Interkulturalizam

Tablica 5. Vrijednosti navedene u kurikulumu za rani i predškolski i osnovnoškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj

VRIJEDNOSTI KURIKULUMA

Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)	Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)
Znanje	Znanje
Humanizam i tolerancija	Solidarnost
Identitet	Identitet
Odgovornost	
Autonomija	Odgovornost
Kreativnost	

Tablica 6. Ciljeva navedeni u kurikulumu za rani i predškolski i osnovnoškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj

CILJEVI KURIKULUMA

Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)	Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)
Osiguravanje dobrobiti za dijete	Osiguravati sustavan način poučavanja učenika, poticati njihov razvoj na svim područjima i u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima
Cjeloviti razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija	Razvijati svijest učenika o očuvanju nacionalnog identiteta i materijalne, duhovne baštine Republike Hrvatske
	Promicati i razvijati svijest o hrvatskom jeziku kao bitnom čimbeniku identiteta kroz sve odgojno-obrazovne razine
	Odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima, pravima djece, interkulturalizmom i demokratskim razvojem društva
	Osigurati učenicima stjecanje temeljnih kompetencija, osposobiti za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu
	Poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost učenika Osposobiti učenike za cjeloživotno učenje

Iz navedenih tablica moguće je uočiti mjesta koja se razlikuju, ali još važnije, mjesta koja su sadržajno slična i na kojima dolazi do preklapanja. U tom slučaju znači da barem u strukturalnom smislu, odnosno u krovnim dokumentima postoji potreban minimum slaganja temeljnih načela, vrijednosti i ciljeva potrebnih za ostvarivanje povezivanja i kontinuiteta kurikuluma. U NOK-u prateći, primjerice, odrednice OECD-a (2006), naglašavanje kompetencija ide u smjeru cjeloživotnog učenja (što potiče i promišljanje o svrsi odgojno-obrazovnog sustava i ispravnosti i opravdanosti tradicionalno uvriježenog mišljenja i pristupa nižoj odgojno-obrazovnoj razini kao pripremnoj fazi za onu višu razinu). To dovodi do zajedničkih temeljnih kompetencija koje, prema primjeru novozelandskog odgojno-

obrazovnog sustava i sociokonstruktivističkog promatranja kurikuluma, su izvedene iz načela, vrijednosti i ciljeva (Tablica 7), a usporedive su s temeljnim kompetencijama propisanim DeSeCo dokumentom. Kompetencijskim okvirom kojim se definiraju osnovne, tj. ključne kompetencije (Ključne kompetencije, 2007) na kojima se temelji i hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum, definirano je osam ključnih kompetencija:

- komunikacija na materinskomu jeziku,
- komunikacija na stranim jezicima,
- matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji,
- digitalna kompetencija,
- učiti kako učiti,
- interpersonalne i građanske kompetencije (NOK-socijalna i građanska kompetencija),
- poduzetništvo (NOK- inicijativnost i poduzetnost) te
- kulturna ekspresivnost (NOK -kulturna svijest i izražavanje).

Povezanost odgojno-obrazovnih razina omogućuje se kroz naglašavanje važnosti kompetencija čime se "...donosi okvir za stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija." (NOK, 2011, 5). Sociokonstruktivistički aspekt ostvarivanja kontinuiteta kurikuluma u smjeru dijeljenja temeljnih kompetencija očituje se u stjecanju kompetencija u socijalnom kontekstu, okruženju, a njihovo daljnje razvijanje ovisi o interakciji s cjelokupnim okruženjem tijekom vremena. Vidljivo iz podataka, dio kompetencija se gotovo u potpunosti preklapa čime se uočava sukladnost. Međutim, dok je u predškolskom kurikulumu navedena kompetencija kreativnosti i umjetničke kompetencije, isto nije vidljivo u drugim dokumentima. Isto tako, digitalne kompetencije i poduzetništvo je navedeno u NOK-u i temeljnim kompetencijama, dok u predškolskom kurikulumu nisu navedene. Ovakvo povezivanje kurikuluma kroz osnovna načela, vrijednosti, ciljeve, kao i kompetencije, ne bi se trebalo strogo ograničiti, odnosno iz toga stvarati određene propisane modele jer se time sam kurikulum zatvara i onemogućuje njegovo djelovanje u ovisnosti o kontekstu.

Tablica 7. Temeljne kompetencije predviđene nacionalnim kurikulumima u Republici Hrvatskoj i temeljnim kompetencijama na europskoj razini

TEMELJNE KOMPETENCIJE

Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) (kompetencije navedene u kurikulumu predškole)	Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)	Key Competences for Lifelong Learning –A European Framework (2007)
Komunikacijske kompetencije	komunikacija na materinskomu jeziku	komunikacija na materinskomu jeziku
Kompetencije za učenje o učenju	komunikacija na stranim jezicima	komunikacija na stranim jezicima
Kompetencije aktivnog građanina	učiti kako učiti	učiti kako učiti
Osobne i socijalne kompetencije	socijalna i građanska kompetencija	interpersonalne i građanske kompetencije
Kompetencije za izražavanje i razumijevanje svijeta	kulturna svijest i izražavanje matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji	kulturna ekspresivnost matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji
Kreativne i umjetničke kompetencije	digitalna kompetencija	digitalna kompetencija
	inicijativnost i poduzetnost	poduzetništvo

Na razini prakse, ono treba služiti kao smjernica za stvaranje poveznica, kao indikator gdje je moguće pronaći sličnosti na koje će se i iz kojih će se dalje nadograđivati, sukonstruirati. Slično tome Slunjski (2011, 193) ističe kako je „(...) kurikulum, kao teorijska koncepcija koja se razvija iz prakse određene odgojno-obrazovne ustanove, u svakoj ustanovi drukčiji, jedinstven i neponovljiv. Dvije odgojno-obrazovne ustanove ne mogu imati jednaki kurikulum.“. Iako je ovo navedeno uže određenje kurikuluma, primjereno ga je pratiti jer se svi krovni dokumenti trebaju iz teorije i šireg određenja kurikuluma ostvariti u samoj praksi. Tijekom tog procesa događa se svojevrsna dekonstrukcija teorijskog određenja i ponovna konstrukcija u praksi. Na sličan način moguće je promatrati povezivanje i usklađivanje kurikuluma dvije odgojno-obrazovne razine – prvenstveno dekonstrukcija, a zatim su-

konstrukcija. Od velike je važnosti pri ponovnoj konstrukciji zajednički definirati kako bi usklađivanje išlo prema istim ciljevima.

4.2.4 Kontinuitet pedagogije

Prije nego se krene problematizirati pitanje kontinuiteta pedagogije, bitno je odrediti što sve određuje pedagogiju te što se sve može kroz nju promatrati. Curtis (2002) promatrajući pedagogiju dviju ustanova prvenstveno govori o filozofiji, tradiciji, odnosno ideologiji dvije različite odgojno-obrazovne razine i njihovih djelatnika. Pri tome uočava i ističe poimanje razvoja djeteta, tj. učenika i metodički pristup ostvarivanja odgojno-obrazovne prakse. Hedges i Cullen (2005) pod pedagogijom podrazumijevaju implicitnu pedagogiju učitelja, sveobuhvatnost odgojno-obrazovne prakse koja se ostvaruje kao i teorijski pristup djetetovu procesu učenja. Govoreći o znanju o pedagogiji koju posjeduju učitelji, isti autori prepoznaju tri različite komponente – znanje o sadržaju predmeta koji se poučava (predmetno znanje), znanje o trenutnom i prijašnjem djetetovu znanju o sadržaju poučavanja te znanje o najprimjerenijem načinu reprezentacije sadržaja poučavanja djetetu. Ove tri komponente, iako nisu izravno vezane za teoriju pedagogije, čine određeni pedagoški pristup. Gledano kao cjelina, navedeni autori smatraju da je znanje o pedagogiji ključno za pristup usmjeren prema djetetu, djetetovoj samoorganizirajućoj igri i dokumentiranju kao postupku praćenja. Kagan (2013) pod pedagogijom promatra ponajprije pedagoški pristup (pedagoški pristup razvoju djeteta) pri čemu ističe kako između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava ne postoje slaganja čak niti oko definiranja temeljnih pojmova pedagogije. Peters (2010) također pod pedagogijom smatra pristup razvoju djeteta, njegovu učenju, razumijevanju svijeta, kao i učiteljev pristup i razumijevanje tih procesa. Moss (2013) pod pedagogijom promatra prevladavajuću ideologiju, filozofiju odgoja i obrazovanja koja dalje usmjerava razumijevanje procesa učenja, postupke i sl. Uočava se vrlo široko definiranje pedagogije i njezinih sastavnica. U kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i pitanju kontinuiteta pedagogije, mogu se ipak izdvojiti one sastavnice koje se najčešće promatraju:

- kontinuitet pedagogije promatran kroz tradiciju, kulturološke i ideološke sličnosti i razlike,
- kontinuitet pedagogije promatran kroz pristup razumijevanju znanja i procesa učenja,
- kontinuitet pedagogije promatran kroz implicitnu pedagogiju.

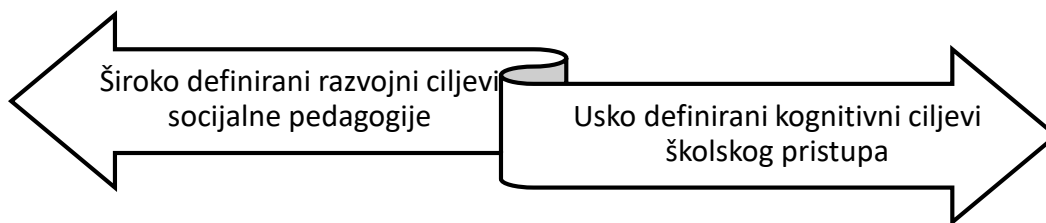
Kada govorimo o tradiciji, prije svega mogu se uočiti razlike kroz dvije odgojno-obrazovne razine i zapravo se može govoriti o diskontinuitetu pedagogije. Naime, primjeri različitih zemalja (promatrajući povijesni razvoj, svrhu i ciljeve pojedinih sustava, zatim strukturu sustava u odnosu na obrazovanje odgajatelja, tj. učitelja razredne nastave, nadležnost ministarstava, plaće, krovne dokumente i slično) ukazuju kako je sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odnosu na osnovnoškolski sustav gotovo temeljen na razlikama koje su kroz većinu odgojno-obrazovnih sustava različitih zemalja postojane (Moss, 2013). Uvjetovane su povijesnim, političkim, kulturološkim i općim društvenim zbivanjima koja su oblikovala sustave kakvi su danas (primjerice, Reggio pedagogija kao odgovor na ratna zbivanja u Italiji, globalna industrijalizacija i novo tržište rada koje uvjetuje nove potrebe zbrinjavanja djece rane i predškolske dobi, ekonomski boljitak društva kroz uključivanje djece rane i predškolske dobi u dječje vrtiće i sl.). Tradiciju i kulturu dvije odgojno-obrazovne razine eksperimentalno je pokušao istražiti Haug (prema Dahlberg i Lenz Taguchi, 1994) u Norveškoj te je došao do zaključka kako su i tradicija i kultura previše snažan konstrukt koji bi se mijenjao izvanjskim činiteljima (primjerice reformama i dokumentima na razini države). Kao važan element Haug je istaknuo implicitnu pedagogiju kao nevidljivu stvarnost koja upravlja cjelokupnim sustavom. Navodi i kako je problematično promatranje obrazovnog sustava u hijerarhijskom smislu (osnovna škola nadređena dječjem vrtiću prema svojem cilju i konačnoj svrsi). Vandebroek, De Stercke i Gobeyn (2013) također ističu različito poimanje svrhe ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Navode kako je rani i predškolski odgoj i obrazovanje tradicionalno shvaćen i dalje kao pripremna razina za osnovu školu ili kao svojevrsna kompenzacijska ili prevencijska razina za djecu koja su izložena određenim rizicima. Slično navodi i Petriwskyj (2010) smatrajući kako je osnovna škola tradicionalno fokusirana na bihevizizam i sadržaj, dok je rani i predškolski odgoj i obrazovanje temeljen na igri kao razvojnoj aktivnosti.

I u Republici Hrvatskoj rani i predškolski i osnovnoškolski sustav karakterizirani su različitim tradicijama, kulturi i teorijskim temeljima. Kao i u ranije navedenim primjerima, predškolska razina tradicionalno je okrenuta djetetu kao središtu odgojno-obrazovnog procesa pri čemu dominira igra, njegovanje autentičnosti djetetova izraza i holistički pristup razvoju. Osnovnoškolski sustav, pak, i dalje se vrlo teško odmiče od slike o sebi kao najdominantnijeg odgojno-obrazovnog sustava koji u prvi plan stavlja sadržaj kao najvažniju komponentu.

Dijete je objekt, a ne subjekt procesa. Također, u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu snažno je zastupljeno mišljenje kako je predškolska razina zapravo samo pripremna razina za osnovnu školu te se nerijetko može uočiti stav da je dječji vrtić mjesto igre (percipirane kao neozbiljne i nesvršishodne aktivnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu) i njege djeteta, a predškolska godina u dječjem vrtiću shvaćena je kao 'mala škola'. Važno je napomenuti kako je praksa dječjih vrtića okrenuta shvaćanju predškolske godine kao 'male škole', ostavština programa koji su se provodili u prošlom stoljeću i jednog tradicionalnog školificiranog pristupa odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi.

Kontinuitet pedagogije promatran kroz pristup razumijevanju znanja i procesa učenja samo je nastavak na promatranu tradiciju, kulturu i prevladavajuću teoriju. Prema OECD-u (2006), kada se govori o kontinuitetu pedagogije u kontekstu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu može se govoriti o dvije različite pedagogije. S jedne strane stoji školski³³ pristup pedagogiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (engl. *pre-primary pedagogy*), a s druge socijalna pedagogija (engl. *social pedagogy*). Socijalna pedagogija podrazumijeva da tijekom trajanja i pohađanja programa predškole treba težiti ostvarivanju cilja da svako dijete razvije interes i znatiželju za učenjem te samopouzdanje u vlastite sposobnosti (posebno učenja). U suprotnosti stoji školski pristup koji naglašava razvijenost predodređene razine znanja i specifičnih kompetencija (OECD, 2006). Navedena dva pristupa (socijalna pedagogija i školski pristup), nose duboke razlike u svojoj tradiciji, kulturi i naposljetku u pedagogiji i mogu se prezentirati kao dvije krajnosti jednog kontinuuma pri čemu je važno naglasiti da dodirne točke postoje (Slika 5). Na jednoj strani kontinuuma stoje široko postavljeni razvojni ciljevi koji se ostvaruju kroz iskustveno, autentično dječje učenje, a s druge usko fokusirani kognitivni ciljevi koji se ostvaruju kroz usmjerenost na sadržaj, ali, iako svaki teže različitoj krajnosti, povezani su barem istom strukturom – orijentiranosti na cilj.

³³ Predškolska pedagogija u našem govornom području shvaćena je kao integralni dio rane i predškolske pedagogije te nema isto značenje kao njegova engleska inačica s koje je doslovno prevedeno (engl. *pre-primary*). Za potrebe ovoga rada koristit će se stoga novi konstrukt *školski* pristup.



Slika 5. Dva pedagoški pristupa prepoznata u procesu prijelaza (prilagođeno prema OECD, 2006)

Ovakvo razlikovanje pedagogije može se promatrati i kroz konstruktivistički pristup naspram transmisivskog pristupa znanju i poučavanju (OECD, 2009). Konstruktivistički pristup prepoznaje se češće u ranom i predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja, dok je transmisivski tradicionalno obilježje osnovnoškolskog sustava. Konstruktivistički pristup naglašava razumijevanje, inicijativu i kreativno promišljanje, dok transmisivski pristup podrazumijeva usvajanje, što točnije reproduciranje činjenica i unificiranje sposobnosti. Ujedno, razlike su uočene u odnosu na pojedine zemlje uključene u istraživanje OECD-a. Pri tome se prvi pristup usmjerava na proces stjecanja znanja, dok drugi na sadržaj znanja. Prevladavajući pristup usmjerava razumijevanje znanja i procesa učenja kao i stvaranje odgovarajućeg kurikulumu (otvoreni ili zatvoreni). Slično tome i Petriwsky (2010) je dvije pedagogije prikazala kao dvije različite paradigme. S jedne strane je paradigma spremnosti za osnovnu školu, a s druge strane paradigma prijelaza u osnovnu školu (Tablica 8). Ovdje se može ukazati na izravnu povezanost pedagoških paradigmi i kontinuiteta pedagogije s modelima odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole koji se razrađuju u kasnijim poglavljima. Također, ove dvije paradigme stoje u uskoj povezanosti s programima koji su spomenuti u ranijim poglavljima kao orijentacijski, odnosno prijelazni (tranzicijski) programi.

Tablica 8. Dvije paradigme polaska u osnovnu školu (prilagođeno prema Petriwskyj, 2010)

Spremnost za osnovnu školu	Proces prijelaza u osnovnu školu
Djetetova zrelost i akademske vještine	Proces prijelaza granica (engl. <i>border crossing</i>)
Odgovornost u obitelji i predškolskoj ustanovi	Zajedničko dijeljenje odgovornosti između obitelji, dječjeg vrtića i osnovne škole
Odgađanje polaska u osnovnu školu shvaćeno kao dodatno vrijeme za igru	Kontinuitet iskustva
Aktivnosti informativne, orijentacijske	Aktivnosti različitog karaktera i intenziteta
Aktivnosti kratkotrajne, jednokratne	Aktivnosti dugotrajne, višekratne
Pozornost na djetetovim karakteristikama	Pozornost na poučavanju i osnovnoj školi kao jednako odgovornoj strani
Asimilacija i sanacija eventualnih djetetovih 'manjkavosti'	Otpornost i različitost

Kao što se može vidjeti iz poglavlja o kontinuitetu kurikuluma, propisani dokumenti koji određuju vrijednosti, načela, ciljeve i temeljne kompetencije nisu dovoljni da se praksa u svim ustanovama odvija na isti način. Prevladavajuća tradicija i ideologija koja posredno usmjerava i razumijevanje prirode znanja i procesa učenja je ono što najsnažnije utječe na određenje pedagoškog pristupa. Primjerice, Neuman (2002) kod kontinuiteta pedagogije ističe konceptualni kontinuitet, odnosno da svi uključeni sudionici procesa prijelaza dijele isto ili barem slično razumijevanje procesa stjecanja znanja, razvoja i učenja. No, očito je da osim razumijevanja potrebno mnogo više za oživotvorenje određenog pedagoškog pristupa u praksi. Gledajući pri tome implicitnu pedagogiju, Wilcox-Herzog i Ward (2004) razlikuju vjerovanja, namjeru i samu akciju. Napominju kako su vjerovanja (dakle i samo razumijevanje), pa čak i namjera, često vrlo različita od prakse koju odgojno-obrazovni djelatnici ostvaruju. Tako odgajatelji, odnosno učitelji razredne nastave mogu promatrati dijete kao kompetentnu osobu koja može participirati u sukonstruiranju kurikuluma, mogu imati svaku namjeru osmisliti i ponuditi okruženje koje bi poticalo i njegovalo takvu sliku o djetetu, ali u konačnici to isto ne čine u praksi (ili čine pogrešno (Lenz Taguchi, 2010)). Primjer prijelaza u Škotskoj (Fabian i Dunlop, 2007) naglašava važnost njegovanja kontinuiteta djetetova iskustva kao odrednice jednog od pedagoških pristupa i kontinuiteta kako bi se eventualne nepremostive razlike između dviju razina (dječjeg vrtića i osnovne škole) smanjile do te mjere gdje se djeca mogu i dalje osjećati kompetentno i aktivno

sudjelovati u cjelokupnom procesu s osjećajem pozitivnog iščekivanja. Kao moguća aktivnost navodi se stvaranje zajedničke priče koja se sustavno nadograđuje od godine prije polaska u osnovnu školu do samog polaska. Na taj način odgojno-obrazovni djelatnici uključuju dijete, obje odgojno-obrazovne razine, ali i obitelj, zajednički konstruirajući svojevrsnu poveznicu koja pomaže prilikom prilagodbe svih uključenih sudionika. Slično potvrđuje i Brooker (2008) koja takve poveznice naziva *osnaživanjem djeteta* tijekom procesa prijelaza. Potrebu odgojno-obrazovnog kontinuiteta u Republici Hrvatskoj istaknuo je godinama prije Furlan (1983): „Osnovna škola morat će se čvršće povezati s predškolskom odgojnom ustanovom - dječjim vrtićem. Rad u prvom razredu sada više ne može biti toliko različit od predškolskog odgoja i obrazovanja, kao što je to bilo do sada. Naprotiv, prvi razred je zapravo prijelaz od dječjeg vrtića prema uobičajenoj školi. (Ne može se reći prema „ozbiljnoj,, školi, jer bi onda izgledalo da vrtić nije „ozbiljna“ odgojna ustanova!). U prvom razredu nastavit će se izvjesne aktivnosti iz vrtića, prvenstveno one igrovne.“ (Furlan, 1983, 149). Dakle, potreba mijenjanja osnovnoškolskog pristupa nije novina ili rezultat novih društvenih događanja. Ipak, koliko god je ova misao na pravom tragu prema suvremenom sustavu odgoja i obrazovanja, treba istaknuti da povezivanje i kontinuitet ne smije ostati samo na sadržaju poučavanja i metodama rada, nego mnogo šire i zahtjevnije. „Uspostaviti dijalog između pojedinih sastavnica odgojno-obrazovnoga sustava podrazumijeva ne samo odgovore o sadržaju koji se moraju pružati djeci (koji se uvijek širi), već i kojim će se načinima razvijati osobine i ponašanja djece/učenika kao što su: individualna autonomija zajedno s razvojem osjećaja društvene odgovornosti, razvoj znanja, vještina i stavova, s pomoću kojih će moći odgovoriti na buduće zahtjeve u životu.“ (Ivon, 2007, 234-235).

Osim općih vjerovanja o djetetovoj prirodi i procesu učenja, slika koju odgojno-obrazovni djelatnici imaju o pojedinoj djeci, odnosno učenicima u odnosu na njihove konkretne kompetencije ili druge sastavnice mogu djelovati vrlo ograničavajuće ili poticajno na razvoj djece. Petriwskyj (2010) ističe primjer istraživanja u kojemu se ukazalo na povezanost učiteljevih niskih očekivanja od djece pripadnika manjinskih skupina te njihovog slabijeg školskog uspjeha te navodi kako negativne dispozicije koje proizlaze iz kulturoloških razlika imaju značajan utjecaj na motiviranost djece za učenje i stjecanje novih iskustava, odnosno uspješan prijelaz u osnovnu školu i kasniji uspjeh. Entwisle i Aleksander (2005) ističu kako su djeca nižeg socio-ekonomskog statusa, odnosno osnovne škole smještene u područje koje

okuplja obitelji nižeg socio-ekonomskog statusa percipirane drugačije nego škole smještene u boljem socio-ekonomskom okruženju (iako su imali iste rezultate na raznim inicijalnim objektivnim vanjskim procjenama) što je posredno utjecalo na kasnije snižavanje sposobnosti (npr. standardizirana testiranja čitanja i pisanja). Autori to navode kao kontekstualnu ovisnost i upozoravaju na očekivanja učitelja kao moguću parazitarnu varijablu u odgojno-obrazovnom radu koja djeluje ograničavajuće na djetetov kasniji uspjeh. Wolbers (1997, prema Yeboah, 2002) navodi kako je za uspješan prijelaz djeteta iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu važno njegovo razumijevanje kulture iz koje dolazi i u koju dolazi te uočavanje potencijalnih razlika između njih. Dockett i Perry (2014) ukazuju kako dolazi do lakšeg, odnosno težeg prijelaza djece iz jednog okruženja u drugo, tj. iz jedne ustanove u drugu u odnosu na kulturalne razlike. Što su razlike veće, prijelaz je otežan, a što su razlike manje, prijelaz se odvija bez većih poteškoća prvenstveno za dijete. Naime, prijelazu se često teško prilagođavaju i ostali sudionici procesa – od roditelja do odgojno-obrazovnih djelatnika jer tijekom cjelokupnog procesa dolazi do izmijenjene uloge pojedinih sudionika. Iz tog razloga, manje kulturološke razlike pogodovale su ne samo djeci, nego i ostalim sudionicima izravno uključenim u proces. To je odgovalo ostvarivanju i kontinuiteta djetetova iskustva jer je dolazilo iz jednog okruženja u drugo bez većih odstupanja i razlika ili uz primjerene postupke podrške i poznatih elemenata. Iz navedenog se može uočiti kako implicitna pedagogija pojedinca snažno utječe na cjelokupnu pedagogiju koja se oživotvoruje u praksi te da se kontinuitet pedagogije mora svjesno promatrati i kroz implicitnu pedagogiju odgojno-obrazovnih djelatnika.

U opisivanju pedagogije dječjeg vrtića i osnovne škole te njihovog (dis)kontinuiteta zanimljivo je pozvati se na tekst Malaguzzia (Slika 6) koji dijete promatra kroz njegovih 100 jezika. Ono sveobuhvatno prikazuje (iako vrlo poetski) razlike između dviju odgojno-obrazovnih razina koje su utemeljene na razlikama kroz sve navedene sastavnice. Naime, rana i predškolska pedagogija u svojim temeljima podržava holistički, razvojno primjereni, humanistički odgoj i obrazovanje koji nastoji i implementirati u svoju praksu. To čini daleko uspješnije nego osnovna škola koja načelno teži istom odgoju i obrazovanju, ali to u praksi neoživotvoruje.

The child is made of one hundred

The child has a hundred languages,
a hundred hands,
a hundred thoughts,
a hundred ways of thinking, of playing, of speaking.

A hundred, always a hundred,
ways of listening,
of marveling,
of loving,
a hundred joys for singing and understanding,
a hundred worlds to discover,
a hundred worlds to invent,
a hundred worlds to dream.

The child has a hundred languages (and a hundred hundred hundred more),
but they steal ninety nine.

The school and the culture separate the head from the body.

They tell the child:

to think without hands,
do without heads,
to listen and not to speak,
to understand without joy,
to love and to marvel...only at Easter and Christmas.

They tell the child:

to discover the world already there and of the hundred they steal ninety nine.

They tell the child:

that work and play,
reality and fantasy,
science and imagination,
sky and earth,
reason and dream,
are things that do not belong together.

And thus they tell the child that the hundred is not there.

The child says no way. The hundred is there.

Loris Malaguzzi, Italian Early Childhood Education Specialist

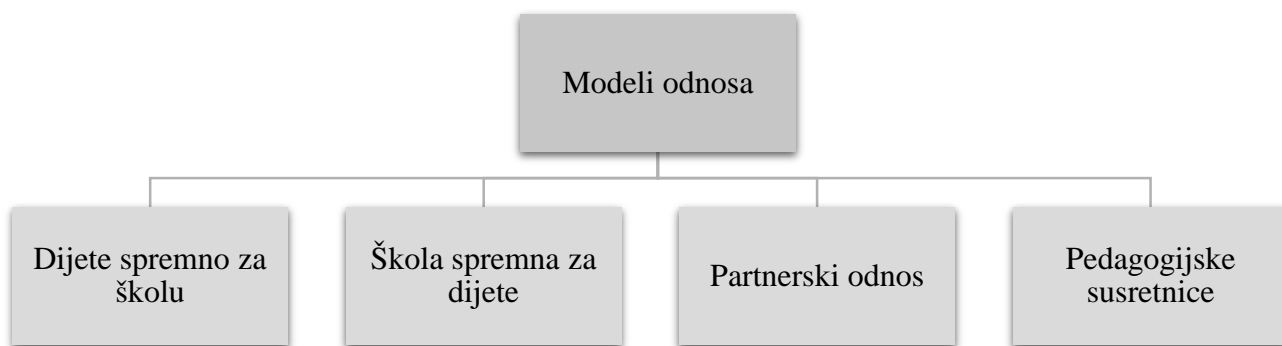
Slika 6. Tekst *The child is made of one hundred* (Edwards, Gandini i Forman, 1998)

4.3 MODELI ODNOSA DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE

Odvojenost ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja dovelo je do prepoznavanja nekoliko mogućih modela odnosa. Odnos je definiran kao određeni položaj jedne varijable naspram druge. U ovom slučaju s jedne strane stoji dječji vrtić, a s druge osnovna škola. Modeli odnosa koji se prepoznaju između dvije odgojno-obrazovne razine uvjetovani su spomenutim faktorima poput dobi djeteta za polazak u osnovnu školu, kontinuiteta koji se (ne)ostvaruje te implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja. U odnosu na dob djeteta može se uočiti snižavanje/podizanje dobne granice za upis u osnovnu školu, (ne)obvezni predškolski programi ili pak školifikacija predškolskog sustava kao potencijalni indikatori određenog modela. Kontinuitet je vrlo široko određen te je smještanje odnosa u određeni model utoliko složenije – koji je položaj djeteta prepoznat u predškolskom, odnosno osnovnoškolskom kurikulumu, postoje li dodirne točke prostorno-materijalnog kontinuiteta dviju odgojno-obrazovnih razina i sl. Implicitna pedagogija, odnosno slika o djetetu koju njeguju odgajatelji i učitelji razredne nastave uvjetuje i njihovu odgojno-obrazovnu prijelaznu praksu te je i kroz nju moguće prepoznati karakteristike određenog modela odnosa. Konkretno aktivnosti koje se ostvaruju u praksi najjasniji je pokazatelj određenog modela odnosa jer obuhvaćaju sve ranije spomenuto – i dob i kontinuitet i implicitnu pedagogiju. Aktivnosti se mogu smjestiti u hijerarhijski odnos prema svojem intenzitetu te se govori o aktivnostima niskog, srednjeg i visokog intenziteta.

U literaturi najčešće se spominju četiri osnovna modela odnosa koji se određuju u odnosu osnovne škole na dijete, obitelj ili dječji vrtić. Tu se prepoznaju odnosi u kojima je dijete spremno za osnovnu školu, škola spremna za dijete, partnerski odnos i sukonstrukcija kurikuluma. Primjerice, prema Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) može se prepoznati odnos u kojemu osnovnoškolski sustav dominira nad ranim i predškolskim sustavom odgoja i obrazovanja i autorice ga smještaju u model odnosa u kojemu dijete mora biti spremno za školu. Iste autorice prepoznaju i modele odnosa u kojima uključeni akteri stoje u partnerskom odnosu pa i više, u odnosu u kojemu se kurikulum sukonstruira od strane dviju ustanova, djece ili obitelji, a identificirani su u različitim odgojno-obrazovnim sustavima. Prvi model koji se odnosi na pripremanje djeteta za polazak u osnovnu školu poziva se na *spremnost djeteta za školu* (engl. *readiness for school*) kao osnovni kriterij za upis djeteta u osnovnu školu. Drugi je model *škole spremne za dijete* (engl. *ready school*) i postavlja školu kao

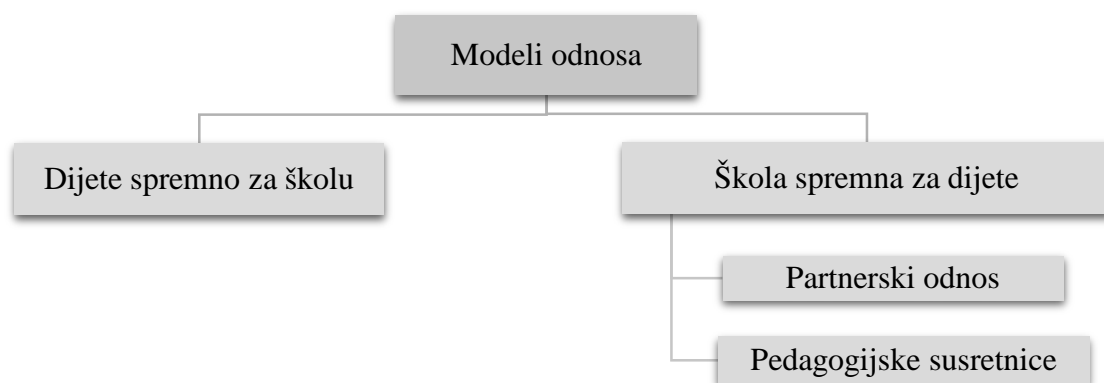
instituciju koja se mora prilagoditi djetetu i njegovim potrebama, dok treći razvojni model *pedagogije sukonstrucije* (engl. *pedagogical meeting place*) teži odnosu u kojemu svi sudionici zajednički promišljaju i sukonstruiraju sliku djeteta, proces stvaranja znanja i svrhu institucionalnog odgoja i obrazovanja te zajednički oblikuju kurikulum prijelaza. Moss (2008; 2013) tim modelima pridodaje još jedan, model *partnerskog odnosa* u kojemu dječji vrtić, percipiran kao važna institucija u kojoj se ostvaruje posebno razdoblje djetetova života sa svojim jedinstvenim vrijednostima, kulturom i tradicijom, stoji u ravnopravnom, partnerskom odnosu s drugim odgojno-obrazovnim razinama. Ovaj partnerski odnos ne obuhvaća sve one specifičnosti prepoznate u odnosu modela pedagogije sukonstrucije te se može shvatiti kao poseban odnos koji se u praksi ostvaruje uz manje teškoća nego model pedagogije sukonstrucije. Takav odnos omogućuje usuglašavanje različitih perspektiva i načina rada (OECD, 2006) te može voditi i ostvarivanju pedagogije sukonstrucije. Iako ova dva modela imaju svoje različitosti koje će se detaljnije obrazložiti, imaju značajne dodirne točke koje ih smještaju u jedan model, odnosno u odnos škole koja je spremna za svako dijete. Kao što je i navedeno, uvidom u literaturu mogu se prepoznati četiri različita modela (Slika 7).



Slika 7. Modeli odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole – osnovna podjela

Svi ovi modeli prepoznati su djelomično u odgojno-obrazovnim sustavima većine drugih zemalja. Prepoznavanje određenog modela odnosa ne znači da cjelokupni sustav karakterizira isključivo takav odnos. Haug (2013) u sustavu Norveške prepoznaje ispreplitanje različitih modela odnosa gledano kroz određeni vremenski slijed stoga ovakva podjela ne može i nije isključiva. Obris karakteristika navedenih modela vidljivi su ne samo kroz praksu, nego i obrazovnu politiku, tradiciju, relevantne dokumente i sl. pa se može ipak govoriti o

prevladavanju određenog modela, ali se ne smije pristupiti krutom generaliziranju. Kako se ovaj rad usmjerio upravo na uočavanje odnosa između ustanove ranog i predškolskog odgoja i osnovne škole, potrebno je modele odnosa dodatno suziti. Naime, prva dva odnosa – dijete spremno za školu i škola spremna za dijete - ne uključuju nužno predškolsku odgojno-obrazovnu razinu te je samim time bespredmetno govoriti o odnosu koji se ne ostvaruje, odnosno koji se ostvaruje mimo predškolske razine u odnosu samo na dijete i obitelj. Ovaj rad usmjerio se na međusobne odnose ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole te je bilo potrebno navedenu podjelu odrediti u relaciji na spomenute aktere. Partnerski odnos i odnos pedagogije sukonstrukcije, pak, izravno govori o specifičnostima odnosa između dvije odgojno-obrazovne razine, ali naglasak je, dakle, na postojanju pozitivnog odnosa, odnosno više razine komunikacije. Time je nova podjela sužena na dva osnovna modela koja se izravno referiraju na međusobne odnose između ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole, a daljnjom podjelom prepoznaju se i ostali modeli koji se spominju u literaturi. Za potrebe ovoga rada, modeli odnosa su modificirani na način da je model u kojem dominira osnovnoškolski sustav nad ranim i predškolskim određen kao model odnosa u kojemu je dijete spremno za školu, dok je model odnosa u kojemu postoji bilo koji oblik partnerskog odnosa određen kao model odnosa u kojemu je škola spremna za dijete (Slika 8). Ovakva podjela na dva krajnja modela odnosa pojednostavljuje shvaćanje međusobnih odnosa, a unutar njih se dalje mogu prepoznati podmodeli, odnosno različite specifičnosti vezane uz spomenute faktore dobi, kontinuiteta, implicitne pedagogije i intenzitet aktivnosti.



Slika 8. Modeli odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole – modificirana podjela

Ovakva modificirana podjela usmjerava na izravno bavljenje međusobnim odnosima između dvije institucionalne razine odgoja i obrazovanja. Mitchell i Carr (2014) dva navedena modela promatraju kao dvije različite krajnosti. Prilikom prijelaza djeteta iz jedne u drugu odgojno-obrazovnu razinu, ono se podvrgava nizu pretpostavki o njegovu razvoju i kompetencijama koje se razlikuju ovisno o prihvaćenom modelu. Primjerice, u modelu spremnosti djeteta za školu odrasli sudionici promatraju dijete fragmentirano kroz niz odvojenih kompetencija i orijentirani su na njegove slabosti i nedostatke koji se polaskom u osnovnu školu trebaju 'popraviti' ili 'popuniti'. Procjena se vrši jednokratno i jednostrano čime se samo površno osigurava objektivnost. S druge strane, u modelu spremnosti škole za dijete odrasli sudionici promatraju dijete holistički, cjelovito te su orijentirani na prepoznavanje njegovih mogućnosti i pozitivnih dispozicija. Procjena je višekratna, višestrana i nosi obilježje demokratskog procesa (Tablica 9).

Tablica 9. Modeli odnosa prema načinu procjene za polazak u osnovnu školu (prilagođeno prema Mitchell i Carr, 2014)

Pretpostavke	Spremnost djeteta za osnovnu školu	Spremnost osnovne škole za dijete
ISHODI	Fragmentirane, podijeljene vještine, znanja kojima se opisuju fragmentirane kompetencije	Holističko, cjelovito promatranje djeteta i njegovih kompetencija i iskustava; naglasak na cjeloživotnom učenju
FOKUS INTERVENCIJE	Orijentirano na djetetove nedostatke i postupke 'popravljanja' štete	Orijentirano na mogućnosti i pozitivne dispozicije, na ono što dijete zna i može
PREDMET PROCJENE	Vještine i elementi znanja	Proces učenja prezentiran kroz sustavno dokumentiranje
VALIDNOST	Objektivna procjena	Interpretacija promatranja procesa učenja i dijalog
NAPREDOVANJE	Hijerarhija vještina i znanja prema određenom vrijednosnom modelu	Postupno povećavanje intenziteta participacije i učenja u okruženju
VRIJEDNOST (KORIST) ZA PRAKTIČARA	Nadzor od strane vanjskih promatrača; mogućnost planiranja postupaka 'popravljanja' štete u djetetovim vještinama i znanju	Komunikacija s djecom, obitelji, sustručnjacima te samoevaluacija; mogućnost planiranja postupaka za osnaživanje djetetovih postojećih kompetencija i proširivanje novima
OSOBA KOJA PROCJENJUJE	Praktičar	Djeca, obitelj, praktičari – demokratski proces

Iz navedene usporedbe dvaju modela u kojima se odvija procjena moguće je uočiti hijerarhijski s jedne, odnosno demokratski postavljen odnos i sustav s druge strane. Težnja bi trebala biti prema drugom sustavu, odnosno modelu škole spremne za dijete. Do danas ta ideja pokušava ostaviti trag u praksi, no tradicionalno hijerarhijski sustav odgoja i obrazovanja otežava njezinu implementaciju u sustav. Upravo taj hijerarhijski odnos između dječjeg vrtića i osnovne škole stvara najveću prepreku u shvaćanju prijelaza kao mjesta susreta, a kvalitetne promjene neće se dogoditi bez promjene u implicitnim pedagogijama svakog pojedinca. Ako se želi stvoriti i održati povezanost, mijenjanje jednog odgojno-obrazovnog sustava nije moguće bez posljedičnog mijenjanja drugog. Stvaranje primjerene mreže podrške djetetu tijekom procesa prijelaza karakterizira recipročna komunikacija, odnosno suradnja i partnerski odnos dviju odgojno-obrazovnih razina i ostalih sudionika (obitelj) što nije ostvarivo održavanjem hijerarhijskog odnosa.

U hrvatskoj praksi ideja o mogućnosti drugačijeg odnosa nije nova, ali nikada se o njoj nije ozbiljno teorijski raspravljalo. Drugačiji odnos uočava se u Švedskoj koja je kroz kvalitetne dokumente, dakle, zakone, propise i smjernice, te kroz primjereno financiranje traženih izmjena osigurala da osnovne škole preuzmu veću odgovornost prema individualnim potrebama djece (Fabian i Dunlop, 2007; Dahlberg, 2013). Većina promjena temeljila se na predškolskoj pedagogiji u čijoj osnovi leži razvojno primjerena praksa pa se ne može govoriti o dominaciji jednog sustava nad drugim, nego o uvažavanju prirode djeteta koja je očito više obuhvaćena u predškolskoj pedagogiji. To je upravo ono što se očekuje i u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu – preuzimanje odgovornosti za kvalitetne promjene usmjerene na razvoj djeteta/učenika. Nije potrebno niti dobro u kontekstu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu stavljati naglasak na dominaciju jednog sustava nad drugim i zbog stalnog razvoja kurikulumu jer bi jedan sustav uvijek bio u disonanci s drugim. Nije potrebna dominacija, nego međusobno prihvaćanje i prepoznavanje važnosti svake odgojno-obrazovne razine. Dominacija i percipirana hijerarhija proizlazi iz tradicije kao i obrazovne politike. Kako Slunjski (2015) navodi, to nije problem samo hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja. „Tenzije koje generira obrazovna politika zalažući se s jedne strane za više kreativnosti, a s druge za čvršće strukture, kao i za individualiziran pristup, ali i uniformnost, javljaju se u mnogim drugim zemljama (...)“ (Puond, 2011, prema Slunjski, 2015, 33). Osim što takav pristup pridonosi nepovjerenju prema sustavu, stalan osjećaj nesigurnosti demotivira odgojno-

obrazovne djelatnike koji se nalaze u nepodržavajućem okruženju između zahtjeva roditelja s jedne strane i odgojno-obrazovnog sustava s druge. Dakle, usuglašavanje prije svega teorije i prakse barem oko osnovnih postavki problematike prijelaza trebalo bi donijeti olakšanje odgojno-obrazovnim djelatnicima koji sustavno traže uporište za svoj rad. Na tragu novih vrijednosti koje se pojavljuju u krovnim dokumentima, očekuje se da bi usuglašavanje trebalo ići prema modelu partnerskog odnosa.

Aktivnosti koje karakteriziraju modele odnosa

Aktivnosti koje karakteriziraju određene modele odnosa mogu se podijeliti u one niskog, srednjeg ili visokog intenziteta prema svojoj učestalosti (brojnosti), trajanju, sadržaju i sudionicima (Tablica 10). Ova podjela rezultat je uvida u domaću i stranu literaturu pri čemu se od dva moguća modela odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole vodilo prema modelu škole spremne za dijete kao poželjnog modela. To je dovelo i do određivanja intenziteta određene aktivnosti – sve one aktivnosti koje karakteriziraju model odnosa spremne škole ujedno su procijenjene i kao aktivnosti višeg intenziteta. Primjerice, Bohan-Baker i Little (2002) u pregledu literature o procesu prijelaza navode prijelaznu praksu koja varira prema svom intenzitetu pri čemu navode primjer podjele letaka prije polaska u osnovnu školu kao aktivnost niskog intenziteta ili osobni kontakt odgojno-obrazovnih djelatnika i obitelji posjetom obiteljskom domu kao aktivnost visokog intenziteta. Više o razini intenziteta pisali su Pianta i sur. (2005) i Pianta i Rimm-Kaufman (2009). Kao izvor mogućih aktivnosti korišten je i NKRPOO (2017). Aktivnosti navedene u tablici mogu se još preciznije odrediti i razložiti. Intenzitet učestalosti, odnosno brojnosti pojedinih aktivnosti odnosi se upravo na sam broj aktivnosti koji se provodi tijekom prijelaznog procesa – jedan susret ili više susreta. U praksi je najčešće prisutan jedan do dva susreta roditelja posebno s odgajateljima i posebno s učiteljima razredne nastave o pitanju polaska djeteta u osnovnu školu. Odgajatelji i učitelji se gotovo ni se susreću, a susret s djetetom o pitanju polaska u osnovnu školu je tijekom postupka predupisa i psihofizičke procjene. Postoje primjeri iz prakse koji ukazuju na vrlo visoki intenzitet učestalosti pri čemu je tijekom trajanja predškole pa sve do polaska u osnovnu školu prisutno često sastajanje roditelja, odgajatelja, učitelja i djece u zajedničkim aktivnostima različitih sadržaja (Carr, 2013). U hrvatskoj praksi može se uočiti relativno niski intenzitet učestalosti pojedinih aktivnosti, a najočigledniji je tijekom prvog dana osnovne škole kada je primjetno da se mnogi roditelji uopće ne poznaju međusobno.

Tablica 10. Kriteriji određivanja intenziteta aktivnosti tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Kriterij određivanja intenziteta aktivnosti tijekom procesa prijelaza	Učestalost (brojnost) aktivnosti	Jednom do dva puta prije i nakon polaska u osnovnu školu
		Više od dva puta prije i nakon polaska u osnovnu školu
Trajanje aktivnosti		Od postupka predupisa djeteta do polaska u osnovnu školu
		Tijekom trajanja programa predškole do polaska u osnovnu školu
		Vremenski integrirano (tijekom polazanja dječjeg vrtića do nakon polaska u osnovnu školu)
Sadržaj aktivnosti		Informiranje (roditeljski sastanci, letci)
		Uključivanje u izravni odgojno-obrazovni proces
		Uključivanje u postupke prijelaza
		Različiti oblici potpore roditeljima i djeci
Sudionici aktivnosti		Odgajatelji
		Učitelji razredne nastave
		Ostali odgojno-obrazovni djelatnici
		Dijete
		Obitelj
		Šira društvena zajednica

Intenzitet prema trajanju aktivnosti djelomično odgovara samoj brojnosti i sadržaju koji se ostvaruje tijekom procesa prijelaza – ako su aktivnosti sadržajem najviše informativne prirode, tada je i trajanje aktivnosti kraće. Samim time ne dolazi do međusobnog upoznavanja

i razmjene iskustva. Također, trajanje niti ne može biti duže zbog vremenske ograničenosti kada se s određenim aktivnostima krenulo (tijekom postupka predupisa, tijekom trajanja predškole ili tijekom cijelog vrtićkog iskustva). Ako se s aktivnostima krenulo tijekom trajanja predškole, ono ostavlja dovoljno vremena za organiziranje različitih aktivnosti i susreta pri čemu dolazi do boljeg upoznavanja svih sudionika procesa. Intenzitet prema sadržaju aktivnosti preuzet je velikim dijelom iz NKRPOO-a (2017) koji je na taj način odredio razine partnerskog odnosa tijekom procesa prijelaza. Kao niža razina određeni su oni sadržaji koji su najviše informativne prirode. Kao viša razina intenziteta određene su one aktivnosti čiji sadržaj uključuje multiple strategije uključivanja svih sudionika procesa prijelaza. Pianta, Cox, Taylor i Early (1999) kao i Bohan-Baker i Little (2002) pod niskim intenzitetom navode primjerice sljedeće aktivnosti: podjela letaka s osnovnim informacijama o osnovnoj školi, učiteljima, obvezama roditelja i djece i načinima pripreme djece za očekivanja osnovne škole; sastanci učitelja razredne nastave i roditelja čiji je osnovni cilj jednostrano informiranje roditelja bez namjere uključivanja u recipročne odnose (potrebna dokumentacija za upis, osnovne obveze djece i roditelja, kućni red škole, prikupljanje informacija o roditeljima i sl.); procjena psihofizičkog stanja djeteta bez izravnog uključivanja roditelja ili odgajatelja u cjelokupni proces. Sadržaj aktivnosti pokazao se kao ključan aspekt prijelaza. Wilcox-Herzog i Ward (2004) navele su, primjerice, da je interakcija učitelja s djecom koja je visokog intenziteta povezana s visokom razinom djetetove privrženosti, sigurnosti, smislenih aktivnosti te da postižu visoke rezultate na testovima razvoja govora. Sadržaj aktivnosti u odnosu na odgajatelje i učitelje okarakteriziran visokim intenzitetom bilo bi uključivanje u izravni odgojno-obrazovni proces kroz uvid u međusobne kurikulume, mogućnost razgovora i dogovora oko osmišljavanja kurikuluma, boravak odgajatelja u prvom razredu, odnosno učitelja u predškolskoj skupini, dijeljenje dokumentacije nastale tijekom procesa prijelaza, zajedničko osmišljavanje i provođenje aktivnosti prijelaza s djecom i roditeljima i slično. Intenzitet prema uključenim sudionicima u aktivnost određuje se prema brojnosti različitih sudionika. Intenzitet je nizak ako su u proces uključeni samo učitelji razredne nastave i roditelji, a visok ako su uključeni odgajatelji, učitelji, roditelji, dijete kao i šira društvena zajednica (primjerice knjižnica, razne udruge i sl.). Uključenost sudionika odnosi se na one primarne, izravne korisnike određenog sadržaja aktivnosti pa ako je sadržaj usmjeren na informiranje roditelja od strane učitelja razredne nastave, ne može se govoriti o izravnoj uključenosti djeteta iako je informiranje tematski usmjereno na njega. Nadalje, kod

sudionika važno je napomenuti i njihove stavove kao jedan od osnovnih elemenata implicitne pedagogije. U kontekstu polaska djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu važni su stavovi odgajatelja i učitelja o ulogama koje imaju jedni i drugi tijekom tog prijelaznog razdoblja kao i stavovi o međusobnim kompetencijama za rad s djecom predškolske, odnosno rane školske dobi. Također su bitni i njihovi stavovi o općim razvojnim karakteristikama djeteta predškolske dobi kao još jedan indikator implicitne pedagogije.

Intenzitet aktivnosti, dakle, čini skup različitih varijabli – brojnost, trajanje, sadržaj i sudionici. Prema dostupnoj literaturi, postoji određeni kontinuitet u određivanju intenziteta pa ako je učestalost određena kao niska, samim time je i trajanje aktivnosti vrlo kratko, sadržaji su informativne prirode i uključuju mali broj različitih sudionika. Također, niski intenzitet aktivnosti odgajatelja/učitelja tijekom procesa prijelaza povezan je s njihovom implicitnom pedagogijom koju karakterizira slika o djetetu kao nekompetentnoj osobi. Kod aktivnosti srednjeg intenziteta dolazi do drugačijih kombinacija pri čemu se može dogoditi da su aktivnosti prema brojnosti, trajanju i sadržaju možda niskog intenziteta, međutim znaju uključivati veliki broj sudionika istovremeno čime se ipak proširuje mreža poznanstava i potpore. Kod aktivnosti visokog intenziteta razvidno je da su sve aktivnosti uglavnom usmjerene na stvaranje snažne mreže potpore uključivanjem svih bitnih aktera u aktivnosti koje su sadržajno vrlo bogate, zahtijevaju visoki socio-emocionalni angažman te su brojnošću i trajanjem vrlo intenzivne. Moguće je kriterijima dodati još i cilj pojedinih aktivnosti, međutim cilj se može iščitati iz konačnih modela odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole: cilj aktivnosti kao priprema djeteta ili kao priprema škole (odnosno cjelokupnog okruženja) ili, s druge strane, cilj promatran s odmakom od pripreme kao kontinuirano praćenje.

Istraživanja modela odnosa u Republici Hrvatskoj

Istraživanja ove problematike u Republici Hrvatskoj nisu pomogla rasvjetljavanju ovdje iznesenih problema i pitanja. Istraživanje koje je najizravnije povezano s problematikom prijelaza je usmjereno na ispitivanje zrelosti djece za školu (Sindik, 2004) pri čemu je ispitivana odgajateljeva procjena djetetove spremnosti za osnovnu školu. Ovakav pristup traženja povezanosti usmjeren je na dominaciju školskog sustava nad predškolskim jer se tražila procjena odgajatelja u odnosu na nedefinirano određenje spremnosti i nedefinirane standarde te je metodološki valjanost takve procjene vrlo upitna. Drugo istraživanje koje se

može izdvojiti je procjena karakteristika djece, tj. školskih obveznika u odnosu na redosljed rođenja (Sindik, 2009). I u ovom istraživanju naglasak je stavljen na djetetovu spremnost, odnosno gotovost za polazak u školu prema već ranije spomenutim nedefiniranim elementima. Sindik i Basta-Frljić (2008) istraživali su i povezanost karakteristika djetetova temperamenta i njegove spremnosti za školu pri čemu se opet naglašava isti problem. Nadalje, istraživana je i povezanost općih razvojnih kompetencija za polazak u školu i fonološke svjesnosti kod predškolske djece (Sindik i Pavić, 2009). Sva navedena istraživanja usmjerila su se na normiranje djece za potrebe škole pa su tako i ponuđeni testovi usmjereni upravo na unificiranje djece i njihovih osobina, a ne na naglašavanje individualnih potreba djeteta i različitih iskustava. Testiranje se provodi bez uvažavanja konteksta te je usmjereno samo na prezentaciju djetetovih sposobnosti u jednom trenutku razvojno vrlo složenog i bogatog razdoblja djetinjstva. Usmjerenost ka dominaciji jednog sustava nad drugim (u ovom slučaju školskog nad predškolskim) ukazuje na jednodimenzionalno poimanje polaska djeteta u osnovnu školu gdje se poima samo dimenzija djetetove psihofizičke spremnosti za osnovnu školu i djetetovo znanje, a ne i cjelokupni kontekst koji u sebi sadrži čitav niz drugih dimenzija koje značajno utječu na polazak u školu. Iz tog razloga prepoznaje se aktualnost ove teme i potreba daljnjeg istraživanja problematike prijelaza.

Istraživanja u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi trebaju biti obuhvatnija i zahvatiti i drugu 'krajnost', odnosno model spremnog okruženja, a ne samo spremnog djeteta. Na tom tragu je istraživanje o potrebi suradnje odgajatelja i učitelja razredne nastave (Prelogović, 2013) pri čemu su anketirani odgajatelji i učitelji razredne nastave. Došlo se do zaključka kako su i jedni i drugi odgojno-obrazovni stručnjaci svjesni da suradnja treba postojati, no isto tako i da nisu pokazali volju za ostvarivanjem suradnje. Ovakvo istraživanje može poslužiti kao dobar indikator trenutnog stanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu po pitanju međusobnog uvažavanja i prijelazne odgojno-obrazovne prakse, odnosno mogućeg modela odnosa koji se najvećim dijelom percipira u Republici Hrvatskoj. Somolanji Tokić (2017) istražila je problematiku prijelaza prikupljajući očekivanja različitih sudionika procesa (roditelji, djeca, odgajatelji, učitelji). Tim istraživanjem, slično kao Dockett i Perry (2014), ukazala je kako sudionici procesa imaju različito poimanje prijelaza kao i različite preokupacije tijekom procesa. Ujedno je ukazala i na snažnu kontekstualnu obojenost procesa prijelaza (matična ili područna škola, urbana ili seoska sredina i sl.) čime je proces označen kao složeni i

višedimenzionalni proces naspram jednodimenzionalnog shvaćanja. Ipak, nedostaju kvalitativna istraživanja koja bi ujedno mogla biti i nositelji promjene u praksi. O tome svjedoče akcijska istraživanja i razni projekti³⁴ u svijetu koji kroz izravnu primjenu teorije u praksi smanjuju jaz između teorije i prakse.

4.3.1 Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole - *dijete spremno za školu*

Prvi model odnosa koji se pojavljuje je tradicionalno prihvaćen u većini zemalja. U odnosu koji je karakteriziran djetetom spremnim za osnovnu školu, osnovna škola zauzima dominantnu ulogu u postavljanju jasnih standarda koje dijete (ne)zadovoljava pri upisu. Postavlja dijete u poziciju objekta izvanjske procjene o tome zadovoljava li određene uvjete za polazak u prvi razred osnovne škole. Dahlberg (2013) navodi kako u ovom odnosu dječji vrtić zauzima podređenu funkciju naspram osnovne škole i postavlja se kao najniža odgojno-obrazovna razina u dominantno linearnom sustavu odgoja i obrazovanja u kojemu su svi ishodi učenja predodređeni. Key (2000) sustav podređenosti vidi na sljedeći način: „Dječji je vrtić samo tvornica, djeca tamo uče „modelirati“ umjesto da prave kolače od gline prema vlastitom ukusu – to je tipično za put kojim taj mali ljudski materijal mora proći. Iz prizemlja tvornice napravljeni predmeti se prenose na sljedeći kat – u školu – i iz nje onda masovno izlaze. Svim se snagama treba boriti protiv ove masovne proizvodnje kojoj naše doba teži na svim područjima – to bi trebao biti cilj odgoja u školi; treba, koliko god je moguće, omogućiti individualni pristup,...“ (Key, 2000, 167). Ovakav odnos dječjeg vrtića i osnovne škole nije nov i zapravo bi se moglo reći da predstavlja svojevrsni tradicionalni pogled na svrhu i cilj institucionalnog ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Bruner (2000) ovakav pristup promatra kroz model u kojemu dijete uči u didaktički oblikovanim situacijama, odnosno gdje se učenje shvaća kao transmisija znanja i zanimljivo uočava: „Poučavanje nije uzajamni dijalog, već usmena predaja od jednog drugome. U takvim okolnostima, ako djeca ne usvajaju znanje u mjeri u kojoj se to od njih očekuje, to se zaostajanje tumači njihovim pomanjkanjem „mentalnih sposobnosti“ ili niskim kvocijntom inteligencije, a prosvjetari peru ruke i nekažnjeno se izvlače“ (Bruner, 2000, 67). U ovom modelu proces prijelaza promatra se kao jednokratni događaj u kojemu dijete ima ulogu

³⁴ Perry i Dockett (2009), višegodišnji projekt pod nazivom *Voices of children in starting school*

objekta koji se procjenjuje. Petriwskyj i Grieshaber (2011) navode kako je u praksi prisutno binarno određenje djeteta pri upisu u osnovnu školu – dijete kao spremno ili dijete kao nespremno za školu, a sve procjene usmjerene su zapravo na utvrđivanje tog statusa. Zanimljivo je cjelokupni kontekst iz kojeg dijete dolazi, odnosno njegovo cjelokupno iskustvo kao socijalnog, društvenog bića koje uključuje različite aspekte odnosa – obitelj-dijete, obitelj-škola, vrtić-dijete, vrtić-škola, vrtić-obitelj i sl. Janus (2011) naglašava upravo važnost konteksta prilikom upisa djeteta u osnovnu školu, odnosno odgovornost škole za kulturalnu raznolikost djece i njihovih obitelji (jezik, nacionalnost, vjera, kultura,...). Isti autor navodi kako je kulturalna raznolikost aktera uključenih u proces prijelaza (a prvenstveno u ovom slučaju djece) jedna od najvažnijih stavki pri određivanju primjerene prijelazne prakse što ima uporište i u Woodheadovoj kontekstualno primjerenoj praksi (2012). Gledajući na sve aspekte djetetove spremnosti, na koji način se može ono svesti na jednokratnu i jednostranu procjenu? Uzimajući u obzir cjelokupni kontekst, prijelaz se mora shvatiti kao proces, a ne kao jednokratni događaj u djetetovu životu. Samim time priznaju mu se njegova prijašnja iskustava i prijelaz se odmiče od jednodimenzionalnog poimanja odnosa dijete-škola u kojem se škola postavlja kao norma. Pianta i Rimm-Kaufman (2009) to povezuju s prijelazom u kojem se naglašavaju samo djetetove sposobnosti i vještine (engl. *skills-only* model prijelaza) koje se trebaju prezentirati u jednom trenutku tijekom polaska u osnovnu školu. Jednako tako, isti autori naglašavaju da ovakav model prijelaza ne uvažava da su djetetove vještine i sposobnosti vrlo promjenjive te da ovise i o vremenskom i o prostornom okruženju. Nadovezujući se na prethodno, Pianta i sur. (2005) navode dva osnovna problema kod teorije koja podržava samo djetetove vještine i sposobnosti: prvi je neuvažavanje individualnih razlika djece tijekom procesa prijelaza (samo dijete odgovorno je za manje od 25% varijance ishoda traženih u ovom modelu), a drugi je neuključivanje obitelji u proces prijelaza (čije (ne)prihvatanje nove uloge korespondira s djetetovim uspjehom i reagiranjem na nove izazove). Suprotno od ovog modela stoji odnos koji naglašava djetetove prednosti, pozitivne strane, odnosno postignuća (engl. *strengths-based* pristup (Dockett i Perry (2015)) koji je detaljnije pojašnjen u modelu odnosa dječjeg vrtića i škole kao pedagogije sukonstrukcije.

Model djeteta spremnog za školu nastoji se modernizirati i kroz 'novu' paradigmu spremnosti koja zapravo nikako ne reflektira suvremeno shvaćanje djeteta. Od učitelja koji se percipira

kao 'spreman učitelj' traži sljedeće: „Na temelju spoznaja iz psiholoških i pedagoških istraživanja ta „prilagodba“, rekli bismo „spremnost učitelja“, mora sadržavati: uvid učitelja u elementarno ovladavanje spomenutim predmatematičkim i predčitačkim vještinama, hitno organiziranje nadoknade za onu djecu koja su u tom pogledu nerazvijena, organiziranje sustavne suradnje s roditeljima u pogledu određivanja uloge roditelja u školskom učenju (s naglaskom na posredno učenje i usvajanje pojmova), posebnu organizaciju rada i brigu za djecu iz rizičnih skupina (u obliku aktivnog dnevnog boravka i subotnjih programa) i svakodnevno praćenje promjena u razvijenosti rječnika i baratanju predmatematičkim i matematičkim pojmovima.“ (Čudina-Obradović, 2008, 295-296). Navedeno je prezentirano kao suvremeno shvaćanje prijelaza, međutim, iščitavanjem potrebne spremnosti uočava se da je odgovornost opet najvećim dijelom na djetetu i njegovoj sposobnosti.

Aktivnosti tijekom procesa prijelaza u ovom modelu vrlo su niskog intenziteta i prema trajanju i prema učestalosti i prema sadržaju. Jedan od razloga takvog pristupa prijelazu je pravljenje razlike između *orijentacijskih* i *prijelaznih* (tranzicijskih) *programa* usmjerenih na polazak u osnovnu školu. U ovom modelu prevladava orijentacijski program koji je, kao što i sam naziv kaže, orijentiran na školu i shvaća prijelaz kao jedan trenutak u djetetovu životu koji počinje i završava polaskom u osnovnu školu. Dijete je u takvom pristupu stavljeno u poziciju objekta koji (ne)zadovoljava školsku 'normu', a procjena je u svrsi normiranja prema prezentiranim djetetovim kompetencijama, a ne praćenja. Aktivnosti koje se provode usmjerene su na što uspješniju prilagodbu djeteta potrebama osnovne škole, kratkotrajne su, kontinuirano praćenje djeteta nije prisutno (osim u slučajevima produžene opservacije koja je usmjerena na djecu s određenim teškoćama). Odstupanja od normativa (koji je sam po sebi već upitan) je shvaćeno kao potencijalno problematično pri čemu se sva odgovornost stavlja na dijete kao izvor tih problema (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). Model spremnosti djeteta za školu karakterizira i postupak *školidifikacije* (engl. *schoolification*) predškolskih ustanova (Bennett, 2013; Moss, 2013; OECD, 2006). Postupkom školidifikacije školski sustav preuzima dominaciju nad predškolskim uvodeći elemente formalnog školovanja u dječji vrtić bez razumijevanja i prilagodbe odgojno-obrazovnog rada specifičnim potrebama djeteta te dobi. Školidifikacija se ne događa direktnim uplitanjem osnovnoškolskog sustava u predškolski, ali je njegov utjecaj značajan na posredan način kroz zahtjeve koje osnovna škola postavlja pred roditelje i djecu tijekom upisa u osnovnu školu. Samim time roditelji vrše pritisak na

odgajatelje i djecu tražeći 'vidljive' znakove djetetova napredovanja (najčešće se to odnosi na početno čitanje i pisanje te matematičko znanje), a odgajatelji osjećaju krivo usmjerenu odgovornost za svoj rad da su djecu tijekom predškole zaista nešto i 'naučili'. Sve navedeno otvara put školifikaciji te daje svojevrсни legitimitet osnovnoj školi da nastavi s dotadašnjom praksom, a predškolska razina postaje samo ranije uvođenje u osnovnoškolsku razinu ili tzv. *mala škola*. OECD (2006) naglašava da je školifikacija samo posljedica modela spremnosti za školu pri čemu se očekuje od djeteta da u prvi razred osnovne škole već ulazi s potrebnim znanjem i vještinom pisanja i čitanja te da se kroz tu osnovu može lako i brzo prilagoditi zahtjevima osnovne škole. Jedan od uzroka pojačane školifikacije je i velika diskrepancija između zahtjeva osnovnoškolskog sustava i učitelja razredne nastave. Naime, zatvorenost kurikuluma koji se očituje u osnovnoj školi i to najviše kroz strogu propisanost plana i programa učitelja nerijetko stavlja u položaj nemoći naspram djetetovih stvarnih potreba (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). Nastojanje da se pristup učeniku individualizira i to u odnosu na njegove stvarne potrebe, prethodna znanja, iskustva i interese često je u suprotnosti s obrazovnom politikom i birokratiziranošću sustava. Iz toga je vidljivo da je model odnosa spremnosti djeteta za školu usmjeren na ishode učenja kao osnovnoj varijabli procjene učenikove uspješnosti. U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ishodi učenja su nezamisliv koncept što je jedan od razloga velikog razilaženja. Nažalost, težnja unificiranim sposobnostima, čime se nastoji normirati svaki aspekt djetetova razvoja, prisutna je u sadašnjem sustavu odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Da nema dokumenta poput NKRPOO-a (2014; 2017), djetetova uspješnost na polasku u osnovnu školu i dalje bi se vjerojatno usmjeravala na ishode, odnosno što ono treba znati i što treba moći napraviti nakon završenog predškolskog programa. NKRPOO u određenoj mjeri uspio je zaštititi dijete od takvog pristupa makar na predškolskoj razini uvođenjem predškolskog kurikuluma koji je integralni dio NKRPOO te „iz njega proizlazi i na njega se nadovezuje. Odražava vrijednosti, ciljeve, načela i polazišta istaknute u NKRPOO.“ (NKRPOO, 2017, 3). Ukratko, kurikulum predškole „odražava vrijednosti, ciljeve, načela i polazišta istaknuta u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i sadrži značajke kurikuluma vrtića.“ (NKRPOO, 2014, 49). U njemu se navodi kako ishode učenja ne treba normativno odrediti, nego ih iskazati u obliku širih očekivanja. Time je doskočio potencijalnim zahtjevima osnovne škole za strogim, krutim normativnim sustavom u kojem je dijete shvaćeno kao recipijent. Slično se može prepoznati i u Prijedlogu NKO-a (2016) u kojemu je prvi obrazovni ciklus naglasak stavio na dječju igru i

izostanak ocjenjivanja, međutim ono nije detaljno razrađeno i velika autonomija za organizaciju rada stavila se na raspolaganje učiteljima kao kreatorima kurikuluma. Uz pretpostavku kako učitelji razredne nastave nemaju potrebne kompetencije, odnosno znanja da bi organizirali takav rad, dolazi se do zaključka kako će velika autonomija i izostanak jasnih uputa o cilju, planiranju, praćenju te evaluaciji kurikuluma prve razine (ciklusa) dovesti opet do razilaženja u očekivanjima djece, odgajatelja, učitelja i roditelja u tom prijelaznom razdoblju i nastavak rada orijentiranog na kognitivni aspekt djetetova razvoja. Međutim, dok je NKRPOO dokument koji je u primjeni od 2014. godine, za osnovnoškolsku razinu i dalje je na snazi NOK (2011) obzirom da Prijedlog NKO-a nije službeno usvojen. To dovodi do zaključka da iako možda u teoriji i praksi trenutno postoji svijest i potreba za približavanjem dvaju sustava i ostvarivanjem svojevrsnog kontinuiteta, ono u aktualnim dokumentima nije vidljivo. Čak se događa i suprotno, između dva trenutno važeća dokumenta značajne su razlike ne samo u organizacijskom smislu, nego i u temeljnim vrijednostima, načelima i ciljevima koje promiču.

Za dublje razumijevanje modela odnosa u kojemu je dijete spremno za osnovnu školu pojašnjen je položaj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole kojeg, uz visoku razinu diskontinuiteta, karakterizira i postupak školifikacije. Potrebno je i pobliže odrediti sam pojam spremnosti za školu kao i elemente koje spremnost uključuje. Ovaj rad prvenstveno se pri tome oslanja na hrvatski odgojno-obrazovni sustav, iako su navedeni i primjeri iz teorije i prakse odgojno-obrazovnih sustava drugih zemalja.

4.3.1.1 Određenje značenja spremnosti djeteta za školu

U stranoj i hrvatskoj literaturi pojam prijelaza nerijetko se poistovjećuje s pojmom spremnosti za školu. Također se koriste nazivi poput *pripremljenost za školu*, *zrelost za školu*, *školska gotovost* i sl. Takav pristup usmjerava se najčešće samo na djetetove vještine kao jedinim pokazateljem njegove spremnosti za polazak u školu. Definirajući spremnost djeteta za školu, Sindik (2004) navodi sljedeće: „Pripremljenost djeteta za školu obuhvaća adekvatnu razinu razvijenosti fizičkih, motoričkih, govornih, spoznajnih, socio-emocionalnih karakteristika, kao i zahtjeva vezanih uz adekvatni stupanj samostalnosti.“ (Sindik, 2004, 320). Čudina-Obradović (2008, 285) definira spremnost za školu kao „minimum razvojnog stupnja koji djetetu omogućuje da primjereno reagira na zahtjeve škole.“ U hrvatskoj praksi, priručnici

koji služe za procjenu psihofizičkog stanja djeteta prije upisa u osnovnu školu definiraju spremnost, odnosno zrelost za školu kao „(...) optimalan stupanj razvijenosti različitih fizičkih i psihičkih funkcija djeteta koje će mu omogućiti optimalno savladavanje nastavnog plana i programa. Zrelost će ovisiti o biološkom razvoju, ali i o tome koliko je okolina omogućila djetetu da ovlada potrebnim iskustvima. Pojam je to kojim obuhvaćamo tjelesnu, intelektualnu, emocionalnu i socijalnu zrelost.“ (Oštarčević, 2008, 5) Isto navodi i Čudina-Obradović: „Da bi bilo spremno za školu, dijete mora biti spremno zdravstveno, tjelesno, kognitivno (intelektualno), socijalno, emocionalno i motivacijski. Ako je spremno, znači da neće imati poteškoća u prilagođavanju zadacima škole, da će bez problema zadovoljiti kriterije učitelja/ice, da će dobro napredovati u učenju i moći pokazati rezultate toga napretka u objektivnim testovima i u procjenama učitelja/ice.“ (Čudina-Obradović, 2008, 285-286). Vandebroek i sur. (2013) takav pristup nazivaju i paradigmom spremnosti i povezuju ju sa sveprisutnom nejednakošću kojoj su djeca podvrgnuta već od najranijih godina. Dijete se podvrgava od jednostavnih aktivnosti predupisa (uz osnovnu medicinsku dokumentaciju obuhvaća i opće podatke o djetetu) do složenih testiranja i procjenjivanja (od strane stručnih suradnika škole, a često i učitelja razredne nastave). Svaka aktivnost ima za cilj procijeniti djetetovu spremnost za polazak u osnovnu školu. Moss (2013) navodi kako je pojam djetetove spremnosti za školu i njegovo definiranje proizašlo iz rastuće potrebe ekonomske isplativosti rane intervencije u odgoju i obrazovanju. Kagan (2013) podržava te navode i napominje kako je i u SAD-u spremnost djeteta za školu različito shvaćena.

Prvi konstrukt spremnosti za školu javlja se 1920-tih godina kada je pojam dijeljen na spremnost za učenje i spremnost za školu. Spremnost za učenje podudaralo se s objašnjenjem Čudine–Obradović (2008) o spremnosti za školu kao zrelosti za školu, dakle, razvojni stupanj na kojem pojedinac ima sposobnost i kapacitet učiti i razvijati specifične vještine i sposobnosti. Spremnost za školu, s druge strane, podrazumijevao je značajno uže određenje – specifične kognitivne i lingvističke vještine i sposobnosti koje pridonose ispunjavanju školskih obveza. Tijekom godina, ova dva termina su se spojila u jedan – spremnost djeteta za školu, no njegova višeznačnost ostala je i dalje prisutna čime pridonosi nejasnoći te različitom tumačenju iste problematike (Kagan, 2013). Primjerice, iako prisutno u svakoj osnovnoškolskoj ustanovi, procjena spremnosti djeteta nije standardizirana, a pri definiranju samog pojma ne postoji konsenzus. Kao najbitnija varijabla postavlja se dob djeteta. U

Priručniku za upis djece u prvi razred (Oštarčević, 2008) izdanog od strane Agencije za odgoj i obrazovanje i koji koristi najveći broj stručnih suradnika pedagoga pri procjeni psihofizičkog stanja djeteta za polazak u osnovnu školu, procjena ima za cilj procijeniti zrelost djeteta za osnovnu školu te njegove mogućnosti za daljnja postignuća. U ovom pristupu dijete se procjenjuje u odnosu na vrlo relativne standarde (procjene koje se vrše nisu standardizirane) i procjene se razlikuju od škole do škole i od stručnog suradnika do stručnog suradnika. Iako stručnjacima nedostaju kvalitetni i sveobuhvatni alati (instrumenti) pomoću kojih bi se točno izmjerila razina nečije spremnosti, da ih to ne sprječava da svejedno provode testiranja i interpretiraju rezultate često na štetu djece. Inzistiranje na takvim instrumentima bespredmetno jer nema jedinstvene definicije ni određenja što je spremnost, što ju sačinjava kao ni jesu li elementi koji se procjenjuju potrebni za ostvarivanje školskog uspjeha. Takav način procjene prisutan je i u Republici Hrvatskoj sada već godinama te je uvelike ovisan o prevladavajućoj tradiciji osnovnoškolskog sustava. Meisels (2005) također navodi kako je dvadeseto stoljeće obilježeno povezivanjem, odnosno poistovjećivanjem postupaka testiranja sa školskom zrelošću, odnosno spremnošću i definira spremnost u tom kontekstu kao svojevrsnu stratifikaciju djece u različite grupe, stratum prema njihovim sposobnostima. Isti autor navodi podatak kako je do 1919. godine postojalo već 84 standardizirana testa koja su procjenjivala djetetovu spremnost za školu što samo govori o velikoj povezanosti postupka testiranja i polaska u školu. Dolazi se do zaključka kako je dijete prilikom postupka upisa u osnovnu školu podvrgnuto nizu testova objektivnog tipa upitne metodologije i s nejasnim ciljem. Slično je navela i Dahlberg (2013) na primjeru Švedske koja je zadržala testiranje šestogodišnjaka prije polaska u osnovnu školu čime je odnos dječjeg vrtića i osnovne škole svela na pitanje efikasnosti i konačnog učinka. Svođenje djetetova procesa razvoja na jedan broj ili bod uočava se i u obrazovnoj politici Engleske koja nastoji uvesti temeljnu procjenu (engl. *reception baseline assessment*) za upis u osnovnu školu (Roberts-Holmes i Bradbury, 2016). Pri tome je, isti autori navode, u izravnom konfliktu s već postojećim načinom procjene djetetova razvoja prisutnom u ranom i predškolskom sustavu temeljenom na holističkoj procjeni orijentiranoj na dijete (engl. *Early Years Foundation Stage Profile*).

Istraživanja o načinima testiranja i procjenjivanja djece prilikom upisa u osnovnu školu intenzivno danas provode Roberts-Holmes i Bradbury (2017) iz čijih se rezultata može uočiti kako je metodologija testiranja i dalje nedorečena i ponajviše u funkciji obrazovne politike, a

ne razvoja djeteta. Bradbury (2014) u svom istraživanju ističe kako praktičari nisu zadovoljni takvim načinom procjene petogodišnjaka za potrebe školskog obrazovanja, ali da istovremeno ne reagiraju na taj problem. Roberts-Holmes (2015) sveopću pojavu testiranja djece koje kreće već u predškolskoj godini naziva (engl.) *datafication* rane i predškolske pedagogije.

Prema Čudini-Obradović (2008), različito shvaćanje pojma spremnosti za školu nosi u sebi nekoliko temeljnih pitanja:

1. koji su uvjeti nastanka djetetove spremnosti za školu?,
2. što sve sadrži spremnost djeteta za školu?,
3. može li se i na koji način povezati spremnost djeteta za školu i njegov kasniji školski uspjeh?, te
4. koja je svrha utvrđivanja spremnosti djeteta za školu?

Uvjeti nastanka djetetove spremnosti pitanje je na koje ima nekoliko odgovora, a samim time i mnogo neslaganja. Čudina-Obradović (2008) detaljno razlaže ovu problematiku navodeći 4 moguća odgovora, odnosno pristupa:

- pristup spremnosti za školu kao zrelosti za školu,
- pristup spremnosti za školu kao specifične pripremljenosti,
- pristup spremnosti za školu kao opće pripremljenosti te
- pristup spremnosti za školu kao interaktivne pripremljenosti.

Prvi pristup spremnost djeteta za školu vidi kao posljedicu razvoja djeteta, njegova sazrijevanja, maturacije, odnosno "posljedica spontanog postizanja određenog stupnja funkcioniranja zbog bioloških promjena do kojih s vremenom dolazi" (Čudina-Obradović, 2008, 286). Drugi pristup odmiče se od spremnosti kao biološkog svojstva djeteta prema spremnosti kao sustavnog rada na razvijanju specifičnih vještina i znanja djeteta (čitanje, pisanje, boje, oblici, okruženje i sl.). Na razvijanju tih vještina i znanja sustavno rade i dječji vrtić i osnovna škola, a sve kako bi dijete bilo sposobno u određenom trenutku prezentirati ih i zadovoljiti kriterij spremnosti. Treći pristup spremnost promatra kao posljedicu "pružanja povoljnih uvjeta za razvoj djeteta od najranijega razvojnog razdoblja" (Čudina-Obradović, 2008, 286) čime je zadovoljena opća sfera spremnosti djeteta za školu. Četvrti pristup,

interaktivni pristup, okuplja sva tri prethodna i spremnost djeteta za školu promatra kao kombinaciju maturacije koja dolazi prirodno, sustavnog razvijanja specifičnih vještina i znanja te opće pripremljenosti do koje dolazi razvojem djeteta u optimalnim uvjetima. Ovakva analiza uvjeta nastanka spremnosti u najvećoj mjeri promiče model spremnosti djeteta za školu, odnosno svu odgovornost prebacuje na dijete. Zadnji pristup spremnosti kao interaktivne pripremljenosti jedini zalazi u neke nove sfere u kojima se odmiče od tradicionalnog pristupa i djetetu daje mogućnost da nije jedino odgovorno za svoju spremnost. Navodi moguću definiciju spremnosti djeteta za školu koja glasi: *Dijete spremno za školu = spremna obitelj + spremna šira zajednica + spremne službe + spremne škole.*

Ipak, i dalje je u osnovi svega osnovna škola kao prezentirana norma koja se mora zadovoljiti. Na pitanje može li se i na koji način povezati spremnost djeteta za školu i njegov kasniji školski uspjeh nije moguće dati jednoznačni odgovor. Zašto je tomu tako leži opet u neujednačenosti određivanja temeljnih pojmova spremnosti. Čudina-Obradović (2008) navodi dva modela spremnosti za školu - *socijalno-konstruktivistički* i *interakcijsko/relacijski*. Oba modela naglasak stavljaju na dijete, njegovu okolinu i međusobnu interakciju, dakle definiraju spremnost kao međuodnos djetetovih osobina, njegove okoline te njihove međusobne usklađenosti. Nadalje, „Prema interakcijsko/relacijskom modelu zapravo se dokida pojam djetetove spremnosti za školu i uvodi se pojam spremnosti škole za dijete. Nema djeteta koje nije spremno za školu; škola mora biti pripremljena za sve oblike i stupnjeve razvoja djeteta, mora ih prepoznati i u suradnji s roditeljima organizirati takav obrazovni proces koji će svakom djetetu omogućiti najbolji i najbrži razvojni put.“ (Čudina –Obradović, 2008, 292). Ovakav model spremnosti svakako se odmiče od modela djeteta spremnog za školu te predstavlja opet drugačije temelje za promatranje pojma spremnosti. Socijalno-konstruktivistički model prema Meiselsu (2005) spremnost promatra kroz socijalni i kulturalni kontekst. Negira spremnost kao nešto što se nalazi u samom djetetu ili nešto što dijete mora postići i doseći kako bi evoluiralo i napredovalo, a školu i školska očekivanja miče s dominantnog položaja postavljanja normi koje se trebaju ispuniti. U interakcijsko-relacijskom modelu, slično kao i prethodnom modelu, spremnost se definira kroz fokusiranje na proces učenja djeteta, ali i na sposobnost osnovne škole da taj proces podrži. Razvojno je poticajan i individualno usmjeren te prepoznaje djetetove mogućnosti, a ne nedostatke. Dakle, kao što i sam naziv govori, naglašava interakciju kao osnovu procjene pri čemu dva kriterija

moraju biti zadovoljena: moraju postojati prilike za ostvarivanje međusobne interakcije između djeteta/učenika i učitelja te interakcija ne smije biti jednokratna, već se mora ostvarivati kroz određeni vremenski period (čime se naglašava proces) (Meisels, 2005). Uz navedena dva modela, Meisels (2005) navodi i model koji podržava idealističku, odnosno nativističku teorijsku koncepciju procjene spremnosti te empiristički, odnosno ekološku teoriju. *Idealističko-nativistička* koncepcija spremnosti podrazumijeva da je spremnost fenomen koji je vezan isključivo za samo dijete i obilježava ga nivo zrelosti, tj. maturacije. Gesell (prema Meisels, 2005) razvoj djeteta prema ovoj koncepciji vidi kroz predodređene i jasno definirane razvojne faze koje su regulirane unutarnjim razvojem djeteta i koje se odvijaju u njemu nesvjesno i neovisno o njegovoj volji. Kako je to urođeni razvoj, okruženje ima vrlo mali utjecaj na ikakve promjene. Ovaj je model imao dalekosežne posljedice za veliki broj djece u SAD-u zbog primjene testa koji je značajno ograničavao upis djece u osnovnu školu, ali je stvorio i percepciju u javnosti kako je spremnost isključivo vezana za dijete čime se odgovornost maknula s okruženja.

Empirističko-ekološka koncepcija stvorila je model u kojemu je spremnost definirana kao pojava koja se nalazi izvan samog djeteta i sastoji se od nekoliko modalnih vještina, ponašanja i crta ličnosti kao osnovnih prediktora za uspješno savladavanje izazova osnovne škole. Testiranje spremnosti prema ovom modelu ukazalo je na velike nejednakosti u rezultatima djece koja se razlikuju prema socio-ekonomskom statusu. Primjerice, djeca nižeg socio-ekonomskog statusa imala su lošije rezultate na navedenim testiranjima. Međutim, daljnja istraživanja ove koncepcije ukazala su na bespredmetnost takvog testiranja spremnosti jer su djeca koja su u startu imala lošije rezultate godinu dana kasnije imala dobre rezultate, dok su djeca koja su u startu imala dobre ili izvrsne rezultate godinu dana kasnije stagnirala ili čak nazadovala. Iz perspektive navedenih modela odnosa u kojemu dijete treba biti spremno za osnovnu školu navode se istraživanja koja potvrđuju da su određene djetetove vještine kao i uvjeti života bitan prediktor kasnijeg školskog uspjeha. Primjerice, kao rizične čimbenike za djetetov kasniji školski uspjeh Čudina-Obradović (2008) navodi majčinu nižu razinu obrazovanja, jednoroditeljske obitelji, obitelji koje primaju socijalnu pomoć, obitelji pripadnike manjinskih skupina u kojima se ne govori domicilnim jezikom, obitelji u kojima je prisutno emocionalno zanemarivanje te obitelji u kojima je izraženo nenamjerno zanemarivanje i zapuštanje djece uslijed prezaposlenosti roditelja. Ovo su čimbenici povezani

s obiteljskom sredinom djece. Čimbenici povezani s djetetovim vještinama kao pokazateljima kasnije školske uspješnosti, a koji se ističu u istraživanjima, elementarne su matematičke vještine (poznavanje brojeva, osjećaj za redoslijed veličine), elementarne čitalačke vještine (rječnik, poznavanje slova, prepoznavanje početnog i završnog glasa) te djetetova razina pozornosti (sposobnost pozornog slušanja i koncentracije) na početku prvog razreda (Čudina-Obradović, 2008). Dakle, ako se promatra djetetov kasniji školski uspjeh u smjeru akademske uspješnosti, tada se ovi navedeni čimbenici mogu promatrati kao svojevrsni pokazatelj. U suprotnosti stoji istraživanje provedeno u Australiji (Petriwskyj i Grieshaber, 2011) koje je ukazalo da pretjerano naglašavanje djetetove spremnosti za formalno obrazovanje kroz razvoj akademskih vještina uvjetovalo ne samo veći broj djece koja ponavljaju prvi razred ili dobivaju određene kategorizacije poteškoća u učenju i ponašanju ako ne zadovolje te uvjete spremnosti, a krenula su u osnovnu školu, nego da su i roditelji promijenili svoj stav prema predškolskim ustanovama tražeći one programe koji najbolje pripremaju dijete za takav obrazovni sustav.

Od svih navedenih koncepcija procjene spremnosti ipak je najprimjerenija interakcijska u kojoj se spremnost procjenjuje tijekom dužeg vremenskog perioda i unutar konteksta. Metodologija potrebna za procjenu spremnosti prema ovoj koncepciji postoji i vrlo je složena i sveobuhvatna (primjerice *Work Sampling System*, Meisels, 1996; 2005), a uključuje integrirani pristup, naglašava djetetove prednosti, mogućnosti, znanja i potencijale, podržava metakognitivni razvoj kroz djetetovu refleksiju te je razvojno primjerena. U odnosu na hrvatske kurikulume, zanimljivo je istaknuti kako su elementi interakcijske koncepcije spremnosti vidljive i u kurikulumu predškole. Ako bi se tijekom upisa djeteta u osnovnu školu pratilo kurikulum predškole (NKRPOO, 2014), tada bi se dokumentiranje (koje je osnova praćenja razvoja svakog djeteta) moglo koristiti kao instrument za uvid u dječji razvojni status i postignuća. Tada se ne bi govorilo o procjenjivanju djece, nego o razvoju djece što bi ujedno mijenjalo i cijeli vrijednosni okvir shvaćanja djeteta kao i osnovnu paradigmu koja prevladava u osnovnoj školi. Procjena ne bi išla u smjeru određivanja djetetova razvojnog stupnja, nego u smjeru poticanja daljnjeg razvoja djeteta na osnovi učenog.

4.3.1.2 Elementi djetetove spremnosti za školu

Prema modelu djetetove spremnosti za školu, ali i prema dostupnoj literaturi u Republici Hrvatskoj, djetetova gotovost, odnosno zrelost za polazak u osnovnu školu dijeli se na četiri osnovna elementa (Oštarčević, 2008):

1. Tjelesna zrelost
2. Intelektualna zrelost
3. Emocionalna zrelost
4. Socijalna zrelost.

Ovom podjelom vodi se velik broj stručnih suradnika pedagoga u svojoj procjeni psihofizičkih sposobnosti djeteta prije polaska u osnovnu školu, a kao cilj postavljena je procjena zrelost djeteta za osnovnu školu te njegovih mogućnosti za daljnja postignuća (Oštarčević, 2008). Čudina-Obradović (2008) pod sadržajem spremnosti za osnovnu školu navodi sljedeće elemente: „(...) da bi dijete bilo spremno za početak sustavnog poučavanja u čitanju i matematici – mora biti dobro govorno razvijeno (širok rječnik), posjedovati elementarne pojmove količine i usporedbe količine (za jedan više), mora imati razvijenu glasovnu svjesnost, elementarno poznavanje simboličkog sustava u čitanju i matematici (značenje slova i brojki), te biti sposobno koncentrirati se na sadržaj učenja. Ako analiziramo te osobine, jasno je da one više predstavljaju posjedovanje pojmova i sposobnost baratanja pojmovima kao zamjenama za konkretnu stvarnost, nego neka specifična znanja, socijalne vještine ili odsutnost problema u ponašanju.“ (Čudina-Obradović, 2008, 293). Primjeri procjena koji se koriste tijekom procjene psihofizičkog stanja djeteta pred polazak u osnovnu školu nalaze se u Prilogu 1 i korišten je najčešće od strane stručnih suradnika pedagoga u osnovnoj školi. Učitelji razredne nastave svoje procjene temelje na samostalnim metodološkim konstrukcijama koje najčešće obuhvaćaju provjeru znanja čitanja, pisanja, početnih matematičkih pojmova i grafomotorike. Sve procjene koje se provode najvećim su dijelom provjere znanja i intelektualnih sposobnosti. Prije pojašnjavanja osnovnih elemenata koji se procjenjuju u hrvatskoj praksi, važno je napomenuti terminološke razlike između pojma *testiranje* i *procjena*.

U stranoj literaturi (Riley, Miller i Sorenson, 2017) školski psiholozi napominju problematiku

neprimjerenog korištenja oba pojma kao sinonima stoga je važno između njih napraviti razliku. Procjena se definira kao „proces prikupljanja podataka iz različitih izvora i korištenjem mnoštva izvora/metoda primjerenih svrsi i cilju evaluacije.“ (Riley i sur., 2017, 96). Isti autori testiranje definiraju kao „primjenjivanje i bodovanje odabranog testa.“ (Riley i sur., 2017, 96). Napominju kako oba postupka imaju jedinstvene pristupe koji pružaju jednako tako jedinstvene ishode u odnosu na promatrani problem. Ono što je najvažnije i što se treba istaknuti u odgojno-obrazovnom kontekstu, Riley i suradnici navode kako procjena „(...) mora biti povezana s instrukcijom i intervencijom kako bi unaprijedila/poboljšala razvoj, spriječila kašnjenje i suočila se s nedostacima.“ (Riley i sur., 2017, 96). Pojašnjeno, procjena je neodvojiva od konteksta, nije jednokratna i mora imati utemeljenje u konkretnom djelovanju u praksi. U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu prilikom polaska djeteta u osnovnu školu provodi se utvrđivanje stanja djeteta koja se samo nazivno temelji na procjeni. U praksi, utvrđivanje je utemeljeno u testiranju djetetovih sposobnosti. Koliko je takav pristup problematičan, navedeno je u pojašnjenim elementima procjene.

Pod elementom *tjelesne zrelosti* navodi se mjerenje težine, visine, mišićne snage i sl., kao indikator djetetove sposobnosti za nošenje sa svakodnevnim školskim naporima (težina torbe, put od kuće do škole i nazad, sjedenje nekoliko školskih sati za školskom klupom itd.). „Tjelesna zrelost za školu podrazumijeva prosječnu visinu oko 120 cm za dječake i 117 cm za djevojčice te težinu oko 20 kg. Normalan tjelesan razvoj omogućuje djetetu da lakše uhvati ritam i tempo školskog rada, da lakše savlada mnoge tjelesne i psihičke napore, koji ga čekaju u školi, ali je i značajan za razvoj njegove ličnosti.“ (Oštarčević, 2008, 6). Nije neobično da je još prije 20 godina dolazilo do zadržavanja djeteta prilikom upisa u osnovnu školu zbog nedovoljne tjelesne težine i uopće slabije tjelesne konstitucije i kondicije. To se najčešće opravdavallo brigom za dijete koje neće biti u stanju pratiti školski program, nositi svoju torbu, sudjelovati ravnopravno na satovima tjelesno-zdravstvenog odgoja, kao ni izdržati napor nastave i dugih školskih sati. U današnje vrijeme ipak se visini i težini pristupa mnogo slobodnije i minimalno ograničavajuće. Mjere su navedene kao prosjek i u praksi nema slučajeva odgađanja upisa u osnovnu školu (osim u posebnim slučajevima). Kroz tjelesnu zrelost također se ispituje i razvijenost osjetnih organa (sluh, vid) kako dijete ne bi imalo poteškoća prilikom praćenja programa (u slučaju slabovidnosti ili poteškoćama sluha najčešće podrazumijeva sjedenje u prvim klupama bliže ploči i učitelju kao i tiskanje posebnih

nastavnih materijala, a u slučaju većih i izraženijih poteškoća, prilagođavanje prostorno-materijalnog okruženja potrebama učenika), te se traži da je dijete uspostavilo kontrolu fizioloških potreba. Tjelesnu zrelost ispituje liječnik školske medicine i svoj zaključak prilaže ostalim članovima Stručnog povjerenstva škole. Također je bitno spomenuti i obvezu procijepljenosti djece pred upis u osnovnu školu kao bitan indikator tjelesne zrelosti. Djetetovo tjelesno stanje pred sam polazak u osnovnu školu može biti vrijedna informacija učitelju razredne nastave za potrebe planiranja inicijalnog odgojno-obrazovnog rada, međutim ono nikako ne bi trebalo biti ograničavajući faktor tijekom same procjene.

Intelektualna zrelost u kontekstu polaska djeteta u osnovnu školu je vrlo složena konstrukcija koja često dovodi do nesporazuma između odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelja i djece. Oštarčević (2008) navodi kako je intelektualna zrelost djeteta bitna „zbog toga što su osnovni zadaci koje će dijete savladati u školu intelektualne prirode.“ (Oštarčević, 2008, 5). Kako je procjena intelektualne zrelosti vrlo složen proces, ono se dijeli na procjenu razvijenosti govora, pažnje, pamćenja, logičkog mišljenja te grafomotoričkih vještina. Procjenu provode stručni suradnici u osnovnim školama, a često i sam učitelj razredne nastave. Od djeteta se traži prepoznavanje prvog glasa u riječi, pisanje (tiskanim slovima) i čitanje jednostavnih riječi, pravilna artikulacija svih glasova (kao najčešći problem uočava se dislalija i nepravilnosti pri izgovoru fonema R, LJ i NJ), prepoznavanje brojeva, mehaničko brojanje do 10, prepoznavanje osnovnih boja kao i jednostavno klasificiranje, praćenje nekoliko uzastopnih uputa, prostorno-vremenska orijentacija (ispred-iza, prije-poslije i sl.), razgovor o temi prema sjećanju i niz drugih karakteristika djeteta predškolske dobi. Svaki od navedenih zadataka koje dijete izvršava boduje se određenim bodovima (najčešće od 0 do 3) čiji zbroj treba dati sliku o djetetu i njegovoj ukupnoj intelektualnoj zrelosti. Ovakvo pojednostavljenje procjene koja djetetove kompetencije svodi na broj je neprimjereno u suvremenom shvaćanju učenja pri čemu su djetetove kompetencije promatrane izolirano i rascjepkano. Samo testiranje provedeno u opuštenoj atmosferi i najčešće s jednim roditeljem u blizini (koji ispunjava niz drugih obrazaca informativne naravi kako bi što manje ometao dijete) za većinu djece ne predstavlja stres niti izvor ikakve nelagode. Djeca koja pozitivno iščekuju početak osnovne škole vrlo su ponosna na svoja znanja i vještine i rado ih prezentiraju. Međutim, manji broj djece ipak pokazuje strah i nelagodu kod ovakvih oblika procjena, teže se odvaja od roditelja i postiže niže rezultate na nizu različitih testova. Ovo se ne bi trebalo uzeti kao

ograničavajući faktor za dijete, niti bi se rezultat trebalo uzeti čak ni kao indikator djetetova razvoja. Prilikom procjene treba težiti da dijete pokaže svoje najbolje i najjače strane što kod svakog djeteta nije moguće u dogovorenom terminu procjene. U ovakvim situacijama kada dijete pokazuje izrazitu nelagodu i strah, treba prekinuti te iste aktivnosti koje su očito izvor neugodnih emocija za dijete i predložiti ili drugi susret ili neki drugačiji oblik procjene u kojoj bi se dijete osjećalo ugodnije i osnaženo pokazati svoje kompetencije. Dakle, iako za većinu djece pozitivno iskustvo, dio djece ipak pokazuje nelagodu prilikom prvog susreta sa školskim okruženjem i školskim djelatnicima što može utjecati na konačne rezultate procjene, dok do polaska u osnovnu školu u rujnu (odnosno, četiri do pet mjeseci kasnije od prve procjene) dijete ne mora uopće pokazivati niti strah niti ikakvu nelagodu. Ako se ovako promatra upis, potpuno je bespredmetno analizirati cjelokupnu procjenu prema samo jednom susretu u jednom trenutku. Furlan (1983) ističe kako su razvojne karakteristike djece ove dobi veoma različite. „Psihičke razlike između djece od šest i one od sedam godina još su i veće. Istina je da su spoznajne mogućnosti šestogodišnjaka dovoljno razvijene da bi se udovoljilo zahtjevima škole, ali se stil i način učenja i spoznavanja, kao i formiranja potrebnih navika šestogodišnjaka ponekad i bitno razlikuje od tih funkcija u sedmogodišnjaka. Osobito je velika razlika u govornoj razvijenosti te djece.“ (Furlan, 1983, 147). Furlan naglašava da iako djeca pripadaju u istu školsku generaciju, njihove razvojne mogućnosti se mogu značajno razlikovati. Ovo nije trajno obilježje i kao takvo se ne treba ni uzimati u obzir, ali važno je da su toga svjesni i članovi Stručnog povjerenstva škole kao i roditelji koji proživljavaju veliki stres u iščekivanju povratne informacije Stručnog povjerenstva škole.

Također, ovakvi oblici procjene često su u suprotnosti s prirodom razvoja djeteta i razvojem samoorganizirajućih aktivnosti u kojima dijete ima aktivnu ulogu. Naglašavanjem akademskih znanja (poput početnog čitanja i pisanja i matematičkih pojmova) koje nije inicirano djetetovim interesom može stvoriti upravo suprotan efekt. To je vidljivo već u predškolskim programima koji zbog potrebe dječjeg ostvarivanja boljeg uspjeha na navedenim procjenama uvode neprimjerene oblike poučavanja. Sylva i Nabuco (1996, prema Sharp, 2002) ističu da postoji značajna povezanost između formalnog poučavanja djece u predškolskim ustanovama i višom razinom anksioznosti te nižom razinom samopouzdanja. Ovo ukazuje da ranije uvođenje elemenata školifikacije u dječje vrtiće neće imati one rezultate kojima se roditelji, odgajatelji i učitelji nadaju u odnosu na 'školsku spremnost', već

upravo suprotno. Ista autorica navodi i da uvođenje akademskih sadržaja ovisno o dječjem interesu (iz perspektive odraslih to bi značilo kasnije uvođenje) nema utjecaja na kasnije zaostajanje u pogledu akademskog uspjeha. Slično su istaknuli i McInnes i sur. (2009) navodeći da su djeca u igrovnim aktivnostima pokazivala fluentnije i smislenije ponašanje tijekom rješavanja određenih problemskih situacija nego djeca koja su bila postavljena u formalne, instrukcijske situacije vođene od strane odrasle osobe. Time je podržana teorija kako su igrovne aktivnosti inicirane i vođene od strane djeteta od neizmjerne važnosti za proces učenja.

U ovakvim situacijama dobro je pozvati se na Reggio koncepciju koja pravi veliku razliku između znanja i testiranja znanja (o kojemu je djelomično ovdje i riječ) kao i razliku između procjene i dokumentiranja. Naime, Rinaldi ističe kako se pedagoškim dokumentiranjem procesa stjecanja znanja, procesa učenja, dobiva mnogo više informacija koje mogu služiti odgajatelju/učitelju u planiranju i daljnjoj organizaciji rada za dijete. S druge strane, procjena je u službi prikupljanja podataka o iskustvu djeteta nakon što se ključni proces u kojem se mogao prepoznati proces učenja već dogoditi, dakle refleksija na sjećanje o nekom iskustvu i nema istu razvojnu vrijednost kao dokumentiranje. Međutim, Čudina-Obradović (2008) navodi istraživanja koji idu prilog upravo školifikaciji predškolskog sustava kako bi se ostvario bolji akademski uspjeh djece tijekom formalnog obrazovanja. „Rezultati (...) jasno su pokazali da je za školski uspjeh djeteta bila najvažnija elementarna matematička vještina, nešto manje važna bila je elementarna čitačka vještina i zatim djetetova pozornost na početku I. razreda. Od predmatematičkih vještina najsnažniji prediktor budućeg uspjeha bilo je poznavanje brojeva i osjećaj za redoslijed veličina, od predčitačkih vještina najprediktivniji je bio rječnik, poznavanje slova, prepoznavanje početnog i završnog glasa, a pozornost je bila definirana kao sposobnost pozornog slušanja i koncentracije. To je istraživanje nedvojbeno odbacilo važnost socijalnih vještina ili prisutnost problematičnog ponašanja kao odrednica budućega školskog uspjeha“ (Čudina-Obradović, 2008, 293-294). Sva istraživanja o spremnosti s naglaskom na intelektualnu spremnost djeteta za polazak u osnovnu školu treba ipak uzeti s određenim odmakom jer je prije svega potrebno utvrditi tko je provodio procjenu, na koji način se procjenjivala spremnost, kojim instrumentima te s kojim ciljem. Primjerice, Roberts-Holmes i Bradbury (2016) navode kako je sam proces testiranja djetetove spremnosti za školu povezan s načinom poučavanja usmjerenim upravo na zadovoljavanje tih standarda

koji se testiraju. Isto potvrđuje i Garro (2017) koja ističe kako se standardizirani testovi referiraju na normu te su kao takvi jednostrani, ali i dalje najzastupljeniji u praksi. Također, La Paro i Pianta (2000, prema Rimm-Kaufman, 2004) navode da procjena spremnosti temeljena na kognitivnoj procjeni može predvidjeti 25% varijance ukupne procjene čime se pored kognitivne procjene treba usmjeriti i na druge faktore poput socijalne kompetencije, obiteljskog okruženja i sl. Metodološki primjereniji pristup koji savjetuje Garro (2017) i Riley i suradnici (2017), a koji obuhvaća multiple metode procjenjivanja i praćenja, u odgojno-obrazovnom kontekstu i radu s djecom treba postati pravilo, a ne iznimka. Oni obuhvaćaju prvenstveno kvalitativni pristup procjeni koja ujedno zahtjeva i pomak od pozitivističkog shvaćanja razvoja djeteta i njegovih razvojnih 'ključnih trenutaka' (engl. *milestones*) prema sociokonstruktivističkom shvaćanju. Kao pomoć može poslužiti i kvantitativni standardizirani test, ali rezultati testa nikako ne smiju postati referenca za definiranje razvojnog statusa djeteta, nego samo jedan element koji se treba staviti u značajno širi kontekst. Na primjeru procjene intelektualne zrelosti, prikupljeni podatci o trenutnom djetetovu znanju realno ne mogu za učitelja predstavljati referentni okvir za planiranje nastavnog procesa. Planiranje mora proisteći iz djetetova znanja u kontekstu, a ono je dublje i značajnije od onih elemenata koji se prikupljaju tijekom predupisa u školu u hrvatskoj praksi.

Kod procjene *emocionalne zrelosti* prilikom upisa u osnovnu školu traži se razvijena emocionalna stabilnost i samokontrola. Određena razina tolerancije na frustraciju važan je alat za suočavanje sa stresom koje nosi novo okruženje, nove obveze i novo socijalno okruženje. Cartmell (2011) ističe kako djetetov temperament kao emocionalna komponenta ove procjene može imati značajne implikacije na djetetovu prilagodbu osnovnoj školi kao i kasniji školski uspjeh. Kao primjer navodi djecu s lakim temperamentom koja se lakše nose s neuspjehom i frustracijama te su spremnija na ponašanje prema principu pokušaja i pogrešaka. S druge strane su djeca težeg temperamenta koja se lako frustriraju uslijed neuspjeha te su manje voljna pokušati ponovo neku akciju. Prema Oštarčević (2008) „Kod djece koja kreću u školu primjetan je početak samokontrole koja im olakšava učenje, ali i bolje snalaženje u socijalnim kontaktima. Dijete ove dobi otvoreno iskazuje emocije, ali ih pokušava i kontrolirati, pokazuje strahove i bori se za svoja prava.“ (Oštarčević, 2008, 6). Prilikom procjene na članovima Povjerenstva je da sami procjene djetetovu emocionalnu zrelost. Međutim, ono se najbolje može vidjeti u interakciji s vršnjacima i odraslima što ovakav oblik procjene čini

neprimjerenim. Također, opet se postavlja pitanje samog postupka procjene – tko, na koji način, kojim instrumentima te s kojim ciljem procjenjuje emocionalnu zrelost djeteta kao izolirani element spremnosti za školu. Turner-Cobb i sur. (2008, prema Cartmell, 2011) navode istraživanje u kojem su djeca u dobi od 4 do 5 godina života iskazivala visoku razinu anksioznosti povezanu s polaskom u osnovnu školu i to čak do šest mjeseci prije samog polaska. Anksioznost može imati utjecaj na kasniju školsku prilagodbu, a samim time i kasniji školski uspjeh. Kienig (2013) je na primjeru istraživanja u Poljskoj ukazala kako su djeca s polaskom u osnovnu školu često vrlo emocionalno dezorijentirana upravo zbog nedostatka osjećaja sigurnosti i povezivanja s poznatim elementima iz njihovog prijašnjeg okruženja. Stres koji takav osjećaj može prouzročiti, ako je dugotrajan, može potencirati razvoj drugih snažnih negativnih emocija poput anksioznosti, straha, zabrinutosti, iritacije, ljutnje i bijesa. Iz navedenog se može zaključiti kako je emocionalna komponenta procjene mnogo složenija nego što se daje naslutiti kroz sam postupak procjene koji je jednokratna te da joj se treba posvetiti puno više pozornosti u kontekstu, a ne kao izoliranoj, parcijalnoj djetetovoj osobini.

Isto tako je i procjena *socijalne zrelosti* ostavljena slobodnoj procjeni članovima Povjerenstva. Socijalna zrelost prema Oštarčević (2008) podrazumijeva razlikovanje poželjnog od nepoželjnog ponašanja, samostalnost u brizi o sebi, stvaranje i održavanje prijateljstava, razvijena empatija, sposobnost djelovanja u timu i sl. Socijalna zrelost može se definirati i kao socijalna kompetencija što ju čini zapravo razvojnom pojavom. Katz i McClellan (1997) pod socijalnom kompetencijom podrazumijevaju sljedeće sastavnice:

- regulacija emocija,
- socijalna znanja i socijalno razumijevanje,
- socijalna umijeća te
- socijalne dispozicije.

Ako se na socijalnu zrelost gleda kroz ove sastavnice, sasvim je jasno da se ono neće moći procijeniti na osnovu jednog susreta i to isključivo s odraslom osobom, već kroz niz različitih socijalnih situacija koje su moguće jedino u bogatom socijalnom okruženju odgojne skupine ili razreda. Procijeniti socijalnu zrelost djeteta izoliranu od konteksta, odnosno bez uvida u stvarnu socijalnu interakciju s vršnjacima je potpuno bespredmetno. Također, bitno je spomenuti i da je tijekom same procjene zrelosti u susretu sa stručnim suradnikom ili

učiteljem razredne nastave dijete u svojevrsnom podređenom položaju i položaju objekta procjene, dok su odrasle osobe u položaju moći. To uvelike utječe na djetetovu prezentaciju kompetencija te se vrlo lako može stvoriti nerealna slika o djetetu i njegovoj socijalnoj 'zrelosti' pogotovo ako je dijete u odnosu s odgajateljem naviklo slobodno i ravnopravno komunicirati. Prilikom procjene socijalne zrelosti često se uzimaju podatci roditelja, odnosno njihova procjena djetetovih sposobnosti, međutim ona je često nerealna i subjektivna. Ujedno je vrlo specifična jer je vezana uz obiteljsko okruženje koje se uvelike razlikuje od institucionalnog kao što je osnovna škola.

Osnovni problem koji se javlja kod ovakve podjele i procjene je etiketiranje djetetovih sposobnosti kao i samog djeteta što posredno potiče tradicionalne stereotipe kao i nejednaku raspodjelu moći (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). Marija Montessori (Rinaldi, 2006) to je uočila još početkom dvadesetoga stoljeća kada je osvijestila potrebu oslobađanja djeteta od tisuću etiketa kojima ga odrasli obasipaju i nastoje odrediti njegov identitet. Nadalje, već je u ranijem poglavlju spomenuto kako postoji čitav niz testova koji ne zadovoljavaju kompleksnost djetetova razvoja tijekom polaska u osnovnu školu, a ipak se primjenjuju u odgojno-obrazovnome sustavu. Meisels (2005) ističe kako testiranje spremnosti djeteta nije monolitno i zahtjeva sveobuhvatni pogled na proces djetetova učenja i razvoja. Testiranje zapravo ne promiče niti potiče rano učenje i razvoj već ga ograničava. Međutim, Malaguzzi (2016) ne ocjenjuje pojam djetetove spremnosti nužno negativno, ali ju promatra iz sasvim drugačije perspektive. Govoreći u kontekstu zone idućega razvoja, Malaguzzi smatra kako se spremnost djeteta može uočiti, no odrasli često gledaju i vide samo ono što oni sami očekuju. To i dovodi do problematiziranja modela spremnosti za školu kao neprimjerenog u suvremenoj pedagogiji. Testiranje i procjenjivanje je primjer takvog pristupa koji, kako Malaguzzi ističe, falsificira prirodu djeteta. Kako Malaguzzi objašnjava, psihologija i pedagogija mogu zajedno funkcionirati u odgojno-obrazovnom kontekstu onda kada se psihologija odmakne od pozitivizma prema pedagoškom sociokonstruktivizmu što znači da se od psihologa mogu preuzeti metode promatranja, ali samo kao alat za „podizanje iz anonimnosti one djece čiji je identitet omalovažen kao nepotpun i manjkav jer je promatran i evaluiran kroz pogled odraslih.“ (Malaguzzi, 2016, 104). Pianta (2004, prema Peters, 2010) ističe kako je pregledom preko 70 relevantnih istraživanja uočena velika nestabilnost dječjih postignuća na formalnim načinima procjene akademskih (kognitivnih) i socijalnih vještina

tijekom procesa prijelaza što samo ukazuje da se takvi načini procjene trebaju uzimati sa zadržkom ili uz razvijenu svijest o multidimenzionalnosti procesa prijelaza.

4.3.2 Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole - *škola spremna za dijete*

Paralelno s intenzivnim razvojem teorije i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, događa se i sustavno poticanje cjeloživotnog obrazovanja i rane intervencije kojom bi se osiguralo cjeloživotno učenje. Sve veća obuhvaćenost djece ranim i predškolskim odgojno-obrazovnim sustavom dovela je do djelomičnog uvažavanja te odgojno-obrazovne razine kao ravnopravne. Nove spoznaje o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, odnosno o djetetu rane i predškolske dobi potaknulo je i razvoj novih paradigmi o suvremenom djetinjstvu koje poimaju dijete kao aktivnog nositelja svojeg razvoja, kao „osobi koja su-određuje (svoj) obrazovni proces, ali isto tako su-određuje i socijalne odnose. Time je pozornost odraslih skrenuta na potencijale samoobrazovanja koje djeca unose u obrazovni proces.“ (Bašić, 2011, 25). Ova paradigma ranog odgoja često je u suprotnosti s obrazovnom politikom koja naglasak stavlja na ranu intervenciju kroz intenziviranje obrazovnih, akademskih aktivnosti mimo djetetove samoaktivnosti. U obrazovnoj politici ono je izravno vezano za financijsku stranu cost-benefit odnosa i nerijetki su vrlo precizni izračuni troškova za pojedino dijete (projekcija od predškolske dobi do radno sposobnog pojedinca, dakle unutar 15 do 20 godina) koje jest, odnosno nije uključeno u predškolski program (Vandenbroeck i sur., 2013). Odmicanje od takvog modela koje promatra dijete kao objekt dovelo je prepoznavanja drugačijeg pristupa. Dijete se počinje promatrati kao nositelj društvenih promjena, socijalni akter, a pedagogiju koja se pri tome prepoznaje Vujičić (2016) naziva i modernom praksilogijom. Ona navodi kako se moderna praksilogija razlikuje u svojim temeljima od dotadašnje pozitivističke pedagogije i empirijsko-analitičke paradigme. Kao osnovnu razliku navodi interpretativnu i kritičku paradigmu „a osnovna je postavka ta da je društvena stvaranost (dakle, predmet društvenih znanosti) bitno drugačije prirode od fizičke stvarnosti (predmeta prirodnih znanosti) te da metode poučavanja i objašnjenja u ovim dvjema grupama znanosti moraju biti različite.“ (Vujičić, 2016, 16). Praksiologija njeguje prije svega refleksiju i odgojno-obrazovne djelatnike kao misleće, refleksivne praktičare, zatim kritičko promišljanje procesa učenja i stjecanja znanja svih uključenih dionika obrazovnog procesa te stalnu razmjenu iskustava, odnosno recipročnost međuljudskih odnosa. Jasno je da se naslanja na sociokonstruktivizam i sociokulturnu teoriju kao osnovu teorije i prakse.

Važnost pedagogije slušanja, uvažavanja djetetova iskustva, razvojno primjereni programi i općenito nove spoznaje o procesu učenja djeteta određene dobi stvorilo je uvjete za povezivanje dviju odgojno-obrazovnih razina – predškolske i osnovnoškolske u smjeru suradnje. Kao suprotnost modelu u kojemu je dijete spremno za školu, ovaj model u literaturi se najčešće spominje kao model škole spremne za dijete. Pianta i sur. (1999) u svom istraživanju su naveli kako spremna škola (za razliku od spremnog djeteta) mora ispunjavati nekoliko osnovnih ciljeva koji se odnose na sam proces prijelaza:

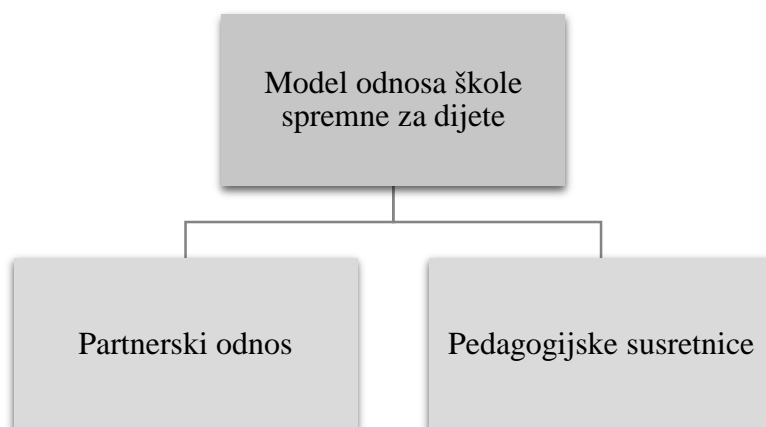
- spremna škola osigurava što manje razlike između različitih okruženja (obitelj-škola-dječji vrtić),
- spremna škola teži osiguravanju kontinuiteta između dječjeg vrtića i osnovne škole, te
- spremna škola služi djeci, a ne obratno.

Pojednostavljeno, isti autori to navode kao povezivanje (engl. *reaching out*), osvrtnje (engl. *reaching backward in time*) te povezivanje primjerenim intenzitetom (engl. *reaching with appropriate intensity*). Promatranjem procesa prijelaza u kontekstu spremne škole, povezivanje se ostvaruje kroz niz različitih aktivnosti čiji je osnovni cilj upravo pozivanje svih aktera na uključivanje u proces. Može se reći da im se na taj način otvaraju vrata osnovne škole te 'dopušta' sudjelovanje (za razliku od prijašnjeg modela), nudi suradnja i ravnopravna komunikacija. Osvrtnje u smislu ostvarivanja kontinuiteta odnosi se na uvažavanje djetetova prethodnoga iskustva koje se kroz proces prijelaza nastoji implementirati u kurikulum. Time se nastoji oživiti sociokonstruktivizam u praksi. Ono je nemoguće ostvariti bez osobnog kontakta, odnosno povezivanjem primjerenim intenzitetom što osigurava određenu razinu povjerenja te dijeljenje zajedničkih ciljeva i vrijednosti, a posljedično i stvaranje partnerskog odnosa. La Paro i suradnici (2000) su istaknuli kako dijeljenje informacija između dječjeg vrtića i osnovne škole te zajedničko planiranje prijelazne prakse ima pozitivne učinke na ponašanje djece tijekom procesa prijelaza i početne prilagodbe. U mnogim zemljama koncept spremne škole pojavljuje se sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća kada počinje i intenziviranje istraživanja o mogućim međuodnosima dvije odgojno-obrazovne razine (OECD, 2001; 2006). U dokumentu *Starting Strong* iz 2001. godine (OECD, 2006) izričito se navodi potreba boljeg povezivanja dvaju odgojno-obrazovnih razina te se savjetuje unificiraniji pristup učenju, odnosno odgojno-obrazovni kontinuitet. Međutim, nije u svim

zemljama jednako shvaćeno niti jednako provedeno u praksi. Kao najveća diskrepancija navodi se različito shvaćanje pojma kontinuiteta. Primjerice, u SAD-u je kontinuitet sasvim drugačije shvaćen nego u europskoj tradiciji (iako se snažno poziva na model spremne škole). Koncept škole spremne za dijete pojavljuje se u SAD-u osamdesetih godina dvadesetoga stoljeća. Model škole spremne za dijete dio je obrazovne politike koja se intenzivno počela razvijati od 1989. godine kada je američka vlada uvela šest obrazovnih ciljeva. Prvi cilj, koji je ujedno i temelj za ovaj model odnosa, je usmjeren na svu djecu u SAD-u i glasi: *do 2000. godine sva djeca krenut će u osnovnu školu spremna učiti*. Godine 1998. izašao je i orijentacijski dokument Ready Schools koji je za cilj imao ne samo dati smjernice na koji način osigurati spremne škole, nego ponajviše na koji način djecu učiniti spremnima za učenje kada krenu u osnovnu školu. Kao jedan od osnovnih ciljeva naglašava se opet djetetova spremnost za školu³⁵, odnosno paradigma spremnosti (Vandenbroeck i sur., 2013) čime se ipak osnovna škola, a ne dijete stavlja u fokus. Takav pristup postao je kontradiktoran sam po sebi jer s jedne strane traži prilagođavanje potrebama djece (spremnu školu), dok s druge strane postavlja dijete kao objekt procjene koji se treba prilagoditi zahtjevima škole. Kontinuitet se naglasio, ali u krivom smjeru, odnosno postavio je jasnu hijerarhiju, a ne partnerstvo. Osim kontinuiteta, i određenje *spremnosti* problematično je na svim odgojno-obrazovnih razinama. Procjena (ne)definirane spremnosti je također sporna – tko procjenjuje, na koji način, prema kojim kriterijima i sl.. Osnovna pitanja koja se postavljaju su traži li se spremnost za učenje, spremnost za školu ili spremnost za dijete? Samim time ovaj američki model, iako na pravom tragu, nije se pokazao kao optimalan model za prijelaz djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog okruženja u drugo i u svojim temeljima zapravo je i dalje previše sličan prvom modelu. Druge zemlje koje su naginjale konceptu, primjerice, socijalne pedagogije (skandinavske zemlje, Njemačka i sl.) na unificiranje su gledale iz perspektive cjeloživotnog učenja čime se predškolska razina nije zanemarivala, već naprotiv, uvažavala se i naglašavala. Ovaj koncept kontinuiteta se razlikuje od američkog, a jednako tako zagovara spremnost okruženja, odnosno osnovne škole za potrebe svakog djeteta. Razlog ovakvih odstupanja vidi se u jazu između teorije i prakse, ali i u razlikama u kulturi svakog odgojno-obrazovnog sustava. Teorija često nije u skladu s praktičnim provođenjem u praksi i

³⁵ „All children will have access to high-quality and developmentally appropriate preschool programs that help prepare children for school.“ (The National Educational Goals Panel, 1998, 1)

suvremeni modeli odnosa mogu biti različito shvaćeni kada ih se pokuša operacionalizirati. Nadalje, neophodno je svaki model odnosa promatrati u odnosu na kulturu iz koje dolazi i unutar koje postoji jer se ne može pukim kopiranjem modela odnosa jednog odgojno-obrazovnog sustava doskočiti kulturološkim razlikama drugog sustava. Bruner (2000), primjerice, ističe kako obrazovanje nije „puka tehnologija kvalitetne obrade podataka, pa čak ni tehnologija primjene „teorije učenja“ u nastavi ili rezultata „testiranja uspješnosti“ u pojedinim predmetima. To je složen proces pokušaja uklapanja kulture u potrebe svojih pripadnika te uklapanja njezinih pripadnika i njihovih načina učenja u potrebe njihove kulture.“ (Bruner, 2000, 55). Iz navedenog je vidljivo kako je model odnosa u kojemu je škola spremna za dijete vrlo složeno i neujednačeno. Ovaj rad se usmjerio na promatranje tog modela iz perspektive odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole te se mogu prepoznati dva osnovna modela - *partnerski odnos dječjeg vrtića i osnovne škole* te *odnos dječjeg vrtića i osnovne škole kao pedagoške susretnice* (Slika 9).



Slika 9. Podjela modela spremne škole na dva temeljna podmodela

Osnovna razlika između ova dva modela je razina na kojoj se suradnja ostvaruje kao i sudionici tog procesa. Oba modela dijele zajedničke ciljeve i vrijednosti, međutim model odnosa pedagoških susretnica nastoji unaprijediti partnerski model odnosa kroz stvaranje zajedničkog imaginarnog prostora, odnosno svojevrsnog kurikuluma prijelaza unutar kojega je moguće ostvariti kontinuitet odgojno-obrazovnog djelovanja. Od sustava traži izlaženje iz okvira vlastite teorije i prakse te multidisciplinarni i integrirani pristup stvaranju zajedničkog otvorenog kurikulumu.

4.3.2.1 Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole - partnerski odnos

Partnerski odnos sustavno se naglašava kao jedan od najbitnijih komunikacijskih aspekata svake odgojno-obrazovne ustanove. Počiva na uvjerenju o podjeli odgovornosti za odgoj i obrazovanje djeteta (Griebel i Niesel, 2009). Partnerstvo u odgojno-obrazovnom kontekstu podrazumijeva zajedničko sudjelovanje u stvaranju kurikuluma kroz dijeljenje informacija, odgovornosti, obveza i sl. Osim dijeljenja, partnerski odnos podrazumijeva i ravnopravnost. „Partnerstvo pretpostavlja nehijerarhijski odnos, jednaku moć i jednaku odgovornost, tj. *simetričan odnos sudionika*.“ (Bašić, 2009, 33). U teoriji, ali i praksi, najčešće se govori o partnerskom odnosu odgajatelja/učitelja i roditelja, odnosno obitelji. Stvaranjem takvog snažnog i pozitivnog partnerskog odnosa trebalo bi jamčiti uspješno školovanje za dijete. Međutim, partnerski odnos nije uvijek tako jednoznačno definiran te može imati niz različitih značenja. Ovaj propust događa se najčešće iz dva razloga – prvi je taj da nisu svi roditelji spremni preuzeti odgovornost koja se podrazumijeva u partnerskom odnosu, a drugi je taj da nisu svi odgajatelji/učitelji spremni podijeliti poziciju 'moći' u kojoj se nalaze. Razlozi za to su različiti – od nepostojanja uzajamnog poštovanja, osjećaja vlastite nekompetentnosti, prebacivanja odgovornosti i sl. Dockett i Perry (2014) naglašavaju da je razvijanje partnerskih odnosa temelj na kojem se ostvaruje uvažavanje konteksta, odnosno kulture različitih aktera procesa prijelaza (s naglaskom na djecu) što posredno osnažuje međusobne odnose i usmjerava odgojno-obrazovni proces prema istim ciljevima. Pojašnjeno, ako se odluke koje se tiču djeteta donose zajednički, veća je vjerojatnost da će se svi sudionici uključeni u partnerski odnos i držati predloženih odluka. Dijeljenje takve odgovornosti kod uključenih sudionika posljedično stvara odnos povjerenja i međusobnog poštovanja, a stvara se i razumijevanje i poštivanje različitih perspektiva (kao i lakše dostizanje eventualnih kompromisa). Kod uvažavanja različitih perspektiva najvažnije je razumijevanje odakle te perspektive dolaze, odnosno koji su razlozi njihova stvaranja. To ne znači da se različite perspektive moraju implementirati u samu praksu. Bitnije je zajednički definirati ciljeve, očekivanja, vrijednosti na kojima se želi raditi. Uvažavanje perspektiva samo će doprinijeti boljem razumijevanju svih sudionika. Bašić (2009) to promatra kroz usuglašavanje. „Giesecke partnerstvo ne objašnjava kao stanje, kao kvalitetu odnosa, nego kao proces stalnog usuglašavanja (v. Giesecke, 1987, 118). *Usuglašavanje treba ostvarivati u procesu komunikacije, a pedagoško djelovanje i nije drugo nego komunikativno djelovanje kojemu je*

svrha učenje (demokratske) komunikacije.“ (Bašić, 2009, 32).

Kao osnovni problem partnerskog odnosa navodi se upravo ravnopravnost, odnosno simetričan odnos. Zbog značajnih razlika odgajatelja, odnosno učitelja razredne nastave i, primjerice, roditelja, postavlja se pitanje na koji način oni mogu biti jednakopravni partneri kada su u samom startu različiti prema svojim kompetencijama, odnosu koji njeguju s djetetom/učenicom, okruženju u kojem ostvaruju komunikaciju i sl. Bašić (2009) problematizira to pitanje i ističe povjerenje te kaže: „U kontekstu tako etabliranog povjerenja nadmoćnost, koja proizlazi iz stručne kompetentnosti učitelja, nije više ugrožavanje, nego upravo posebna šansa za proširenje vlastitog iskustva. Tek *razlika iskustava* omogućuje učenje, a ne njihova usuglašenost.“ (Bašić, 2009, 34). Kada se govori o partnerskom odnosu između ustanove ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, točnije odgajatelja i učitelja razredne nastave kao stručnjacima koji su u najneposrednijem radu s djecom/učenicima, dio problema koji se javlja u odnosu s roditeljima nestaje. Pretpostavka je da su odgajatelji i učitelji sustručnjaci s istim ili barem sličnim ciljevima te da je partnerski odnos mnogo lakše postići. Griebel i Niesel (2009) navode kako unaprjeđivanje partnerskih odnosa odgajatelja i učitelja razredne nastave zahtijeva specifično znanje o sadržaju i metodama rada međusobne odgojno-obrazovne prakse, kao i specifičnim uvjetima rada. Isti autori navode i da je potrebno isto ili bar slično razumijevanje djeteta kao osobe koja uči i kao individue. To bi trebalo biti olakotna okolnost kod ostvarivanja partnerskog odnosa. Međutim, literatura ipak ukazuje da ni u odnosu sustručnjaka nije lako ostvariti partnerstvo u pravom smislu te riječi. Clifford (2005) navodi istraživanje koje ukazuje na nedostatak komunikacije bilo kakvog oblika i intenziteta između odgajatelja i učitelja razredne nastave. Isti autor navodi da osnovnoškolski djelatnici ne otvaraju mogućnost suradnji s dječjim vrtićem, a predškolski djelatnici to uopće ni ne očekuju niti traže. Učitelji i odgajatelji različito poimaju rad jedni drugih (Chan, 2010), ali vrlo je česta i problematična pojava da različito poimaju rad i unutar svoje struke. Henckel (1990, prema Dahlberg i Lenz Taguchi, 1994) navodi kako svaki pojedini odgajatelj u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima različito poimanje svoje profesije kao i ciljeva svoga rada. Takve razlike teško dovode do stvaranja poveznica, odnosno mjesta na kojima je moguće povezati dva kurikuluma. Teškoće u ostvarivanju partnerskog odnosa nisu dakle samo između odgojno-obrazovnih razina, nego i unutar njih. Ipak, partnerski odnos podrazumijeva razmjenu iskustava, a „Ako se iskustvo

shvati kao subjektivno smislen tekst jedne biografije, onda ni jedno iskustvo nije vrijednije od drugog.“ (Bašić, 2009, 33) što se može navesti kao argument koji ide u prilog partnerstvu odgajatelja i učitelja razredne nastave kao ravnopravnim stručnjacima. Uvidom u literaturu, najuspješnije usuglašavanje tog iskustva ostvaruje se najčešće uvođenjem elemenata pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u prvi razred osnovne škole kako bi se minimalizirao diskontinuitet djetetova iskustva. Takav pristup djelomično su usvojili Švedska i Norveška koje, uz promicanje partnerskih odnosa, pozivaju i na stvaranje nove paradigme osnovne škole čiji se elementi mogu pronaći u filozofiji suvremenog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (OECD, 2006). Moss (2008) to približavanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja osnovnoškolskom promatra kroz uključivanje onih najistaknutijih pedagoških postavki koje prevladavaju u ranoj i predškolskoj pedagogiji u osnovnoškolsku – dobrobit djeteta, aktivno i iskustveno učenje, povjerenje u djetetove strategije učenja i kompetencije te izbjegavanje normiranja. Norveški primjer predlaže da prva četiri razreda osnovne škole budu koncipirana što sličnije dječjem vrtiću u smislu kontinuiteta predškolske pedagogije (usmjerenost na igrovne i istraživačke aktivnosti, projektni i integrirani pristup sadržaju poučavanja uz tek postupno orijentiranje na predmetna znanja i sl.) (Moss, 2008). Minimaliziranjem razlika u shvaćanju stručnosti odgajatelja i učitelja razredne nastave i prihvaćanjem suvremenih pedagoških koncepata neovisno o odgojno-obrazovnoj razini dolazi do usuglašavanja te učenja i razvoja svakog pojedinca.

Aktivnosti u partnerskom odnosu koje se ostvaruju tijekom procesa prijelaza prepoznate su kao aktivnosti visokog intenziteta što ujedno znači i da je slika koju odgajatelji i učitelji nose o djetetu usmjerena na dijete kao aktivno i kompetentno. Aktivnosti koje se provode tijekom procesa prijelaza odgovaraju prijelaznim (tranzicijskim) programima u kojima je naglasak upravo na procesu, a ne jednokratnom trenutku u djetetovu životu. Visokog su intenziteta i prema svojoj učestalosti (brojnosti), trajanju i sadržaju. U Republici Hrvatskoj je od 2014. godine na snazi NKRPOO (2014) koji pretpostavlja suradnju i partnerski odnos dječjeg vrtića i škole na prijelazu iz predškole u osnovnu školu. NKRPOO naglašava da se suradnja ostvaruje s ciljem osiguravanja kontinuiteta odgoja i obrazovanja te olakšavanja prijelaza djeteta iz jednog sustava u drugi prema temeljnim načelima i vrijednostima NKRPOO-a. Ovakav model odnosa u literaturi se može prepoznati i kao model usmjeren na djetetova postignuća, a ne nedostatke. Dockett i Perry (2014) ga nazivaju *strength-based* pristup.

Dockett i Perry (2014) osim partnerskih odnosa među sustručnjacima, ističu i važnost razvijanja i njegovanja partnerskih odnosa i s drugim akterima cijelog procesa prijelaza, a posebno partnerstvo s obitelji i partnerstvo s djecom. Partnerski odnos najčešće podrazumijeva roditelje/obitelj i odgojno-obrazovne djelatnike kao glavne sudionike procesa komunikacije. Oni predstavljaju snažnu mrežu podrške usmjerenu na dijete kao konačnog recipijenta. Međutim, partnerski odnos ne bi trebao zanemariti dijete kao izravnog, neposrednog sudionika komunikacijskog procesa. Ako ga se svede na recipijenta određene usluge, tada ono zapravo postaje objekt, a ne subjekt odgojno-obrazovnog procesa.

Iako se ovaj rad usmjerava ponajviše na partnerski odnos između odgajatelja i učitelja razredne nastave, potrebno je kratko se osvrnuti na prirodu partnerskog odnosa odraslih sudionika procesa prijelaza i djece/učenika. Istraživanje provedeno u Australiji (Dockett i Perry, 2001, prema Dockett i Perry, 2014) koje je za cilj imalo identificirati kategorije pojedinih djetetovih vještina, sposobnosti i znanja potrebnih za polazak, odnosno uspješan prijelaz iz ustanove ranog i predškolskog u osnovnoškolski sustav iz perspektive djece, roditelja i odgajatelja došlo je do sljedećih kategorija: usvojenost znanja potrebnog za polazak u osnovnu školu, razvijenost socijalne kompetencije potrebne za uspješan prijelaz, savladanost specifičnih vještina, dispozicije za uspješan prijelaz, usvojenost pravila ponašanja u osnovnoj školi, razvijene potrebne fizičke osobine djeteta, spremnost i pripremljenost obitelji, spremno i pripremljeno odgojno-obrazovno okruženje unutar osnovne škole. Ovo je bitno spomenuti ne toliko zbog kategorija koje su svakako bitne, nego zbog uključenosti različitih sudionika u istraživanje, Naime, ono što su Dockett i Perry htjeli zapravo istaknuti je različito rangiranje kategorija prema važnosti od strane djece, roditelja i odgajatelja. Odgovori djece te roditelja i odgajatelja značajno su se razlikovali što ukazuje na to da su istu kategoriju pojedine skupine ispitanika sasvim različito procijenili pri čemu su djeca najčešće ostala zakinuta. Na slično su ukazale i Somolanji Tokić i Kretić-Majer (2015) ističući potrebu uvažavanja različitog sagledavanja istog problema kroz naglašavanje i dječjeg viđenja cjelokupnog procesa. Time bi se doskočilo tolikom razilaženju u očekivanjima i približilo modelu partnerskog odnosa ne samo odgojno-obrazovnih djelatnika, nego i djece. Uvažavanje djetetova iskustva i njegove percepcije stvarnosti predstavlja izazov odgojno-obrazovnim djelatnicima zbog odnosa moći i hijerarhije koja je tradicionalno uklopljena u odgojno-obrazovni sustav i društvo. Od djeteta se tradicionalno ne očekuje da sudjeluje u smislu

suorganizatora, sustvaratelja, već kao recipijent i konačni realizator izvanjski nametnutih očekivanja. Nova paradigma djetinjstva i slika o djetetu koja se stvara i naglašava dijete kao socijalnog aktera suprotstavlja se slici nemoćnog djeteta i u kontekstu partnerskog odnosa vidi dijete kao osobu jednakovrijednog iskustva. „S obzirom na jednaku vrijednost životnih iskustava vlada i jednakopravnost (jednaki rang) učitelja i učenika. U tom obzoru pojam “partnerstvo” ima svoje opravdanje unatoč mogućim razlikama u znanju, statusu, godinama. Iz jednake vrijednosti (po rangu) i jednakopravnosti iskustava rezultira i respekt prema drugom i drugačijem iskustvu.“ (Bašić, 2009, 33). Međutim, Bašić (2009) ovo pitanje vidi i kao problematično jer „ako odrasli (a posebno roditelji i predstavnici pedagoških institucija) djecu i mlade konfrontiraju sa samostalnošću i samoodređenjem, ako je zahtijevaju i potiču ili djecu obvezuju na nju, onda autonomija i samoodređenje mijenjaju stranu i postaju izvana postavljen zahtjev, naložena norma. Ta norma, kao i svaka druga, djeci i mladima može postati teret.“ (Bašić, 2009, 29). Nadalje, ista autorica kaže: „Jednakovrijednost iskustva, u smislu poštovanja iskustva drugoga, ma kakvo ono bilo, uzima se kao argument za „simetričnost odnosa”. Očito je da je taj koncept nastao iz modernog mišljenja koje potpuno ukida hijerarhiju, a da pritom ne uzima u obzir različite (razvojne i socijalne) pozicije dva čovjeka. Posljedica nije samo preopterećenje djeteta, nego je pritom onemogućen i optimalan razvoj, posebno sposobnost prosuđivanja.“ (Bašić, 2009, 38).

Partnerski odnos odgajatelja/učitelja i djece/učenika, kao što se može uočiti iz navedenog, nije toliko jednostavno odrediti i definirati i svakako ga se treba detaljnije i sveobuhvatnije analizirati i u kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Međutim, ovaj rad naglašava odnos dječjeg vrtića i osnovne škole ponajprije iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave pri čemu je partnerski odnos mnogo lakše i jednostavnije odrediti. Moss (2013) posebno naglašava često pogrešno usmjeren partnerski odnos koji je temeljen na dominaciji. Kooperacija, kako ju navodi Moss, krivo se interpretira kroz usuglašavanje onih ciljeva, vrijednosti i načela koje ne odgovaraju partnerskom odnosu, već školifikaciji ili modelu djeteta spremnog za školu. Kao što je već navedeno u prethodnom poglavlju, američki sustav je primjer takve pogrešne interpretacije modela partnerskog odnosa. Moss nastoji pravilno usmjeriti definiranje partnerskog odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole kroz isticanje i njegovanje međusobnog dijaloga u kojemu oba sustava nude ono najbolje od sebe i usuglašavaju zajedničke potrebe. Bašić (2009) je već navela da partnerski odnos nije stanje,

već proces stalnog usuglašavanja. Preporuke OECD-a (2001, 2006) za promicanje partnerskog odnosa su sljedeće:

- prepoznavanje i uvažavanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao cjelovitog dijela odgojno-obrazovnog sustava svake zemlje, jednako važnog kao i osnovnoškolski sustav,
- usvajanje unificiranijeg pristupa znanju i procesu učenja kroz sve odgojno-obrazovne razine s naglaskom na suvremene pedagoške koncepte (s posebnim naglaskom na predškolsku pedagogiju) te
- uvažavanje različitih izazova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu iz perspektive djeteta kroz naglašavanje kontinuiteta djelovanja.

Iz navedenih preporuka može se uočiti kako je rani i predškolski odgoj i obrazovanje prepoznat kao sustav koji nudi moguća rješenja za ostvarivanje partnerskog odnosa. Temelji se najčešće (makar u teoriji) na suvremenim pedagoškim spoznajama i razvojnoj primjerenosti što je ujedno i najčešći element, odnosno sastavnica za ostvarivanje poveznica između dvije odgojno-obrazovne razine. Za razliku od modela u kojemu je dijete spremno za osnovnu školu i kojeg karakterizira školifikacija, partnerski model karakterizira suprotan proces: potreba uvođenja elemenata predškolske pedagogije u početne razrede osnovne škole (OECD, 2006). Moss (2013) to naziva i svojevrsnom reformom osnovne škole. Bitno je istaknuti da ovdje nije riječ o dominaciji predškolske razine nad osnovnoškolskom, nego na uvažavanju i prihvaćanju pedagogije u čijem je temelju sociokonstruktivizam i razvojno-primjereni praksa. U OECD-u se to pojašnjava ukazivanjem da je znanje interdisciplinarno i da se stvara, sukonstruira u manjim skupinama kroz istraživačke aktivnosti, osobni angažman kao i timski rad, a sve je to osobina i suvremene predškolske pedagogije. Moss (2013) navodi kako su posljedice snižavanja dobne granice djeteta za polazak u osnovnu školu, kao i proces školifikacije koji se prepoznaje u sve više zemalja, uvjerljivo negativne (onemogućuju individualnost pojedinca, kreativno djelovanje, inovativnost, timski rad, razvoj samopoštovanja i samopouzdanja, suvereno djelovanje kao građanina i sl.), dok bi reforma osnovnoškolskog sustava u smjeru partnerskog odnosa predstavljala boljitak za cjelokupno društvo. Međutim, tradicija prvog modela odnosa je previše snažna i ukorijenjena u sustav te ju je vrlo teško mijenjati.

4.3.2.2 Model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole – pedagogijske susretnice

Proces sukonstrukcije obilježje je svakog suvremenijeg i kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog sustava. Karakterizira ga zajedničko konstruiranje (odnosno sukonstruiranje) svih bitnih aspekata odgojno-obrazovnog procesa. Ujedno znači i dijeljenje odgovornosti, kao i dijeljenje moći između odraslih (odnosno odgojno-obrazovnih djelatnika u prvom redu) i djeteta/učenika. Dijete/učenik postaje subjekt odgojno-obrazovnog procesa koji ima mogućnost utjecati i mijenjati kurikulum. Sukonstrukcija se temelji na sociokonstruktivističkoj teoriji u kojoj zajedničko djelovanje dalje mijenja i oblikuje kurikulum u najširem smislu. U kontekstu prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu, ideja da se na prijelaz gleda kroz sukonstrukciju proizašla je iz rada Gunile Dahlberg i Hillevie Lenz Taguchi. U njihovu radu iz 1994. postavljeni su teorijski temelji za konstrukciju modela odnosa pedagogijskih susretnica ili pedagogije sukonstrukcije³⁶ (engl. *pedagogical meeting place*). Ovaj model odnosa vrtića i škole pretpostavlja razlike na obje odgojno-obrazovne razine, no rješenje ne pronalazi u dominaciji jednog pristupa nad drugim ili uvođenjem elemenata jedne pedagogije u drugu. Naglašava međusobno uvažavanje i poštivanje specifičnosti kulture obje odgojno-obrazovne razine, no predlaže da ono ne ostane na deklarativnoj razini. Od svih uključenih aktera zahtijeva otvorenost za stvaranje novog kurikulumu koji bi služio kao poveznica između dviju odgojno-obrazovnih razina (i obitelji). Za to je potrebno barem primarno poznavanje specifičnosti kurikulumu obje odgojno-obrazovne razine kako bi se pronašle susretnice (poveznice) na kojima (preko kojih) bi se mogao graditi novi kurikulum prijelaza. Traži se, dakle, dodatni pedagoški prostor, svojevrsna platforma u čije građenje su uključeni svi akteri – od djeteta do odgajatelja/učitelja i obitelji. Odmicanje od partnerskog modela odnosa vidljivo je najvećim dijelom u tome što se ne problematizira pitanje odgovornosti djeteta kao socijalnog aktera. Ono je samim svojim uključivanjem u odgojno-obrazovni proces shvaćeno kao subjekt sa svim svojim pravima. Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) su pri određivanju ovog

³⁶ Potrebno je naglasiti kako se zbog nedostatka hrvatske inačice pojma *pedagogical meeting place* u ovom radu koristi nova konstrukcija *pedagogijske susretnice*. U hrvatskom je jeziku i pedagogijskoj teoriji i praksi bliži i semantički razumljiviji pojam *pedagogija sukonstrukcije*. Pedagogija sukonstrukcije semantički je vrlo slična engleskoj inačici *pedagogical meeting place*, međutim, šira i dublja u značenju. Kako bi se naglasila važnost problematike prijelaza iz perspektive koja je za hrvatsku teoriju i praksu relativno nova, u tekstu će se koristiti pojam *pedagogijske susretnice* jednako kao i *pedagogija sukonstrukcije*.

modela odnosa usmjerile svoju pozornost na socijalnu konstrukciju djeteta i djetinjstva kao neodvojivu komponentu konkretnog odnosa u praksi. Istaknule su da je dijete u oba konteksta, odnosno na obje odgojno-obrazovne razine shvaćeno kao socijalni konstrukt, a ne izvorno dijete. Bašić (2011) u prilog tome navodi sljedeće: „Lenzen (1994.) je u okviru znanosti o odgoju postavio pitanje „Što je dijete?“ i došao do zaključka da definirati što je „dijete“ ne znači ništa drugo nego konstruirati „dijete“, „odrastao“, „čovjek“. Rezultat su konstrukti. Konstrukt „dijete“, a time i „odrastao“, u empirijskom smislu nije provjerljiv, ne postoji znanstvena metoda kojom se može dokazati što je „dijete“. Istinitost konstrukta „dijete“ ne može se dokazati niti osporiti. Budući da se u razumijevanju (konstrukciji) pojma „dijete“ uvijek skriva predodžba normalnog, govorimo zapravo o tomu što „dijete“ treba biti, a ne što „dijete“ jest. Znanost se oslanja na normativnu konstrukciju i od nje polazi u istraživanjima. Oslanjaju li se i odgojni djelatnici na istu konstrukciju – tek treba empirijski utvrditi.“ (Bašić, 2011, 20). Odgojno-obrazovni djelatnici su tradicionalno postavljeni u položaj moći naspram drugih aktera uključenih u proces prijelaza te je razvidno da glavnina odgovornosti za takve promjene leži upravo u njima.

Rinaldi (2006) navodi kako Malaguzzi voli prelaziti granice, odnosno, kako granice nisu postavljene da bi ostale na mjestu, nego kako bi se propitivale, pomicale, proširivale, sagledavale iz drugačijeg kuta. Upravo je takav pristup modela pedagogije sukonstrukcije – granica između dva sustava shvaćena ne kao rez, nego kao posebno mjesto na kojemu i u kojemu je moguće djelovati. Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) ipak navode kako je ovakav model djelomično utopistički iz razloga što je teško ili jako sporo provediv u praksi (iako ne nemoguće) te da posljedično znači mijenjanje cijele kulture predškolske i osnovnoškolske odgojno-obrazovne razine. Zbog složenosti tog problema, ili bolje rečeno izazova, autorice su naglasile kako ovaj model ne bi trebao predstavljati gotovu shemu, već samo ponuditi teorijsku osnovu i smjernice na kojima je moguće dalje graditi kurikulum u odnosu na kulturu i tradiciju u kojoj se kurikulum ostvaruje. Moss (2013) dodatno pojašnjava kako ovaj model zapravo ne predstavlja novu pedagošku metodu, nego poziv za zajedničku raspravu o djetetu, znanju, procesu učenja, kontekstu i kulturi. Ujedno model pedagogije sukonstrukcije promatra kroz *zajedničku* ideju odgoja i obrazovanja kroz sve razine odgoja i obrazovanja i neovisno o vremenskom okviru te navodi njegove sljedeće sastavnice:

- dijeljenje zajedničke slike o djetetu, učitelju, školi,

- dijeljenje zajedničkog razumijevanja procesa učenja, znanja i odgojno-obrazovnog procesa,
- dijeljenje zajedničkih vrijednosti,
- dijeljenje zajedničke etike,
- dijeljenje zajedničkih kurikulumskih ciljeva, široko definiranih ishoda i tematskih područja,
- dijeljenje zajedničkog pedagoškog pristupa,
- dijeljenje zajedničke odgojno-obrazovne prakse. (Moss, 2013, 42).

Pri tome koristi termin *škola* kojim obuhvaća odgojno-obrazovni sustav u svojoj cjelini neovisno o odgojno-obrazovnoj razini, dakle bez ikakvog reza. Model pedagogije sukonstrucije ističe *dijeljenje* kao svoju osnovu ili temelj djelovanja. Ova komponenta, osim što predstavlja jedan od najvećih izazova jer zahtijeva i osobni angažman pojedinca, ujedno je i najsnažnija podrška odgojno-obrazovnim djelatnicima. Odgajatelji i učitelji bi u zajedničkom dijalogu i dijeljenju svega ranije navedenog trebali biti osnaženi za nova iskustva i nove spoznaje koje proizlaze iz stalno promjenjivog okruženja. Umjesto zatvorenosti kurikuluma i stroge programske propisanosti kao dosadašnje najsnažnije potpore obrazovnog djelovanja, javlja se dijalog i komunikacija kao potpora odgajateljima i učiteljima. U ovom radu ide se još i dalje te se predlaže da se ovaj model pedagogije sukonstrucije shvati kroz pedagoški eksperiment, svojevrsnu transformaciju sustava. Moss (2014) to naziva transformativnom promjenom, odnosno stvaranje, ako je potrebno, novih konstrukta odmičući se od dominantnih paradigmi, ali sustavno, kontinuirano i odgovorno. Ono označava novi način sagledavanja i promišljanja odgoja i obrazovanja koji nije nužno destruktivan i ne traži nužno duboku reformu i napuštanje dosadašnjih teorijskih i praktičnih spoznaja (što je ujedno i preokupacija odgojno-obrazovnih djelatnika uslijed svake moguće promjene). Naprotiv, zapravo simulira promjenjiv ciklus života u kojem dolazi do stalnog propitivanja i novog konstruiranja. Pri tome, suprotno navođenju Dahlberg i Lenz Taguchi o utopiji kao nedostižnom mjestu, Moss utopiju pojašnjava kao prostor propitivanja, eksperimentiranja i različitog promišljanja čime ju je učinio dostižnom, stvarnom i realno mogućom.

Model pedagogije sukonstrukcije u praksi

U praksi, dobar primjer za ovaj model svakako je jedna od reformi u Norveškoj (Haug, 2013). Godine 1997. prihvaćen je novi kurikulum kao i nova kurikulumska reforma kojom škola svojim šestogodišnjacima u prvom razredu osnovne škole nudi najbolje od oba sustava – i ranog i predškolskog i osnovnoškolskog. To je u suštini zapravo značilo prihvaćanje tradicije i prakse rada ranog i predškolskog sustava jer su se u osnovnoškolski sustav nastojale implementirati vrijednosti i te odgojno-obrazovne razine. Odgajatelji su također imali mogućnost kroz određene razlikovne programe dodatno se obrazovati i dio svog rada odrađivati u osnovnoj školi čime bi pridonijeli kvalitetnijoj implementaciji specifičnosti predškolskog sustava. Ovakav način rada i cjelovita reforma ukinuta je već 2006. godine kada je na snagu došla nova, dijametralno suprotna reforma *Knowledge Promotion Reform* čime je zapravo započela još snažnija školifikacija odgojno-obrazovnog sustava. Međutim, kratko razdoblje u kojemu su rani i predškolski i osnovnoškolski sustav funkcionirali kao jedan spoj najboljih osobina jednog i drugog sustava pomogli su u identificiranju osnovnih problema i propusta modela pedagogije sukonstrukcije. Prije svega, jasno je kako je naivno stvarati kurikulum prijelaza kao spoj najboljih elemenata iz oba sustava. Haug (2013) kao osnovnu prepreku vidi dvije različite tradicije u kojima je teško izdvajanjem najboljih elemenata pronaći poveznice. „Zaključak je da su rani i predškolski i osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja proizašli iz sasvim različitih potreba, imaju drugačiju ulogu i funkciju u društvu, različito su regulirani, uspostavili su sasvim različit odgojno-obrazovni kontekst, metode i praksu te imaju različite kurikulumske kodove i programe.“ (Haug, 2013, 121). Ovaj primjer ne znači da se treba odustati od traženja poveznica, nego da ono ne leži u izdvajanju najboljih elemenata i 'prisilnom' spajanju te da se treba tom procesu pristupiti iz drugačije perspektive. Slično se dogodilo i na Novom Zelandu koji još uvijek predstavlja jednu od uspješnijih zemalja po pitanju teorije i prakse prijelaza. Njihov poznati kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, *Te Whāriki* (2017), uspio se nametnuti kao ravnopravni dokument školskom kurikulumu. Novozelandsko Ministarstvo obrazovanja i kroz predškolski i kroz osnovnoškolski kurikulum pretpostavilo je odgojno-obrazovni sustav bez tzv. vidljivih *šavova*, odnosno kontinuitet kroz cjelokupni odgojno-obrazovni sustav (Peters, 2000). Ovakav pomak u stvaranju kurikulumskih poveznica u odgojno-obrazovnom sustavu Novog Zelanda bio je moguć zbog specifičnih kulturoloških obilježja zemlje. Starosjedilačko

stanovništvo Maori koji čine gotovo polovinu ukupnog broja stanovnika Novog Zelanda, uspjeli su zadržati ravnopravan status unutar odgojno-obrazovnog sustava te su time osigurali kulturalnu raznolikost zemlje. Dakle, u temeljima odgojno-obrazovnog sustava Novog Zelanda leži interkulturalna osjetljivost koja nije na razini odnosa manjine i većine, nego ravnopravnog dijaloga (Carr, 2013). Međutim, Holmes (1998, prema Peters, 2000) je izvijestio kako praksa prijelaza ipak nije bila u skladu s propisanim dokumentima te kako ipak postoji osjetni rez između dva kurikuluma. To je rezultiralo snažnom kritikom Te Whāriki kurikuluma kao onom sastavnicom koja koči povezivanje s osnovnoškolskom razinom i pripadajućim osnovnoškolskim kurikulumom (koji naglašavaju početnu pismenost i matematičke sposobnosti kao temeljem početnog osnovnoškolskog obrazovanja). Kao što se događa diljem svijeta u raznim obrazovnim sustavima, i u ovom primjeru kao reakcija na kritiku dogodila se školifikacija, odnosno prihvaćena je ideja da se povezivanje treba odvijati već u predškolskim ustanovama prihvaćanjem osnovnoškolske pedagogije. Dakle, umjesto sukonstrukcije i povezivanja, dogodilo se upravo suprotno – dominacija. Peters (2000) navodi kako je glavna zamjerka predškolskom kurikulumu bila ta da je on samodostatan i da se nalazi u svojevrsnom vakuumu (što iz perspektive stručnjaka ranog i predškolskog profila nikako nije bilo prihvatljiva kritika). To razdoblje povezivanja dvaju kurikuluma makar na deklarativnoj razini ipak je ukazalo na tromost i nevoljkost za promjene od strane osnovnoškolskog sustava. Trenutno stanje dvaju novozelandskih kurikuluma je daleko bolje i usklađenije. Kroz oba kurikuluma (dokumenta) primjetno je značajnije međusobno povezivanje i uvažavanje.

Gledajući primjere odgojno-obrazovnih sustava drugih zemalja tijekom procesa prijelaza, Carr (2013) uočava trend sustavnog napredovanja predškolskih kurikuluma i kroz teoriju i kroz praksu. Navodi kako su predškolski kurikulumi *prozračniji omogućujući inkluziju kulture pojedinca te socijalnog i kulturalnog kapitala koje ono nosi sa sobom* (Carr, 2013, 105). S druge strane, osnovnoškolski sustavi svojom pasivnošću kao i rigidnošću imaju potrebu taj isti kulturni identitet pojedinca dekonstruirati te ponovno izgraditi kao novotvorevinu nastalu izvan samog djeteta čime ga negiraju kao građanina (Moss, 2013). Na primjeru Novog Zelanda to je postalo još naglašenije od kada su postavljeni novi odgojno-

obrazovni standardi³⁷ koji još i više potkopavaju napore približavanja dvaju kurikuluma (Carr, 2013). Međutim, i dalje je snažna inicijativa (makar pojedinaca) približavanja dvaju kurikuluma kroz traženje zajedničkih poveznica. Ideja povezivanja nije nestala te je i dalje aktualna, ali na način da se traže novi načini i nove perspektive promatranja prijelaza. Prema Carr (2013), one se mogu *ostvariti obrazovanjem i usavršavanjem odgajatelja/učitelja kao istraživača, otvorenosti kurikuluma s obje strane te dokumentiranjem kao osnovnim alatom tijekom procesa prijelaza*. Dahlberg (2013) navodi kako ni u Švedskoj praksa prijelaza prema pedagogiji sukonstrukcije nije zaživjela u svom pravom smislu³⁸. Dosadašnji prijedlozi su bili (kao i norveški primjer) implementacija predškolske pedagogije u osnovnoškolski sustav (svojevrсна obrnuta školifikacija) ili uzimanje najboljih elemenata obje pedagogije za stvaranje nove. Takvi prijedlozi i reforme počele su sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća i, obzirom da su dolazile većinom iz sfere predškolske pedagogije, bile su dugi niz godina vrlo negativno percipirane (shvaćene kao previše blage prema djeci i njihovu odgoju). Tek devedesetih godina dvadesetoga stoljeća takav koncept ulazi u osnovnoškolski sustav gdje dobiva legitimitet kao potencijalno kvalitetan pristup. No Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) imale su drugačiju viziju pedagogije sukonstrukcije od navedene. U prvi plan stavile su analizu dominantnih kurikulumskih kodova (Dahlberg, 2013) i prevladavajuće kulture i tradicije društva za koje su predlagali dekonstrukciju te ponovnu sukonstrukciju nove paradigme. Za to im je potrebno prvenstveno dijeljenje zajedničkih vrijednosti dviju odgojno-obrazovnih razina te dijeljenje slike o djetetu, razumijevanje znanja i procesa učenja te uloge odgajatelja/učitelja u širem društvenom kontekstu (Dahlberg, 2013).

Navedeni primjeri zaista ostavljaju dojam da je model pedagogije sukonstrukcije samo utopistički model koji je u praksi neostvariv. Tromost i zatvorenost osnovnoškolskog naspram predškolskog sustava iz navedenih primjera nekoliko zemalja je očigledna, a prisutna je i u obrazovnim sustavima drugih zemalja. Ona počiva na tradicionalnom sustavu kojim dominira strogo planiranje i programiranje te je svako udaljavanje od ustaljenih obrazaca vrlo sporo i teško provedivo na nacionalnoj razini. Međutim, kao i svaka promjena sustava, tako i ova,

³⁷ National Standards for Literacy and Numeracy - Reading and Writing Standards i Mathematics Standard (2009)

³⁸ Nekoliko manjih projekata od kojih je ista autorica izdvojila Stockholm Project koji je trajao od 1993. do 1996. godine

potrebno je uložiti puno više vremena, napora i volje kako bi model zaista i postao funkcionalan. Ujedno, potrebno je u tom kontekstu odmaknuti se isključivo od teorije i uključiti praksu kao neodvojivu komponentu.

Dahlberg (2013) to promatra kroz *prostor formulacije* i *prostor realizacije* kao ravnopravnim prostorima u kojima se mora djelovati da bi se ikakva promjena dogodila. Jednokratni pokušaji nisu mjerilo uspješnosti, ali zato mogu poslužiti kao indikatori potencijalnih problema ili prepreka. Kao osnovni problem prepoznaje se upravo prevelika sloboda i otvorenost kurikuluma pri čemu se odgojno-obrazovni djelatnici najčešće nedovoljno kompetentno snalaze. Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) već su istaknule kako ovaj model ne predstavlja gotovu shemu ili program djelovanja, već samo teorijsku osnovu koja se dalje može razrađivati u različitim smjerovima ovisno o kontekstu u kojemu se nalazi. Ta nesigurnost koju stvara 'nametnuta' potreba za vlastitom akcijom može dvojako djelovati na pojedinca – ili ga potaknuti na razvoj, ili ga 'ukopati' još dublje u rutinu. Rutina stvara osjećaj sigurnosti zbog poznatog okruženja te ostavlja dojam univerzalne potpore za takvo obrazovno djelovanje. Ako se na odgojno-obrazovni proces u svojoj cjelini gleda kao na kreativno djelovanje, tada se na percipiranu nesigurnost može gledati kao na jednu od faza kreativnog izraza pri čemu odgojno-obrazovni djelatnici moraju razviti visoku razinu tolerancije na neodređenost. Somolanji i Bognar (2008) kod definiranja kreativne osobe u kontekstu osnovne škole naveli su karakteristike poput samopouzdanja, samopoštovanja, otvorenosti novim iskustvima, upornosti, intrinzične motivacije, spremnosti na rizike te upravo visoku razinu tolerancije na neodređenost. U tom trenutku nesigurnost uslijed neodređenosti uvjetuje akciju u kojoj pojedinac traži nove načine i puteve za ostvarivanje potreba odgojno-obrazovnog procesa, odnosno djeteta, ali i sebe osobno. Ove osobine nisu obilježje samo kreativne osobe, nego svake osobe koja je spremna na vlastitu introspekciju i akciju u smjeru dijaloga u odgojno-obrazovnom procesu. Ovo korespondira s Mossovim (2014) konceptom transformativne promjene, pedagoške transformacije, pri čemu promjena ne dovodi do destrukcije postojećih koncepata, nego do stvaranja novih koncepata ili rekonstrukcije.

4.4 IMPLICITNA PEDAGOGIJA I SLIKA O DJETETU

Prema riječima Lorisa Malaguzzia, postoje stotine različitih slika o djetetu. Malaguzzi dalje navodi kako „svatko od nas ima sliku o djetetu koja nas usmjerava u našem odnosu s djetetom. Ova unutarnja teorija upravlja nama da se ponašamo na određeni način; upravlja načinom na koji razgovaramo s djetetom, na koji slušamo dijete, na koji promatramo dijete. I vrlo je teško ponašati se suprotno toj unutarnjoj slici.“³⁹ (Malaguzzi, 1994, 1). Slika o djetetu u svom nazivu ima mnogo inačica te se u literaturi nalaze termini poput implicitne pedagogije, privatne teorije obrazovanja, teorije u akciji, folk-pedagogije, mentalnog modela, pedagoške kulture odgajatelja i sl. (Petrović-Sočo, 2011). Semantički nose isto ili slično značenje. Primjerice, Bruner (2000) koristi termin folk pedagogije za objašnjavanje interakcije s drugima koje su pod dubokim utjecajem pojedinačnih intuitivnih teorija o tome kako razumije druge. Malaguzzi (Edwards i sur., 1998) ističe kako je implicitna pedagogija, odnosno slika koju odrasla osoba ima o djetetu neodvojiva od njegove ponašajne razine – svoje ponašanje usklađuje sa slikom koju vidi. Slunjski (2009, 112) pod implicitnom pedagogijom navodi sljedeće: „Osobnu“ paradigmu praktičara čine vrijednosti i stavovi koji oblikuju njegovu percepciju i njegovo razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Ona predstavlja svojevrsnu prizmu kroz koju praktičar promatra i razumije djecu i kroz koju definira vlastitu ulogu u procesu njihova odgoja i obrazovanja. Ta se prizma praktičara u kontekstu ranog odgoja i obrazovanja može eksplicirati kroz specifičan način oblikovanja prostora, strukturiranja vremena te raspodjelu uloga i stil komuniciranja s djecom, i posredno, „realizirati kao određena teorija ili orijentacija kurikuluma“ (Kessler, 1992., 24.)“. Rinaldi (2006) pojašnjava kako je slika o djetetu zapravo niz očekivanja usmjerenih na dijete posredstvom njegovog socijalnog konteksta. „Odgojiteljevo ponašanje (kojega često nije svjestan) ovisi o „slici djeteta“ (Malaguzzi, 2016) koju je izgradio pod utjecajem vlastitoga odgoja u obitelji i odgojno-obrazovnih institucija tijekom školovanja, o njegovom stručnom obrazovanju i iskustvu, stavovima, uvjerenjima i vrijednostima koje je usvojio, normama kojih se pridržava, personalnim osobinama i dr.“ (Petrović-Sočo, 2011, 293). Malaguzzi

³⁹ „Each one of you has inside yourself an image of the child that directs you as you begin to relate to a child. This theory within you pushes you to behave in certain ways; it orients you as you talk to the child, listen to the child, observe the child. It is very difficult for you to act contrary to this internal image.“ (Malaguzzi, 1994, 1)

(2016) također ističe kako se o djetetu ne može promišljati kao o apstraktnom, izoliranom biću unutar jedne ustanove jer je ono snažno određeno mnogobrojnim socijalnim vezama i iskustvima koje unosi u svakodnevnu interakciju djetete-odgajatelj/učitelj. Jednako tako Malguzzi promatra i odrasle za koje se, pak, podrazumijeva i kojima je bespogovorno prihvaćeno da u svakodnevni posao i interakcije unose sva svoja (svakodnevna) iskustva. Slunjski (2008) je važnost implicitne pedagogije definirala kroz vidljivu i nevidljivu realnost pojedine ustanove. Pod „nevidljivom“ realnošću ista autorica navodi vrijednosti, uvjerenja i stavove, odnosno sliku o djetetu, dok pod „vidljivom“ navodi sve ono što jasno možemo percipirati – odnosi i komunikacija, vrijeme te prostor. Navodi kako upravo ta „nevidljiva“ realnost, odnosno slika o djetetu upravlja svim ostalim sferama života u dječjem vrtiću. Tako se, primjerice, različita odgajateljeva slika o djetetu reflektira dalje na ostale „vidljive“ realnosti dječjeg vrtića (Slika 10) čime predstavlja temelj cjelokupne odgojno-obrazovne prakse. Zato se toliko važnosti daje skrivenom kurikulumu pojedine ustanove kao „ravnopravnog suodgajatelja“ (Previšić, 2007b, 26) jer je osnova odgojno-obrazovnog djelovanja u praksi upravo ona njegova nevidljiva komponenta na koju se nadograđuju svi ostali vidljivi elementi.



Slika 10. Vidljiva i nevidljiva realnost vrtića koja proizlazi iz slike o djetetu kao (ne)kompetentnoj osobi (prilagođeno prema Slunjski, 2008)

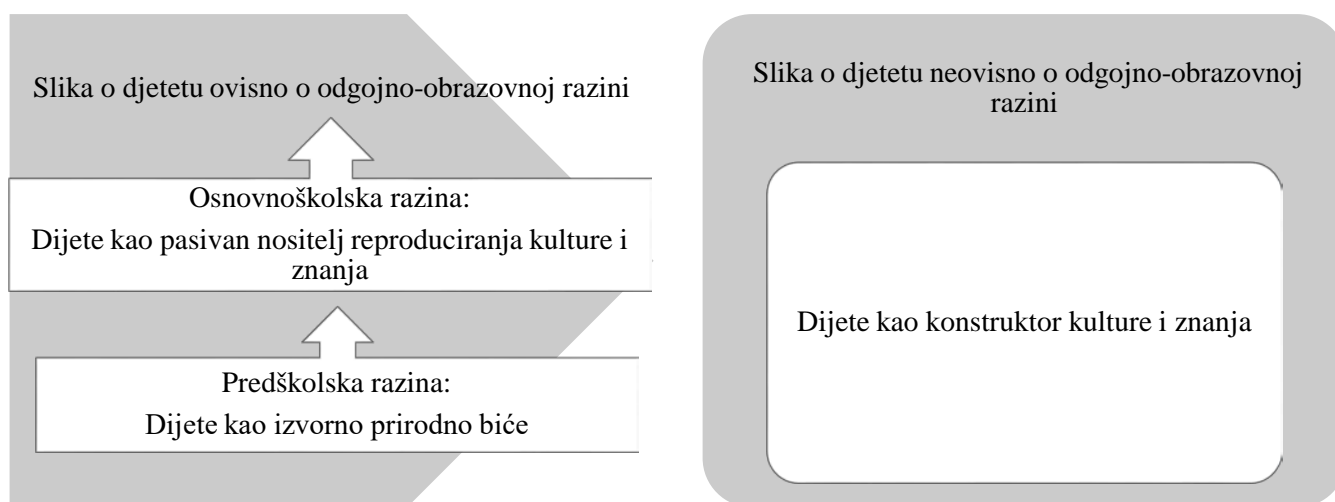
Gledajući kroz određeni povijesni kontekst, slika o djetetu mijenjala se ovisno o vremenu u kojem se to pitanje problematiziralo. Tijekom 19. stoljeća dominantne su dvije osnovne slike, odnosno perspektive djeteta – prosvjetiteljska i romantična (Bašić, 2011). Prosvjetiteljsku sliku djeteta određuje djetetovo stanje ne-odraslosti, dakle određene djetetove nedovršenosti, neodgojenosti i manjkavosti pri čemu je odrasla osoba ta koja ima zadatak dijete promijeniti i odgojiti. Dijete je u prosvjetiteljskoj slici shvaćeno kao pasivno biće i korespondira sa slikom djeteta kao pasivnog nositelja reproduciranja kulture i znanja. Sve što treba znati i spoznati pruža mu se od strane odraslog, a dijete je puki recipijent i objekt svog razvoja. U kontekstu institucionalnog odgoja i obrazovanja, prosvjetiteljska slika djeteta „...oslanja se na učitelja, na djelatnost poučavanja, na program i didaktičko-metodičku organizaciju procesa poučavanja i učenja. Pritom se pretpostavlja da se naučeno u nastavi može transferirati na životne situacije i formativno (obrazovno) djeluje na razvoj kompetencija za samostalno, odgovorno djelovanje u budućnosti.“ (Bašić, 2011, 24). Suprotnost prosvjetiteljskoj slici djeteta čini romantična slika. Ona korespondira sa slikom djeteta kao izvornog prirodnog bića pri čemu je cijelo razdoblje djetinjstva shvaćeno kao posebno razdoblje života sa svim svojim vrijednostima kao i svaka druga faza. Dakle, dijete više nije u stanju neodraslosti, nego je u stanju sustavnog razvoja i spoznaje. „Stoga u odgoju nije više riječ samo o kultiviranju, discipliniranju i osposobljavanju za autonomno i odgovorno djelovanje nego isto tako o nesmetanom omogućavanju slobodnog razvoja, ispunjenog smislom.“ (Bašić, 2011, 24). Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) navode kako je slika o djetetu zapravo konstrukcija prevladavajuće kulture i socijalnih odnosa, prevladavajućeg znanja o ljudima te prevladavajućeg načina kako se to znanje interpretira i dalje koristi. Bašić (2011) u prilog tome navodi: „Dijete“ je definirano kao konstrukcija (antropološka ili sociološka hipoteza) odraslih i tako je postala raširena figura znanstvene argumentacije. Pritom izrazom „konstrukcija“ nije mišljena samovolja i izostavljanje temeljnih antropološko-psiholoških činjenica, nego se mnogo više upućuje na oblik definiranja djetinjstva koji je povezan s interesima odraslih.“ (Bašić, 2011, 21).

Bruner (2000) navodi četiri dominantna modela učeničkih umova kao prizmu kroz koju odrasli promatraju dijete: djeca kao oponašajni učenici - usvajanje „praktičnog znanja“; djeca uče u didaktički oblikovanim situacijama - stjecanje propozicijskog znanja; djeca kao mislioci - razvitak intersubjektivne razmjene; te djeca željna znanja - upravljanje „objektivnim“

znanjem. Prvi model jasno daje do znanja da se dijete shvaća na razini osobe koja oponaša odraslu osobu, odnosno da njegove kompetencije svode na talent, umijeće i sposobnost, ali ne uključuju znanja i razumijevanje. Time je odrasla osoba, odgajatelj/učitelj stavljen u poziciju moći i jedini cilj mu je dovoljno dobro postaviti model oponašanja koji dijete treba uz što više vježbe i prakse savladati. Drugi model uvažava i znanja i razumijevanje kao sastavni dio djetetove kompetencije, ali, kao što Bruner navodi, djetetov um je shvaćen kao tabula rasa, a odgoj i obrazovanje kao alati za popunjavanje djetetova uma. Ovaj model koji je prevladavajući i u našoj odgojno-obrazovnoj tradiciji temelji se na transmisiji znanja. U trećem modelu dijete se promatra kao svojevrsni mislilac pri čemu se potiče izražavanje mišljenja, rasprava i suradnja. „Ovaj je model uzajaman i dijalektički, više usmjeren na interpretaciju i razumijevanje nego na činjenično znanje ili usvojenost znanja.“ (Bruner, 2000, 68). Najjednostavnije rečeno, ovaj model odlikuje svijest odraslog o potrebi uvažavanja djetetove folk pedagogije (implicitne pedagogije) u oblikovanju njegove spoznaje. Četvrti model temelji se na shvaćanju da je cilj odgoja i obrazovanja pomoći djetetu stvoriti određenu ravnotežu između njegovih osobnih istina i opće prihvaćenih istina, odnosno provjeravanje vlastitih teorija kroz već poznate teorije u nekoj kulturi. Iz ova četiri modela jasno je ne samo kako svakim upravljaju različiti obrazovni ciljevi, nego i kako je oblikovanje prakse prema tim ciljevima ograničavajuće, odnosno obogaćujuće za cjelokupni razvoj djeteta.

U kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu implicitna se pedagogija treba promatrati na način na koji ju je pojasnila Dahlberg (2013), odnosno kao različit konstrukt za svaku odgojno-obrazovnu razinu. Prema njoj slika koju odrasli nose o djetetu različita je za svaku odgojno-obrazovnu razinu. Dijete rane i predškolske dobi najčešće je shvaćeno kao *izvorno prirodno biće* (engl. *child as nature*), dok se dijete školske dobi shvaća kao *pasivan nositelj reproduciranja kulture i znanja* (engl. *child as a culture reproducer*). Dahlberg i Lenz Taguchi (1994) smatraju kako je od iznimne važnosti zajednički stvarati sliku o djetetu, neovisno o njegovoj dobi, kao o *konstruktoru kulture i znanja* (engl. *child as a knowledge and culture constructor*) (Slika 11). Prema Bašić (2011), takav pristup djetetu kao konstruktoru vlastite kulture i znanja zapravo se oslanja na romantičnu sliku o djetetu i to kao o subjektu svog razvoja, samo što je u suvremenoj pedagogiji to shvaćanje dobilo novu dimenziju. Takav pedagoški pristup očituje se kroz poticanje razvoja organizacije koja uči u kojoj se "znanje konstruira i sukonstruira na temelju aktivne uključenosti i razmjene svih sudionika koji

predstavljaju ravnopravne partnere učenja i sustvaratelje znanja i razumijevanja" (Slunjski, 2006, 1). Međutim, Dahlberg (2013) ovaj konstrukt djeteta kao stvaratelja kulture i znanja temelji na prosvjetiteljskoj slici o djetetu, odnosno povezivanju prosvjetiteljskog viđenja *bildunga* sa suvremenijim pedagoškim pravcima Johna Deweya. Ističe kako je iz prosvjetiteljske perspektive koncept *bildung* definiran kao aktivno djelovanje koje implicira povećanje pojedinčeve sposobnosti za ostvarivanjem slobode⁴⁰. Pojednostavljeno, *bildung* je shvaćen kao koncept koji podrazumijeva višedimenzionalnost znanja (činjenice, značenje, razumijevanje, vještine) te njegovu kontekstualnu pozicioniranost (ovisi o kontekstu i konstruira se unutar konteksta), a čovjeka unutar tog koncepta shvaća kao biće koje nije ranije predodređeno različitim etiketama te se samostalno konstruira u kontekstu. Takvo viđenje dalje razrađuje u sliku o čovjeku kao aktivnom, participirajućem građaninu koji sam stvara, konstruira vlastitu spoznaju, znanje, značenje, ali u kontekstu. Individualan, ali neodvojiv od društvenog konteksta. Dahlberg iz takvog shvaćanje čovjeka dalje promatra sliku o djetetu te ga određuje kao dijete koje je bogato, puno potencijala, aktivno u vlastitom konstruiranju te poštovano i uvažavano sa svojim vrijednostima i načinima stvaranja i razumijevanja znanja.



Slika 11. Različite slike o djetetu ovisno o odgojno-obrazovnoj razini

⁴⁰ „Bildug is, hence, an active undertaking, which implies an increase in the individual's possibilities for freedom.“ (Dahlberg, 2013, 83)

Temelji te suvremene konstrukcije vidljivi su kroz povijest pedagogije od Jean-Jacques Rousseaua i Friedricha Frobela do Marie Montessori, Rudolfa Steinera i Lorsa Malaguzzia koji kao zajedničku odrednicu imaju dijete kao središte odgojno-obrazovnog procesa. „Učenje u tom smislu znači aktivno sučeljavanje sa svijetom u kojemu djeca žive, dakle učenje u slobodi, posredstvom kritičke i maštovite prerade osjetilnih podataka. Za kreativno, kritičko i aktivno prisvajanje svijeta nužno je osjetilnim poticajima bogato, smisljeno i estetički uređeno okruženje, jer samo u takvom okruženju djeca mogu razvijati svoje potencijale i hrabrost za novo.“ (Bašić, 2011, 24). Pozivajući se na Reggio pedagogiju koja podržava sve ranije navedeno, dijete se promatra kao *protagonist* odgojno-obrazovnog procesa (uz odgajatelje/učitelje i roditelje), *suradnik* (promatran kroz sociokonstruktivistički pristup) i *kommunikator* kroz svih svoji 100 jezika (Hall i sur., 2014). Nova predložena paradigma o djetetu kao konstruktoru kulture i znanja i nije zapravo toliko nova. Ono samo opetovano ukazuje kako je potrebno zajednički stvarati sliku o djetetu kao o konstruktoru znanja i kulture kako bi se dijete oslobodilo različitih etiketa koje su mu nametnute i koje mu oblikuju identitet (Rinaldi, 2006). Kao primjer utjecaja nametnutih etiketa stoji novozelandska studija slučaja (Peters, 2000) koja je ukazala kako očekivanja učitelja mogu značajno utjecati na djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Primjerice, dijete koje je s pozitivnim iščekivanjem krenulo u osnovnu školu, a od strane učitelja razredne nastave percipirano kao dijete koje ima poteškoće s čitanjem i pisanjem, tijekom početnih mjeseci pohađanja škole je razvilo snažne negativne emocije prema školi pri čemu posebno prema pisanju. To se ujedno odrazilo i na njegovu socijalnu interakciju i s vršnjacima i s učiteljem (Peters, 2000).

Očekivanja odgajatelja i učitelja odraz su njihove implicitne pedagogije, odnosno vrijednosnog sustava te je i za očekivati da će posredno ili neposredno to prenositi i u svoju praksu. Oslobađanje od nametnutih etiketa predstavlja pomak od dosadašnje teorije i prakse u kojoj prevladava instrukcija, transmisija i programiranost, prema sukonstrukciji znanja. NKRPOO (2014; 2017) u teoriji dokida diskontinuitet i teži suradničkim, odnosno partnerskim odnosima dviju odgojno-obrazovnih razina koji bi odgovarali slici o djetetu kao konstruktoru vlastitoga razvoja. Međutim, kao što je Prelogović (2013) navela, osobni čimbenik je onaj koji će se pokazati presudnim za implementaciju vrijednosti u praksu. Implicitna pedagogija odgajatelja i učitelja je ono što se treba mijenjati ako se kvalitetne promjene žele osjetiti u praksi.

Implicitna pedagogija i refleksivna praksa

Kakvu implicitnu pedagogiju njeguju odgojno-obrazovni djelatnici ovisi prije svega o njihovoj osobnoj paradigmi. Kao što je Slunjski (2009) već navela, osobna paradigmu praktičara su vrijednosti i stavovi koji oblikuju percepciju i razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Bruner (2000) navodi kako upravo zbog implicitne pedagogije, odnosno niza pretpostavki o djeci odrasli različito doživljavaju dijete – s jedne strane shvaćena su kao svojevolutna i potrebno im je discipliniranje, s druge strane su bezazlena i potrebna im je zaštita od prijetećeg društva, s treće strane su tabula rasa i potrebna im je izravna praksa kako bi stekli znanje i bili poučavani i sl. Način na koji odrasla osoba definira svoju ulogu u odgojno-obrazovnom procesu oblikovat će i njegovu odgojno-obrazovnu praksu čime je implicitna pedagogija kao osobna teorija i sustav vrijednosti pojedinca neodvojiva od prakse i neposredno ju oblikuje. Isto potvrđuje i Bašić (2011): „Slika djeteta (koju konstruiraju odrasli) imaju heurističku vrijednost, jer kao svojevrsni spoznajni raster mogu poslužiti za istraživanje predodžbi koje su utjecale na odgojne prakse određenih povijesnih razdoblja, konkretnih društava ili toga koja je slika o djetetu, primjerice, pridonijela uspostavljanju „pedagoškog djetinjstva“ kao biografski značajne i zaštićene razvojne faze u prostorima aranžiranima samo za igranje i učenje.“ (Bašić, 2011, 21). Bruner (2000) ističe kako je implicitna pedagogija posebno važna kada je riječ o obrazovnim reformama "Jer nakon što priznamo da nastavnikova koncepcija o učeniku oblikuje njegovo poučavanje, tada je od središnje važnosti da imaju roditelji (ili nastavnici) najbolju postojeću teoriju dječjeg kognitivnog razvoja." (Bruner, 2000, 61).

Hedges i Cullen (2005) navode kako implicitna pedagogija nije nužno stalan, odnosno nepromjenjiv konstrukt te da često varira između onoga što učitelj misli da je njegova implicitna pedagogija i onoga što u samoj odgojno-obrazovnoj praksi iskazuje kao implicitnu pedagogiju. Ovo ne osporava Malaguzzijevo definiranje implicitne pedagogije, odnosno slike o djetetu, već ukazuje na to da odrasli imaju često iskrivljeno viđenje svoje implicitne pedagogije – misle jedno, a u praksi ostvaruju drugo. U tom slučaju mijenjanje implicitne pedagogije pojedinca je vrlo teško. Naime, mijenjanje implicitne pedagogije, odnosno osobnih uvjerenja i stavova najčešće nije moguće bez svijesti o njima, a ni tada nije jamstvo da će do promjene doći. Pojedinac može imati sasvim pogrešnu percepciju svoje implicitne pedagogije te smatrati da njeguje određena uvjerenja i stavove, no kroz praksu se oni ne

ostvaruju. Tada se govori o nesuglasju između osobne implicitne pedagogije i prakse. Bez svijesti o tom nesuglasju, promjena i propitivanje osobnih teorija vrlo je upitno. Rinaldi (2006) je ukazala na veliki jaz između teorije o implicitnoj pedagogiji i prakse koja se pri tome ostvaruje i smatra da se teorija najčešće ne oživotvoruje u praksi. Primjerice, Hedges i Cullen (2005) ističu kako učitelji imaju sasvim drugačije mišljenje o svojoj praksi nego što je ona percipirana u konkretnim situacijama. Prema Pajares (1992, prema Hedges i Cullen, 2005), vjerojatnost za promjenu je veća ako je osobna slika stavljena na kušnju te ako ju se sustavno propituje. Ono ne mora nužno biti intrinzično motivirano. Promjena može doći i iz vanjskih motivatora, pri čemu se ne misli na donošenje ili pozivanje na dokumente, nego na sustavnu podršku sustručnjaka čak i uz početni otpor. „Pokretanje mišljenja odgojitelja/učitelja međusobno i s drugim sustručnjacima i profesionalcima, otvoreno izjašnjavanje osobnih stavova i uvjerenja i njihovo podastiranje drugima na razmatranje još se teško ostvaruje. I dalje prevladava tzv. izolacijska kultura (...) Zbog toga ne dolazi do dijeljenja ideja i zajedničkog rješavanja problema, građenja vizije i osvještavanja misija u kojima bi suradnja, participacija praktičara u zajedničkom istraživanju prakse sa znanstvenicima, rasprave, slaganja i neslaganja, kontinuirano učenje i razvoj bile glavne značajke transformacijske organizacijske kulture ustanove.“ (Petrović-Sočo, 2011, 295). Osiguravanjem primjerene podrške, odgojno-obrazovni djelatnici postaju 'misleći praktičari' (Slunjski, 2016) koji svoju praksu podvrgavaju pedagoškim eksperimentima. Ipak, osim izvanjske motivacije svakako je najbitnija intrinzična motivacija jer ona donosi i najsigurnije pomake u promjeni slike o djetetu. Miljak (2009) navodi kako će se te promjene dogoditi samo onda kada odgajatelji, odnosno učitelji svoje pogreške osvijeste u praksi (kroz akciju) te ih prihvate kao pokretač promjene dotadašnjeg načina rada i razmišljanja.

O problematici prijelaza i implicitnoj pedagogiji Prelogović (2013) je provela istraživanje pri čemu je anketirala odgajatelje i učitelje razredne nastave o potrebi suradnje vrtića i osnovne škole. Došla je do zaključka kako su i jedni i drugi odgojno-obrazovni stručnjaci svjesni da suradnja treba postojati, no isto tako i da nisu pokazali volju za ostvarivanje suradnje. Prelogović zaključuje i da problem nedostatka suradnje postoji "...zbog nedovoljne osviještenosti potrebe za stvarnom suradnjom vrtića i škole, odnosno odgajatelja i učitelja te zbog niza razloga kao što su: nedostatno uzajamno poznavanje uloga, zadaća i poslova odgajatelja i učitelja; nestalno održavanje postojeće suradnje; nedovoljna znanja iz pedagogije

i psihologije; nedostatne praktične vještine odgajatelja i učitelja potrebnih za stvaranje, održavanje i produbljivanje odnosa, izgradnju partnerstva i timski rad. Pritom je najvažniji osobni čimbenik – stvarna želja i spremnost pojedinca za djelatnim uključivanjem u programe partnerstva i preuzimanje inicijative u izgradnji partnerstva odgajatelja i učitelja.“ (Prelogović, 2013, 51). Upravo ovo istraživanje govori o stvarnom stanju odgojno-obrazovnog sustava. Odgojno-obrazovni djelatnici koji su izravno uključeni u proces prijelaza trebali bi, kao stručnjaci u svom području rada, podržavati pozitivne pomake kako bi ostvarili odgojno-obrazovni kontinuitet, no događa se upravo suprotno – zatvorenost struke rezultira nedostatkom suradnje zbog čega najviše štete imaju upravo djeca koja trebaju biti središte odgojno-obrazovnog procesa. Dijeljenje zajedničke slike o djetetu kao konstruktoru vlastitoga znanja i kulture kroz obje odgojno-obrazovne razine u trenutnom odgojno-obrazovnom sustavu djeluje gotovo nemoguće. Dijeljenje zajedničke slike o djetetu različito je i unutar iste razine, a u kontekstu uspješnog prijelaza traži se dijeljenje zajedničke implicitne pedagogije kroz obje razine. Jedan od izazova, i to ponajprije za učitelje razredne nastave, je pitanje prepuštanja dijela kontrole nad odgojno-obrazovnom procesom djetetu kao i nesnalaženje u različitim ulogama koje se od učitelja očekuju kao od participirajućeg praktičara (Moss, 2013). Ovo odaje prevladavajuću implicitnu pedagogiju učitelja razredne nastave – shvaćanje djeteta kao nedovoljno kompetentnog za sudjelovanje u vlastitom učenju te shvaćanje djeteta kao podređene osobe u hijerarhijskom odnosu učitelj-učenik.

Moss (2013) kao dodatan problem navodi i nedostatak međusobnog uvažavanja odgajatelja i učitelja, odnosno tradicionalno poimanje važnosti pojedine odgojno-obrazovne razine pri čemu je dječji vrtić (i njegovi djelatnici) shvaćen kao društveno manje važna razina od osnovnoškolske. Tome u prilog idu i sustavne razlike u obrazovanju odgajatelja i učitelja razredne nastave, nejednakost plaće te različito percipiranje već narušenog statusa odgajatelja, odnosno učitelja razredne nastave u društvu. Međutim, Moss ujedno navodi i švedski primjer timskog rada odgajatelja, učitelja razredne nastave i učitelja slobodnog vremena (svaka struka sa svojom tradicijom, identitetom i kompetencijama) s djecom od 6 do 11 godina koji, uz praćenje svih 'pravila' partnerskog, ravnopravnog odnosa, razvijaju novi pedagoški prostor i implicitnu pedagogiju. Iste prepreke i problemi postoje i u švedskom odgojno-obrazovnom sustavu, ali se nastoje prevladati dijeljenjem zajedničkih ciljeva, odgovornosti, načina rada kao i otvorenim kurikulumom koji dopušta svojevrsni eksperimentalizam u odgojno-

obrazovnom procesu. U takvom timskom radu najbitnije je, Moss ističe, međusobno uvažavanje razlika i prepoznavanje međusobnih sličnosti. Kao i djeca, i odrasle osobe uživaju u osjećaju pripadanja i pozitivne klime (u socio-emocionalnom kontekstu) te se dalje razvijaju i sudjeluju u sukonstruiranju novog prostora učenja i spoznaje. Ono ujedno mijenja i njegovo poimanje procesa učenja, a samim time i sliku o djetetu, odnosno implicitnu pedagogiju. Mijenjanje, odnosno usuglašavanje implicitne pedagogije na prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prema slici o djetetu kao konstruktoru vlastitoga znanja i kulture vodi ka potencijalnoj promjeni odgojno-obrazovne prakse od modela spremnog djeteta prema modelu pedagoških susretnica.

Odnos znanja i implicitne pedagogije u kontekstu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Prelogović (2013) je u svom istraživanju ukazala kako su nedovoljna znanja iz pedagogije i psihologije kao i nedostatne praktične vještine odgajatelja i učitelja potrebnih za stvaranje, održavanje i produbljivanje odnosa, izgradnju partnerstva i timski rad identificirani kao otegotna okolnost u ostvarivanju partnerskog odnosa, a samim time i implementaciju tih vrijednosti u praksu. Slično, Hedges i Cullen (2005) nastojali su istražiti u kojem odnosu stoje kategorije učiteljeva znanja i njegova implicitna pedagogija (promotrena kroz uvjerenja i percipiranu praksu) te su uočili kako učiteljeva implicitna pedagogija, odnosno njegov vrijednosni sustav, uvjerenja i stavovi utječu na oblikovanje pedagogije i kurikuluma koje uvodi u svoju odgojno-obrazovnu praksu. U navedenom se vidi recipročnost odnosa učiteljeva znanja i implicitne pedagogije – s jedne strane implicitna pedagogija ovisi o različitim kategorijama znanja, dok s druge strane određene kategorije znanja ovise o implicitnoj pedagogiji. Slično o odnosu teorije i prakse navodi i Slunjski (2011) kada navodi da „Teorija djeluje na praktičara u mjeri u kojoj ju on razumije, prihvaća i svakodnevno provodi i, povratno, visoka razina razumijevanja vlastite prakse i kvalitetna iskustva praktičara optimalna su podloga razvoju teorije.“ (Slunjski, 2011, 187). Kategorije znanja koje su Hedges i Cullen (2005) naveli kao bitnima za odgajatelje i učitelje razredne nastave su sljedeće:

- znanje o sadržaju koji se treba poučavati (predmetno znanje),
- znanje o pedagogiji i odgojno-obrazovnoj filozofiji,

- znanje o učenicima koji uče i samom procesu stjecanja znanja te
- znanje o specifičnom odgojno-obrazovnom kontekstu.

Primjerice, prva kategorija, znanje o sadržaju koji se treba poučavati, za odgajatelje je manje bitna jer se sadržaj, odnosno specifično predmetno znanje ne poučava inicijativom odrasle osobe, nego se prati potreba, interes i inicijativa djeteta. U suprotnosti stoje učitelji razredne nastave jer se sve kategorije znanja usmjeravaju najviše na poučavanje posebnih predmetnih cjelina te se prema tome ravnaju i ostale kategorije – usmjeravanje kurikuluma na sadržaj poučavanja, prosvjetiteljska slika djeteta kao pasivnog recipijenta znanja i sadržaja, naglasak u najvećoj mjeri na dobnu primjerenost te strogo praćenje propisanih sadržaja poučavanja. Druga i treća kategorija znanja mogu se promatrati kroz visokoškolsko obrazovanje odgajatelja i učitelja razredne nastave jer njihovo obrazovanje u određenom segmentu treba slijediti iste ili slične postavke po pitanju pedagogije i psihologije. Somolanji Tokić (2016) je na primjeru hrvatskih učiteljskih studija ukazala na nedostatnost kolegija koji bi osiguravali stjecanje potrebnih kompetencija (a samim time i znanja) učitelja razredne nastave za rad s djecom predškolske dobi. Nedostatno znanje jedne od ovih kategorija može ukazivati na razlike u razini percipirane odgovornosti za razvoj djeteta kao i statusa struke u društvu. Zadnja kategorija znanja koja u jednom ili drugom smjeru djeluje na implicitnu pedagogiju pojedinca je i kontekst. U tom smislu zanimljivo je promatrati kulturalnu responsivnost odgojno-obrazovnih djelatnika. Istraživanje (Fletcher i sur., 2009, prema Peters, 2010) je ukazalo da pridavanje veće, odnosno manje važnosti kulturi kojoj dijete pripada uvjetuje i bolje, odnosno lošije kasnije rezultate na razini socijalnih interakcija ili akademskog postignuća. Pri tome se naglašava važnost kulturalne osjetljivosti odgajatelja i učitelja kroz pristupe poučavanju i organizaciji okruženja kako bi se sva djeca, odnosno učenici osjećali ugodno i osnaženo uključiti se u odgojno-obrazovni proces neovisno o svom kulturnom identitetu (nacionalne manjine, vjerske razlike, jezične razlike i sl.).

4.5 OPTIMALAN ODNOS IZMEĐU DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE TIJEKOM PROCESA PRIJELAZA

Uvidom u literaturu može se uočiti veliki broj tekstova koji savjetuju kako i na koji način osigurati što uspješniji prijelaz djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu. Literatura se kreće od popularnih tekstova privlačnih široj čitateljskoj publici do stručnih i znanstvenih priručnika, dokumenata, članaka i monografija. Kritičkim uvidom u sam sadržaj recentne i relevantne dostupne literature, uočene su dvije krajnosti u prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi koje su detaljnije obrađene u ranijim poglavljima – prijelaz shvaćen kao dijete spremno za školu i prijelaz shvaćen kao škola spremna za dijete. Kroz ovaj rad jasno je naglašena ona vrijednosna orijentacija koja promatra dijete kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa, kao socijalnog aktera, sustvaratelja kurikuluma te kompetentnu osobu te je time kao primjereni način prakse prijelaza prihvaćena druga krajnost, odnosno model odnosa škole koja je spremna za svako dijete.

Kao optimalni su odnos, stoga, prepoznate one aktivnosti koje su temeljene na tom vrijednosnom sustavu. Iz toga slijedi da suvremeni pristup prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu treba karakterizirati nekoliko osnovnih polazišnih teza koje bi svi uključeni u taj proces trebali razumjeti i podržavati u svom radu. Prije svega, svi uključeni u proces prijelaza, s većim naglaskom na odgojno-obrazovne djelatnike, trebaju dijeliti isto razumijevanje o djetetu kao o kompetentnom, sposobnom biću koje sa sobom nosi specifična iskustva. Nadalje, potrebno je dopustiti djetetu da zaista i bude subjekt, odnosno aktivni sudionik cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa pa samim time i prijelaza. To podrazumijeva usmjeriti kurikulum djetetovim potrebama, specifičnostima te interesu. Potrebno je dijeliti razumijevanje o važnosti uključivanja više sustava u proces prijelaza, a ne ga ograničiti samo na osnovnu školu kao najdominantniji. Samim time potrebno je poticati i njegovati partnerski odnos između svih sastavnica – dijete, obitelj, dječji vrtić, škola, šira društvena zajednica. Suvremeni pristup nije moguć ako ne postoji svijest o potrebi kritičkog promišljanja cjelokupnog procesa jer će tada izostati i akcija bilo koje vrste. Odgojno-obrazovni djelatnici moraju dijeliti svoja promišljanja kao reflektivni praktičari ne ograničavajući se samo na praksu unutar svoje odgojno-obrazovne razine. Prijelaz podrazumijeva razumijevanje drugih sudionika uključenih u proces, a to nije moguće bez sustavnog propitivanja svog rada. Ovoj problematici trebaju pristupiti i visokoškolske

ustanove koje obrazuju kadar odgajatelja i učitelja, kao i stručnih suradnika. Kao što Slunjski navodi „To znači da bi se ono tijekom odgoja i obrazovanja (posebno institucijskog) trebalo pripremati upravo za stalnu promjenu, tj. za snalaženje s nesigurnošću i s nepredvidivošću suvremenog života, višedimenzionalnošću stvarnosti u kojoj živi, a u odgojno-obrazovnoj ustanovi prakticirati sustavno razmišljanje, rješavanje problema i slično.“ (Slunjski, 2009, 111).

Kada se govori o najoptimalnijem odnosu između ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole usmjerenom na primjerni razvoj djeteta, u najvećoj mjeri treba se usredotočiti na one djelatnike koji su u direktnom kontaktu s djetetom tijekom cijelog prijelaznog razdoblja. U ovom slučaju to su odgajatelji i učitelji razredne nastave, međutim nisu isključeni niti stručni suradnici pedagozi, psiholozi i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila koji zajednički trebaju sudjelovati u postavljanju jedinstvene slike o djetetu prilikom upisa u osnovnu školu i procjene psihofizičkog stanja djeteta. Ovaj rad dao je naglasak na odmicanje od takvog pristupa u kojemu je procjena djetetovih osobina stavljena u svrhu određenog normiranja te se usmjerio na sustavno praćenje djeteta u svrhu njegovog cjelokupnog razvoja kroz razdoblje predškole, kao i kroz razdoblje početnih razreda osnovne škole. Optimalan odnos bio bi, dakle, onaj koji naglašava prijelazni (tranzicijski) program, a ne orijentacijski. Svako normiranje koje nije provedeno u svrhu nekog dugoročnog cilja, što je karakteristika orijentacijskih programa, nije nikako u službi odgoja i obrazovanja. U orijentacijskim programima sve aktivnosti koje se provode s djecom i njihovim obiteljima su usmjerene na razdoblje prije samog polaska u osnovnu školu i za cilj imaju prilagođavanje djeteta izazovima koji ga očekuju. Takvi programi nemaju potrebu samoevaluacije ili kritičkog pristupa aktivnostima koje nude i najčešće su isti kroz generacije djece (dakle, nisu responsivni niti podržavaju sociokonstruktivistički pristup). S druge strane, prijelazni (tranzicijski) programi nude aktivnosti koje ne prestaju nakon polaska djeteta u osnovnu školu. Naglašavaju upravo tu sustavnost i kontinuiranost iskustva iz kojih vuku poveznice za stvaranje najoptimalnijeg puta za razvoj djeteta. To se ogleda u kvalitetnom stvaranju kurikuluma koji je okrenut prema interesu djeteta, koji je razvojan, kontekstualan, fleksibilan i otvoren za promjene. Osim jednokratnih aktivnosti koje bi pomogle djetetu da se nosi s promjenama i izazovima novog okruženja, prijelazni programi naglašavaju potrebu stvaranja snažne mreže podrške koja uključuje niz različitih aktera. Osim obitelji, dječjeg vrtića i

osnovne škole kao najbitnijima, ističu se i knjižnice, vjerske zajednice, različite udruge za mlade, lokalna zajednica i sl. Sve te aktivnosti usmjerene su na dijete i osnovni cilj je osnaživanje kroz mrežu podrške. Ulaskom u formalno obrazovanje dijete neće osjetiti nesigurnost ako je okruženo praksom koja svoj temelj vuče upravo iz dječjeg iskustva. Takav pristup ga osnažuje, povećava njegovo samopoštovanje i samopouzdanje i potiče na autonomno promišljanje i istraživanje novog okruženja. U takvom formalnom obrazovanju neće nedostajati motivacije za učenje koje će biti, što je i najbitnije, intrinzično i inicirano upravo od samog djeteta.

U Republici Hrvatskoj do 2014. godine nije postojao formalni dokument koji bi odgojno-obrazovnim institucijama dao smjernice o uspješnoj prijelaznoj praksi. Kako nije postojala jasna strategija, a prije svega nisu bili jasno definirani ciljevi koji se ostvaruju na prijelazu iz jednog sustava u drugi, ostavio se prostor različitoj interpretaciji tog procesa. U praksi je bio prisutan određen broj priručnika koji opisuju moguće aktivnosti za djecu i roditelje radi lakše prilagodbe pri polasku u osnovnu školu, no bez znanstvenog istraživanja o toj problematici priručnici su neutemeljeni. U stranoj teoriji i praksi prijedlog smjernice za uspješan prijelaz iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu dali su Dockett i Perry (2014) no uz zadržku zbog kompleksnosti ove problematike i konteksta u kojemu se prijelaz ostvaruje. Osim njih, dalje u tekstu je naveden niz drugih autora koji su pokušali dati određene smjernice, a karakterizira ih djelomična kongruencija. Kao što će se kasnije i uočiti, prateći određeni model odnosa moguće je, neovisno o karakteristikama pojedine zemlje i odgojno-obrazovnog sustava, ponuditi smjernice i strategije koje su slične ili čak iste. Dockett i Perry smatraju kako je prijelaz složen fenomen jer uključuje čitav niz različitih aktera te stoga nije moguće predložiti jednostrane i sveobuhvatne konkretne prijedloge koji bi zadovoljili potrebu svakog djeteta, svake obitelji, svake odgojno-obrazovne ustanove i šire, no sličnosti su očekivane. Autori, stoga, navode samo *smjernice* kao preduvjet uspješnog programa prijelaza: uspješan program prijelaza uspostavlja pozitivne odnose između djece, roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika, pomaže razvoju svakog djeteta, odnosno učenika, pravi razliku između orijentacijskih i prijelaznih (tranzicijskih) programa, potiče traženje i održavanje stalnih izvora financiranja, okuplja niz aktera vezanih uz sam proces, pomno je planiran i kvalitetno evaluiran, fleksibilan je i responsivan prema svim uključenim akterima, temeljen je na međusobnom povjerenju i poštovanju, oslanja se na recipročnu komunikaciju

između svih uključenih aktera te uzima u obzir kontekst u kojemu se cjelokupni proces odvija. Navedene su samo osnovne smjernice, a o kontekstu u kojem se ostvaruje program prijelaza ovisi hoće li se te osnovne smjernice dokidati ili još proširivati. To je koristan alat za osmišljavanje kurikuluma prijelaza kroz kurikulumske poveznice između ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole. Ovakve (ili slične) smjernice prisutne su kroz osnovna načela u važnijim dokumentima od kojih se posebno ističe NKRPOO. Pored smjernica koje postavljaju Dockett i Perry, u NKRPOO-u se iščitava i potreba viđenja djeteta na jedan drugačiji način nego ga se danas gleda u osnovnoškolskom sustavu – dijete kao kompetentno, aktivno – te potreba uvažavanja konteksta. U NKRPOO-u (2014) u poglavlju o kurikulumu predškole navodi se kako kurikulum predškole treba uzeti u obzir „(...) specifičan kontekst odrastanja djeteta, tj. kulturu i tradiciju okruženje u kojem živi dijete i njegova obitelj i u kojem se nalazi ustanova u kojoj se provodi kurikulum predškole.“ (NKRPOO, 2014, 49). Također, navodi se kako kurikulum predškole ni u kojem obliku ne sadrži elemente već spomenute školifikacije te da se odgojno-obrazovni rad planira i oblikuje cjelovito, a ne parcelizirano i 'školski'. Nadalje, NKRPOO temelji se na postavkama koje se iščitavaju i u navedenim smjernicama:

„Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati.

Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj.

Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.

Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.

Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji univerzalno djetinjstvo.“ (NKRPOO, 2014, 9-10).

Uspostavljanje pozitivnih odnosa između djece, roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika osnova je ekološke teorije na koju se ova problematika naslanja. Što je više aktera uključeno u

proces prijelaza, prijelaz ima pozitivniji utjecaj na dijete i njegov razvoj. U uspostavljanju pozitivnih odnosa namjerno je prvo spomenuto dijete jer je ono kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa često zanemaren i objektiviziran. Dockett i Perry (2014) ukazuju kako je djetetovo viđenje prijelaza zapostavljeno u onom smislu da se ne uvažavaju niti uočavaju njegovi strahovi i očekivanja. Somolanji Tokić i Kretić-Majer (2015) navode kako je upravo strah od nedostatka igre najčešća preokupacija djece u godini prije polaska u osnovnu školu čega niti odgajatelji, niti učitelji, niti roditelji nisu svjesni. Nadalje, iste autorice navode i kako su od velike važnosti za djecu nakon polaska u osnovnu školu bili poznati prijatelji u razredu (djeca iz odgojne skupine pohađala su najčešće i isto razredno odjeljenje). Uključivanje djece u proces prijelaza pomoglo bi pri uočavanju tog važnog podatka i, primjerice, usmjerilo stručnu službu pri raspoređivanju djece u pojedina razredna odjeljenja. Međutim, pitanje je koliko je uopće takav podatak važan odgojno-obrazovnim djelatnicima. Broström (2016b) navodi kako se desetogodišnjaci prisjećaju predškole ponajviše kroz svoje prijatelje i igru čime je naglasio važnost prepoznavanja djetetove perspektive tijekom polaska i cjelokupnog školovanja. Uspostavljanje pozitivnih odnosa može se ostvariti jedino uključivanjem svih sudionika u proces prijelaza, a ne samo odraslih odgovornih osoba. U odgojno-obrazovnom sustavu Danske (Broström, 2002, prema Fabian i Dunlop, 2007), primjerice, nastoji se kroz zajedničke susrete odgajatelja, roditelja, djece i učitelja stvoriti prostor za razmjenu iskustva i upoznavanje. Pri tome se koriste foto dokumentacijom i crtežima djece kako bi se analizirale aktivnosti, a vrijeme koje provode zajedno koristi za međusobno upoznavanje. Na taj način škola ima mogućnost oblikovati aktivnosti primjerene potrebama svakog djeteta usmjeravajući se na koncept škole spremne za dijete. Posebno važno mjesto zauzima djetetov osjećaj sigurnosti u novom okruženju zbog čega se intenzivnije nastoji ostvariti emocionalna povezanost djeteta s učiteljem. To se ostvaruje lakše i brže ako postoji druga od ranije poznata osoba u koju dijete ima povjerenja (prijatelj, odgajatelj, roditelj). Dockett i Perry (2014) ističu dokument *The transition to School: Position Statement (2011)* kao osnovu iz koje je proizašao drugačiji pristup optimiziranju uspješne prijelazne prakse u Australiji. Navode efikasan sustav podrške tijekom prijelaznog razdoblja koji uključuje multiple strategije za osiguravanje kontinuiteta učenja i djetetova iskustva. To su, kao i u primjeru Danske, zajednički sustavni susreti odgajatelja, roditelja, djece i učitelja čiji je cilj međusobno upoznavanje i stvaranje povjerenja.

Kao pozitivno iskustvo za djecu ističu se razvojne mape koje djeca sama prave. Kroz njih odrasli imaju mogućnost vidjeti proces prijelaza iz drugačije perspektive, odnosno kroz sve one dječje preokupacije kojih sami nisu svjesni – dječja pitanja, strahovi, očekivanja, iskustva, znanja i sl. Ovakva praksa pokazala se iznimno pozitivnom jer osim što je bila most između nekoliko različitih okruženja (obiteljski dom, dječji vrtić, osnovna škola) i približila dječju percepciju odraslama, osnažila je djecu za sigurniji i samopouzdaniji prijelaz u novo okruženje. Djeca su uvidjela da se njihova mapa čita i uvažava čime su sami spoznali svoju vrijednost i vrijednost svog promišljanja i iskustva. Ovakva praksa je moguća samo ako postoji otvorena komunikacija između svih uključenih sudionika. Primjerice, razvojna mapa u nekom od oblika uvelike je prisutna u dječjem vrtiću u hrvatskoj praksi. Koliko je ona prepoznata u osnovnoj školi ostaje upitno. Kvalitetnom suradnjom, dakle razumijevanjem međusobne prakse odgajatelja i učitelja, djetetova razvojna mapa bi mogla zauzeti središnje mjesto u sukonstruktiji kurikuluma prijelaza, a i kasnije. Prelogović (2013) također ističe važnost pozitivnih odnosa, no uočava kako se ono ne može ostvariti bez osobne intrinzične motivacije. Partnerski odnos kojem odrasli trebaju težiti uvjetuje, kako kaže Prelogović „(...) stvarna želja i spremnost pojedinca za djelatnim uključivanjem u programe partnerstva i preuzimanje inicijative u izgradnji partnerstva odgajatelja i učitelja.“ (Prelogović, 2013, 51).

Nastavak na razvijanje pozitivnih odnosa je usmjeravanje odgojno-obrazovnog rada na pomaganje razvoja svakog individualnog djeteta. Ovo nije ni po čemu nova tvrdnja. Razvojno-primjerena praksa svoj temelj ima ne samo u opće prihvaćenoj dobnoj, nego i u individualnoj razvojnoj primjerenosti (Bredenkamp, 1996), a postupci koji podržavaju prijelaznu praksu najčešće se mogu povezati upravo s pojmom *razvojno-primjerene prakse*. Razvojno primjerena praksa označava set smjernica za dobno i individualno primjerenu odgojno-obrazovnu praksu usmjerenu na djecu od rođenja do osme godine života. Uz razvojno primjerenu praksu veže se Bredenkamp (1996) koja je početkom devedesetih godina dvadesetoga stoljeća istaknula važnost znanja odrasle osobe o djetetovu cjelokupnom razvoju kao prediktoru uspješne prakse i djetetova razvoja i učenja. Ona naglašava da je „nagruće prema formalnoj školskoj poduci za mlađu djecu temeljen na nerazumijevanju ranog učenja kod djece (Elkind, 1986).“ (Bredenkamp, 1996, 8). Razvojno primjerena praksa odnosi se na područje kurikuluma, interakcije između odrasle osobe i djeteta, interakcije između dječjeg doma i ustanove te vrednovanje razvoja djece, a prijelazna praksa u tim područjima pronalazi

svoje mjesto. Ona ga dopunjuje i obogaćuje, a preklapanje prijelazne i razvojno primjerene prakse najbolje se očituje u teorijskoj osnovi– Bronfenbrennerova ekološka teorija te teorija socijalnog konstruktivizma Vygotskog. Istraživanja (Early i sur., 2001) ukazuju kako je i za uspješan prijelaz potrebna ona odgojno-obrazovna praksa koja je usmjerena na svako pojedino dijete (individualizirana) i uz dijete uključuju širu socijalnu sredinu – roditelje, dječji vrtić, osnovnu školu, lokalnu zajednicu, udruge i sl. Iako je ovakva praksa u istraživanjima često prepoznata kao najbolji izbor za dijete, također je uočeno kako nije zaživjela u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Odgojno-obrazovni djelatnici često su vrlo pasivni, nezainteresirani ili obeshrabreni uključiti se u ovakve aktivnosti. Oni djelatnici koji su otvoreni za promjene ujedno su i oni koji već promiču praksu za uspješniji prijelaz, što potvrđuje i Slunjski (2015) navodeći kako se na kvalitetne promjene prakse odlučuju najčešće one odgojno-obrazovne ustanove koje već u samom početku imaju kvalitetniju praksu.

Bredenkamp (1996) je dala niz primjera primjerene i neprimjerene prakse za djecu u nižim razredima osnovne škole, a može se povezati upravo s kurikulumskim poveznicama tijekom procesa prijelaza usmjerenih na svako pojedino dijete. Primjerice, navodi kako se „Svako dijete (...) promatra kao jedinstvena osoba s individualnim obrascem i vremenom odrastanja. (...) Pri oblikovanju kurikuluma uvažavaju se različite razine sposobnosti, razvoja i stilova učenja. Djeci je omogućeno da prema vlastitom tempu stječu važna umijeća, uključujući čitanje i pisanje, ili usvajanje znanja iz matematike (...) Tako se, primjerice, prihvaća da svako dijete neće naučiti čitati u dobi od 6 godina; mnogi će naučiti čitati sa 7, a nekima će trebati duže primjereno iskustvo opismenjavanja da bi naučilo čitati u dobi od 8 ili 9 godina.“ (Bredenkamp, 1996, 81). Ovakva situacija s učenjem čitanja u hrvatskoj praksi je gotovo neostvariva bez primjene odgovarajućeg primjerenog programa za djecu s teškoćama. Jedini primjer individualnog pristupa djetetu bit će kroz određenu kategorizaciju, a ne razvojno primjerenu praksu. Dobna predodređenost za stjecanje određenih znanja, vještina i sposobnosti otežava individualni pristup djetetu, a za usmjeravanje odgojno-obrazovnog rada na pomaganje razvoja svakog djeteta bitno je naglasiti upravo tu individualnu primjerenost i osvijestiti kako djeca određene kronološke dobi uče na različite načine, imaju različita predznanja i interese kao i razvojne potrebe i mogućnosti (Slunjski, 2015). Međutim, u praksi je i dalje prisutno usmjeravanje na razredni odjel kao cjelinu, a ne na pojedino dijete u njemu (Early i sur., 2001). Razlozi koji se navode zašto je tomu tako su najčešće nedostatak vremena

za planiranje i provedbu aktivnosti usmjerenih na svako dijete, nedostatak financijskih sredstava za planiranje i provedbu, neprimjereni uvjeti rada (previše djece u razrednim odjelima da bi se ikakav oblik individualnih aktivnosti mogao ostvariti) te na kraju ipak nedostatak motivacije za takve aktivnosti.

Kao primjer dobre prakse koja pristupa individualnim potrebama djeteta ističe se projekt proveden opet u Australiji (Perry i Dockett, 2007) pri čemu se prijelazna praksa iz dječjeg vrtića u osnovnu školu usmjerila na prepoznavanje i uvažavanje djeteta kao sukreatora kurikuluma (kroz intervju, razvojne mape, posjete, druženje sa starijom djecom i sl.). Dalje, ranije spomenute smjernice navode kako uspješan program prijelaza pravi razliku između orijentacijskih i prijelaznih (tranzicijskih) programa. Distinkcija između ova dva programa, kako je već napomenuto, znači razliku hoće li se prijelaz shvatiti kao trenutak ili kao proces u životu djeteta, odnosno djeteta i svih ostalih uključenih aktera. Ako se shvati kao jedan prolazni trenutak, kurikulumske poveznice ostat će na razini vrlo niskog intenziteta. Ostvarivat će se kroz jednokratne posjete roditelja i djece dječjem vrtiću/osnovnoj školi i prikupljanje osnovnih informacija o pripremanju djeteta za uspješno snalaženje u novom okruženju. Prijelazni (tranzicijski) programi, pak, u svojoj osnovi imaju kurikulumske poveznice visokog intenziteta pri čemu se naglašava stvaranje platforme za razmjenu mišljenja kako roditelja, odgajatelja i učitelja, tako i djece (Dockett i Perry, 2014). Vremenski nije ograničen kao orijentacijski program te se ostvaruje sustavno kroz obje odgojno-obrazovne razine s većim naglaskom na godinu prije i nakon polaska u osnovnu školu. Cilj je ostvariti odgojno-obrazovni kontinuitet na što više razina. Prema La Paro i sur. (2000) kontinuitet se najviše usmjerava na kurikulum, komunikaciju između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova te primjereno i responsivno odgojno-obrazovno okruženje za djecu i obitelj. Kako se kvalitetne i za dijete bitne kurikulumske poveznice stvaraju tek u prijelaznom (tranzicijskom) programu, ne treba se zavaravati sporadičnim elementima u orijentacijskom programu kao mjerilom dobre suradnje svih uključenih aktera. Pojašnjeno, jedna aktivnost koja se percipira kao prijelazna praksa nije mjerilo kvalitetne suradnje. Prema sociokonstruktivističkoj teoriji treba doći do uzajamnih interakcija i određene sukonstrukcije kako bi se moglo reći da se ostvaruje prijelazni program (primjerice, posjete djece predškolske dobi osnovnoj školi pri čemu se s jedne strane dijete mijenja uslijed proživljenog iskustva, ali se i aktivnosti i slična događanja mijenjaju tijekom vremena zbog različite

reakcije i djetetove participacije). Pri planiranju i oblikovanju kurikuluma predškole navedenom u NKRPOO-u uočava se niz podudarnosti sa spomenutim smjernicama što bi upućivalo na zaključak kako postoje poveznice i kvalitetan program prijelaza barem u jednom segmentu, odnosno na jednoj odgojno-obrazovnoj razini. Međutim, istraživanje provedeno u ovoj doktorskoj disertaciji ukazalo je na duboke razlike već u samim temeljima potrebnim za oživotvorenje kurikuluma prijelaza - različiti stavovi i implicitna pedagogija između odgajatelja i učitelja o ovoj temi. S druge strane, postignuta je visoka razina slaganja u odgojno-obrazovnoj praksi i jednih i drugih koja je izrazito niskog intenziteta i ne pridonosi stvaranju kurikulumskih poveznica te odgovara upravo orijentacijskom kurikulumu prijelaza. Dakle, iako se veliki dio danih smjernica može jasno iščitati iz postojećih dokumenata, odnosno kurikuluma, one se u praksi i dalje ne ostvaruju.

Kao jedan od često spominjanih problema svih odgojno-obrazovnih sustava je i nedostatak financijskih sredstava. Time se opravdava stagnacija razvoja odgojno-obrazovne prakse, odnosno nedostatak motivacije odgajatelja i učitelja za stvaranje kurikulumskih poveznica. Dockett i Perry (2014) smatraju da je takav stav djelomično i opravdan jer povezivanje dvaju razina zaista i iziskuje dodatan angažman za koji je potrebna financijska potpora (primjerice, sati rada izvan redovne satnice utrošeni na organizaciju ili provedbu aktivnosti, a nisu primjereno ili uopće plaćeni, kupnja materijala potrebnih za ostvarivanje aktivnosti, prostorna organizacija i sl.). Suradnja s roditeljima u tom trenutku je od iznimne važnosti jer su najčešće oni ti koji mogu pomoći pri ostvarivanju planiranog (donacije materijala, usluga i sl.), a i rado će se odazvati ako su u mogućnosti. Također, u ovakvim trenucima dolaze do izražaja menadžerske sposobnosti odgojno-obrazovnih djelatnika (ponajprije ravnatelja) koji moraju biti sposobni osigurati uvjete u kojima će se pedagoški rad i ostvariti (Slunjski, 2016; Staničić, 2011). U hrvatskom kontekstu, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole pod nadležnosti su jednog ministarstva (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta), no način njihova financiranja uvelike se razlikuje. Osnivači osnovnih škola (2064 osnovne škole-i matične i područne) uglavnom su županije koje sudjeluju manjim dijelom u osiguravanju financijskih sredstava namijenjenih materijalnim troškovima škole. Plaće djelatnika isplaćuje Ministarstvo. S druge strane, osnivači dječjih vrtića najvećim dijelom su jedinice lokalne uprave i samouprave (1216 dječjih vrtića). Manje je zastupljeno drugih osnivača (pravne i fizičke osobe (302 dječja vrtića), vjerske zajednice (55 dječjih vrtića) i

Republika Hrvatska (17 dječjih vrtića)). Financiranje materijalnih troškova i plaća djelatnika isključivo je vezano za samog osnivača. Osim tog izvora financiranja, roditelji/skrbnici djece također participiraju određenim iznosom (iznos određuje osnivač – može biti puna ekonomska cijena ili cijena umanjena prema određenim kriterijima). Ta razlika u načinu financiranja ogleda se između ostalog i u broju stručnih suradnika pojedine ustanove, broju i kvaliteti stručnog osposobljavanja djelatnika te materijalnim mogućnostima ustanove. Za razliku od osnovnih škola, nije neobično da dječji vrtići nemaju stručnog suradnika pedagoga⁴¹ u svom stručnom timu ili ih ima premalo raspoređenih prema velikom broju djece, dok su ostali stručni suradnici poput psihologa ili stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila još i manje zastupljeni⁴².

Financiranje nije problem samo hrvatske odgojno-obrazovne prakse. Clifford (2005) primjerice navodi SAD i različite plaće zaposlenih u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu kao jednu od značajnih prepreka za ostvarivanje kvalitetne prakse prijelaza. Niski prihodi zaposlenih u predškolskom sustavu onemogućuju dodatno stručno osposobljavanje, demotiviraju u ulaganju dodatnog napora za unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse i sl., a plaće učitelja u osnovnim školama, iako nešto više, nisu dovoljne za kvalitetne pomake. Međutim, primjeri drugih zemalja u kojima je obrazovanje odgajatelja i učitelja bazirano na istim temeljima (Finska, Novi Zeland, Švedska) ukazuju da jednakost plaće kao ni uvjeti rada nisu presudni za ostvarivanje kontinuiteta ili suradnje između dvije odgojno-obrazovne razine (Carr, 2013). Nasuprot financijskom aspektu postavljaju se kulturološke razlike između dvije odgojno-obrazovne razine, odnosno tradicija te implicitna pedagogija kao izvor nesuradnje. Iako su financijska sredstva bitan aspekt svakog kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada, ono nije njegov pokretač, već su to sami ljudi, odnosno intrinzična motivacija za rad. Iduća smjernica prema Dockett i Perry (2014) navodi da su osim djece, roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika ustanova ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, za uspješan program prijelaza važni su i drugi akteri ovog procesa. Ekološka teorija naglašava uključivanje što većeg broja sudionika koji bi osnažili mrežu potpore tijekom prijelaza. To

⁴¹ Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, u pedagoškoj godini 2013./2014. u dječjim vrtićima je zaposleno 477 pedagoga koji skrbe o 133 764 djece.

⁴² U pedagoškoj godini 2013./2014. u dječjim vrtićima je ukupno 626 stalno zaposlenih psihologa i edukacijskih rehabilitatora (defektologa) (DSZ, http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/08-01-08_01_2015.htm)

moгу biti knjižničari koji svoj rad mogu usmjeriti ka aktivnom uključivanju u cjelokupni proces prijelaza, zatim razne ustanove za rano učenje stranog jezika, udruge za rad s mladima, vjerske zajednice u kojima djeca provode svoje slobodno vrijeme i sl. Ovisno o specifičnosti šire društvene zajednice, to može biti i uključivanje vozača autobusa (primjerice, vrlo korisno za djecu koja putuju do dječjeg vrtića ili osnovne škole organiziranim prijevozom, ali i njihove roditelje) ili neke druge osobe koja je s djecom u svakodnevnom kontaktu. Upravo u takvim trenucima do izražaja dolazi fleksibilnost i responsivnost uspješnog programa prijelaza. Osim što uključuje različite grupe ljudi, uspješan program prijelaza odgojno-obrazovni rad planira ovisno o kontekstu i okruženju koje je stalno promjenjivo. U tom smislu, fleksibilnost programa je od velike važnosti jer odgovara potrebama društva. Također, responsivan program prijelaza uzima u obzir različitost svih uključenih aktera i njihovo različito poimanje početka formalnog obrazovanja te kroz stvaranje poveznica potiče pozitivan odnos prema cjelokupnom procesu (Dockett i Perry, 2014). Responsivan odnos potiče i njeguje odnos međusobnog povjerenja i poštovanja što je još jedna smjernica za ostvarivanje uspješnog programa. Ovo povjerenje i poštovanje mora biti prisutno kroz sve odgojno-obrazovne razine i vrijediti za sve sudionike procesa iako su najčešće odgojno-obrazovni djelatnici (kao stručnjaci koji bi trebali poznavati ovu problematiku) oni koji bi ovakav odnos trebali inicirati.

Ipak, postoji veliko razilaženje u odnosu predškolskih odgajatelja i učitelja razredne nastave koji, iako prepoznaju važnost povezivanja kod procesa prijelaza, i dalje sustavno ignoriraju međusobnu praksu i kurikulum (Chan, 2010). Uspješan program prijelaza treba se, stoga, oslanjati na recipročnu komunikaciju između svih uključenih aktera. Odgajatelji i učitelji ulazeći u rasprave upoznaju međusobnu praksu te je moguće na taj način i prepoznati dodirne točke i mjesta gdje je moguće ostvariti povezivanje. Osim odgojno-obrazovnih djelatnika, recipročna komunikacija neizostavna je u odnosu s roditeljima i djecom (Dockett i Perry, 2014). Roditelji su važan izvor svih onih informacija o djetetu i njegovu okruženju koje potpomažu usmjeravanje odgojno-obrazovnog rada na individualne djetetove potrebe. Osim prikupljanja informacija o djetetu, njegovu iskustvu i okruženju, roditelj i odgojno-obrazovni djelatnici neposrednim razgovorom upoznaju jedni druge, a osobni kontakt omogućuje jasniju komunikaciju s prijeko potrebnom povratnom informacijom (što se ne može u toj mjeri ostvariti putem letaka ili sličnih načina kontaktiranja). To čini komunikacijski proces

uspješnijim, a sugovornici zadovoljniji i spremniji za buduću komunikaciju. Nadalje, u osobnom kontaktu sugovornici razmjenjuju i svoje osjećaje i otkrivaju svoje vrijednosne sustave, što može poslužiti kao platforma za stvaranje poveznica. Također, komunikacijom koja ide u oba smjera djetetu se ostvaruje pravo njegova glasa – ono neće samo slušati, nego ima pravo i reći, a ono što kaže treba biti uvaženo (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Primjer dobre prakse može se vidjeti opet u Australiji (Dockett i Perry, 2014) pri čemu određeni dječji vrtići i osnovne škole dijeljenjem informacija otkrivaju kulturološke razlike. To dovodi do uključivanja u predškolske i osnovnoškolske aktivnosti, primjerice, starješina iz domorodačkih plemena kao važnih predstavnika kulture i života djece Aboridžina. U skladu sa svim navedenim smjernicama, uspješan program prijelaza uzima u obzir i kontekst u kojemu se cjelokupni proces odvija (i lokalnu zajednicu, ali i obitelj svakog pojedinačnog djeteta unutar te zajednice). Pri tome posebno se naglašava spremnost škole naspram spremnog djeteta, odnosno spoznaja kako 'spremnost' nije osobina samog djeteta, nego cijelog njegovog okruženja (Dockett i Perry, 2014). Različitost konteksta u kojemu dijete odrasta, a u ovom slučaju različitost ustanove ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja te obiteljskog doma, kao i drugih socijalnih sredina koje okružuju dijete (kao što je spomenuto na primjeru Aboridžina), dovoljan su razlog za individualni pristup djetetu tijekom procesa prijelaza. Upoznavanje različitog okruženja (materijalnog, socijalnog) i zajedničko stvaranje novog, prilagođenog i individualiziranog, osigurat će stvaranje snažnih poveznica i sigurnije novo okruženje.

I kao zadnja smjernica, kako bi se program procijenio kao uspješan, potrebno ga je pomno planirati i kvalitetno evaluirati. Zajednički ciljevi moraju biti jasno definirani, a za to je potrebna visoka razina suradnje svih uključenih aktera. Kako svi sudionici imaju različito viđenje istog problema, definiranje zajedničkih ciljeva predstavlja značajan izazov. Pri određivanju zajedničkih ciljeva valja voditi računa o tome kako prijelaz sadrži nekoliko osnovnih karakteristika koje bi se mogle sažeti na očekivanja, aspiracije, mogućnosti i priznanja (engl. *expectations, aspirations, opportunities, entitlements*, Dockett i Perry, 2015) svih sudionika tijekom procesa – od djeteta, roditelja i obitelji, odgojno-obrazovnih djelatnika, do šire društvene zajednice te društva u cjelini. Dakle, definiranje ciljeva, kao i kasnija evaluacija uključuje različita očekivanja, aspiracije, mogućnosti i priznanja svih aktera i to je ono što zajednički oblikuje ciljeve. U NKRPOO-u (2014; 2017) evaluacija programa

predškole provodi se također multidisciplinarno, odnosno uključuje cijeli stručni tim kao i odgajatelje, djecu, roditelje, zdravstvene djelatnike i, prema potrebi, druge stručnjake. No primjer australskog projekta (Perry i Dockett, 2007) ukazuje da je za evaluaciju potrebno prije svega uvažavanje *djetetove percepcije*. Dijete najčešće vidi i osjeća ono čega odrasle osobe nisu svjesne ili smatraju da ne nosi veliku važnost. Somolanji Tokić i Kretić-Majer (2015) navode slično i ukazuju na potrebu slušanja djeteta. Evaluacija, stoga, uvijek podrazumijeva dijete kao glavnog aktera. Bruner (2000) važnom ističe pedagogiju uzajamnosti, odnosno uvažavanje djece te uvjerenje da mišljenje djece, čak i kad se razlikuje od mišljenja odraslih, može biti temeljeno na jednako opravdanim razlozima i predstavljati podlogu za prosuđivanje jednako vrijednih stajališta pri čemu se potreba za „discipliniranjem“ djece prirodno svodi na minimum.

Osim Dockett i Perry, smjernice koje utječu na ostvarivanje najoptimalnijeg odnosa za uspješan prijelaz ponudila je i Peters (2010) oslanjajući se također na Bronfenbrennera i sociokonstruktivizam. Ona navodi sljedeće faktore koji su u domeni odgajatelja i učitelja tijekom procesa prijelaza:

- blizak rad s djetetom,
- dijeljenje informacija,
- blizak rad s obitelji te
- osobne karakteristike učitelja (Peters, 2010, 43).

Dijeljenje informacija prikupljenih tijekom prijelaznog razdoblja moguće je mjesto ostvarivanja poveznica. Informacije koje se dijele obuhvaćaju sve navedene faktore – bliskim radom s djetetom, odnosno individualnim pristupom odgojno-obrazovni djelatnici upoznaju dijete i njegove razvojne mogućnosti, isto usmjereno na obitelj daje potvrdu o kontekstu u kojemu dijete odrasta, a osobne karakteristike učitelja (i odgajatelja) otvaraju put ka suradnji. Carr (2013) iz perspektive Novog Zelanda također ukazuje na tri područja preko kojih je moguće osigurati kurikulumske poveznice u svojem najširem smislu, a samim time i najoptimalniji odnos:

- odgajatelj/učitelj kao istraživač,
- otvorenost kurikuluma s obje strane (i ranog i predškolskog kao i osnovnoškolskog

sustava) te

- dokumentiranje kao jedan od osnovnih alata tijekom procesa prijelaza.

Prvo područje, odgajatelj/učitelj kao istraživač, nije nov pojam, međutim nije jednako zastupljen na obje odgojno-obrazovne razine. Primjerice, sustavi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju veliki naglasak upravo na razvijanje odgojno-obrazovnog djelatnika kao reflektivnog praktičara, a to nije moguće ostvariti ako on nije istraživač vlastite prakse. Miljak (2009) navodi kako je za mijenjanje implicitne pedagogije kao i mijenjanje prakse potrebna podrška sustručnjaka, odnosno profesionalne zajednice praktičara koje kroz zajedničko iskustvo izravno u praksi imaju snagu mijenjati, transformirati „osobne stavove, uvjerenja i načine razmišljanja učitelja i odgajatelja.“ (Miljak, 2009, 193). Zapravo, da bi odgajatelj djelovao kao istraživač, on mora osvijestiti potrebu mijenjanja dosadašnje prakse i načina rada s ciljem unaprjeđivanja vlastite prakse, smatra Miljak. Učitelji, s druge strane, ne njeguju u tolikoj mjeri reflektivnu praksu kao odgajatelji. Slunjski (2015) kao jedan od razloga za to smatra strah od nepoznatog, odnosno od promjene. „Ideja kretanja u novom smjeru koji nije posve jasan niti predvidiv, često izaziva veliku nesigurnost odgajatelja. Naime, na samom početku procesa promjena praktičari nisu sigurni što će „novim načinom rada“ dobiti.“ (Slunjski, 2015, 31). Nadalje, sustav u kojem učitelji i djeca djeluju je rigidan i pomalo pasivan kada je u pitanju novi oblik rada. Sukonstruiranje kurikuluma nije isto shvaćeno kao u dječjem vrtiću te su učenici najčešće samo na deklarativnoj razini prihvaćeni kao subjekti odgojno-obrazovnoga procesa. Tome u prilog idu i brojna istraživanja u Republici Hrvatskoj koja su gotovo isključivo kvantitativne prirode. Zanimljiv pristup ipak se uočava u akcijskom istraživanjima koja su upravo na tragu refleksije i mijenjanja, odnosno razvoja odgojno-obrazovne prakse (Bognar, 2016). Kao ključna obilježja akcijskih istraživanja u kontekstu osnovne škole Sagor (2000, prema Markowitz, 2011) navodi povezanost problema s procesom poučavanja i učenja, postojanje volje istraživača (učitelja) za provođenje istraživanja, sposobnost vođenja istraživanja bez pomoći drugih te sposobnost osmišljavanja kratkoročnih i dugoročnih posljedica. Takav pristup od praktičara zahtijeva daleko više truda od pukog prenošenja znanja učeniku, međutim, to je i jedini ispravan način rada ako se gleda iz perspektive humanističkog odgoja i razvojnog kurikuluma. Mandarić (2011) navodi sljedeću refleksiju na učeničke komentare o njezinoj nastavi: „Takvi učenički komentari su mi s vremenom postali jako dragocjeni jer sam shvatila kako su kvaliteta

nastave i reakcije učenika u velikoj mjeri rezultat mojih postupaka. Pri tome učenici mi služe kao zrcalo u kojemu mogu vidjeti što sam postigla, odnosno koliko su oni uistinu zadovoljni nastavnim procesom. Shvatila sam da svoje postupke i metode mogu mijenjati, što sam s vremenom i učinila razvijajući ih u skladu s humanističkim pristupom učenju.“ (Mandarić, 2011, 137). Zanimljivo je neslaganje između učiteljeve teorije i njezinog oživotvorenja u praksi – iako je općeprihvaćeno da je praksu potrebno mijenjati i razvijati, učitelji su u nastavi najčešće nesvjesni da čine išta pogrešno pa samim time njihova praksa stagnira i ne zadovoljava potrebe učenika. Isto navodi i Slunjski (2006) kada ističe da „učitelj može biti uvjeren (i najčešće jest), kako razumije i uvažava dijete, a njegov odgojno-obrazovni pristup svjedoči o nerazumijevanju i neuvažavanju djeteta.“ (Slunjski, 2006, 95). To ne vodi daljnjem razvoju, a u didaktici se takav način rada naziva i „podgrijanim predavanjima“ (Eidsvåg, 2007). U poglavlju o implicitnoj pedagogiji detaljnije je razrađen koncept mijenjanja odgajateljeve/učiteljeve implicitne pedagogije. Ovdje je bitno samo napomenuti kako reflektivni praktičar sustavno mijenja svoju praksu jer ju usklađuje gotovo svakodnevno s novim dječjim potrebama, iskustvima i znanjima.

I cjelokupni društveni razvoj također uvjetuje potrebu mijenjanja i stalnog propitivanja jer spoznaja nije statična. Zapravo ne postoji vremenski okvir u kojem se odgajatelji/učitelji trebaju osjećati ugodno, već je to stalna promjena, razvoj i kontinuitet. „U tom kontekstu, uloga odgajatelja značajno se udaljuje od operativca koji u radu s djecom isporučuje gotov, završen i univerzalan program oslanjajući se na svoja "statična" znanja koja je stekao formalnom izobrazbom, a približava ulozi profesionalnog istraživača vlastite odgojne prakse (Miljak, 2009.) i cjeloživotnog učenika.“ (Slunjski, 2009, 111). Takav suvremeni pristup nije moguć ako ne postoji svijest o potrebi kritičkog promišljanja cjelokupnog procesa. Ako nema te svijesti, izostat će i akcija bilo koje vrste. U kontekstu kurikulumskih poveznica, odgojno-obrazovni djelatnici moraju dijeliti svoja promišljanja kao reflektivni praktičari neograničavajući se samo na svoju praksu unutar svoje odgojno-obrazovne razine. Prijelaz podrazumijeva razumijevanje drugih sudionika uključenih u proces, a to nije moguće bez sustavnog propitivanja svog rada. Istraživanje vlastite prakse podrazumijeva i multidisciplinarni pristup što je često negativno percipirano, odnosno predstavlja zadiranje u područja koja nisu primarno područje nečijeg obrazovanja. Nerazumijevanje potrebe multidisciplinarnog pristupa rezultira otporom i nesuradnjom (primjerice, učitelji imaju

snažan otpor prema postupcima odgajatelja kada je riječ o početnom čitanju i pisanju jer smatraju da se time neopravdano zadire u njihovo područje rada i sl.). Krićka refleksija vlastitoga rada trebala bi omogućiti odmicanje od takvih negativnih percepcija i približavanje prema međusobnom poštivanju i uvažavanju. Svaki drugi pristup zapravo je zastarjela i neadekvatna inačica odgojno-obrazovne prakse koju je potrebno napustiti za dobrobit djeteta, a samim time i društva. Kao drugo područje navodi se otvorenost kurikuluma s obje strane, i predškolske i osnovnoškolske, čime se postavlja temelj za razvojnost kurikuluma. Naime, „mijenjanje samo strukturalnih dimenzija (npr. prostora, opreme, preraspodjele vremena i sl.), a bez mijenjanja vrijednosnih sustava, tj. uvjerenja i stavova ljudi u njoj, prema riječima Elmorea (2002), mogu stvoriti iluziju mijenjanja odgojne prakse, ali ne mogu dovesti do promjene kurikuluma.“ (Slunjski, 2006, 97). Samim time, kurikulum ostaje zatvoren i krut, a svaka strukturalna promjena neće imati dugoročne posljedice na njegov razvoj.

Carr (2013) navodi da je upravo poznavanje specifičnosti svakog kurikuluma, njegovih osnovnih načela, ciljeva i vrijednosti, osnova za otvorenost i razvojnost. Poznavanjem i razumijevanjem moguće je pronaći zajedničke poveznice te osigurati djetetu kontinuitet iskustva, a odgajatelju/učitelju sukonstruiranje kurikuluma. Kao primjer, ista autorica navodi novozelandski predškolski i školski kurikulum koji su u zadnjih nekoliko godina značajno radili na međusobnom razumijevanju i stvaranju fleksibilnijeg kurikuluma otvorenijeg za dječju inicijativu (suradnja na lokalnoj razini kroz zajedničke teme, interese, aktivnosti koje se pretaču iz dječjeg vrtića u osnovnu školu). Pod dokumentiranjem kao alatom tijekom procesa prijelaza, Carr (2013) navodi sustavno praćenje djece i od strane odgajatelj/učitelja, ali i same djece (autodokumentiranje). Dahlberg (2013) napominje kako se treba naglašavati da je u ovom kontekstu riječ o *pedagoškom* dokumentiranju kako bi se izbjegla zabluda da je riječ samo o arhiviranju djetetova iskustva kroz razne portfolije. Ista autorica pojašnjava da je pedagoško dokumentiranje ujedno refleksija i odraslih i djece na proces učenja kao i na cjelokupni kurikulum kroz proces međusobnog slušanja i uvažavanja. Kao primjer oživotvorenja teorije o dokumentiranju koji je posebno istaknut u Reggio koncepciji, Carr navodi novozelandski primjer prakse *priča učenja*⁴³. To je primjer dokumentiranja tijekom procesa prijelaza koji uključuje pisanje priča koje zajednički pišu djeca i odgajatelji/učitelji, a

⁴³ Engl. Learning Stories

kod kuće te priče predstavljaju platformu za daljnji dijalog i interakciju s članovima obitelji nakon čega se u dječjem vrtiću/osnovnoj školi opet raspravljaju i dograđuju (Carr, 2013). Priče se stalno proširuju, nadograđuju, inoviraju, sukonstruiraju u interakciji djeteta s njegovim okruženjem. Ono predstavlja zajednički portfolio koji je vrlo pozitivan za dijete tijekom prijelaza, a aktualan je i u dječjem vrtiću i u osnovnoj školi čime se pojačava djetetov osjećaj pripadanja. Primjerice, učitelji u osnovnoj školi uključeni u takav oblik rada i prijelazne odgojno-obrazovne prakse navode kako im više nije neobično opetovano se vraćati na dječji portfolio kao na bazu za dijalog i proširivanje novih spoznaja. U pričama su prepoznali široko primjenjiv i iskoristiv odgojno-obrazovni potencijal. Osim što je korisno učiteljima u kreiranju kurikuluma (a korištenjem dječje baze iskustava može se govoriti i o sukonstruiranju), nadovezivanjem i proširivanjem prijašnjih iskustava i znanja djeci se šalje poruka kako je njihovo iskustvo važno i u školskom kontekstu, da su zaista kompetentni partneri u kurikulumu i da je ono što donosu sa sobom i u sebi vrijedno. Te *priče o učenju* jedan su od vrlo zanimljivih i inovativnih načina suočavanja s prijelazom. Dokumentiranju se priklanja i hrvatski kurikulum predškolskog odgoja i obrazovanja. U kontekstu prijelaza i dokumentiranja, NKRPOO (2017) u poglavlju o kurikulumu predškole navodi osnovne značajke sustavnog praćenja razvoja kompetencija djece:

- procesna (kontinuitet praćenja procesa učenja i razvoja kompetencija),
- razvojna (praćenje služi razvoju, a ne procjenjivanju djece),
- integrirana (kompetencije se prate integrirano, a ne izdvojeno kao posebne cjeline) te
- afirmativna (procjena je usmjerena na postignuća, a ne ono što djeca ne mogu).

Kao osnovna svrha praćenja djetetova razvoja navodi se sljedeće: „Dokumentiranjem odgojno-obrazovnoga procesa i postignuća djece prati se osobni razvoj pojedinog djeteta, sposobnosti, interesi i potrebe u sklopu specifičnosti odgojne skupine radi osiguravanja odgovarajuće podrške daljnjem razvoju djeteta i kurikuluma predškole.“ (NKPROO, 2017, 9). Kao načini praćenja, odnosno dokumentiranja djetetova razvoja ističu se etnografske i anegdotske bilješke stručnog osoblja i roditelja, transkripti razgovora, fotografije, audiovizualni zapisi aktivnosti i postignuća, prikupljanje različitih dječjih radova i samorefleksija djece. Rinaldi (2004) ističe da dokumentiranje nije prikupljanje podataka nakon što se određeno iskustvo dogodilo, već prikupljanje podataka tijekom tog procesa, dakle ono je razvojno. Ako se na dokumentiranje gleda kao na jednokratni događaj, u tom

slučaju ono služi samo za refleksiju na sjećanje o nekom iskustvu i nema razvojnu vrijednost. Trenutak u kojem se moglo djelovati na dobrobit djetetova razvoja je prošao i odgajatelj/učitelj ga nije mogao uočiti. Rinaldi (2004) kaže kako je u suvremenom shvaćanju dokumentiranja u odgojno-obrazovnom kontekstu ono svakodnevni dio života i naziva ga činom brige, ljubavi i interakcije (engl. *act of caring, love and interaction*).

5 METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOGA RADA

Metodološki pristup korišten u ovom istraživanju ima sva obilježja mješovite metode istraživanja (engl. mixed method research). Mješovita metoda istraživanja može se definirati kao istraživanje u kojemu istraživač kombinira kvantitativne i kvalitativne istraživačke tehnike, metode, pristupe, koncepte i jezike u jedinstvenu studiju (Johnson i Onwuegbuzie, 2004, 17). Osim engleskog naziva *mixed method research*, u literaturi se nalaze i inačice *mixed research*, *integrative research* kao i *mixed method*. Creswell (2014) navodi kako osnovna svrha korištenja mješovite metode leži u potrebi nadvladavanja manjkavosti (jednodimenzionalnosti) dvaju dominantnih istraživačkih metoda i naglašavanju prednosti njihova udruženog djelovanja (nadopunjavanje, ispreplitanje, uspoređivanje, objašnjavanje, razvijanje). Mješovita metoda pri tome nudi novu perspektivu promatranog problema te su podaci prikupljeni korištenjem različitih strategija, pristupa i metoda smisleniji, kompleksniji i korisniji u praksi. Primjerice, za potrebe istraživanja prijelazne odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj prednosti kvantitativnog pristupa istraživanju su generaliziranje na osnovi uzorka, jednostavnije prikupljanje podataka (anketa), objektivnija analiza prikupljenih podataka (statistička rigoroznost), mogućnost sužavanja i fokusiranja na relevantne elemente promatrane problematike i sl. Nedostatci takvog pristupa za promatranu problematiku su predodređenost kategorija, nemogućnost predviđanja različitih fenomena zbog usmjerenosti na testiranje, a ne generiranje hipoteza, kontekstualna izmještenost te nemogućnost dubljeg uvida u problematiku. Kvalitativnim pristupom nastoji se prevladati nedostatke kvantitativnog pristupa kroz direktan kontakt s ispitanicima uz njihove osobne otvorene kategorije odgovora, odgovori su sadržajniji, mogu se smjestiti u određeni kontekst, mogu pružiti uvid u ispitanikov način interpretiranja i konstruiranja određenog značenja, mogu iznoviti fenomene koji prije nisu bili razmatrani, a dijalektična priroda intervjua neizostavno uključuje i istraživača u proces istraživanja pri čemu se konstruiraju novi koncepti i spoznaje.

Johnson i Onwuegbuzie (2004, 24) snažno zastupaju korištenje mješovite metode u istraživanju odgojno-obrazovnih fenomena i smatraju da ono ima „potencijal promovirati

zajedničku odgovornost u potrazi za ostvarivanjem *kvalitete* odgoja i obrazovanja.“⁴⁴. Isti autori ujedno navode kako je osnovni cilj primjene mješovite metode u većini istraživanja upravo produbljivanje razumijevanja promatrane problematike što čini odmak od jednodimenzionalnog shvaćanja istraživanja u odgoju i obrazovanju i njezine teorijsko-praktične raslojenosti. Sekulić-Majurec (2007) također govori o potrebi 'mekšeg' metodološkog pristupa istraživanju odgoja i obrazovanja i pedagogije: „Pedagogijska su istraživanja često usmjerena na sagledavanje učinaka nekih aktivnosti. Ali, s obzirom na prirodu problema koji se istražuje, pritom je korisno raditi odmak od strogo pozitivističkog pristupa i istodobno sa sagledavanjem učinaka nastojati što je moguće detaljnije upoznati i istražiti procese koji su doveli do određenih učinaka, sagledati proces kao osnovu za shvaćanje učinka.“ (Sekulić-Majurec, 2007, 211).

Razvoj mješovite metode istraživanja počinje krajem osamdesetih godina dvadesetoga stoljeća i do danas predstavlja, uz kvantitativnu i kvalitativnu, treću metodološku paradigmu. Kroz to razdoblje mješovita metoda doživljava brojne kritike tzv. kvantitativnih i kvalitativnih metodoloških purista koji zastupaju tezu nekompatibilnosti, odnosno da se te dvije paradigme ne smiju niti mogu miješati (Johnson i Onwuegbuzie, 2004). Sekulić –Majurec (2007) tezu kategoričnog suprotstavljanja kvantitativne i kvalitativne metodologije prepoznaje pod nazivnom „rat paradigmi“. Međutim, mješovita metoda svoju zastupljenost potvrđuje kroz različite discipline - od ekonomije, medicine, sociologije do odgojno-obrazovnih znanosti i pedagogije čime ukazuje da je tradicionalnoj podijeli prema normativnoj i interpretativnoj, odnosno znanstvenoj i humanističkoj paradigmi (Sekulić –Majurec, 2007) došao kraj. Još jedna kritika ili više negativnost vezana uz mješovitu metodu njezina je metodološka zahtjevnost. Naime, i kvantitativni i kvalitativni dio istraživanja moraju zadovoljiti sve kriterije potrebne za kvalitetno istraživanje neovisno o pripadajućoj paradigmi. To znači da svi elementi istraživanja, od prikupljanja podataka do analize i interpretacije moraju dosljedno biti provedeni kroz oba istraživanja. Tek u konačnoj interpretaciji komplementarna priroda mješovitih istraživanja dolazi do izražaja. Green i sur. (1989, prema Johnson i Onwuegbuzie, 2004) pojašnjavaju svrhu provođenja mješovite metode kroz triangulaciju podataka

⁴⁴ „(By narrowing the divide between quantitative and qualitative research, mixed method research has) a great potential to promote shared responsibility in the quest for attaining accountability for educational quality.“ (Johnson i Onwuegbuzie, 2004, 24)

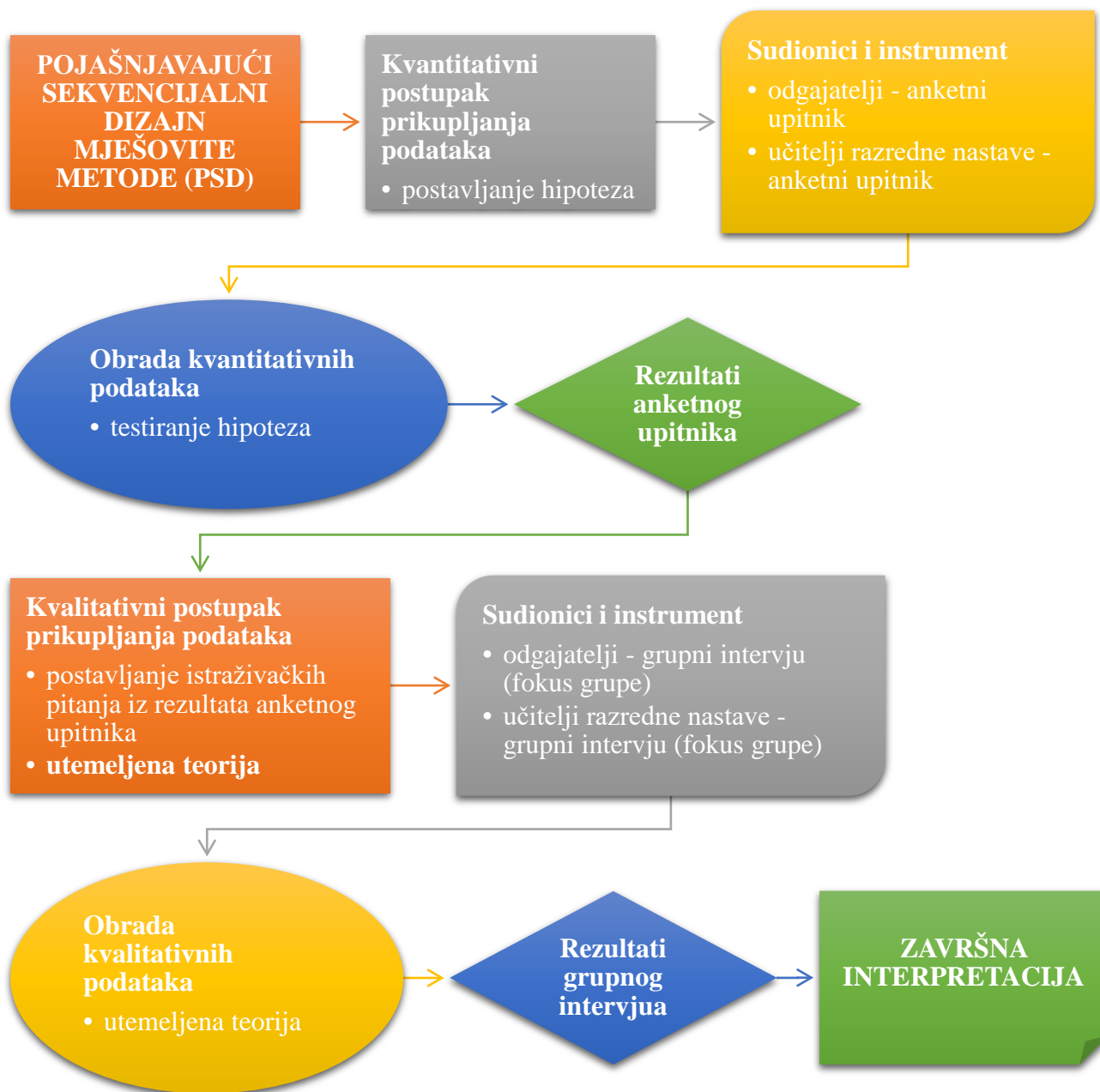
(ostvarivanje konvergencije rezultata), komplementarnost (pojašnjavanje i razumijevanje rezultata jedne metode pomoću rezultata dobivenih drugom metodom), inicijaciju (otkrivanje paradoksa ili kontradiktornosti koji vode ka preoblikovanju temeljnih istraživačkih pitanja), razvoj (korištenje rezultata jedne metode za razvoj druge metode) i proširenje promatrane problematike (proširenje istraživanja korištenjem različitih metoda). Creswell (2014) navodi tri osnovna dizajna koja su ujedno i najzastupljenija u proučavanju odgoja i obrazovanja:

1. Konvergentni paralelni dizajn mješovite metode (engl. Convergent Parallel Mixed Method Design),
2. Istražujući sekvencijalni dizajn mješovite metode (engl. Exploratory Sequential Mixed Method Design),
3. Pojašnjavajući sekvencijalni dizajn mješovite metode (engl. Explanatory Sequential Mixed Method Design).

Konvergentni paralelni dizajn najpoznatiji je i najzastupljeniji dizajn mješovite metode, a osnovne karakteristike su paralelno prikupljanje i kvantitativnih i kvalitativnih podataka koji su međusobno usporedivi. Za razliku od ovog dizajna, istražujući i pojašnjavajući sekvencijalni dizajn nemaju tu mogućnost uspoređivanja podataka jer konačni rezultati proizlaze jedni iz drugih. Pojašnjeno, prva sekvenca, odnosno faza istraživanja daje rezultate iz kojih dalje proizlazi druga sekvenca istraživanja. *Pojašnjavajući sekvencijalni dizajn mješovite metode istraživanja*⁴⁵ (engl. Explanatory Sequential Mixed Method Design) koristit će se za potrebe istraživanja prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj. Kao što i sam naziv govori, istraživanje se provodi u sekvencama, odnosno fazama: prvo se provodi kvantitativni dio istraživanja, a nakon analize prikupljenih podataka provodi se drugi, kvalitativni dio (Slika 12) nakon čega se cjelokupno istraživanje povezuje u zaokruženu cjelinu. Rezultati dobiveni u prvoj fazi istraživanja služe kao baza za kvalitativno istraživanje u drugom dijelu pri čemu se dobiveni kvantitativni rezultati pojašnjavaju, nadograđuju i produbljuju. Creswell (2014) navodi kako je osnovna svrha ove vrste istraživačkog dizajna upravo pojašnjavanje i razumijevanje rezultata iz kvantitativnog dijela istraživanja. Važno je opet napomenuti kako podatci prikupljeni dvjema

⁴⁵ Dalje u tekstu umjesto naziva *pojašnjavajući sekvencijalni dizajn mješovite metode* koristit će se kratica PSD.

metodama nisu usporedivi, nego jedni proizlaze iz drugih. U ovom slučaju, rezultati prikupljeni kvalitativnom metodom proizlaze iz rezultata prikupljenih kvantitativnom metodom. Ovo je vrlo pragmatičan pristup istraživanju jer će se pored dobivenih kvantitativnih podataka koji će prikazati trenutno stanje hrvatske odgojno-obrazovne prakse (o čemu su literatura i istraživanja u Republici Hrvatskoj nedostatni), kvalitativnim pristupom dublje moći proučiti razlozi takve prakse kao i projekcije buduće odgojno-obrazovne prijelazne prakse. Kvalitativni dio istraživanja ujedno može rezultirati i novim pitanjima koja se trebaju razmotriti, a inicijalno nisu bila prepoznata u kvantitativnom dijelu. Oba istraživanja čine ravnopravne metode te se njihovim nadopunjavanjem i nadograđivanjem prikupljaju podatci koji će dati novu dimenziju problematici prijelaza te omogućiti razumijevanje prijelaza iz drugačije perspektive. Trenutak za provođenje ovakvog istraživanja i više je nego povoljan zbog (nekoliko) pokušaja reforme obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj kojom se snižava potrebna dob djece za polazak u osnovnu školu i zalazi u sferu dijeljenja odgovornosti za ostvarivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.



Slika 12. Prikaz korištenog metodološkog dizajna za istraživanje kurikulumskih poveznica prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

5.1 PROBLEM I CILJ EMPIRIJSKOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA

Kako je ranije u teorijskom dijelu rada pojašnjeno, prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu predstavlja izazov ne samo za dijete, nego i za cijelo njegovo blisko okruženje te je od iznimne važnosti pristupiti tom procesu s razumijevanjem i sveobuhvatno. Stručnjaci odgojno-obrazovnog procesa koji su u prvom planu svakako su odgajatelji u dječjim vrtićima koji s djetetom provode veliki dio vremena (a posebno od kada je program predškole postao obvezan za svako dijete koje je školski obveznik) i predstavljaju prvi konkretan dodir s formalnim obrazovanjem. Stručnjaci koji su također u prvom planu su učitelji razredne nastave u osnovnoj školi koji nakon djetetova polaska u osnovnu školu preuzimaju ulogu novog odgajatelja i nastavljaju odgojno-obrazovni proces. Specifičnosti njihove odgojno-obrazovne prakse pokazatelj su njihovog shvaćanja prijelaznog razdoblja iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu. Aktivnosti koje se pri tome ostvaruju predstavljaju indikatore shvaćanja prijelaza jer je praksa neodvojiva od implicitnog aspekta, odnosno implicitne pedagogije koju svaki odgajatelj i učitelj njeguje. Dodirne točke u cjelokupnom shvaćanju prijelaznog razdoblja, tj. dodirne točke u praksi koja se ostvaruje predstavljaju kurikulumske poveznice preko kojih je dalje moguće stvarati prostor za zajedničko djelovanje svih uključenih aktera u proces prijelaza.

Kao svrha traženja kurikulumskih poveznica je postavljanje smjernica za stvaranje partnerskog odnosa u kojemu nema dominacije jednog sustava nad drugim, već ravnopravni odnos koji se temelji na međusobnom uvažavanju, razumijevanju i poštivanju. Iz tog razloga fokus ovoga rada nije traženje razlika između dvaju odgojno-obrazovnih sustava, već upravo poveznica na čijim osnovama se može graditi partnerski odnos. Naglasak je na dijeljenju uvjerenja, ciljeva i postupaka prakse usmjerenih ka kontinuiranom razvoju i razvojno i kontekstualno primjerenom praksi prijelaznog, ali i ne samo prijelaznog razdoblja.

U odnosu na svrhu, cilj istraživanja je stjecanje uvida u problematiku prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu iz perspektive odgajatelja i učitelja kao važnog mezosustava te ukazivanje na moguće kurikulumske poveznice. Navedeni cilj nastojat će se operacionalizirati uvidom u odgojno-obrazovnu praksu i implicitnu pedagogiju odgajatelja i učitelja te ispitivanjem njihova mišljenja i stavova o navedenoj problematici. Usmjerenost samo na odgajatelje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i učitelje razredne

nastave u osnovnim školama ne znači zanemarivanje drugih aktera procesa, ali zbog opširnosti teme i složenosti odnosa koji se ostvaruju, fokusiralo se na ove sudionike.

5.2 HIPOTEZE I VARIJABLE

Empirijski dio rada, kako je vidljivo iz postavljenog cilja, nastoji istražiti kurikulumske poveznice kroz uvid u odgajateljevu i učiteljevu odgojno-obrazovnu praksu na prijelazu djeteta iz predškolskog u osnovnoškolski sustav te njihovu implicitnu pedagogiju. Implicitna pedagogija odgajatelja i učitelja razredne nastave te njihova odgojno-obrazovna praksa koja se ostvaruje tijekom procesa prijelaza predstavljaju zavisne varijable ovog istraživanja. Kao nezavisna varijabla s kojom će se zavisne stavljati u određene odnose za potrebe ovog istraživanja ističe se radni staž, odnosno radno iskustvo. Kako ne postoji ranije utvrđena odgojno-obrazovna praksa tijekom procesa prijelaza, dobiveni podatci poslužit će za utvrđivanje osnovnih karakteristika prijelazne prakse odgajatelja i učitelja u Republici Hrvatskoj. Stavljanjem dobivenih podataka o praksi u međudnose s implicitnom pedagogijom nastojat će se dobiti potpunija slika o prijelaznom razdoblju iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave. Može se reći kako je ovaj dio istraživanja svojim ciljem usmjeren najviše na dobivanje uvida u osnovne karakteristike prijelaznog procesa, dok će se kvalitativnim dijelom istraživanja nastojati razumjeti te karakteristike. Prijelazna odgojno-obrazovna praksa utvrđuje se uvidom u odgojno-obrazovnu praksu temeljenu na odgajateljevoj i učiteljevoj *procjeni* i *samoprocjeni*.

Postavljeno je nekoliko hipoteza (Tablica 11) koje omogućuju uvid u praksu prijelaza odgajatelja i učitelja razredne nastave. Hipoteza (1) pretpostavlja kako ne postoje razlike u prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja i učitelja. Hipoteza (1a) pretpostavlja da između varijable radnog iskustva i varijable prijelazne odgojno-obrazovne prakse nema povezanosti. Hipoteza (2) pretpostavlja kako ne postoje razlike u implicitnim pedagogijama odgajatelja i učitelja, odnosno da imaju istu sliku o djetetu i razumijevanje njegova učenja. Hipoteza (3) pretpostavlja povezanost prijelazne prakse i implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja.

Tablica 11. Hipoteze istraživanja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja i učitelja razredne nastave

H (1):	Ne postoje razlike u karakteristikama (intenzitetu) prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave
H (1a):	Nema povezanosti između prijelazne odgojno-obrazovne prakse i radnog iskustva odgajatelja/učitelja.
H (2):	Ne postoje razlike u implicitnim pedagogijama odgajatelja i učitelja.
H (3):	Prijelazna praksa odgajatelja i učitelja povezana je s njihovom implicitnom pedagogijom.

5.3 ISTRAŽIVAČKA PITANJA

U odnosu na dobivene rezultate kvantitativnim dijelom istraživanja (rezultati prezentirani u kasnijim poglavljima), formulirala su se istraživačka pitanja (Tablica 12) kojima je cilj ući u sadržajnu dubinu problematike, pojasniti prijelaz iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave te predložiti moguće kurikulumske poveznice.

Tablica 12. Istraživačka pitanja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja i učitelja razredne nastave

1	Kako odgajatelji i učitelji definiraju prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu?
2	Što uvjetuje prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja i učitelja?
3	Na koji način praksa odgajatelja i učitelja ovisi o njihovom razumijevanju djeteta?
4	Što predstavlja kurikulumske poveznice tijekom procesa prijelaza?

5.4 PRVA SEKVENCA: KVANTITATIVNA FAZA

Kako se želi dobiti dublji uvid u proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kroz odgojno-obrazovne postupke te percepciju odgajatelja i učitelja razredne nastave tijekom procesa prijelaza, primijenjena je mješovita metoda istraživanja, točnije pojašnjavajući sekvencijalni dizajn mješovite metode (PSD). PSD obuhvaća dvije faze istraživanja – kvantitativnu i kvalitativnu. Kroz obje faze prikupit će se različiti podaci dvije skupine ispitanika – odgajatelja u dječjim vrtićima te učitelja razredne nastave u osnovnim školama. Prva faza koja će se provesti je kvantitativno istraživanje, a podaci će biti prikupljeni anketnim upitnikom. Druga faza koja će se provesti nakon prikupljanja i analize podataka iz prve faze je kvalitativno istraživanje korištenjem grupnog intervjua, odnosno fokus grupa. Kvalitativnim dijelom istraživanja nastojat će se pojasniti rezultati dobiveni kvantitativnim istraživanjem.

5.4.1 Sudionici

Ispitanici ovog istraživanja su odgajatelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te učitelji razredne nastave u osnovnoj školi Republike Hrvatske. Ispitanici koji su sudjelovali u pojedinim sekvencama istraživanja su različiti, odnosno nije se naglašavala potreba sudjelovanja istih individualnih ispitanika (iako je postojala mogućnost da druga sekvenca istraživanja, zbog velike obuhvaćenosti sudionika u kvantitativnom dijelu istraživanja, nenamjerno obuhvati ispitanike koji već sudjelovali u prvoj sekvenci).

Kvantitativno istraživanje provedeno je u dva kruga. U prvom krugu provedeno je ispitivanje u Vukovarsko-srijemskoj županiji na uzorku od ukupno 100 ispitanika (50 odgajatelja, 50 učitelja razredne nastave). Izbor uzorka bio je prigodni, tj. birani su oni dječji vrtići i osnovne škole koje su imale najveći broj zaposlenih odgajatelja, odnosno učitelja. To su najvećim dijelom bili gradski dječji vrtići kao i gradske osnovne škole. Vukovarsko-srijemska županija izabrana je zbog prigodnosti uzorka (veličina uzorka, ekonomičnost provođenja predistraživanja). Predistraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2014. godine.

Drugi krug istraživanja obuhvatio je u konačnici ukupno 532 ispitanika, odnosno 239 odgajatelja i 293 učitelja tri županije Republike Hrvatske - Osječko-baranjske, Varaždinske i Zadarske. Navedene županije izabrane su zbog lakše usporedivosti jer sve imaju približno

jednak broj odgajatelja i učitelja, kao i slične demografske karakteristike (broj stanovnika, broj dječjih vrtića i osnovnih škola, broj zaposlenih odgajatelja i učitelja po djetetu, broj stručnih suradnika i sl., Tablica 13)⁴⁶. Također, izborom ovih županija omogućen je djelomičan uvid u različite regije Republike Hrvatske. Usmjeravanjem samo na jednu regiju (u ovom slučaju zbog prigodnosti uzorka Slavoniju i Baranju) pretpostavka je da bi se dobili značajno drugačiji rezultati koji bi prikazali jednu stranu problematike prijelaza koja je vezana uz područje u kojemu se nalazi dječji vrtić, odnosno osnovna škola (Slunjski, 2015). Ovakvim uzorkom kojim je obuhvaćeno gotovo 10% od ukupne populacije odgajatelja i učitelja razredne nastave navedenih pojedinih županija, kao i oko 2,5% ukupne populacije odgajatelja i učitelja razredne nastave Republike Hrvatske dobila se potpunija slika kroz obje odgojno-obrazovne razine.

Tablica 13. Broj dječjih vrtića i osnovnih škola te zaposlenih odgajatelja i učitelja razredne nastave u odnosu na Republiku Hrvatsku (podatci preuzeti iz Državnog zavoda za statistiku)

Kategorija	Broj dječjih vrtića ukupno na razini Republike Hrvatske	Broj zaposlenih odgajatelja ukupno na razini Republike Hrvatske	Uzorak u odnosu na populaciju - odgajatelji	Broj osnovnih škola ukupno na razini Republike Hrvatske	Broj zaposlenih učitelja razredne nastave ukupno na razini Republike Hrvatske	Uzorak u odnosu na populaciju – učitelji razredne nastave
Ukupno	1154	10466	239 (2,3%)	2136	11454	293 (2,5%)

Odgajatelji su kontaktirani posredstvom ustanove u kojoj su zaposleni. Izbor ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bio je najvećim dijelom prigodni te su kontaktirane one ustanove koje su okupljale najveći broj zaposlenih odgajatelja (najvećim dijelom gradski vrtići Zadra, Osijeka i Varaždina). Ostatak anketnih upitnika prikupljen je slučajnim izborom dječjih vrtića (bilo državnih, gradskih ili privatnih) u manjim mjestima pojedinih županija. Za

⁴⁶ Podatci preuzeti iz Državnog zavoda za statistiku (<http://www.dzs.hr/>)

cjelokupno provođenje anketnog upitnika dana je uputa stručnoj službi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (pedagozi, a u dva vrtića anketni upitnik proveo je psiholog i ravnatelj) koja je primila, podijelila, ponovno prikupila i vratila anketni upitnik ispitivaču.

Učitelji razredne nastave kontaktirani su putem stručnog usavršavanja za učitelje razredne nastave na županijskoj razini (županijsko stručno vijeće). Slučajnost izbora odnosila se na izbor pojedinog voditelja stručnog vijeća (svaka županija ima oko 10 voditelja od kojih svaki oko sebe okuplja od 40 do 60 učitelja razredne nastave iz različitih škola). Izabranim voditeljima županijskog stručnog vijeća uz anketni upitnik dana je uputa te su po završetku anketiranja, anketne upitnike prikupili i vratili ispitivaču. Manji broj učitelja kontaktiran je putem stručne službe osnovne škole u kojoj su zaposleni i to nakon prebrojavanja anketnih upitnika prikupljenih na stručnim vijećima. Osnovne škole u drugom krugu birane su namjerno (one škole koje nisu bile obuhvaćene prvim krugom).

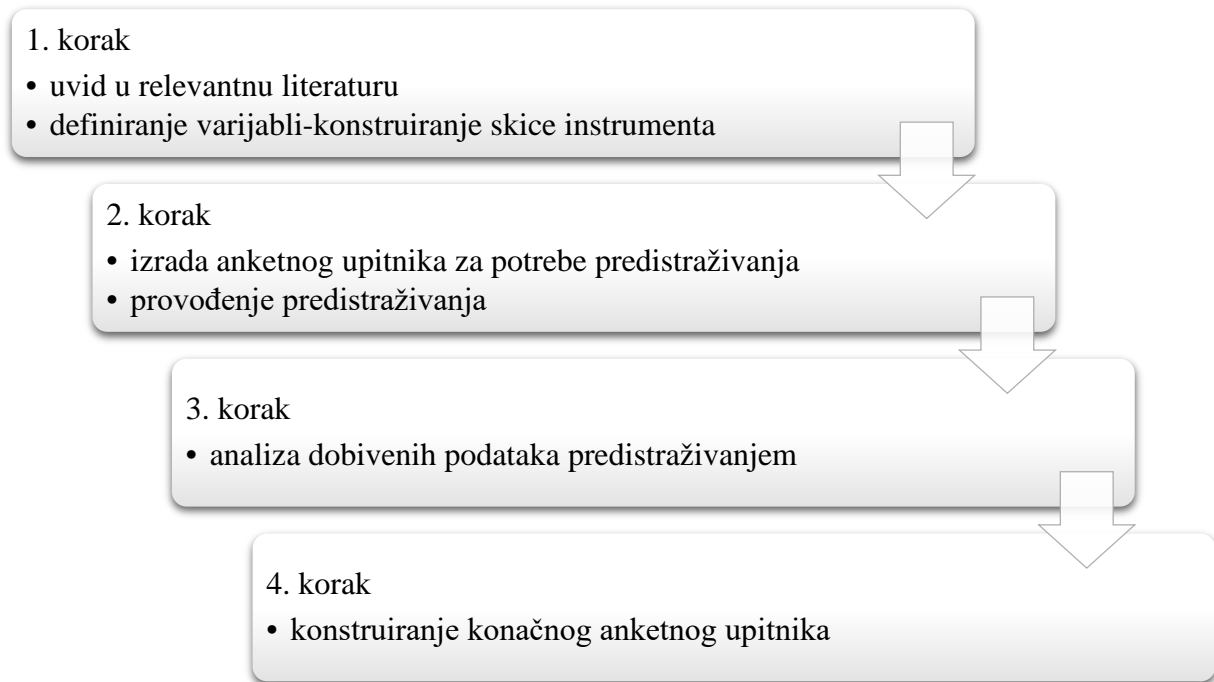
Od ukupno 650 poslanih anketnih upitnika za odgajatelje i učitelje vraćeno je 599 od kojih je 532 anketna upitnika bilo valjano za daljnju obradu. 59 anketnih upitnika vraćeno je u potpunosti nepopunjeno, a 8 anketnih upitnika imalo je popunjenost manju od 60% te time nije ispunilo uvjet potpunosti.

5.4.2 Mjerni instrument

Kvantitativni dio istraživanja odvijalo se u dvije osnovne etape – izrada instrumenta za potrebno istraživanje ta primjena instrumenta. Prva etapa obuhvaća sve radnje koje su prethodile samoj primjeni – uvid u relevantnu literaturu, skiciranje instrumenta u odnosu na tražene hipoteze i varijable, izrada testnog instrumenta, provođenje predispitivanja, analiza dobivenih rezultata te konstruiranje konačnog instrumenta. Druga etapa obuhvaća provođenje konačnog instrumenta, kao i obradu dobivenih podataka, prezentiranje rezultata i njihova interpretacija.

5.4.2.1 Izrada anketnog upitnika

Izrada anketnog upitnika o kurikulumskim poveznicama prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu odvijala se u nekoliko koraka (Slika 13).



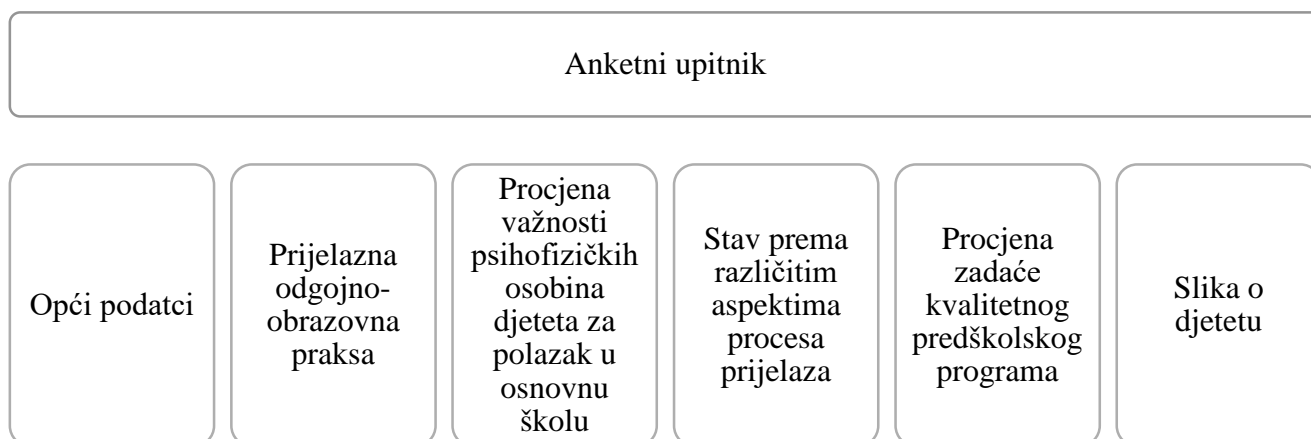
Slika 13. Prikaz izrade i postupka primjene anketnog upitnika o kurikulumskim poveznicama prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu

Prvi korak odnosi se na uvid u relevantnu literaturu kako bi se dobila slika dosadašnjih istraživanja navedene problematike bilo kroz teorijsku ili empirijsku analizu. U prvom, teorijskom dijelu ovoga rada prezentirane su osnovne postavke problematike prijelaza te su za potrebe ovog istraživanja formulirane hipoteze i varijable kako bi se istražile kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu. U tom smislu, kurikulumske poveznice prijelaza obuhvatile bi ispitivanje *postupaka* i *implicitne pedagogije* odgajatelja i učitelja. U odnosu na postavljeni cilj, hipoteze i varijable uočeno je uvidom u relevantnu literaturu kako postojeći dostupni instrumenti ne odgovaraju u

potpunosti traženim elementima te se pristupilo konstruiranju primjerenog instrumenta. Kao primjer sličnih, ali neodgovarajućih instrumenata navodi se instrument korišten u istraživanju prijelazne odgojno-obrazovne prakse u SAD-u 1992. godine (Love, Logue, Trudeau i Thayer, 1992), zatim instrument također korišten u SAD-u 1999. godine (Pianta i sur., 2005) te u Danskoj 2002. godine (Broström, 2002). Sva tri istraživanja rađena su kao kvantitativna istraživanja prijelazne odgojno-obrazovne prakse i uključivala su odgajatelje te učitelje razredne nastave. Aktivnosti koje su okarakterizirane kao prijelazna odgojno-obrazovna praksa nisu u potpunosti odgovarale potrebama ovog istraživanja jer su uključivale aktivnosti koje su nespecifične za hrvatsku odgojno-obrazovnu praksu.

Drugi korak odnosi se na izradu prve inačice anketnog upitnika te provođenje predistraživanja. Prije primjene anketnog upitnika na konačnom uzorku od 650 ispitanika provedeno je predistraživanje u Vukovarsko-srijemskoj županiji na uzorku od ukupno 100 ispitanika (50 odgajatelja, 50 učitelja razredne nastave). Izbor uzorka je bio prigodni, tj. birani su oni dječji vrtići i osnovne škole koje su imale najveći broj zaposlenih odgajatelja, odnosno učitelja. Predistraživanje je provedeno tijekom svibnja i lipnja 2014. godine. Cilj predistraživanja je, kao što i literatura sugerira (Cohen, Manion i Morrison, 2007), bio povećanje *pouzdanosti, valjanosti i primjenjivosti* samog anketnog upitnika. Nakon provedenog predistraživanja pristupilo se trećem koraku, odnosno analizi dobivenih podataka. Dobiveni podatci ukazali su na potrebu prilagodbe uputa za određeni tip pitanja (pitanja tipa rangiranja) te na potrebu izbacivanja pojedinih čestica koje su statističkom analizom identificirane kao nepotrebne, suvišne ili nepouzidane. Unošenjem podataka dobivenih predistraživanjem anketnog upitnika dodatno se provjerio i sustav kodiranja koji je za pojedine instrumente pojednostavljen. Nakon provedenog predistraživanja anketnog upitnika o kurikulumskim poveznicama prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu, unosa podataka i primarne obrade, konačni anketni upitnik je opsegom smanjen i doraden čime je završen i četvrti korak prve etape izrade instrumenta. Konačni izgled anketnog upitnika (Prilog 2 i Prilog 3) obuhvatio je naslovnu stranicu s općim podacima o istraživaču kao i uputu ispitanicima, te ostale stranice na kojima je otiskano šest različitih instrumenata. (Tablica 14).

Tablica 14. Instrumenti korišteni u anketnom upitniku



Obzirom na postavljene hipoteze ovog istraživanja, analiziralo se samo tri instrumenta. Prvi obuhvaća opće podatke o ispitanicima, dok su druga dva Prijelazna odgojno-obrazovna praksa te Slika o djetetu. Prvi instrument *Opći podatci* obuhvaća demografske podatke ispitanika. Sastoji se od 16 čestica u formi pitanja ili tvrdnji na koje su ispitanici trebali zaokružiti ili dopisati odgovarajući odgovor, odnosno informaciju. 11 čestica je formulirano u obliku zatvorenog pitanja, odnosno tvrdnje na koju su već ponuđeni odgovori (poput dob, spol, stručna sprema i sl.), dok je 5 čestica formulirano u obliku otvorenog pitanja, odnosno tvrdnji na koje je bilo potrebno upisati potreban podatak (poput broja djece u razredu/odgojnoj skupini, naziv visokog učilišta na kojem su završili studij i sl.). Ostali instrumenti konstruirani su u obliku Likertove skale i skale rangova. Obzirom da se skale odnose na ponašajnu razinu ispitanika i njihove stavove, navedene tvrdnje u skalama odnosile su se isključivo na razdoblje godine prije i nakon polaska djeteta u osnovnu školu (kontekstualna kongruencija). Time je zadovoljena pretpostavka pronalaženja korelacije (Wilcox-Herzog i Ward, 2004).

Za ispitivanje postupaka odgajatelja i učitelja prema ranije navedenim kategorijama konstruirane su dvije inačice (za odgajatelje i za učitelje) instrumenata *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* Likertovog tipa koje u konačnoj verziji sadrže svaka 25 čestica (tvrdnji) kojima se mjeri procjena učestalosti ostvarivanja određenih postupaka tijekom godine polaska djeteta u osnovnu školu. Ispitanici imaju mogućnost procijeniti učestalosti ostvarivanja

pojednog postupka na skali od 5 stupnjeva⁴⁷. Instrument za odgajatelje i učitelje razlikuje se u formuliranju tvrdnji ovisno o tome tko ih ostvaruje, odgajatelji ili učitelji⁴⁸, no obzirom da je riječ o tvrdnjama koje mjere isti objekt iz dvije različite perspektive, analiza podataka napravljena je skupno. U oba instrumenta 23 čestice formulirane su kao afirmativne, dok je jednu česticu (PR13) u obje skale bilo potrebno nakon unošenja podataka u statistički program preformulirati u afirmativnu ili odgovarajućeg smjera i sukladno s tim rekodirati (Tablica 15).

Tablica 15. Čestice instrumenta *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa prije i nakon rekodiranja*

Čestica	Čestica prije preformuliranja					Čestica nakon preformuliranja				
Stupnjevi										
	PR13 (OD) <i>Prilagođavate svoj plan i program rada za djecu predškolske dobi prema očekivanjima učitelje/škole.</i>					<i>Ne prilagođavate svoj plan i program rada za djecu predškolske dobi prema očekivanjima učitelje/škole.</i>				
	PR13 (UČ) <i>Prilagođavate svoj plan i program rada za djecu u 1. razredu osnovne škole prema očekivanjima odgojitelja/dječjeg vrtića.</i>					<i>Ne prilagođavate svoj plan i program rada za djecu u 1. razredu osnovne škole prema očekivanjima odgojitelja/dječjeg vrtića.</i>				
Stupnjevi prije rekodiranja	1	2	3	4	5					
Stupnjevi nakon rekodiranja	5	4	3	2	1					

Navedena čestica glasi *Prilagođavate svoj plan i program rada za djecu u 1. razredu osnovne škole prema očekivanjima odgojitelja/dječjeg vrtića*, odnosno *Prilagođavate svoj plan i program rada za djecu predškolske dobi prema očekivanjima učitelje/škole* što se prepoznaje

⁴⁷ Stupnjevi koji označavaju procjenu učestalosti ostvarivanja određenog odgojno-obrazovnog postupka su sljedeći: 1 – nikad; 2 – gotovo nikad; 3-ponekad; 4 – često; 5 – uvijek.

⁴⁸ Primjerice, jedna čestica (PR01) namijenjena odgajateljima glasi *Djeca predškolske dobi u Vašoj odgojnoj skupini posjećuju osnovnu školu*; dok ista čestica namijenjena učiteljima glasi *Djeca predškolske dobi posjećuju osnovnu školu*. Isto tako, druga čestica (PR19) namijenjena odgajateljima glasi *Informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu obavljate zajedno s učiteljem*; dok ista čestica namijenjena učiteljima glasi *Informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu obavljate zajedno s odgojiteljem*.

kao nepoželjna praksa. Naime, ni s jedne ni s druge strane ne bi trebalo doći do prilagođavanja plana i programa prema očekivanju druge strane. To dovodi do odnosa dominacije čime se narušavaju moguće poveznice i partnerski odnos. Samim time, ova praksa je procijenjena kao nepoželjna. Osim što su stupnjevi rekodirani, potrebno je bilo preformulirati i samu tvrdnju te su obje tvrdnje (i za odgajatelje i za učitelje razredne nastave) preformulirane u negacijske tvrdnje.

Izbor postupaka koji se navode u tvrdnjama uvjetovan je uvidom u literaturu pri čemu je bilo potrebno prilagoditi određene postupke hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi i tradiciji. Primjerice, Pianta i sur. (2005) kao jednu od aktivnosti koja se ostvaruje tijekom prijelaza navode posjete obiteljskom domu djeteta/učenika koji je školski obveznik. Kako se ovaj rad usmjerio na odgajatelje u dječjim vrtićima i učitelje razredne nastave i oblike te intenzitet njihove suradnje, posjet obiteljskom domu nije bio u tom opisu jer se više usmjerava na odnos s roditeljima.

Podatci prikupljeni instrumentom analizirali su se korištenjem deskriptivne analize, faktorske analize, primjerenim testovima mjerenja koeficijenta korelacije te t-testom. Pouzdanost instrumenta se ispitala i tijekom preispitivanja i tijekom glavnog ispitivanja (druga etapa). Nakon predispitivanja i izbacivanja manje pouzdanih čestica, provođenja glavnog ispitivanja te rekodiranja potrebnih tvrdnji, dobivena je vrlo zadovoljavajuća pouzdanost instrumenta na izlučenim faktorima s vrijednostima koje se kreću između $\alpha = .644$ i $.909$ (Tablici 23). Field (2013) navodi kako ovisno o broju čestica i korelaciji između čestica, α vrijednost može biti prihvatljiva od 0.65 sve do 0.84.

Postupci odgajatelja/učitelja tijekom godine prije polaska djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu i godinu nakon polaska svrstani su u nekoliko kategorija ovisno o razini suradnje odgajatelja i učitelja i responsivnosti spram djeteta/učenika:

- Kontakti *niskog intenziteta*
- Kontakti *srednjeg intenziteta*
- Kontakti *visokog intenziteta*.

Ovisno o razini intenziteta kontakta između odgajatelja i učitelja te odgajatelja/učitelja i djece/učenika i njihovih roditelja/skrbnika tijekom godine prije i nakon polaska djeteta u osnovnu školu određuje se i kvaliteta odnosa dviju ustanova. Kontakti niskog intenziteta obuhvaćaju postupke odgajatelja i učitelja koji su nisko zahtjevni vremenski, organizacijski i materijalno te se ostvaruju jednokratno. Kontakti srednjeg intenziteta obuhvaćaju postupke koji su srednje zahtjevni vremenski, organizacijski i materijalno te se ostvaruju kroz određeni vremenski period višekratno. Kontakti visokog intenziteta obuhvaćaju postupke koji se sustavno ostvaruju tijekom cijelog predškolskog razdoblja i nakon polaska u osnovnu školu. Vremenski, organizacijski i materijalno su visoko zahtjevni te su usmjereni ne samo na sustručnjake, nego je naglasak i na razvijanju zajedništva s djecom i roditeljima. Kontakti isključivo niskog intenziteta obilježje su modela odnosa u kojem jedna odgojno-obrazovna razina dominira nad drugom, odnosno najčešći model odnosa u kojemu je dijete spremno za školu. Najviša razina, odnosno kontakti najvišeg intenziteta obilježje su modela odnosa u kojemu se ostvaruje povezivanje kurikuluma na tragu pedagogije sukonstrukcije.

Za ispitivanje implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja korišten je instrument *Slika o djetetu* sastavljen od 24 čestice (tvrdnje) Likertovog tipa kojima se mjeri razina slaganja s navedenim tvrdnjama. Ispitanici su imali mogućnost procijeniti svoju razinu slaganja s navedenim tvrdnjama na skali od 6 stupnjeva pri čemu su definirana samo dva stupnja – najniža razina slaganja i najviša razina slaganja. Od ukupno 24 čestice, 9 čestica je formulirano afirmativno, dok je 15 čestica (SL02, SL05, SL06, SL07, SL08, SL09, SL10, SL12, SL15, SL17, SL18, SL19, SL20, SL23, SL24) bilo potrebno nakon unošenja podataka u statistički program preformulirati u afirmativne ili odgovarajućeg smjera i sukladno s tim rekodirati (Tablica 16). Veći broj različitih čestica u ovoj skali pojašnjava se potrebom izbjegavanja 'poželjnih' odgovora, tj. uvedene su čestice kao kontrolna pitanja.

Tablica 16. Čestice instrumenta *Slika o djetetu* prije i nakon rekodiranja

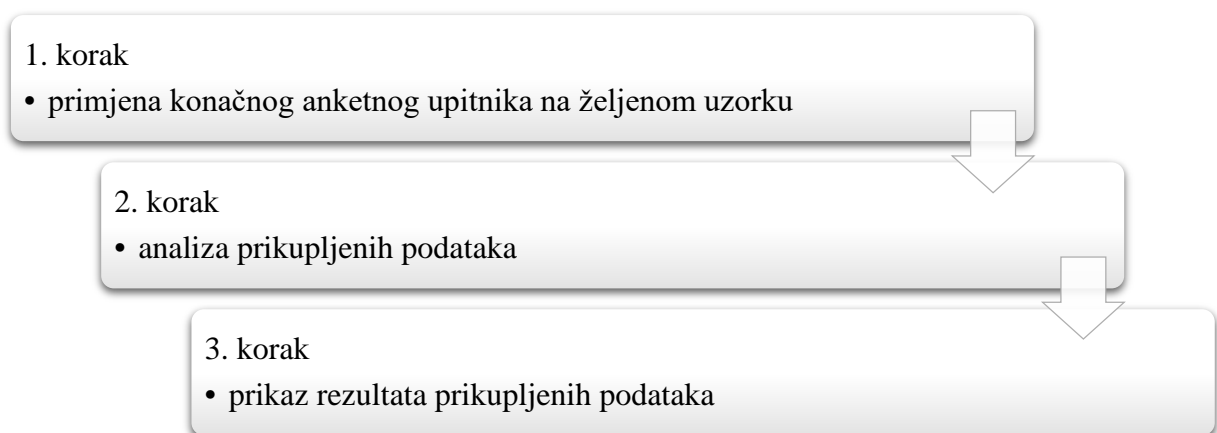
Čestica	Čestica prije preformuliranja			Čestica nakon preformuliranja		
Stupnjevi						
SL02	Pri polasku u školu treba se težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu.			Pri polasku u školu ne treba se težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu.		
SL05	Dijete u predškolskoj skupini najbolje uči kroz aktivnosti koje se ostvaruju kroz pojedine predmetne cjeline kao u školi.			Dijete u predškolskoj skupini ne uče najbolje kroz aktivnosti koje se ostvaruju kroz pojedine predmetne cjeline kao u školi.		
SL06	Odgojitelj/učitelj je u funkciji prenositelja znanja djetetu.			Odgojitelj/učitelj nije u funkciji prenositelja znanja djetetu.		
SL07	Odgojitelj/učitelj treba pružiti djetetu stalno vođenje.			Odgojitelj/učitelj ne treba pružiti djetetu stalno vođenje.		
SL08	Djeca trebaju stalan poticaj kako bi se razvila.			Djeca ne trebaju stalan poticaj kako bi se razvila.		
SL09	Djeca su nedovršena bića.			Djeca nisu nedovršena bića.		
SL10	Djeca predškolske dobi razvojno su međusobno vrlo slična.			Djeca predškolske dobi razvojno nisu međusobno vrlo slična.		
SL12	Odgojitelji/učitelji trebaju sustavno ispravljati i poučavati dijete kako bi postalo odrasla osoba.			Odgojitelji/učitelji ne trebaju sustavno ispravljati i poučavati dijete kako bi postalo odrasla osoba.		
SL15	Dijete stalno treba novi poticaj od odgojitelja/učitelja.			Dijete ne treba stalno novi poticaj od odgojitelja/učitelja.		
SL17	Djeci treba sustavno davati uputu pri donošenju samostalnih odluka.			Djeci ne treba sustavno davati uputu pri donošenju samostalnih odluka.		
SL18	Dijete prirodno gubi svoj kreativni potencijal i radoznalost kako odrasta.			Dijete ne gubi prirodno svoj kreativni potencijal i radoznalost kako odrasta.		
SL19	Djecu treba sustavno poticati i motivirati kako bi bila zainteresirana.			Djecu ne treba sustavno poticati i motivirati kako bi bila zainteresirana.		
SL20	Djeca predškolske dobi podređena su odlukama odraslih.			Djeca predškolske dobi nisu podređena odlukama odraslih.		
SL23	Djeci predškolske dobi treba se smanjivati vrijeme za igru.			Djeci predškolske dobi ne treba se smanjivati vrijeme za igru.		
SL24	Djeca nisu svjesna svojeg okruženja kao odrasli te ih se zbog toga ne može uključiti u procese donošenja odluka.			Djeca jesu svjesna svojeg okruženja kao odrasli te ih se zbog toga može uključiti u procese donošenja odluka.		
Stupnjevi prije rekodiranja	1	2	3	4	5	6
Stupnjevi nakon rekodiranja	6	5	4	3	2	1

Analiza podataka ovog instrumenta rađena je skupno, tj. na svim ispitanicima. Podatci prikupljeni instrumentom analizirali su se korištenjem deskriptivne analize, faktorske analize, primjerenim testovima mjerenja koeficijenta korelacije te t-testom. Kako je isti instrument ponuđen i odgajateljima i učiteljima razredne nastave, pouzdanost ovog instrumenta se

ispitivala za ukupan broj ispitanika (N=532). Pouzdanost se tražila i tijekom preispitivanja i tijekom glavnog ispitivanja. Nakon preispitivanja i izbacivanja manje pouzdanih čestica, provođenja glavnog ispitivanja (druga etapa) te rekodiranja potrebnih tvrdnji, dobivena je djelomično zadovoljavajuća pouzdanost instrumenta na izlučenim faktorima s vrijednostima koje se kreću između $\alpha = .577$ i $.826$ (Tablica 25). Ovaj podatak može se pojasniti s metodološke strane nedovoljno preciznim tvrdnjama koje su ispitanici različito tumačili. S druge strane, ispitivanjem implicitne pedagogije i slike o djetetu na ovaj način (anketni upitnik, ponuđene tvrdnje odnosno zatvorena pitanja) predstavlja samo jedan aspekt vrlo složenog konstrukta te je logična pretpostavka da nije bilo moguće dobiti potpuno zadovoljavajuće podatke.

5.4.2.2 Postupak primjene instrumenta

Druga etapa istraživanja obuhvatila je primjenu konačnog anketnog upitnika na željenom uzorku te obradu prikupljenih podataka, prezentiranje rezultata i njihovu interpretaciju (Slika 14).



Slika 14. Prikaz postupka primjene anketnog upitnika o kurikulumskim poveznicama prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu

Prvi korak druge etape započeo je primjenom gotovog anketnog upitnika. Ciljani uzorak ovog istraživanja su odgajatelji i učitelji razredne što je detaljnije pojašnjeno u poglavlju o sudionicima istraživanja. Postupak primjene instrumenta oslonio se na stručni službu pojedine ustanove (pedagozi, psiholozi) te na voditelje županijskih stručnih vijeća za učitelje razredne nastave. Kontaktiranje stručne službe dječjeg vrtića ili osnovne škole provodilo se inicijalno telefonskim kontaktom ravnateljima ustanova, a zatim telefonskim kontaktom ili elektroničkom poštom stručnoj službi ustanove pri čemu su dane osnovne informacije o cilju i svrsi istraživanja te dodatne upute o postupku provođenja. Nakon toga su potrebni materijali poslani poštom uz dodatne upute za same ispitanike. Kontaktiranje voditelja županijskih stručnih vijeća za učitelje razredne nastave provodilo se s pojedinim voditeljem inicijalno telefonskim kontaktom, a zatim elektroničkom poštom. Kao i stručnoj službi, voditeljima su dane osnovne informacije o cilju i svrsi istraživanja te dodatne upute o postupku provođenja nakon čega su im potrebni materijali poslani poštom. Nakon provedenog ispitivanja, stručna služba, odnosno voditelji stručnih vijeća prikupljene su materijale slali poštom natrag ispitivaču. Kako bi se izbjegao trošak slanja za dječje vrtiće, odnosno voditelje stručnih vijeća, svi troškovi slanja bili pokriveni od strane glavnog ispitivača (uz raniji dogovor poslani su potrebne kuverte s plaćenom povratnicom ili je slanje dogovoreno uz plaćanje pouzecem).

Samo ispunjavanje anketnog upitnika omogućeno je na dva načina. Odgajatelji su imali mogućnost anketni upitnik ispuniti ovisno o svom raspoloživom vremenu s tim da im je dan rok od dva tjedna da ispunjene anketne upitnike predaju stručnoj službi. Ovakav pristup za odgajatelje osigurao je veću brojnost popunjenih anketnih upitnika jer se tijekom predistraživanja pokazalo da su se odgajatelji u manjem broju odazivali na ispunjavanje anketnog upitnika ako ga je bilo potrebno ispunjavati u prostorima dječjeg vrtića. Učitelji razredne nastave imali su mogućnost anketni upitnik ispuniti tijekom trajanja stručnog vijeća za što je bilo predviđeno vrijeme od 30 minuta u samom programu stručnog vijeća (o čemu se ranije obavijestilo i dogovorilo s pojedinim voditeljem stručnog vijeća). Za učitelje razredne nastave kao bitan motivator za ispunjavanje anketnog upitnika pokazao se upravo uvrštavanje postupka anketiranja u plan i program stručnog vijeća. Voditelji stručnih vijeća upozorili su na taj detalj zbog čestih neplanskih istraživanja koji su narušavali najavljeni i očekivani vremenski okvir zbog čega su učitelji često nezainteresirano ili pod vremenskim pritiskom

pristupali ispunjavanju. Cohen i sur. (2007) ističu kako ovakvi detalji mogu utjecati na konačne rezultate te da ih se ne treba olako shvaćati. Motivacija ispitanika za istraživanje je bitan element koji može doprinijeti kvaliteti podataka. Samim time, učitelji razredne nastave znali su neko vrijeme prije održavanja stručnog skupa da će se kao jedna od aktivnosti pojaviti i ovo istraživanje.

Drugi korak obuhvatio je analizu podataka na način da su prikupljeni kvantitativni podatci uneseni u statistički program za obradu podataka Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) te analizirani primjerenim i odgovarajućim statističkim postupcima (Tablica 17). Drugi korak, kao i treći korak, odnosno prikaz rezultata i interpretacija prikupljenih podataka, zbog svoje opsežnosti i složenosti, detaljnije su prikazani u šestom poglavlju ovoga rada.

Tablica 17. Hipoteze istraživanja i primijenjeni statistički postupci za analizu podataka prikupljenih anketnim upitnikom

H (1):	Ne postoje razlike u karakteristikama (intenzitetu) prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave
	a) usporedba faktorskih struktura na instrumentu b) provedba t-testova na dimenzijama iz skupne faktorske analize
H (1a):	Nema povezanosti između prijelazne odgojno-obrazovne prakse i radnog iskustva odgajatelja /učitelja.
	Pearson korelacije s dimenzijama iz skupne faktorske analize
H (2):	Ne postoje razlike u implicitnim pedagogijama odgajatelja i učitelja.
	a) usporedba faktorskih struktura na instrumentu b) provedba t-testova na dimenzijama iz skupne faktorske analize
H (3):	Prijelazna praksa odgajatelja i učitelja povezana je s njihovom implicitnom pedagogijom.
	Pearson korelacije dimenzija iz pripadajućih instrumenata (skupno)

5.5 DRUGA SEKVENCA: KVALITATIVNA FAZA

Druga faza koja se provela nakon prikupljanja i analize podataka iz prve faze je kvalitativno istraživanje korištenjem grupnog intervjua, odnosno fokus grupa. Kvalitativnim dijelom istraživanja nastojalo se pojasniti rezultate dobivene kvantitativnim istraživanjem.

5.5.1 Sudionici

Druga faza istraživanja obuhvatila je manji broj sudionika. Postupkom intervjua ispitano je ukupno 18 odgajatelja i 16 učitelja razredne nastave. Izbor sudionika bio je prigodni. Za izbor sudionika u kvalitativnom dijelu istraživanja bilo je jedino važno da ispunjavaju uvjet struke (odgajatelj ili učitelj) te radnog staža u struci (više od godinu dana radnog iskustva u struci). Intervjuirani su oni odgajatelji koji su u trenutku provođenja intervjua bili polaznici izvanrednog sveučilišnog poslijediplomskog studija predškolskog odgoja i obrazovanja u Osijeku te odgajatelji koji su pozitivno odgovorili na poziv za sudjelovanje upućen ustanovama u kojima su zaposleni. Također, intervjuirani su oni učitelji razredne nastave Osječko-baranjske županije koji su pozitivno odgovorili na poziv za sudjelovanje upućen ustanovama u kojima su zaposleni. Obje skupine ispitanika intervjuirane su zasebno (posebno su intervjuirani odgajatelji, a posebno učitelji razredne nastave) kako bi izbjegavanjem potencijalno konfliktnih situacija rasprava o traženoj temi bila što konstruktivnija. Intervju je proveden u šest zasebnih susreta (tri fokus grupe odgajatelja i tri fokus grupe učitelja razredne nastave). Svaka fokus grupa obuhvatila je od 6 do 8 ispitanika. S manje od 5 ispitanika u jednoj fokus grupi postajala je mogućnost da izostane ciljana rasprava, dok je s više od 8 ispitanika postojala mogućnost da svi sudionici nemaju mogućnost jednako se uključiti u raspravu.

5.5.2 Mjerni instrument

Kvantitativna faza istraživanja obuhvatila je sve korake za izradu, primjenu i analizu anketnog upitnika iz čijih rezultata je pripremljena, provedena i analizirana kvalitativna faza istraživanja. Kvalitativni dio istraživanja kao druga faza cjelokupnog istraživanja proveo se nakon obrađenih i analiziranih podataka prikupljenih kvantitativnim dijelom istraživanja. Kako su dobiveni podatci ukazali na postojanje razlika u karakteristikama prijelazne odgojno-obrazovne prakse i implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja razredne nastave, navedenim

pitanjima nastojalo se dobiti dublji uvid u karakteristike prijelaznog procesa iz perspektive odgajatelja i učitelja kako bi se razlike pojasnile. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako odgajatelji i učitelji definiraju prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu?
2. Što uvjetuje prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja i učitelja?
3. Na koji način praksa odgajatelja i učitelja ovisi o njihovu razumijevanju djeteta?
4. Što predstavlja kurikulumske poveznice tijekom procesa prijelaza?

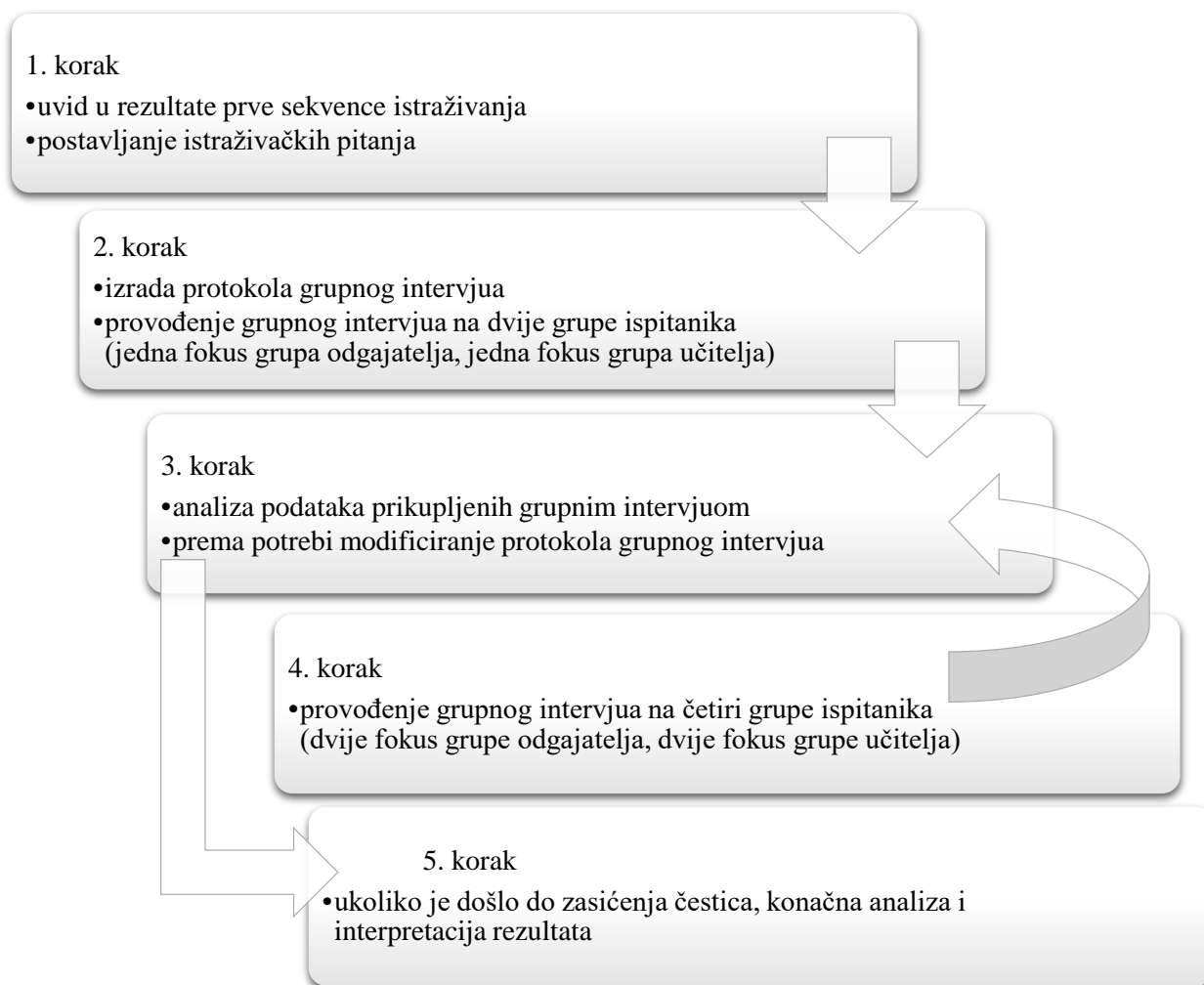
Kao najprimjereniji postupak prikupljanja podataka izabran je grupni intervju, odnosno fokus grupa. „Osnovna misao koja proizlazi iz planiranja grupnog intervjua je sljedeća: mnoge subjektivne strukture i determinante tako su čvrsto utkane u socijalni kontekst da se daju razlučiti samo grupnim diskusijama kojima je moguće probiti psihološke barijere da bi se dospjelo do kolektivnih stavova i ideologija.“ (Halmi, 2003, 327). Fokus grupa izabrana je kao postupak upravo zbog navedene specifične dinamike koja se razvija tijekom razgovora pri čemu se često generiraju nove spoznaje te dobiva dublji uvid u promatranu problematiku. Halmi (2003) ističe da tijekom grupnog intervjua „(...) dolazi do dinamičke interakcije između više članova, što pridonosi pojačanoj, često i polemičnoj raspravi o problemu, što omogućuje neposrednije izjašnjavanje i 'otvaranje' ispitanika.“ (Halmi, 2003, 327), što se ujedno percipira kao značajna prednost naspram kvantitativnih metoda istraživanja. Za potrebe provođenja intervjua izrađen je protokol intervjua (Prilog 4) koji sadržava uputu za sudionike i pitanja, odnosno teme za raspravu koje korespondiraju s ranije navedenim istraživačkim pitanjima. Intervju je bilježen pomoću audio-zapisa i pisanih bilješki. Audio-zapisom osiguravala se točnost kasnije transkripcije, dok su pisane bilješke služile kao pomoć ispitivaču tijekom samog razgovora (bilježenje prominentnih gesti, mimike lica i sl. što se ne može registrirati naknadnim preslušavanjem audio-zapisa intervjua). Za provođenje ovakvog postupka ključnim se pokazalo prijašnje iskustvo ispitivača u provođenju sličnih intervjua - i individualnih i grupnih. Naime, zbog raznih subjektivnih razloga (broj sudionika, tema ispitivača, značajan angažman oko problematike istraživanja i sl.) postoji uvijek opravdani strah da ispitivač neće biti u mogućnosti osigurati potrebnu atmosferu za kvalitetni dijalog sa sudionicima, da će previdjeti ključne trenutke i izjave koji mogu razgovor povesti u drugom smjeru, da neće biti u mogućnosti pratiti dinamiku grupe, da će navoditi sudionike na željenu temu i sl. Prijašnje iskustvo omogućilo je istraživaču snalaženje u dijalogu na primjereni

način poput postavljanje pitanja na licu mjesta kojima se ulazi u dubinu problematike (konceptualizacija) i postavljanje pitanja koja ne navode na odgovor (objektivnost).

Postupak intervjuiranja provodio se u dvije nadopunjavajuće etape. Prva etapa odnosila se na pripremu pitanja istraživača, a druga etapa odnosila se na samu provedbu intervjua sa sudionicima. Etape su nadopunjavajuće jer su se sustavnom analizom prikupljenih podataka prema potrebi modificirala pitanja, odnosno teme korištene u intervjuu. Kako je planirano prikupljene podatke obraditi i interpretirati u odnosu na utemeljenu teoriju, etapa pripreme pitanja i etapa provedbe intervjua sustavno su se nadopunjavale.

5.5.2.1 Izrada protokola grupnog intervjua i postupak primjene protokola

Izrada protokola grupnog intervjua o kurikulumskim poveznicama prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu i njegova primjena odvijala se u nekoliko koraka (Slika 15). Početno se krenulo od prve sekvence istraživanja, odnosno od rezultata anketnog upitnika iz kojih su proizašla temeljna istraživačka pitanja. Nakon postavljanja istraživačkih pitanja napravljen je drugi korak koji se odnosio na izradu protokola grupnog intervjua. Protokol je podijeljen na dva osnovna dijela – prvi dio se odnosi na podatke o grupnom intervjuu i opće podatke o ispitanicima (radni staž u struci), dok drugi dio sadrži niz specifičnih pitanja otvorenoga tipa vezanih uz problematiku prijelaza (ukoliko bude potrebno potaknuti sudionike na raspravu). Nakon izrade protokola, provedena su početno dva grupna intervjua – jedan s odgajateljima i jedan s učiteljima razredne nastave. Nakon provođenja prvih grupnih intervjua pristupilo se trećem koraku, odnosno preliminarnoj analizi prikupljenih podataka te modifikaciji pitanja za idući protokol. U četvrtom koraku dolazi do temeljnog dijela istraživanja u kojemu su intervjuirane 4 grupe ispitanika (dvije grupe odgajatelja, dvije grupe učitelja razredne nastave) nakon čega se pristupa ponovno trećem koraku i opetovanoj analizi podataka te eventualnoj modifikaciji pitanja. Treći i četvrti korak provodi se dok god ne dođe do zasićenja čestica nakon čega se provodi peti korak, odnosno konačna analiza provedenih intervjua. Nakon prve analize, odnosno kodiranja podataka prikupljenih iz navedenih fokus grupa, uočeno je zasićenje podataka, odnosno da se nisu pojavljivale nove informacije ili pitanja što bi ujedno uvjetovalo organiziranje dodatnih fokus grupa. Konačan broj fokus grupa time je bio jednak i za odgajatelje (3 fokus grupe) i za učitelje razredne nastave (3 fokus grupe).



Slika 15. Prikaz izrade i postupka primjene intervjua (fokus grupa) o kurikulumskim poveznicama prijelaza djeteta iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnu školu

Kao što je iz navedenih koraka vidljivo, prikupljeni podatci analizirani su kvalitativnim pristupom pri čemu naglasak nije na kvantifikaciji sadržaja odgovora, nego je to „(...) pokušaj opisivanja i zahvaćanja jedinstvenosti, kakvoće odgovora, složenosti situacije, pokušaj razumijevanja zašto sudionici govore ono što govore i sve to njihovim vlastitim načinom izražavanja.“ (Cohen i sur., 2007, 272). Osim ove prve razine analize, postojala je potreba

analize podataka na drugoj razini, odnosno konceptualizacija problematike. Postupak konceptualizacije proizlazi iz utemeljene teorije. Ispitivač zauzima pasivnu ulogu naspram sudionika minimalno intervenirajući u sadržaj intervjua, ali kroz sustavno analiziranje i uspoređivanje prikupljenih podataka nastoji osvijetliti temeljnu 'misao', osnovnu teoriju koja leži u podacima. Cilj nije samo opisati problematiku koja se promatra, nego pronaći sve okolnosti, sažeti ih i teorijski promotriti. Utemeljena teorija nerijetko zalazi u sferu sociokonstruktivističkog pristupa i kod provođenja i kod analize prikupljenih podataka. Na taj način ispitivač ulazi u svojevrсни dijalog sa sudionicima svojeg istraživanja čime, u svjetlu dijaloške prirode sociokonstruktivizma, potencijalno mijenja podatke koje prikuplja. Konstruktivistički i sociokonstruktivistički promatrana utemeljena teorija te rasprava o objektivnoj i subjektivnoj realnosti i spoznaji tijekom analize i interpretacije prikupljenih podataka utemeljenom teorijom dovela je modifikacije utemeljene teorije te se može govoriti o tradicionalnoj i suvremenoj utemeljenoj teoriji. Primjerice, Charmaz (2014), koja utemeljenu teoriju promatra primarno kroz konstruktivizam, elemente sociokonstruktivističkog pristupa vidi ne samo u izravnoj komunikaciji sa sudionicima, nego i u komunikaciji s prikupljenim podacima koji se analiziraju. Ona je nositelj suvremene utemeljene teorije koja se nastoji odmaknuti od pozitivističkih tendencija prilikom analize podataka. Charmaz ističe kako je ispitivač dio analitičkog procesa i da u taj proces unosi svoje vještine i perspektive (Charmaz, 2014, 140). Na taj način on zapravo konstruira teoriju, a ne kao što Glaser ističe da se teorija sama neovisno pojavljuje kao izolirana, objektivna stvarnost. Charmaz tvrdi kako se sociokonstruktivistički promatrana utemeljena teorija dotiče i pojedinca, ali i njegovih socijalnih interakcija koje ga određuju, čime smatra da zadovoljava onaj osobni, individualni aspekt jedne istine (jedna osoba, jedna istina, jedna realnost), kao i onaj drugi, prema Charmaz i bitniji, socijalni aspekt multiplih realnosti koje se ostvaruju kroz proces interakcije s okruženjem. Prema Glaseru (2002), intervju promatran kroz sociokonstruktivističku paradigmu nije prihvatljiv postupak u utemeljenoj teoriji jer proizlazi iz pristranosti ispitivača te je potrebno odmaknuti se od pretjerane intervencije prilikom prikupljanja i analize podataka. Kontekst se, prema istom autoru, može spoznati i bez uključivanja i sukonstruiranja odgovora tijekom intervjua čime se osigurava objektivnost i valjanost prikupljenih podataka. Glaser (2002) navodi kako posebnost utemeljene teorije leži upravo u njezinu nastojanju da se izdigne iznad ovisnosti o kontekstu i pronade u teoriji koja je skrivena u podacima. Naglašava potrebu zadržavanja analize unutar okvira

konstruktivizma, ali onog konstruktivizma koji poštuje pojedinca kao nositelja svoje verzije istine. Konceptualna razina koja treba proizaći iz prikupljenih podataka prema spomenutom autoru treba biti neovisna o vremenu, mjestu, sudionicima i kontekstu te za cilj ima problematiku podići na teorijsku razinu. Otuda i sam naziv utemeljene teorije, odnosno teorije utemeljene u podacima (engl. grounded theory). Charmaz (2014) opet takav pristup prilagođava sociokonstruktivizmu argumentom da je teoriju nemoguće u potpunosti objektivno spoznati te da je ona rezultat upravo interakcije s kontekstom od kojeg ju Glaser pokušava odvojiti. Glaser (2002), pak, objašnjavanjem utemeljene teorije kroz 'tradicionalni' konstruktivizam ističe problem relativnosti podataka. Prihvaćanjem pojedinca kao reprezentacije jedne od realnosti, jedne od više mogućih istina, komplicira se analiza podataka (ako se koristi utemeljenom teorijom) te se zalazi u sferu asimptotičnosti spoznaje. Iz tog razloga Glaser smatra da se treba zadržati unutar strogo propisanog metodološkog okvira. Ono u čemu se navedena dva autora slažu je da se utemeljenom teorijom treba odmaknuti od verifikacije teorije prema pronalasku teorije.

Da bi se izbjeglo potencijalno narušavanje objektivnosti i valjanosti postupka, te zadržala dosljednost kao važno načelo istraživanja, u ovom radu pratila se sljedeća struktura obrade podataka:

1. Otvoreno kodiranje,
2. Aksijalno kodiranje,
3. Selektivno kodiranje,
4. Teorijsko kodiranje.

Iz navedenih faza kodiranja vidljivo je preklapanje dvaju pristupa. Prvi, metodološki stroži pristup kojeg opisuje, primjerice, Halmi (2003) oslanja se na Straussa, Corbina i Glasera kao autoritetima za shvaćanje utemeljene teorije. Pri tome se prepoznaju tri faze kodnih postupaka – otvoreno, aksijalno i selektivno kodiranje – koje su jasno strukturirane kroz rigorozni analitički postupak. Ovakav pristup utemeljenoj teoriji podsjeća previše na kvantitativna istraživanja utemeljena u pozitivističkoj teoriji što čini i osnovnu kritiku. Drugi, metodološki manje strog pristup opisuje Charmaz (2014) koja se suprotstavlja pozitivizmu u utemeljenoj teoriji i oslanja na konstruktivizam. U analizi podataka prepoznaje otvoreno (inicijalno) kodiranje, fokusirano kodiranje te teorijsko kodiranje. U fokusiranom kodiranju Charmaz

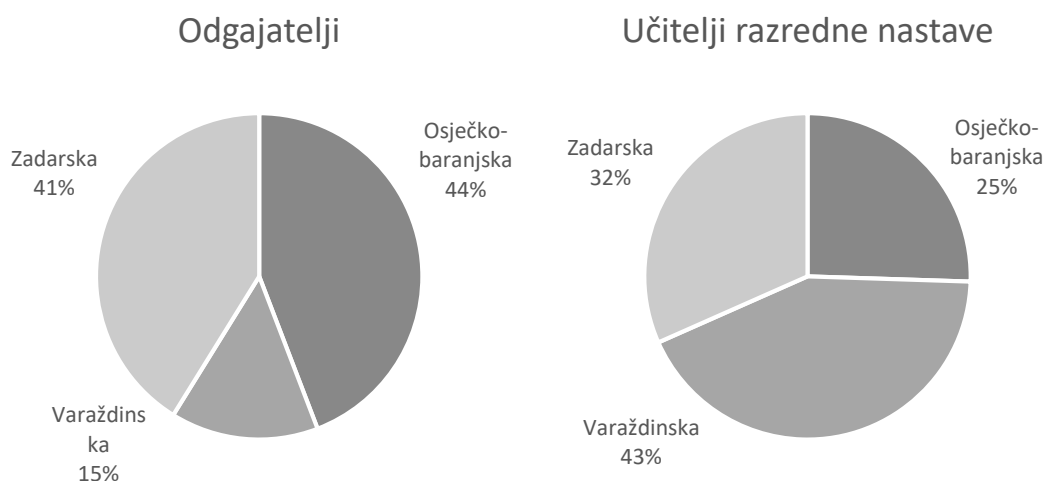
ističe da se može i ne mora voditi kodnom paradigmom aksijalnog kodiranja. Naglašava fleksibilnost analize koja će olakšati istraživaču kretanje kroz kreativni proces stvaranja teorije. Teorijsko kodiranje prepoznaju i Glaser i Strauss (2017) i Charmaz (2014) pri čemu Glaser i Straus pojašnjavaju teorijsko kodiranje više kroz cjelokupni proces kodiranja i analize tijekom kojeg istraživač odlučuje s kojim podacima nastaviti dalje u analizi, dok Charmaz teorijsko kodiranje prepoznaje kao zasebnu fazu koja vodi prema kraju, odnosno završetku analize. Za potrebe istraživanja prijelazne prakse odgajatelja i učitelja korištena je kompilacija dvaju pristupa. Opravdanje za takvu odluku leži u potrebi osiguravanja metodološke potpore istraživaču (snažnija struktura, jasnije smjernice, ali uz istovremeno dopuštanje veće kreativne slobode). Na taj je način umjesto tri faze kodiranja odlučeno provesti dodatnu četvrtu fazu. Pojedine faze kodiranja pojašnjene su detaljnije u poglavlju Rezultati i rasprava.

6 REZULTATI I RASPRAVA

Poglavlje u kojem će se prezentirati rezultati provedenog istraživanja i rasprava o dobivenim rezultatima strukturirano je kroz dva potpoglavlja. Prvo potpoglavlje odnosi se na prvu sekvencu istraživanja, odnosno kvantitativni dio istraživanja. Drugo potpoglavlje obuhvaća drugu sekvencu, odnosno kvalitativni dio istraživanja.

6.1 PRVA SEKVENCA: KVANTITATIVNA FAZA PSD-A – REZULTATI I RASPRAVA

Kvantitativni dio istraživanja proveden je putem anketnog upitnika na uzorku od 532 odgajatelja i učitelja razredne nastave. Uzorak je obuhvatio odgajatelje i učitelje razredne nastave u ustanovama na području tri županije: Osječko-baranjska, Zadarska te Varaždinska. Više od 44% ispitanika iz skupine odgajatelja radi na području Osječko-baranjske županije, 41% odgajatelja uključenih u ovo istraživanje je iz Zadarske županije, a najmanji postotak ispitanika dolazi iz Varaždinske županije, njih 14,6%. (Slika 16). Za uzorak učitelja razredne nastave najveći broj dolazi s područja Varaždinske županije (42%), u Zadarskoj županiji radi nešto više od 31% te nešto više od 25% radi na području Osječko-baranjske županije. (Slika 16).



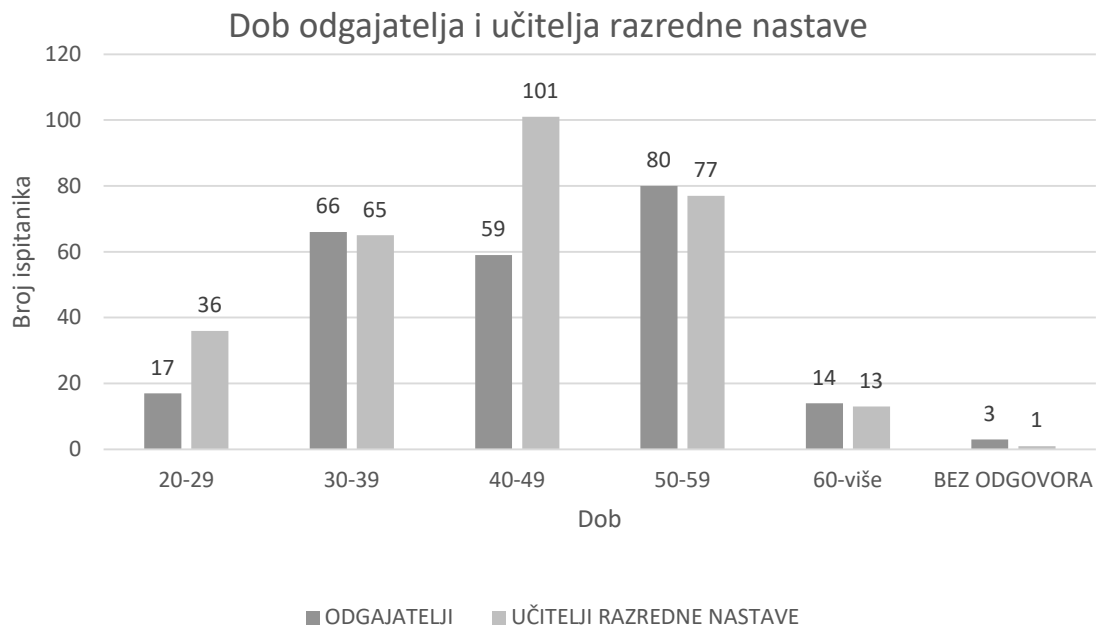
Slika 16. Odgajatelji i učitelji razredne nastave koji su sudjelovali u istraživanju – županija

Od ukupno 532 ispitanika koji su sudjelovali u ovom istraživanju veliku većinu čine žene i to preko 86%. Nešto više od 2% ispitanika je muškog spola. Preostalih 11% ispitanika nije odgovorilo na ovo pitanje. Ovakav odnos u korist ženske populacije je očekivan i u skladu je s tradicionalnim poimanjem uloge učiteljske i odgajateljske profesije u našem društvu kao predominantno „ženskog“ zanimanja. Ovi podaci tj. odnos spolova u uzorku ne može se koristiti kao zaključak na cijelu populaciju, ali svakako odražava odnos u korist ženske populacije koji postoji.

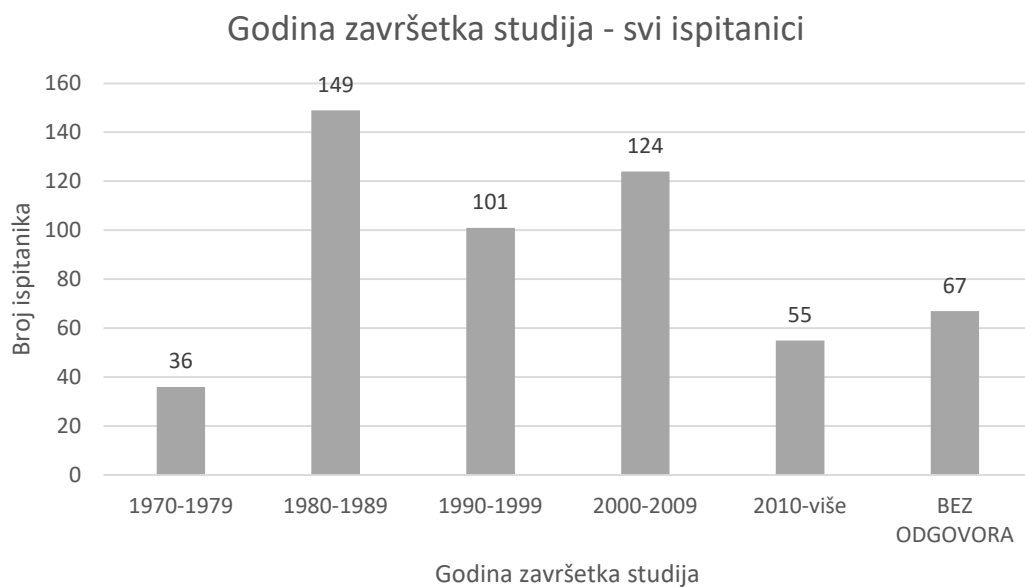
U skupini koju čini struka odgajatelja zabilježen je samo jedan pripadnik muškog spola, iako treba imati na umu da je više od 15% ispitanika odgajatelja odgovor na ovo pitanje ostavilo praznim. Skupina učitelja razredne nastave pokazuje nešto veći postotak muškaraca koji rade kao učitelji razredne nastave, iako je zabilježenih 4% izuzetno malo. Odgovor na ovo pitanje nije ponudilo 7% ispitanika.

Ispitanici su prema dobi svrstani u pet dobnih skupina. Iz podataka prikazanih u Grafu 1 vidljivo je kako je najveći postotak odgajatelja u dobnoj skupini od 50 do 59 godina. Nakon najbrojnije dobne skupine od 50 do 59 godina, gotovo 28% ispitanika pripada dobnoj skupini od 30 do 39 godina. Oko 25% ispitanika pripada dobnoj skupini od 40 do 49 godina. Isti graf pokazuje kako se najveći postotak ispitanika učitelja razredne nastave nalazi u dobnoj skupini od 40 do 49 godina (34,5%), nakon čega slijedi nešto više od 26% ispitanika u skupini od 50 do 59 godina. Najmanji postotak ispitanika nalazi se u skupini od 60 godina i više.

U odnosu na prikupljene podatke o godini završetka studija (Graf 2) može se istaknuti kako je najveći postotak ispitanika svoje školovanje završio 1980.-tih godina te u razdoblju između 2000. i 2009. godine. Ovaj podatak zanimljivo je promatrati u odnosu na prošle, kao i na relevantne dokumente, odnosno zakone i kurikulume koji su bili prije na snazi i one koji su trenutno na snazi i prema kojima se treba organizirati odgojno-obrazovni rad.

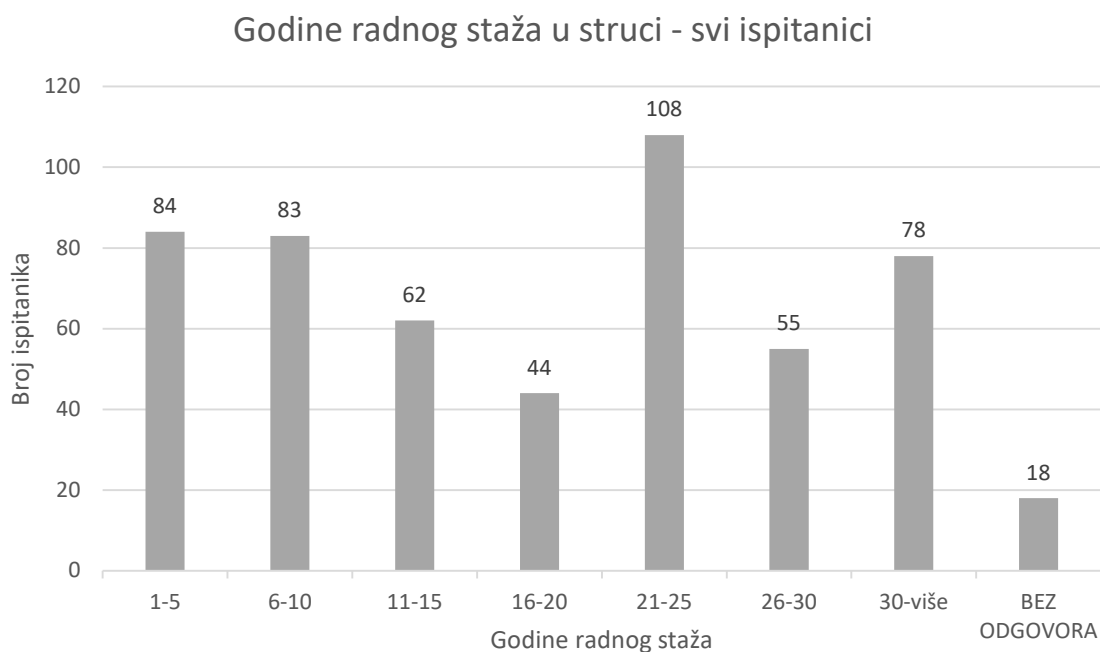


Graf 1. Dob odgajatelja i učitelja razredne nastave



Graf 2. Godina završetak studija - svi ispitanici

Podatci o radnom stažu traženi su zbog moguće povezanosti prijelazne prakse i godina staža i prikazani su za sve ispitanike u Grafu 3.



Graf 3. Godine radnog staža u struci - svi ispitanici

Nastojeći pobliže shvatiti stručnu poziciju odgajatelja i učitelja razredne nastave, postavljeno je pitanje o njihovom trenutnom zvanju unutar struke kojom se bave. Osim pozicije odgajatelja, odnosno učitelja razredne nastave kao primarnog zvanja koje se stječe temeljnim višim i visokoškolskim obrazovanjem, ponuđena su zvanja mentora i savjetnika za obje skupine ispitanika. Ova zvanja odgajatelji/učitelji razredne nastave mogu steći sustavnim usavršavanjem tijekom svojeg rada u struci (pisanje i objavljivanje stručnih i znanstvenih radova, predavanja na stručnim i znanstvenim skupovima, mentoriranje studentima,

Mentoriranje pripravnicima i sl.⁴⁹). Iz navedenih podataka (Prilog 5) razvidno je kako u uzorku najveći postotak ispitanika trenutno u zvanju isključivo odgajatelja odnosno učitelja razredne nastave. Taj postotak za obje skupine iznosi oko 90%. Zvanje mentora nešto je učestalije od zvanja savjetnika za obje skupine, iako oba zvanja zajedno predstavljaju tek oko 10% ispitanika. Ovaj podatak može ukazati na vrlo nisku zainteresiranost odgajatelja i učitelja razredne nastave za usavršavanje i napredovanje u struci. Nezainteresiranost je djelomično razumljiva jer odgojno-obrazovni djelatnici, osim osjećaja vlastitog zadovoljstva i dodatka na plaću, nisu motivirani nikakvim drugim izvanjskim elementom za takav oblik napredovanja. Pojašnjeno, čini se da napredovanje u viša zvanja ne nosi viši društveni status odgajatelja/učitelja, bolje uvjete rada kao ni kvalitetniju odgojno-obrazovnu praksu. Istraživanje Wilcox-Herzog i Ward (2010) ukazuje na povezanost stručnog usavršavanja i određene implicitne pedagogije u kontekstu prijelaza. Ako se na napredovanje u struci ujedno gleda kao na stručno usavršavanje, ovaj podatak, iako nije korišten za daljnje analize, nije zanemariv. Međutim, osvrćući se upravo na ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju, važno je napomenuti kako stjecanje dodatnog zvanja nije prediktor kvalitetne prakse – za kvalitetnu praksu važna je intrinzična motivacija, a ne ekstrinzični poticaji.

6.1.1 Deskriptivna analiza instrumenta Prijelazna odgojno-obrazovna praksa

U konceptualnoj shemi istraživanja navedena su dva glavna aspekta koji zajedno opisuju kurikulumske poveznice kao složeni fenomen. Kao prvi od tih aspekata navedena je *prijelazna odgojno-obrazovna praksa* koja se definira kao aktivnosti usmjerene na proces prijelaza, a koje se u najvećoj mjeri ostvaruju u godini polaska djece u osnovnu školu. U istraživanju je sukladnost (sukonstrukcija) kurikuluma koncipirana na način da se kroz instrumente *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* odgajatelja i učitelja razredne nastave dovodi u vezu sa svakom česticom odnosno varijablom. Kako je anketni upitnik konstruiran posebno za uzorak odgajatelja i posebno za učitelje razredne nastave, ta se povezanost jasno vidi u identičnom rednom broju čestica koje su formulirane na način da testiraju potencijalnu

⁴⁹ http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Pravilnik_o_napredovanju-DV.pdf; http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1995_11_89_1418.html

sukonstrukciju odnosno sukladnost u postupcima tijekom prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u školu. Prvi dio analize prikupljenih podataka navedenim instrumentom je deskripcija podataka, odnosno odgovora, nakon čega će slijediti složenija analiza redukcije podataka na faktore te provođenje primjerenih testova.

Deskriptivna analiza započinje prikazom Tablice 18 koja iznosi frekvencije i postotke odgovora za svaku pojedinu tvrdnju. Ispitanici su imali mogućnost na navedene tvrdnje koje opisuju moguću odgojno-obrazovnu praksu koja se ostvaruje tijekom godine polaska djeteta u osnovnu školu procijeniti učestalost ostvarivanja određene aktivnosti zaokruživanjem određenog broja kao stupnja učestalosti. Učestalost se definirala na sljedeći način: 1 – nikad; 2 – gotovo nikad; 3 – ponekad; 4 – često; 5 – uvijek.

Tablica 18. Deskriptivna analiza instrumenta *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* (f; %)

Šifra	Tvrdnja	Stupanj učestalosti (f; %)										Total	
		1		2		3		4		5			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PR01	Djeca predškolske dobi posjećuju osnovnu školu.	122	22,9	89	16,7	21,	39,5	42	7,7	62	11,7	525	98,7
PR02	Djeca osnovnoškolske dobi posjećuju dječji vrtić.	212	39,8	98	18,4	151	28,4	38	7,1	18	3,4	517	97,2
PR03	Osnovna škola poziva predškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u školskim aktivnostima.	237	44,5	103	19,4	140	26,3	25	4,7	20	3,8	525	98,7
PR04	Dječji vrtić poziva osnovnoškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u vrtićkim aktivnostima.	275	51,7	117	22,0	108	20,3	20	3,8	9	1,7	529	99,4
PR05	Odgajatelji posjećuju osnovnu školu kako bi promotrili odgojno-obrazovnu praksu učitelja.	319	60,0	98	18,4	80	15,0	18	3,4	9	1,7	524	98,5
PR06	Učitelji posjećuju dječji vrtić i odgojnu skupinu kako bi promotrili odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja.	367	69,0	98	18,4	46	8,6	10	1,9	7	1,3	528	99,2
PR07	Odgajatelj ima mogućnost uvida u nastavni plan i program rada učitelja.	381	71,6	62	11,7	39	7,3	14	2,6	29	5,5	525	98,7
PR08	Učitelji imaju mogućnost uvida u plan i program rada odgojne skupine.	378	71,1	65	12,2	45	8,5	7	1,3	23	4,3	518	97,4
PR09	Odgajatelj i učitelj se međusobno sastaju kako bi podijelili iskustva o pojedinoj djeci i njihovim sposobnostima, iskustvima i vještinama prije polaska u osnovnu školu.	345	64,8	74	13,9	82	15,4	15	2,8	12	2,3	528	99,2
PR10	Odgajatelj i učitelj se međusobno sastaju kako bi raspravljali o primjerenim pedagoškim postupcima tijekom prijelaznog razdoblja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	365	68,6	79	14,8	66	12,4	9	1,7	9	1,7	528	99,2
PR11	Postoji mogućnost međusobnog razgovora, rasprave i dogovora učitelja i odgajatelja o organizaciji predškolskog programa u dječjem vrtiću.	376	70,7	85	16	48	9	12	2,3	6	1,1	527	99,1
PR12	Postoji mogućnost međusobnog razgovora, rasprave i dogovora učitelja i odgajatelja o organizaciji školskog programa za prvi razred osnovne škole.	377	70,9	87	16,4	43	8,1	10	1,9	9	1,7	526	98,9

PR13	Odgajatelji i učitelji međusobno prilagođavaju svoj plan i program rada za djecu predškolske dobi prema međusobnim očekivanjima.	281	52,8	71	13,3	100	18,8	58	10,9	18	3,4	528	99,2
PR14	Odgajatelji i učitelji koriste podatke prikupljene međusobno pri organizaciji okruženja u vrtiću za djecu predškolske dobi/u školi za djecu u 1.razredu osnovne škole.	295	55,5	90	16,9	92	17,3	30	5,6	19	3,6	526	98,9
PR15	Svako dijete predškolske dobi/u 1. razredu osnovne škole ima svoju razvojnu mapu.	288	54,1	51	9,6	62	11,7	56	10,5	66	12,4	523	98,3
PR16	Potičete djecu predškolske dobi/u 1. razredu osnovne škole da svoje razvojne mape nose u osnovnu školu.	313	58,8	82	15,4	70	13,2	29	5,5	23	4,3	517	97,2
PR17	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	162	30,5	26	4,9	57	10,7	58	10,9	222	41,7	525	98,7
PR18	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak zajedno s roditeljima i djecom o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	195	36,7	42	7,9	74	13,9	63	11,8	149	28	523	98,3
PR19	Informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu obavljate zajedno s učiteljem/odgajateljem.	358	67,3	42	7,9	56	10,5	23	4,3	44	8,3	523	98,3
PR20	S učiteljem/odgajateljem dogovarate aktivnosti za djecu i roditelje koje im mogu pomoći tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	376	70,7	60	11,3	59	11,1	19	3,6	10	1,9	524	98,5
PR21	Odgajatelj posjećuje učenike svoje odgojne skupine u 1. razredu u osnovnoj školi tijekom prvog polugodišta.	364	68,4	51	9,6	78	14,7	21	3,9	13	2,4	527	99,1
PR22	Učitelj posjećuje djecu koja trebaju ići u njegov razred u dječjem vrtiću tijekom godine polaska u osnovnu školu.	412	77,4	49	9,2	44	8,3	13	2,4	8	1,5	526	98,9
PR23	Odgajatelj i učitelj zajedno borave u 1. razredu prvih nekoliko tjedana nakon početka nastave u osnovnoj školi.	479	90	28	5,3	10	1,9	1	0,2	4	0,8	522	98,1
PR24	Odgajatelj i učitelj zajedno borave u odgojnoj skupini nekoliko tjedana tijekom predškolske godine.	479	90	26	4,9	17	3,2	2	0,4	2	0,4	526	98,9
PR25	Doživljavate se kao partner učitelju/odgajatelju tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	296	55,6	82	15,4	95	17,9	24	4,5	22	40,1	519	97,6

U deskriptivnoj analizi instrumenta *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* tražen je i podatak za aritmetičku sredinu (M) i standardnu devijaciju (SD), a obzirom na ekstremne vrijednosti Likertove skale, tražen je i podatak za medijan (Mdn). Uvidom u Tablicu 19 može se uočiti raspon odgovora za sve ispitanike.

Kako bi prijelazna praksa bila učinkovita, potrebno je učestalo kontaktiranje između ustanova u bilo kojem intenzitetu (iako su za kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu potrebne aktivnosti ipak visokog intenziteta) te je viša ostvarena frekvencija odgovora pojedine tvrdnje pokazatelj aktivnosti višeg intenziteta. Iz navedenih podataka vidljivo je da kako je većina dobivenih vrijednosti na česticama distribuirana s određenom nagnutošću prema jednom odgovoru, odnosno s većom vjerojatnošću da se većina ispitanika svrstava u odgovore *nikad*. Standardna devijacija većine tih tvrdnji potvrđuje da su se ispitanici svrstavali u jedan odgovor, odnosno da nikad ne provode navedene aktivnosti. Ipak, nekoliko tvrdnji dalo je dihotomne odgovore te ih je uputno navesti. Drugačija distribucija odgovora je na sljedećim tvrdnjama:

PR01 Djeca predškolske dobi posjećuju osnovnu školu.

PR02 Djeca osnovnoškolske dobi posjećuju vrtić.

PR03 Osnovna škola poziva predškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u školskim aktivnostima.

PR17 Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak s *roditeljima* predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.

PR18 Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak zajedno s *roditeljima i djecom* o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.

Navedene tvrdnje pokazuju nagnutost odgovorima od *gotovo nikad* do *često* što se može pojasniti i razinom intenziteta pojedine aktivnosti. Međusobni posjeti djece dječjem vrtiću, odnosno osnovnoj školi očito je češće prakticirana aktivnost koja ujedno ne zahtijeva preveliki angažman odgajatelja i učitelja razredne nastave (aktivnost koja ne traži ulaganje dodatnog vremena, resursa i posebne organizacije, već jednokratni kontakt s učiteljem razredne nastave u osnovnoj školi). Plan i program je dovoljno fleksibilan da se aktivnost

takvog (niskog) intenziteta može uvrstiti u plan i program, a najčešće se provodi kroz dogovorene školske priredbe u kojima nema značajne interakcije djece međusobno. Slično vrijedi i za aktivnosti roditeljskih sastanaka koje se provode kao dio ranije planiranih redovnih sastanaka. Iz svega je razvidno da se u praksi ostvaruje vrlo malo aktivnosti koje su okarakterizirane kao aktivnosti srednjeg ili visokog intenziteta. Do sličnih podataka došao je i Broström (2002) kroz istraživanje provedeno u Danskoj pri čemu su odgajatelji u vrtićima, učitelji u osnovnoj školi i učitelji slobodnog vremena (tzv. *leisure-time teachers* (engl.)) procijenili aktivnosti relativno niskog intenziteta kao aktivnosti koje bi i sami provodili, dok su aktivnosti relativno visokog intenziteta procijenili kao aktivnosti koje ne bi provodili. Primjerice, dansko istraživanje ukazuje da odgajatelji smatraju kako zajedničko (odgajatelj, učitelj u osnovnoj školi, učitelj slobodnog vremena) planiranje kurikuluma, zajednički sastanci na kojima se raspravlja o prijelaznoj praksi te zajedničko održavanje roditeljskih sastanaka nije dobra ideja (raspon odgovora tražio je procjenu aktivnosti kao lošom ili dobrom idejom). Slično tome, u ovom istraživanju, odnosno na hrvatskom primjeru podatci pokazuju da se praksa koja bi ukazala da dolazi do osobnog kontakta odgajatelja i učitelja razredne nastave oko organiziranja prijelazne odgojno-obrazovne prakse ne ostvaruje, odnosno više od 70% ispitanika (Tablica 18) odgovorilo je da se to nikada ne događa. Podatci ujedno pokazuju da je praksa usmjerena na zajedničko planiranje kurikuluma prijelaza kroz uvid u međusobne planove i programe, dogovore o mogućoj praksi i aktivnostima te zajedničkim roditeljskim sastancima (PR07-PR14 i PR19-PR20) ocijenjena kao aktivnost koja se najvećim dijelom *nikad* ne provodi. Zanimljivo bi bilo istražiti razloge takve prakse, odnosno zašto ne dolazi do kontakta između odgajatelja i učitelja razredne nastave tijekom prijelaznog razdoblja. Literatura ukazuje da je osim mogućih strukturalnih prepreka, najvećim dijelom riječ o međusobnom neuvažavanju i nerazumijevanju struke (Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon i Maloney, 2011; Chan, 2010). Tome u prilog ide i podatak da je na tvrdnju o doživljaju međusobnog partnerskog odnosa odgajatelja i učitelja razredne nastave tijekom procesa prijelaza (PR25) 55% ispitanika (Tablica 18) dalo odgovor da se *nikad* tako ne doživljavaju. Nastavak na navedeno su tvrdnje o međusobnim posjetima na profesionalnoj, odnosno stručnoj razini kako bi se promotrila međusobna odgojno-obrazovna praksa u svrhu dubljeg razumijevanja postupaka koji se ostvaruju tijekom procesa prijelaza (PR05 i PR06) na koje je preko 60% ispitanika (Tablica 18) odgovorilo da se *nikad* ne ostvaruje. Chan (2010) je svojim istraživanjem slično potvrdila ukazavši kako između predškolskih i osnovnoškolskih

učitelja postoji određena razina međusobnog neuvažavanja i ignoriranja. Između predškolskih i osnovnoškolskih učitelja nije se uočila interakcija, a osnovni kontakti svedeni su na administrativnu razinu. Kroz polustrukturirani intervju i anketni upitnik (N=820), Chan (2010) je dobila podatke koji ukazuju da ne postoji razumijevanje međusobne prakse, odnosno razumijevanje pedagoškog pristupa učenju djece određene dobi kao ni kurikuluma koji se ostvaruje u praksi. Samim time ne dolazi do kontakta. Barblett i sur. (2011) kroz svoje istraživanje potvrđuju isto, odnosno da iako postoji konsenzus između predškolskih i osnovnoškolskih učitelja kako određeni kontinuitet treba postojati i da je važan, da se ono ne ostvaruje u praksi. Time potvrđuju i postojanje nesuglasja između uvjerenja i stavova te percipirane prakse što povezuju s nedostatkom dubljeg razumijevanja procesa prijelaza, odnosno specifičnog znanja o procesu prijelaza.

Tablica 19. Deskriptivna analiza instrumenta *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* – aritmetička sredina (M), medijan (Mdn) i standardna devijacija (SD)

Šifra	Tvrđnja	M	Mdn	SD	N
PR01	Djeca predškolske dobi posjećuju osnovnu školu.	2,68	3	1,246	525
PR02	Djeca osnovnoškolske dobi posjećuju dječji vrtić.	2,13	2	1,138	517
PR03	Osnovna škola poziva predškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u školskim aktivnostima.	2,02	2	1,119	525
PR04	Dječji vrtić poziva osnovnoškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u vrtićkim aktivnostima.	1,81	1	,997	529
PR05	Odgajatelji posjećuju osnovnu školu kako bi promotrili odgojno-obrazovnu praksu učitelja.	1,66	1	,971	524
PR06	Učitelji posjećuju dječji vrtić i odgojnu skupinu kako bi promotrili odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja.	1,47	1	,835	528
PR07	Odgajatelj ima mogućnost uvida u nastavni plan i program rada učitelja.	1,57	1	1,104	525
PR08	Učitelji imaju mogućnost uvida u plan i program rada odgojne skupine.	1,52	1	1,019	518
PR09	Odgajatelj i učitelj se međusobno sastaju kako bi podijelili iskustva o pojedinoj djeci i njihovim sposobnostima, iskustvima i vještinama prije polaska u osnovnu školu.	1,63	1	,995	528
PR10	Odgajatelj i učitelj se međusobno sastaju kako bi raspravljali o primjerenim pedagoškim postupcima tijekom prijelaznog razdoblja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,52	1	,899	528
PR11	Postoji mogućnost međusobnog razgovora, rasprave i dogovora učitelja i odgajatelja o organizaciji predškolskog programa u dječjem vrtiću.	1,46	1	,840	527
PR12	Postoji mogućnost međusobnog razgovora, rasprave i dogovora učitelja i odgajatelja o organizaciji školskog programa za prvi razred osnovne škole.	1,45	1	,856	526
PR13	Odgajatelji i učitelji međusobno prilagođavaju svoj plan i program rada za djecu predškolske dobi prema očekivanjima odgajatelja/učitelja.	1,98	1	1,212	528
PR14	Odgajatelji i učitelji koriste podatke prikupljene međusobno pri organizaciji okruženja u vrtiću za djecu predškolske dobi/u školi za djecu u 1.razredu osnovne škole.	1,84	1	1,125	526
PR15	Svako dijete predškolske dobi/u 1. razredu osnovne škole ima svoju razvojnu mapu.	2,16	1	1,487	523
PR16	Potičete djecu predškolske dobi/u 1. razredu osnovne škole da svoje razvojne mape nose u osnovnu	1,78	1	1,148	517

	školu.				
PR17	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	3,29	4	1,734	525
PR18	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak zajedno s roditeljima i djecom o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	2,86	3	1,679	523
PR19	Informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu obavljate zajedno s učiteljem/odgajateljem.	1,76	1	1,293	523
PR20	S učiteljem/odgajateljem dogovarate aktivnosti za djecu i roditelje koje im mogu pomoći tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,52	1	,961	524
PR21	Odgajatelj posjećuje učenike svoje odgojne skupine u 1. razredu u osnovnoj školi tijekom prvog polugodišta.	1,61	1	1,035	527
PR22	Učitelj posjećuje djecu koja trebaju ići u njegov razred u dječjem vrtiću tijekom godine polaska u osnovnu školu.	1,40	1	,859	526
PR23	Odgajatelj i učitelj zajedno borave u 1. razredu prvih nekoliko tjedana nakon početka nastave u osnovnoj školi.	1,13	1	,504	522
PR24	Odgajatelj i učitelj zajedno borave u odgojnoj skupini nekoliko tjedana tijekom predškolske godine.	1,14	1	,504	526
PR25	Doživljavate se kao partner učitelju/odgajatelju tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,83	1	1,138	519

U svrhu olakšavanja prijelaza za samo dijete bitno je osigurati poznato okruženje. Jedan od načina je i zajednički rad odgajatelja i učitelja razredne nastave s djecom školskim obveznicima nekoliko tjedana prije i nakon polaska u osnovnu školu (PR21-PR24). To su aktivnosti relativno visokog intenziteta koje ne ovise nužno samo o odgajateljima i učiteljima razredne nastave već o cjelokupnoj organizaciji rada (usklađivanje radnog vremena dječjeg vrtića i osnovne škole, financiranje dodatnih sati za odgajatelje i učitelje i sl.). Primjeri drugih zemalja (Dockett i Perry, 2014) ukazuju da je moguće doskočiti potencijalnim preprekama na način da se organizira rad u poslijepodnevnim satima, dakle nakon formalnog radnog vremena pri čemu je moguće pristupiti različitim zajedničkim aktivnostima koje promiču i razvijaju partnerski odnos. Iz dobivenih podataka vidljivo je da to nije slučaj u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi jer je više od 80% ispitanika odgovorilo da *nikad* ne ostvaruju takve aktivnosti. Deskriptivna analiza ukazuje da se aktivnosti koje bi olakšale prijelaz kao i stvorile poveznice između dječjeg vrtića i škole gotovo uopće ne provode. La Paro i sur. (2000) istaknuli su u svom istraživanju da samo 21% osnovnih škola koristi jednu do tri aktivnosti koje pomažu prijelazu. S druge strane stoje dječji vrtići od kojih čak 95% njih koristi minimalno jednu praksu koja olakšava prijelaz (pismo obitelji, djetetu, telefonski poziv roditeljima, djetetu, posjete osnovnoj školi, posjete obiteljskom domu, poticanje zajedničkih sastanaka s učiteljima razredne nastave i sl.). Pianta i sur. (1999) navode kako odrasle osobe uključene u proces prijelaza cijene one postupke koji se ostvaruju na osobnoj, neposrednoj razini – osobni kontakti, posjete, telefonski pozivi, rasprave, radionice i sl. Ti osobni kontakti izravno uključuju odrasle sudionike u komunikacijski proces čime se ostvaruje i primjereni razina povjerenja nužna za partnerski odnos. Međutim, Fails Nelson (2004) svojim je istraživanjem ukazala da do takvih kontakata između predškolskih i osnovnoškolskih učitelja te roditelja ne dolazi najčešće zbog velikog broja djece upisanih u pojedini razred te nedostatka informacija o djeci koja uopće dolaze kod određenog učitelja razredne nastave. Također, ukazala je i na to da bez obzira na percipirane razloge, predškolski i osnovnoškolski učitelji i dalje prakticiraju formalne susrete bez dubljeg uključivanja roditelja ili sebe međusobno u proces prijelaza čime ono ostaje na razini informiranja.

U domaćoj literaturi Veselinović (2006, prema Čudina – Obradović, 2008) definira sedam oblika tranzicijske prakse: telefonski razgovor učitelja razredne nastave s roditeljima prije početka škole, jednodnevni boravak djece predškolske dobi u osnovnoj školi, skraćeni školski

sati i školski dan na početku školske godine, zajednički posjeti osnovnoj školi roditelja i djece prije početka škole, posjeti učitelja razredne nastave roditeljima djece školskih obveznika, održavanje roditeljskih sastanaka na početku školske godine te druga praksa koju inicira učitelj razredne nastave. Ovi oblici tranzicijske prakse, iako pozitivni jer uopće prepoznaju potrebu prijelazne prakse, ograničeni su na inicijativu učitelja razredne nastave koji određuje i uopće inicira sadržaje prakse. Ne uključuju širi spektar aktivnosti koje bi trebale poticati kontinuitet te isključuju dijete kao aktivnog sudionika.

Bohan-Baker i Little (2002) navode također neke od aktivnosti koje karakteriziraju prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu, a ostvaruju se prije samog polaska u osnovnu školu; aktivnosti su usmjerene većinom na učitelje u osnovnim školama te obitelji i dijete (povremeni kontakti s cjelokupnom obitelji predškolskog djeteta kroz telefonske pozive, osobni dolazak u obiteljski dom i sl.) s ciljem početnog upoznavanja i dijeljenja informacija o djetetu i školi; povremeni kontakti s djetetom s ciljem početnog uspostavljanja recipročnog i responsivnog odnosa dijete-učitelj; posjet djeteta osnovnoj školi prije samog polaska; pripremanje i dijeljenje 'radnih' zadataka djetetu prije polaska u osnovnu školu (primjerice razne aktivnosti za početno čitanje i pisanje koje dijete ima mogućnost proučavati tijekom ljetnih mjeseci prije polaska u osnovnu školu); partnerstvo s raznim udrugama koje olakšavaju uključivanje roditelja u rad osnovne škole, ali i povezuje roditelje i učitelje razredne nastave međusobno). Uočava se kako je minimum aktivnosti usmjeren na razvijanje međudnosa između odgajatelja i osnovnoškolskih učitelja, odnosno dječjeg vrtića i osnovne škole. Isto se može potvrditi i primjerom koji navodi Moss (2008) kako je tijekom velike reforme obrazovnog sustava u Norveškoj za rad odgajatelja pedagoga u osnovnoj školi traženo njegovo dodatno obrazovanje, no isto nije traženo za pedagoge u osnovnim školama koji bi radili u dječjim vrtićima. Early i sur. (2001) u svom su istraživanju koje je obuhvatilo učitelje u osnovnoj školi potvrdili kako je praksa koja uključuje koordinaciju s predškolskim programom vrlo rijetko uočena. Isto tako navode kako se većina prijelaznih aktivnosti ostvaruje nakon polaska djeteta u osnovnu školu i usmjerena su na razredni odjel kao cjelinu, a ne na pojedino dijete. Kao razlog takve prakse navode problem kasnog dobivanja konačne liste učenika i podataka potrebnih za intenzivnije komuniciranje s njima, nedostatak financijskih sredstava za planiranje određenih prijelaznih aktivnosti, nedostatak vremena za planiranje individualiziranih susreta s pojedinom obitelji i djetetom, velika, odnosno brojna razredna

odjeljenja koja onemogućuju kvalitetnu individualnu komunikaciju i sl. Nije isključen niti implicitni aspekt, odnosno nedostatak motivacije za ostvarivanjem prijelaznih aktivnosti, međutim, autori to povezuju s ranije nabrojanim problemima (dakle, ekstrinzična motivacija). Analizom dobivenih podataka prikazanih u Tablici 18 može se uvidjeti kako prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu karakteriziraju aktivnosti niskog intenziteta, odnosno da se aktivnosti identificirane kao prijelazna odgojno-obrazovna praksa nikada ne provode. Provođenje aktivnosti međusobnih posjeta kao i informativnih roditeljskih sastanaka s roditeljima može poslužiti kao svojevrsno zajedničko područje na kojemu je moguće ostvariti inicijalni kontakt odgajatelja i učitelja razredne nastave i razvijati daljnje zajedničko djelovanje. Međutim, potrebno je uočiti one aktivnosti najvišeg intenziteta koje su ostale gotovo neprepoznate u praksi hrvatskih odgajatelja i učitelja razredne nastave. Svaki oblik suradnje koji zahtijeva ulazak u međusobnu praksu, međusobne dokumente, kurikulume ili zajedničko djelovanje prema roditeljima i djeci ostaje neprepoznato (PR05-PR12, PR19-PR24). Također, u Tablici 19 potrebno je uočiti podatke za standardnu devijaciju koji ukazuju na veliku raspršenost.

6.1.2 Deskriptivna analiza instrumenta *Slika o djetetu*

Instrument *Slika o djetetu* sastavljen je od 24 čestice uz skalu procjene Likertovog tipa koja ima 6 stupnjeva i ne ostavlja ispitanicima mogućnost neutralnog odgovora (primjerice *ne znam, nisam siguran*). Na ovaj način ispitanici se moraju svrstati u jednu od dvije grupe – one koji se u nekom stupnju slažu, odnosno ne slažu sa svakom navedenom tvrdnjom. Sve tvrdnje navedene u instrumentu nisu formulirane u jednakom smjeru - 9 čestica formulirano je afirmativno, a ostalih 15 su rekodirane tijekom obrade podataka kako bi dobiveni podaci bili sukladni ostalim česticama. Rekodirane su čestice pod rednim brojem kako slijedi: SL02, SL05, SL06, SL07, SL08, SL09, SL10, SL12, SL15, SL17, SL18, SL19, SL20, SL23, SL24. Navedene čestice tijekom obrade i analize podataka preformulirane su te rekodirane u suprotne vrijednosti. Podatci koji nedostaju (engl. missing value) nisu zamjenjivani srednjom vrijednošću već su prikazani, odnosno analizirani samo oni podatci koji su potpuno i cjelovito ponuđeni. Deskriptivna analiza započinje prikazom Tablice 20 koja iznosi frekvencije i postotke za svaku pojedinu tvrdnju. Ispitanici su imali mogućnost na navedene tvrdnje o djeci osnovnu školu procijeniti svoju razinu slaganja zaokruživanjem određenog broja kao razine slaganja. Slaganje s tvrdnjama definiralo brojevima od 1 do 6 pri čemu je definirana samo

najniža razina slaganja i najviša razina slaganja - 1 – U potpunosti se ne slažem, 6 – U potpunosti se slažem.

U deskriptivnoj analizi instrumenta *Slika o djetetu* tražen je i podatak za aritmetičku sredinu (M) i standardnu devijaciju (SD), a obzirom na ekstremne vrijednosti Likertove skale, tražen je i podatak za medijan (Mdn). Uvidom u Tablicu 21 može se uočiti raspon odgovora za sve ispitanike.

Tablica 20. Deskriptivna analiza instrumenta *Slika o djetetu* (f; %)

Šifra	Tvrdnja	Razina slaganja (f; %)												Total	
		1		2		3		4		5		6			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SL01	Dijete treba biti aktivni sudionik procesa prijelaza iz dječjeg vrtića u školu.	4	0,8	9	1,7	46	8,6	61	11,5	124	23,3	278	52,3	522	98,1
SL02	Pri polasku u školu ne treba se težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu.	156	29,3	129	24,2	113	21,2	66	12,4	24	4,5	30	5,6	518	97,4
SL03	Aktivnosti u dječjem vrtiću trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	1	0,2	5	0,9	34	6,4	81	15,2	132	24,8	272	51,1	525	98,7
SL04	Aktivnosti u 1. razredu osnovne škole trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	3	0,6	10	1,9	60	11,3	104	19,5	139	26,1	206	38,7	522	98,1
SL05	Dijete u predškolskoj skupini ne uči najbolje kroz aktivnosti koje se ostvaruju kroz pojedine predmetne cjeline kao u školi.	99	18,6	109	20,5	149	28,0	71	13,3	41	7,7	51	9,6	520	97,7
SL06	Odgojitelj/učitelj nije u funkciji prenositelja znanja djetetu.	151	28,4	152	28,6	93	17,5	65	12,2	20	3,8	40	7,5	521	97,9
SL07	Odgojitelj/učitelj ne treba pružiti djetetu stalno vođenje.	98	18,4	150	28,2	111	20,9	82	15,4	37	7,0	40	7,5	518	97,4
SL08	Djeca ne trebaju stalan poticaj kako bi se razvila.	241	45,3	156	29,3	84	15,8	25	4,7	7	1,3	11	2,1	524	98,5
SL09	Djeca nisu nedovršena bića.	154	28,9	106	19,9	99	18,6	47	8,8	26	4,9	72	13,5	504	94,7
SL10	Djeca predškolske dobi razvojno nisu međusobno vrlo slična.	35	6,6	98	18,4	168	31,6	111	20,9	66	12,4	47	8,8	525	98,7
SL11	Djeca su razvojno vrlo zahtjevna.	28	5,3	20	3,8	46	8,6	119	22,4	142	26,7	161	30,3	516	97
SL12	Odgojitelji/učitelji ne trebaju sustavno ispravljati i poučavati dijete kako bi postalo odrasla osoba.	109	20,5	121	22,7	110	20,7	74	13,9	42	7,9	62	11,7	518	97,4
SL13	Djeca su po svojoj prirodi željna učiti.	2	0,4	3	0,6	16	3	43	8,1	135	25,4	324	60,9	523	98,3
SL14	Djeca su sposobna samostalno odlučivati.	33	6,2	41	7,7	109	20,5	173	32,5	93	17,5	70	13,2	519	97,6
SL15	Dijete ne treba stalno novi poticaj od odgojitelja/učitelja.	163	30,6	165	31	132	24,8	44	8,3	12	2,3	6	1,1	522	98,1
SL16	Djeca predškolske dobi dobro uče u interakciji s drugima.	1	0,2	2	0,4	26	4,9	56	10,5	177	33,3	261	49,1	523	98,3
SL17	Djeci ne treba sustavno davati uputu pri donošenju samostalnih odluka.	67	12,6	141	26,5	149	28	83	15,6	42	7,9	36	6,8	518	97,4
SL18	Dijete ne gubi prirodno svoj kreativni potencijal i radoznalost kako odrasta.	46	8,6	98	18,4	118	22,2	87	16,4	64	12	109	20,5	522	98,1

SL19	Djecu ne treba sustavno poticati i motivirati kako bi bila zainteresirana.	141	26,5	171	32,1	112	21,1	58	10,9	24	4,5	13	2,4	519	97,6
SL20	Djeca predškolske dobi nisu podređena odlukama odraslih.	72	13,5	119	22,4	175	32,9	97	18,2	22	4,1	35	6,6	520	97,7
SL21	Učenje kod djece odvija se prirodno bez poticaja od strane odraslih.	74	13,9	87	16,4	115	21,6	138	25,9	84	15,8	26	4,9	524	98,5
SL22	Djeca su sposobna za preuzimanje odgovornosti.	37	7	72	13,5	113	21,2	158	29,7	96	18	43	8,1	519	97,6
SL23	Djeci predškolske dobi ne treba se smanjivati vrijeme za igru.	28	5,3	50	9,4	56	10,5	67	12,6	103	19,4	218	41	522	98,1
SL24	Djeca su svjesna svojeg okruženja kao odrasli te ih se zbog toga može uključiti u procese donošenja odluka.	42	7,9	56	10,5	101	19	120	22,6	79	14,8	128	24,1	526	98,9

Tablica 21. Deskriptivna analiza instrumenta *Slika o djetetu* –aritmetička sredina (M), medijan (Mdn) i standardna devijacija (SD)

Šifra	Tvrdnja	M	Mdn	SD	N
SL01	Dijete treba biti aktivni sudionik procesa prijelaza iz dječjeg vrtića u školu.	5,17	6	1,106	522
SL02	Pri polasku u školu ne treba se težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu.	2,54	2	1,443	518
SL03	Aktivnosti u dječjem vrtiću trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	5,20	6	1,005	525
SL04	Aktivnosti u 1. razredu osnovne škole trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	4,89	5	1,143	522
SL05	Dijete u predškolskoj skupini ne uči najbolje kroz aktivnosti koje se ostvaruju kroz pojedine predmetne cjeline kao u školi.	3,00	3	1,520	520
SL06	Odgovitelj/učitelj nije u funkciji prenositelja znanja djetetu.	2,56	2	1,494	521
SL07	Odgovitelj/učitelj ne treba pružiti djetetu stalno vođenje.	2,86	3	1,474	518
SL08	Djeca ne trebaju stalan poticaj kako bi se razvila.	1,92	2	1,124	524
SL09	Djeca nisu nedovršena bića.	2,80	2	1,728	504
SL10	Djeca predškolske dobi razvojno nisu međusobno vrlo slična.	3,41	3	1,344	525
SL11	Djeca su razvojno vrlo zahtjevna.	4,57	5	1,391	516
SL12	Odgovitelji/učitelji ne trebaju sustavno ispravljati i poučavati dijete kako bi postalo odrasla osoba.	3,01	3	1,62	519
SL13	Djeca su po svojoj prirodi željna učiti.	5,44	6	,861	523
SL14	Djeca su sposobna samostalno odlučivati.	3,89	4	1,345	519
SL15	Dijete ne treba stalno novi poticaj od odgojitelja/učitelja.	2,22	2	1,11	522
SL16	Djeca predškolske dobi dobro uče u interakciji s drugima.	5,27	5	,893	523
SL17	Djeci ne treba sustavno davati uputu pri donošenju samostalnih odluka.	3,00	3	1,380	518
SL18	Dijete prirodno ne gubi svoj kreativni potencijal i radoznalost kako odrasta.	3,67	3	1,62	523
SL19	Djecu ne treba sustavno poticati i motivirati kako bi bila zainteresirana.	2,41	2	1,261	519
SL20	Djeca predškolske dobi nisu podređena odlukama odraslih.	2,97	3	2,97	521
SL21	Učenje kod djece odvija se prirodno bez poticaja od strane odraslih.	3,28	3	1,416	524
SL22	Djeca su sposobna za preuzimanje odgovornosti.	3,64	4	1,344	519
SL23	Djeci predškolske dobi ne treba se smanjivati vrijeme za igru.	4,57	5	1,587	522
SL24	Djeca su svjesna svojeg okruženja kao odrasli te ih se zbog toga može uključiti u procese donošenja odluka.	3,99	4	1,570	526

Iz dobivenih podataka može se uočiti kako odgajatelji i učitelji razredne nastave nisu dali jednake odgovore na svim sastavnicama slike o djetetu. Primjerice, kod procjene djeteta kao aktivnog sudionika procesa prijelaza uočava se visoka razina slaganja s navedenom tvrdnjom (SL01), međutim razina slaganja opada kako se formuliraju drugačije tvrdnje koje stavljaju odgajatelja /učitelja u prvi plan (odgajatelj / učitelj u funkciji prenošenja znanja, vođenja djeteta, davanja uputa, ispravljanja, sustavnog motiviranja djeteta). Nadalje, visoka je razina slaganja u organiziranju aktivnosti prilagođenih interesu svakog djeteta (SL03, SL04), dok je istovremeno naglašeno neslaganje s tvrdnjom da se pri polasku u osnovnu školu ne treba težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu (tj. visoko slaganje s tvrdnjom da se treba tomu težiti, SL02). Isto nesuglasje pojavljuje se i kod slike o djetetu koje uči spontano i prirodno gdje je visoka razina slaganja (SL13) dok je istovremeno visoka razina neslaganja kod tvrdnji koje negiraju potrebu stalnog ekstrinzičnog poticanja i motiviranja (SL15, SL19, SL21). Ujedno je zanimljivo promotriti tvrdnju kako dijete ne gubi svoj prirodni kreativni potencijal i radoznalost pri čemu srednja vrijednost naginje neslaganju. Veliki broj tvrdnji je zapravo ukazao kako se dijete promatra kao osoba kojoj treba stalan poticaj, vođenje te ekstrinzični, odnosno vanjski motivator kako bi učila i razvijala se, a odgajatelj/učitelj treba biti osoba koja preuzima taj zadatak. Većina tvrdnji naginje neslaganju ili se zadržava oko središnjih vrijednosti nastojeći zadržati neutralan stav. Potrebno je promotriti i standardnu devijaciju određenog broja tvrdnji gdje se uočava značajno odstupanje u odnosu s aritmetičkom sredinom što ukazuje kako postoji velika raspršenost dobivenih vrijednosti. Ovakvi podatci su očekivani obzirom da je implicitnu pedagogiju i sliku o djetetu koju odgajatelji/učitelji razredne nastave njeguju teško u potpunosti opisati koristeći se samo ovakvim pristupom (anketni upitnik, zatvorene kategorije). Složenost fenomena implicitne pedagogije i slike o djetetu ukazuje na to da često ne postoji svijest o stvarnoj i realnoj slici o djetetu koja do izražaja dolazi u samoj praksi, dakle, odvojeno od stavova koji se izražavaju kroz ovakav način prikupljanja podataka. Iz tog razloga potrebno je podacima prikupljenim instrumentom *Slika o djetetu* pristupiti suzdržano i s razumijevanjem kako je zahvaćen samo jedan aspekt slike o djetetu koju njeguju odgajatelji i učitelji razredne nastave.

6.1.3 Faktorska analiza instrumenta Prijelazna odgojno-obrazovna praksa

Provođenje faktorske analize na odabranom instrumentu ima za cilj reducirati varijable na manji broj faktora kako bi se shvatili polazno stajalište ispitanika, a vezano uz postupke prijelaza iz dječjeg vrtića u školu. Faktorska analiza ekstrahira latentne dimenzije instrumenta i na temelju nje ne može se donositi zaključak o učestalosti, provođenju ili ne provođenju određene prakse. Na instrumentu *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* provedena je faktorska analiza glavnih komponenti (PCA) kako bi se identificirali osnovni zajednički faktori koji proizlaze iz procjene učestalosti prakticiranja određene odgojno-obrazovne prakse identificirane kao prijelazna praksa tijekom razdoblja polaska u osnovnu školu. Ekstrakcija faktora provedena je metodom glavnih komponenti s Oblimin rotacijom uz Kaiserov kriterij zaustavljanja ekstrakcije. Ova solucija odabrana je zbog pretpostavke da su za ovaj instrument faktori pozitivno ili negativno povezani te da će Oblimin solucija koja upravo odražava tu povezanost (za razliku od ortogonalne varimax solucije) optimalno prikazati sve dimenzije ovog složenog instrumenta. Na ovaj je način omogućeno promatrati prirodne odnose (povezanosti) između varijabli u instrumentu koji se analizira. Vrijednost dobivena Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testom verificira primjerenost korelacijske matrice za daljnju faktorizaciju, KMO=.89 kao i Bartlettov test sfericiteta (Tablica 22).

Tablica 22. KMO i Bartlettov test za instrument *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa*

Kaiser–Meyer–Olkinov test podobnosti		.892
Bartlettov test sfericiteta	Približni hi-kvadrat	5558.935
	Df	210
	p<0,05	.000

Količine protumačene varijance su također zadovoljavajuće pri čemu izlučeni faktori zajedno objašnjavaju 67,63% ukupne varijance. Prema nekim autorima (Field, 2013) za društvene znanosti je prihvatljivo objašnjenje 60% od ukupne varijance, a u nekim primjerima relevantnih istraživanja ove tematike uočeno je još i manje. Samim time, faktori koji u ovom primjeru objašnjavaju ukupno preko 60% od ukupne varijance su zadovoljavajući. Faktorski skorovi kreirani su Bartlettovom metodom te su tako dobivene varijable korištene prilikom

testiranja hipoteza. Provedena redukcija varijabli na faktore u instrumentu *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* rađena je na svim ispitanicima. Na temelju niskih komunaliteta (u odnosu na broj ispitanika, broj varijabli i izlučenih faktora, niski komunalitet je protumačen $<.5$ (Field, 2013) i raspršenih saturacija (Thurstonov princip jednostavnosti strukture, odnosno saturacija jedne čestice na veliki broj faktora) izbačene su sljedeće varijable redom, jedna po jedna dok nije dobivena čista solucija sa zadovoljavajućim komunalitetima svih čestica:

1. PR13 Prilagođavate svoj plan i program rada za djecu predškolske/osnovnoškolske dobi prema očekivanjima učitelja/odgajatelja.
2. PR21 Odgajatelji posjećuju djecu svoje odgojne skupine u 1. razredu u osnovnoj školi tijekom prvog polugodišta
3. PR06 Učitelji posjećuju dječji vrtić i odgojnu skupinu kako bi promotrili odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja.
4. PR25 Doživljavate se kao partner odgajatelju/učitelju tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Nakon provedene faktorske analize na preostalim česticama, ekstrahirano je 5 faktora koji zajedno tumače 67,63% ukupne varijance. Tablica 23 prikazuje ekstrahirane faktore sa česticama i njihovim saturacijama na faktore, objašnjena varijanca za pojedini faktor koji redom iznose 39.96 %, 10.30%, 7.06%, 5.45%, 4.84%, te vrijednosti Cronbachove alfe. U Tablici 22 navedene su već preformulirane tvrdnje.

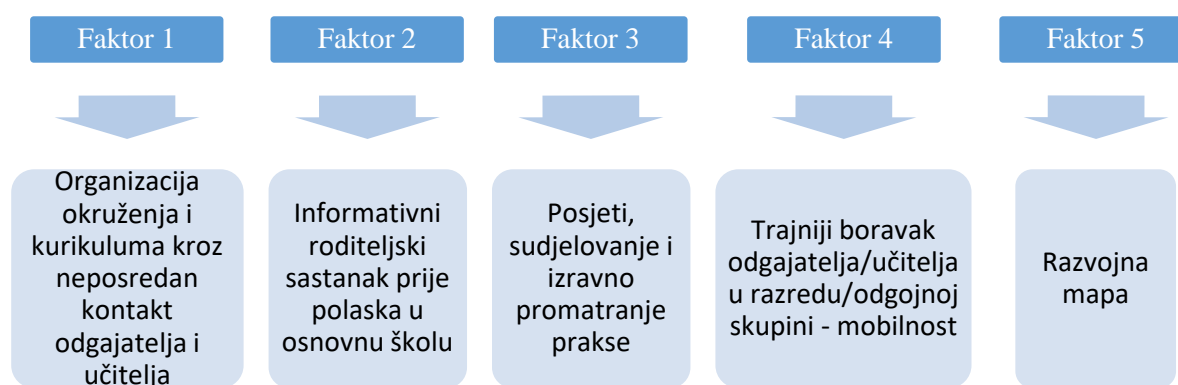
Tablica 23. Ekstrahirani faktori instrumenta *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa*

Tvrdnja	Komponenta				
	1	2	3	4	5
Imate mogućnost uvida u plan i program rada odgojitelja/učitelja.	.857				
Imate mogućnost razgovarati, raspravljati i dogovarati se s odgojiteljima/učiteljima o organizaciji predškolskog programa u dječjem vrtiću.	.756				
Sastajete se s odgojiteljima/učiteljima kako bi raspravljali o primjerenim pedagoškim postupcima tijekom prijelaznog razdoblja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	.750				
Imate mogućnost razgovarati, raspravljati i dogovarati se s odgojiteljima/učiteljima o organizaciji školskog programa za prvi razred osnovne škole.	.748				
Sastajete se s odgojiteljima/učiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinoj djeci i njihovim sposobnostima, iskustvima i vještinama prije polaska u osnovnu školu.	.713				
Koristite podatke prikupljene od odgojitelja/učitelja pri organizaciji okruženja u vrtiću za djecu predškolske dobi/u školi za djecu u 1. razredu osnovne škole.	.711				
Odgajatelji/učitelji imaju mogućnost uvida u plani i program rada Vaše odgojne skupine/razreda.	.709				
S odgojiteljem/učiteljem dogovarate aktivnosti za djecu i roditelje koje im mogu pomoći tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	.623				
Učitelj posjećuje djecu koja trebaju ići u njegov razred u dječjem vrtiću tijekom godine polaska u osnovnu školu.	.434				
Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak zajedno s <i>roditeljima i djecom</i> o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu		.887			
Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak s <i>roditeljima</i> predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.		.875			
Informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu obavljate zajedno s <i>odgajateljem/učiteljem</i> .		.447			
Djeca predškolske dobi posjećuju osnovnu školu.			-.802		
Djeca osnovnoškolske dobi posjećuju dječji vrtić.			-.750		
Osnovna škola poziva predškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u školskim aktivnostima.			-.700		
Dječji vrtić poziva djecu osnovnoškolske dobi na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u vrtićkim aktivnostima.			-.680		
Odgajatelji posjećuju osnovnu školu kako bi promotрили odgojno-obrazovnu praksu učitelja.			-.448		

Odgojitelj zajedno s učiteljem boravi u 1. razredu prvih nekoliko tjedana nakon početka nastave u osnovnoj školi.				.959	
Učitelj zajedno s odgojiteljem boravi u odgojnoj skupini nekoliko tjedana tijekom godine polaska u osnovnu školu.				.918	
Djeca koja dolaze iz vrtića u 1. razred sa sobom donose svoju razvojnu mapu.					.760
Potičete djecu predškolske dobi da svoje razvojne mape nose u osnovnu školu.					.733
% objašnjene varijance	39.96	10.30	7.06	5.45	4.84
Cronbachova alfa (α)	.909	.750	.793	.873	.644
N of items	9	3	5	2	2

Dobivenim faktorima pridruženi su odgovarajući nazivi. Imenovanje faktora jedan je od najvećih problema pri interpretaciji faktorske analize. Činjenica da se prilikom interpretacije daju nazivi faktorima kako bi opisali latentno stajalište koje se nalazi u pozadini složenog koncepta koji se analizira ne znači da sami ispitanici svojim odgovorima daju svjesni pozicije koje su im pripisane. Drugim riječima, viđenje latentnih faktora izraženih u ovom istraživanju ne znači da ispitanici vide te sadržaje na isti način, odnosno onaj na koji ga ovo istraživanje tumači. Sami nazivi formulirani su kako bi prikazali sukus smisla koji se pridaje formiranim faktorima tj. zajednički nazivnik na kojem počivaju varijable koje su se povezale saturirajući pojedine faktore. U ovom su tumačenju prvenstveno uokvireni idejom primjerene prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave koju je ovaj instrument navedenim česticama zahvatio. Slika 17 prikazuje nazive faktora koji će se kao takvi koristiti u testiraju hipoteza. Prvi formirani faktor nazvan je *Organizacija okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt odgajatelja i učitelja* kako bi se izrazila zajednička smisljena pozadina koja povezuje devet ranije navedenih čestica koje svojim saturacijama formiraju ovaj prvi faktor. Ovaj faktor objedinjuje sve one čestice koje se odnose na međusobni uvid u plan i program te organizaciju cjelokupnog okruženja, ali i neposredni kontakt kroz dijeljenje informacija o djeci kao i kroz planiranje prijelaznih aktivnosti. Navedeni oblik suradnje ujedno označava i međusobno uvažavanje prakse i struke. Drugi faktor nazvan je *Informativni roditeljski sastanak prije polaska u osnovnu školu*. Ovaj faktor objedinjuje tri čestice koje ukazuju na razinu međusobnog uključivanja kroz informativne roditeljske sastanke – samo odgajatelj/učitelj i roditelji, isti s uključivanjem djece ili isti s uključivanjem zajedno i

odgajatelja i učitelja razredne nastave. Treći faktor nazvan je *Posjeti, sudjelovanje i izravno promatranje prakse* i saturira ga pet čestica koje naglašavaju razine uključivanja djece u prijelazne aktivnosti kao i izravno uključivanje odgajatelja u promatranje odgojno-obrazovne prakse učitelja razredne nastave. Četvrti ekstrahirani faktor nosi naziv *Trajniji boravak odgajatelja/učitelja u razredu/odgojnoj skupini - mobilnost* i čine ga dvije čestice koje označavaju izravno uključivanje u međusobnu odgojno-obrazovnu praksu. Peti faktor nosi naziv *Razvojna mapa* i saturiraju ga dvije čestice koje naglašavaju razvojnu mapu kao važan prijelazni objekt. Ovaj je faktor neizostavan jer se njime naglašava kontinuiranost modela prijelaza kao i odmicanje od jednokratne procjene prema praćenju.



Slika 17. Nazivi ekstrahiranih faktora instrumenta *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa*

Može se reći da je instrument *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* dao pet faktora koji detaljnije razlažu prijelaznu praksu iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave te obuhvaćaju postupke koji su različiti po svojoj razini uključivanja sudionika kao i intenzitetu. Izračunom Cronbachove mjere pouzdanosti za svaki faktor dobivene su zadovoljavajuće vrijednosti koje se kreću između $\alpha = .644$ i $.909$. U Tablici 23 može se uočiti prihvatljiva mjera pouzdanosti instrumenta. Najniža je Cronbachova alfa na četvrtom faktoru, $\alpha = .644$, međutim i dalje je zadovoljavajuća za daljnje testiranje. Field (2013) navodi kako je prihvatljiva mjera pouzdanosti vrijednost koja se kreće oko $\alpha = .7$, odnosno između $.65$ i $.84$.

6.1.4 Faktorska analiza instrumenta *Slika o djetetu*

Na instrumentu *Slika o djetetu* provedena je faktorska analiza glavnih komponenti (PCA) kako bi se identificirali osnovni zajednički faktori koji proizlaze iz shvaćanja sustava vrijednosti o djetetovoj naravi, učenju, te njegovim potrebama i mogućnostima tijekom razdoblja polaska u osnovnu školu. Ekstrakcija faktora provedena je na Varimax rotaciji uz Kaiserov kriterij zaustavljanja ekstrakcije jer je prethodno provedena Oblimin rotacija pokazala kako nema korelacije među faktorima. Vrijednost dobivena Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testom verificira primjerenost korelacijske matrice za daljnju faktorizaciju, KMO=.79 kao i Bartlettov test sfericiteta (Tablica 24).

Tablica 24. KMO i Bartlettov test za instrument *Slika o djetetu*

Kaiser–Meyer–Olkinov test podobnosti		.798
Bartlettov test sfericiteta	Približni hi-kvadrat	2812.614
	Df	153
	p<0,05	.00

Količine protumačene varijance su također zadovoljavajuće pri čemu izlučeni faktori zajedno objašnjavaju 63,3% ukupne varijance. Faktorski skorovi su kreirani Bartlettovom metodom te su tako dobivene varijable korištene prilikom testiranja hipoteza. Provedena redukcija varijabli na faktore u instrumentu *Slika o djetetu* rađena je na svim ispitanicima. Na temelju niskih komunaliteta (u odnosu na broj ispitanika, broj varijabli i izlučenih faktora, niski komunalitet je protumačen <.5 (Field, 2013) i raspršenih saturacija (Thurstonov princip jednostavnosti strukture, odnosno saturacija jedne čestice na veliki broj faktora) izbačene su sljedeće varijable redom, jedna po jedna dok nije dobivena čista solucija sa zadovoljavajućim komunalitetima svih čestica:

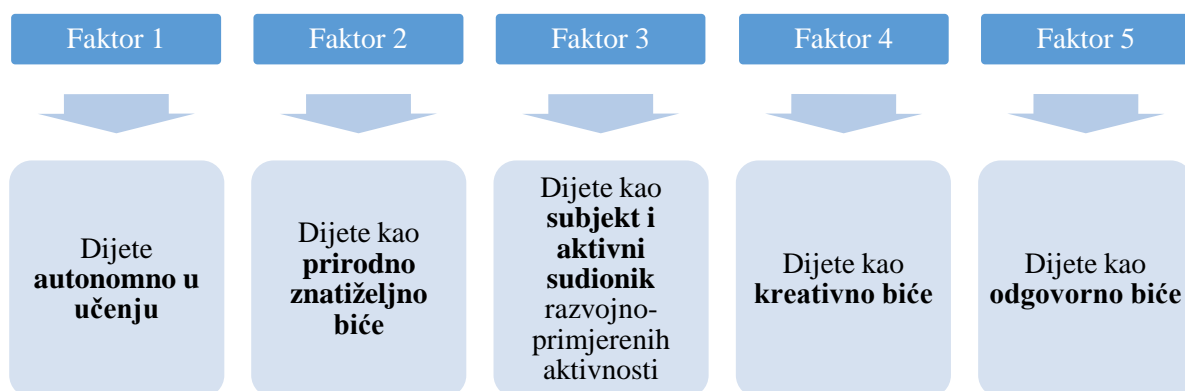
1. SL10 Djeca predškolske dobi razvojno su međusobno vrlo slična.
2. SL02 Pri polasku u školu treba se težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu.
3. SL09 Djeca su nedovršena bića
4. SL20 Djeca predškolske dobi podređena su odlukama odraslih.
5. SL11 Djeca su razvojno vrlo zahtjevna.
6. SL21 Učenje kod djece odvija se prirodno bez poticaja od strane odraslih.

Nakon provedene faktorske analize na preostalim česticama, ekstrahirano je 5 faktora koji zajedno tumače 63.3% ukupne varijance. Tablica 25 prikazuje ekstrahirane faktore sa česticama i njihovim saturacijama na faktore te objašnjena varijanca za pojedini faktor koji redom iznose 23.85 %, 16.60%, 8.52%, 7.56%, 6.78%, te vrijednosti Cronbachove alfe. U tablici su navedene već preformulirane tvrdnje.

Tablica 25. Ekstrahirani faktori instrumenta *Slika o djetetu*

Tvrdnja	Komponenta				
	1	2	3	4	5
Odgojitelj/učitelj treba pružiti djetetu stalno vođenje.	.804				
Odgojitelj/učitelj nije u funkciji prenositelja znanja djetetu.	.804				
Odgojitelji/učitelji ne trebaju sustavno ispravljati i poučavati dijete kako bi postalo odrasla osoba.	.786				
Dijete u predškolskoj skupini ne uči najbolje kroz aktivnosti koje se ostvaruju kroz pojedine predmetne cjeline kao u školi.	.707				
Djeci ne treba sustavno davati uputu pri donošenju samostalnih odluka.	.613				
Djeca predškolske dobi dobro uče u interakciji s drugima.		.734			
Djeca su po svojoj prirodi željna učiti.		.665			
Dijete ne treba stalno novi poticaj od odgojitelja/učitelja.		-.635			
Djecu ne treba sustavno poticati i motivirati kako bi bila zainteresirana.		-.559			
Djeca ne trebaju stalan poticaj kako bi se razvila.		-.535			
Aktivnosti u dječjem vrtiću trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.			.878		
Aktivnosti u 1. razredu osnovne škole trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta			.854		
Dijete treba biti aktivni sudionik procesa prijelaza iz dječjeg vrtića u školu.			.532		
Djeci predškolske dobi ne treba se smanjivati vrijeme za igru.				.756	
Dijete ne gubi prirodno svoj kreativni potencijal i radoznalost kako odrasta.				.743	
Djeca su svjesna svojeg okruženja kao odrasli te ih se zbog toga može uključiti u procese donošenja odluka.				.643	
Djeca su sposobna samostalno odlučivati.					.850
Djeca su sposobna za preuzimanje odgovornosti.					.835
% objašnjene varijance	23.85	16.60	8.52	7.56	6.78
Cronbachova alfa (α)	.826	.724	.723	.577	.704
N of items	5	5	3	3	2

Dobivenim faktorima pridruženi su odgovarajući nazivi. Sami nazivi formulirani su kako bi prikazali sukus smisla koji se pridaje formiranim faktorima tj. zajednički nazivnik na kojem počivaju varijable koje su se povezale saturirajući pojedine faktore. Tumačenje faktora ne znači da su sami ispitanici na svjesnoj razini podijelili varijable (čestice) po navedenim faktorima. U ovom su tumačenju prvenstveno uokvireni idejom implicitne pedagogije koju je ovaj instrument navedenim česticama zahvatio. Slika 18 prikazuje nazive faktora koji će se kao takvi koristiti u testiraju hipoteza.



Slika 18. Nazivi ekstrahiranih faktora instrumenta *Slika o djetetu*

Prvi formirani faktor nazvan je *Dijete autonomno u učenju* kako bi se izrazila zajednička smisljena pozadina koja povezuje pet ranije navedenih čestica koje svojim saturacijama formiraju ovaj prvi faktor. Implicitna pedagogija odražava se kroz postupke obrazovnog sustava te uloge odgajatelja, učitelja razredne nastave te ostalih stručnjaka koji unutar spomenutog sustava djeluju. Promišljanje da dijete ne stječe znanje transmisijom, odnosno razumijevanje djetetova procesa učenja kroz transformaciju znanja ujedno mijenja ulogu odgojno-obrazovnih djelatnika naspram djeteta. Drugi faktor nazvan je *Dijete kao prirodno znatiželjno biće* i čini ga pet čestica. Ovaj faktor ukazuje na socijalnu interakciju i intrinzičnu motivaciju za učenjem kao karakteristikama djeteta predškolske dobi. Treći faktor nazvan je *Dijete kao subjekt i aktivni sudionik razvojno-primjerenih aktivnosti* i saturiraju ga tri čestice

koje naglašavaju ne samo razvojnu, nego i kontekstualnu primjerenost (Woodhead, 2012) aktivnosti u procesu prijelaza, praćenje interesa djeteta kroz obje odgojno-obrazovne razine te podržavanje djetetove aktivnosti u prijelaznom procesu. Četvrti ekstrahirani faktor nosi naziv *Dijete kao kreativno biće* i čine ga tri čestice koje ukazuju da je dijete svjesno svog okruženja koje se mijenja, ima urođeni kreativni potencijal koji pomaže da se prilagodi promjenama, te se naglašava važnost igre u prijelaznom procesu. Peti faktor nosi naziv *Dijete kao odgovorno biće* i saturiraju ga dvije čestice koje ukazuju da je dijete samostalno biće koje može donositi odluke kao i preuzeti odgovornost. Nakon tumačenja ovih pet ekstrahiranih faktora može se još jednom sagledati šira slika dobivenih klastera čestica. Može se reći da je instrument *Slika o djetetu* dao pet faktora koji detaljnije razlažu sliku o djetetu iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave te obuhvaćaju karakteristike slike o djetetu koja se može uočiti i uvidom u literaturu (Bašić, 2011). Izračunom Cronbachove mjere pouzdanosti za svaki faktor dobivene su vrijednosti koje se kreću između $\alpha = .577$ i $.826$. U Tablici 25 može se uočiti prihvatljiva mjera pouzdanosti većine faktora. Ističe se ipak četvrti faktor *Dijete kao kreativno biće* ($\alpha = .577$) s nižom mjerom pouzdanosti, međutim, obzirom na broj čestica koje saturiraju taj faktor ($N=3$) kao i broj ispitanika, moguće je ipak s mjerom opreza koristiti ovaj faktor pri daljnjem testiranju hipoteza. Field (2013) navodi kako je prihvatljiva mjera pouzdanosti vrijednost koja se kreće oko $\alpha = .7$, odnosno između $.65$ i $.84$, ali navodi i kako je u početnim fazama istraživanja prihvatljiva mjera pouzdanosti čak i $\alpha = .5$.

6.1.5 Testiranje hipoteza

Nakon provedenih primjerenih postupaka statističke analize podataka, pristupilo se testiranju postavljenih hipoteza.

H (1)

Prilikom testiranja prve hipoteze koja pretpostavlja nepostojanje razlika u karakteristikama (intenzitetu) prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave (**(1): Ne postoje razlike u karakteristikama (intenzitetu) prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave**) učinjena je usporedba faktorskih struktura na instrumentu i proveden je t-test na dimenzijama iz skupne faktorske analize. Iz navedenih podataka može se uočiti kako odgajatelji i učitelji razredne nastave daju različite odgovore o korištenju postupaka organiziranja okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt s odgajateljima/učiteljima, o korištenju postupaka koji uključuju roditelje te o korištenju postupaka koji uključuju razvojnu mapu djeteta. Nema razlike u odgovorima koji se odnose na korištenje postupaka posjeta, sudjelovanja i izravnog promatranja prakse prije polaska u osnovnu školu te korištenja postupaka boravka odgajatelja/učitelja u razredu/odgojnoj skupini prije polaska u osnovnu školu.

1. Postoji statistički značajna razlika u korištenju postupka organiziranja okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt s odgajateljima/učiteljima između odgajatelja ($M = -.28$, $SE = .04$) i učitelja razredne nastave ($M = .21$, $SE = .07$). Razlika $-.49$, BCa 95% CI $[-.661, -.326]$ je statistički značajna $t(433)=-5.802$, $p=.01$. Veličina efekta je mala do umjerena, $r=0.26$.
2. Postoji statistički značajna razlika u korištenju postupka informativnih roditeljskih sastanaka prije polaska u osnovnu školu između odgajatelja ($M=.525$, $SE=.057$) i učitelja razredne nastave ($ME=-.38$, $SE=.06$). Razlika $.91$, BCa 95% CI $[.754, 1.076]$ je statistički značajna $t(450)=11.153$, $p=.01$. Veličina efekta je umjerena do velika, $r=0.46$.
3. Ne postoji statistički značajna razlika ($.094$, BCa 95% CI $[-.238, .133]$; $t(388)=-.548$, $p=.584$) u korištenju postupaka posjeta, sudjelovanja i izravnog promatranja prakse prije polaska u osnovnu školu između odgajatelja ($M=-.030$, $SE=.076$) i učitelja razredne nastave ($ME=.022$, $SE=.058$).

4. Ne postoji statistički značajna razlika (.09, BCa 95% CI [-.316, .038]; $t(455)=-1.544$, $p=.123$) u korištenju postupka boravka odgajatelja/učitelja u razredu/odgojnoj skupini prije polaska u osnovnu školu između odgajatelja ($M=-.08$, $SE=.058$) i učitelja razredne nastave ($ME=.059$, $SE=.068$).
5. Postoji statistički značajna razlika u korištenju postupaka koji uključuju razvojnu mapu između odgajatelja ($M=.608$, $SE=.069$) i učitelja razredne nastave ($ME=-.45$, $SE=.04$). Razlika 1.06, BCa 95% CI [.894, 1.22] je statistički značajna $t(352)=12.660$, $p=.01$. Veličina efekta je velika, $r=0.56$.

U odnosu na dobivene podatke može se uočiti kako ne postoji statistički značajna razlika u karakteristikama (intenzitetu) prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave na trećem i četvrtom faktoru (korištenje postupaka posjeta, sudjelovanja i izravnog promatranja prakse prije polaska u osnovnu školu te korištenja postupaka boravka odgajatelja/učitelja u razredu/odgojnoj skupini prije polaska u osnovnu školu). U odnosu na prvi, drugi te peti faktor (korištenje postupaka organiziranja okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt s odgajateljima/učiteljima, korištenje postupaka koji uključuju roditelje, korištenje postupaka koji uključuju razvojnu mapu djeteta) postoji statistički značajna razlika. Iz tog razloga može se odbaciti prva hipoteza i predložiti nova koja glasi:

H (1): Postoje razlike u karakteristikama (intenzitetu) prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave i to u odnosu na korištenje postupaka organiziranja okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt s odgajateljima/učiteljima, korištenje postupaka koji uključuju roditelje te korištenje postupaka koji uključuju razvojnu mapu djeteta.

H (1a)

Nastavno na prvu hipotezu nastojala se istražiti povezanost između prijelazne odgojno-obrazovne prakse i radnog iskustva odgajatelja i učitelja razredne (H (1a): **Nema povezanosti između prijelazne odgojno-obrazovne prakse i radnog iskustva odgajatelja /učitelja**). Prilikom testiranja hipoteze koja pretpostavlja kako nema povezanosti između prijelazne

odgojno-obrazovne prakse i radnog iskustva odgajatelja i učitelja razredne nastave izračunata je korelacija s dimenzijama iz skupne faktorske analize Pearsonovim koeficijentom.

1. Utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna povezanost ($r = -.02$, $p = .67$) između faktora organizacije okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt odgajatelja i učitelja i radnog iskustva odgajatelja i učitelja razredne nastave.
2. Utvrđeno je da kako ne postoji statistički značajna povezanost ($r = .01$, $p = .83$) između faktora informativnih roditeljskih sastanaka prije polaska u osnovnu školu i radnog iskustva odgajatelja i učitelja razredne nastave.
3. Utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna povezanost ($r = -.06$, $p = .24$) između faktora posjeta, sudjelovanja i izravnog promatranja prakse prije polaska u osnovnu školu i radnog iskustva odgajatelja i učitelja razredne nastave.
4. Utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna povezanost ($r = -.05$, $p = .33$) između faktora boravka odgajatelja/učitelja u razredu/odgojnoj skupini prije polaska u osnovnu školu i radnog iskustva odgajatelja i učitelja razredne nastave.
5. Utvrđeno je da kako ne postoji statistički značajna povezanost ($r = -.08$, $p = .09$) između faktora razvojne mape i radnog iskustva odgajatelja i učitelja razredne nastave.

Podatci o radnom stažu su traženi zbog mogućih korelacija između prijelazne prakse i godina staža. Naime, La Paro i sur.(2000) pretpostavili su moguću povezanost godina staža u struci s korištenjem određenih aktivnosti definiranih kao prijelazna odgojno-obrazovna praksa. Kada bi se staž u struci promatrao kao kategorija o kojoj ovisi prijelazna odgojno-obrazovna praksa, pretpostavilo bi se da se s rastom godina rada u struci povećava brojnost i kvaliteta prijelaznih aktivnosti. Međutim, dobiveni podaci u navedenim istraživanjima ukazali su da više godina radnog staža u struci nije osiguravalo i prakticiranje razvojno-primjerene prijelazne odgojno-obrazovne prakse iako je bilo očekivano upravo suprotno. Autori su tu pojavu povezali s prevladavajućom školskom klimom te implicitnom pedagogijom. Ipak, pojavila se slaba povezanost između godina staža, prijelazne prakse te stručnog usavršavanja iz čega su autori pretpostavili da nekorištenje prijelazne odgojno-obrazovne prakse proizlazi i iz izostanka konkretnih znanja o prijelaznom razdoblju koje se treba steći kroz fakultetsko obrazovanje kao i daljnje stručno usavršavanje. Na slično su ukazali i Early i sur. (2001) odnosno nije se

pokazala povezanost između radnog staža učitelja i korištenja prijelazne odgojno-obrazovne prakse. Nadalje, Wilcox-Herzog i Ward (2010) su ukazale da radno iskustvo nije dobar prediktor učiteljeve implicitne pedagogije u kontekstu prijelaza. Ovakvi nalazi potvrđeni su i u trenutnom istraživanju u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi.

U odnosu na dobivene podatke može se prihvatiti hipoteza koja glasi:

H (1a): *Nema statistički značajne povezanosti između prijelazne odgojno-obrazovne prakse i radnog iskustva odgajatelja /učitelja.*

H (2)

Prilikom testiranja druge hipoteze koja pretpostavlja nepostojanje razlika u karakteristikama implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja razredne nastave (**H2: Ne postoje razlike u implicitnim pedagogijama odgajatelja i učitelja razredne nastave**) učinjena je usporedba faktorskih struktura na instrumentu i proveden je t-test na dimenzijama iz skupne faktorske analize. Iz navedenih podataka može se uočiti kako postoje statistički značajne razlike na svim faktorima izlučenih u analizi.

1. Između distribucije odgovora odgajatelja ($M = .48$, $SE = 1.06$) i učitelja razredne nastave ($M = -.39$, $SE = .73$) postoji statistički značajna razlika u slici o djetetu autonomnom u učenju. Razlika $.87$ BCa 95% CI $[.713, 1.04]$ je statistički značajna $t(362)=10.16$, $p=.001$. Veličina efekta je umjerena, $r=0.47$.
2. Između distribucije odgovora odgajatelja ($M = .11$, $SE = 1.00$) i učitelja razredne nastave ($M = -.1$, $SE = .99$) postoji statistički značajna razlika u slici o djetetu kao prirodno znatiželjnom biću. Razlika $.19$ BCa 95% CI $[.011, .374]$ je statistički značajna $t(469)=2.09$, $p=.037$. Veličina efekta je mala, $r=0.09$.
3. Između distribucije odgovora odgajatelja ($M = .34$, $SE = .89$) i učitelja razredne nastave ($M = -.28$, $SE = .99$) postoji statistički značajna razlika u slici o djetetu kao subjektu i aktivnom sudioniku razvojno-primjerenih aktivnosti. Razlika $.62$ BCa 95% CI $[.453, .795]$ je statistički značajna $t(465)=7.16$, $p=.001$. Veličina efekta je umjerena, $r=0.32$.

4. Između distribucije odgovora odgajatelja ($M = .19$, $SE = .97$) i učitelja razredne nastave ($M = -.15$, $SE = .99$) postoji statistički značajna razlika u slici o djetetu kao kreativnom biću. Razlika $.35$ BCa 95% CI $[.172, .530]$ je statistički značajna $t(469)=3.85$, $p=.001$. Veličina efekta je mala, $r=0.18$.
5. Između distribucije odgovora odgajatelja ($M = .14$, $SE = 1.02$) i učitelja razredne nastave ($M = -.11$, $SE = .96$) postoji statistički značajna razlika u slici o djetetu kao odgovornom biću. Razlika $.27$ BCa 95% CI $[.084, .445]$ je statistički značajna $t(469)=2.88$, $p=.004$. Veličina efekta je mala, $r=0.13$.

U odnosu na dobivene podatke može se odbaciti druga hipoteza o nepostojanje razlika u karakteristikama implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja razredne nastave i predlaže se nova hipoteza koja glasi:

H (2): *Postoje razlike u implicitnim pedagogijama odgajatelja i učitelja razredne nastave.*

H (3)

Ova hipoteza testirala se izračunom Pearsonovog koeficijenta korelacije na svim faktorima izlučenim faktorskom analizom instrumenata *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* i *Slika o djetetu*. Testirala se pretpostavka povezanosti prijelazne prakse i implicitne pedagogije (H (3): **Prijelazna praksa odgajatelja i učitelja razredne nastave povezana je s njihovom implicitnom pedagogijom**). Rezultati prikazani u Tablici 26 ukazuju kako između navedenih faktora uglavnom nema statistički značajne korelacije, a između faktora kod kojih postoji statistički značajna korelacija ($p<.05$), visina korelacije u odnosu na veličinu uzorka je niska ($r<.30$). Najveći broj korelacija uočava se na drugom faktoru koji definira prijelaznu praksu kroz informativne roditeljske sastanke te na petom faktoru koji određuje prijelaznu praksu kroz razvojne mape. Na ostalim faktorima nema statistički značajne povezanosti.

U odnosu na prvi faktor koji definira praksu organiziranja okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt odgajatelja i učitelja razredne nastave nema statistički značajne povezanosti s faktorom slike o djetetu kao prirodno znatiželjnom biću ($r=-.004$, $p=.929$), subjektu i aktivnom sudioniku ($r=.002$, $p=.963$), kreativnom biću ($r=-.010$, $p=.842$) te slike o

djetetu kao odgovornom biću ($r=-.029$, $p=.554$). Isti faktor prakse statistički značajno je negativno povezan sa slikom o djetetu autonomnom u učenju ($r=-.126$, $p=.010$), međutim visina korelacije je niska.

Drugi faktor koji definira prijelaznu praksu kroz informativne roditeljske sastanke pokazuje statistički značajnu povezanost s faktorom slike o djetetu autonomnom u učenju ($r=.124$, $p=.011$), kao prirodno znatiželjnom biću ($r=.097$, $p=.048$), kao subjektu i aktivnom sudioniku ($r=.267$, $p=.001$) i kao odgovornom biću ($r=.106$, $p=.031$). Nema statistički značajne korelacije između faktora informativnih roditeljskih sastanaka i faktora slike o djetetu kao kreativnom biću ($r=-.039$, $p=.433$).

Treći faktor koji se odnosi na posjete, sudjelovanje i promatranje prijelazne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave nije statistički značajno povezan ni s jednim faktorom slike o djetetu ($r=.020$, $p=.680$; $r=.010$, $p=.832$; $r=-.088$, $p=.072$; $r=.026$, $p=.597$; $r=-.058$, $p=.239$).

Četvrti faktor koji se odnosi na mobilnost odgajatelja i učitelja razredne nastave tijekom prijelaznog procesa nije statistički značajno povezan ni s jednim faktorom slike o djetetu ($r=-.070$, $p=.154$; $r=-.006$, $p=.907$; $r=-.017$, $p=.727$; $r=-.049$, $p=.320$; $r=.064$, $p=.191$).

Peti faktor koji se odnosi na razvojnu mapu kao element prijelazne odgojno-obrazovne prakse statistički značajno je povezan s faktorom slike o djetetu autonomnom u učenju ($r=.262$, $p=.001$), subjektu i aktivnom sudioniku ($r=.162$, $p=.001$), kao kreativnom biću ($r=.187$, $p=.001$) te slike o djetetu kao odgovornom biću ($r=.125$, $p=.011$). Nema statistički značajne korelacije između faktora razvojne mape i faktora slike o djetetu kao prirodno znatiželjnom biću ($r=-.063$, $p=.196$).

Tablica 26. Rezultati testiranja Pearsonovog koeficijenta korelacije na svim faktorima izlučenim faktorskom analizom instrumenata *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa* i *Slika o djetetu*

		Dijete autonomno u učenju	Dijete kao prirodno znatiželjno biće	Dijete kao subjekt i aktivni sudionik razvojno-primjerenih aktivnosti	Dijete kao kreativno biće	Dijete kao odgovorno biće
Organizacija okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt odgajatelja i učitelja	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.126* .010 416	-.004 .929 416	.002 .963 416	-.010 .842 416	-.029 .554 416
Informativni roditeljski sastanak prije polaska u osnovnu školu	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.124* .011 416	.097* .048 416	.267** .001 416	.039 .433 416	.106* .031 416
Posjeti, sudjelovanje i izravno promatranje prakse	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.020 .680 416	.010 .832 416	-.088 .072 416	.026 .597 416	-.058 .239 416
Trajniji boravak odgajatelja/ učitelja u razredu/ odgojnoj skupini - mobilnost	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.070 .154 416	-.006 .907 416	-.017 .727 416	-.049 .320 416	.064 .191 416
Razvojna mapa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.262** .001 416	.063 .196 416	.162** .001 416	.187** .001 416	.125* .011 416
*p<.05; **p<.01						

Cohen i sur. (2007) navode kako korelacije u tako slaboj povezanosti ($r < 35$), ako su statistički značajne, mogu imati ograničeno značenje u eksploratornim istraživanjima. Ovu hipotezu zanimljivo je promatrati ponajviše u odnosu s 1. i 2. hipotezom, odnosno uočenim razlikama u distribuciji odgovora u odnosu na praksu i implicitnu pedagogiju.

U odnosu na dobivene podatke može se prihvatiti treća hipoteza koja glasi:

H (3): *Prijelazna praksa odgajatelja i učitelja razredne nastave povezana je s njihovom implicitnom pedagogijom* i to na onim faktorima koji se odnose na

(a): organiziranje okruženja i kurikuluma kroz neposredan kontakt odgajatelja i učitelja razredne nastave i viđenje djeteta kao autonomnog u učenju;

(b): informativni roditeljski sastanak prije polaska u osnovnu školu i viđenje djeteta kao autonomnog u učenju;

(c): informativni roditeljski sastanak prije polaska u osnovnu školu i viđenje djeteta kao prirodno znatiželjno bića;

(d): informativni roditeljski sastanak prije polaska u osnovnu školu i viđenje djeteta kao subjekta i aktivnog sudionika razvojno-primjerenih aktivnosti;

(e): informativni roditeljski sastanak prije polaska u osnovnu školu i viđenje djeteta kao odgovornog bića;

(f): korištenje razvojne mape i viđenje djeteta kao autonomnog u učenju;

(g): korištenje razvojne mape i viđenje djeteta kao subjekta i aktivnog sudionika razvojno-primjerenih aktivnosti;

(h): korištenje razvojne mape i viđenje djeteta kao kreativnog bića;

(i): korištenje razvojne mape i viđenje djeteta kao odgovornog bića.

6.2 DRUGA SEKVENCA: KVALITATIVNA FAZA PSD-A – REZULTATI I RASPRAVA

Kvalitativni dio istraživanja, odnosno intervju, obuhvatio je šest fokus grupa s ukupno 34 sudionika (18 odgajatelja, 16 učitelja razredne nastave). Ukupno je prikupljeno 431 minuta, odnosno preko 7 sati audio zapisa. Intervju s ispitanicima u svakoj fokus grupi trajao je u prosjeku 70 minuta. Jedini uvjet za sudjelovanje u fokus grupi bio je da sudionik ima minimalno godinu dana radnog staža u struci (rad u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na mjestu odgajatelja, odnosno rad u osnovnoj školi na mjestu učitelja razredne nastave). Nakon što su podaci prikupljeni i transkribirani, pristupilo se obradi. Prema utemeljenoj teoriji, krenulo se s otvorenim kodiranjem, aksijalnim kodiranjem, selektivnim kodiranjem te naposljetku teorijskim kodiranjem. Obrada se vršila upisivanjem podataka na papire. Pojašnjeno, prvo se krenulo s otvorenim kodiranjem pomoću dva postupka – red-po-red kodiranje te kodiranje cjelokupnih rečenica. Transkript je podijeljen na dvije kolone te tako printan u A4 formatu pri čemu su kodovi upisivani u produžetku svakog retka transkripta. Kodiranje rečenica učinjeno je nakon red-po-red kodiranja pri čemu su kodovi ručno bilježeni na papire manjih dimenzija bijele boje (post-it). Paralelno s ovim kodiranjem vođene su i konceptualne bilješke koje su ručno bilježene u bilježnicu A4 formata. Aksijalno kodiranje ručno je bilježeno na papire manjih dimenzija žute boje. Paralelno s bilježenjem tih kodova i vođenjem konceptualnih bilješki, ručno su bilježeni na papire A3 dimenzije bijele boje i potencijalni selektivni i teorijski kodovi. Tijekom kodiranja istraživač je imao mogućnost slagati određene kodove prema njihovoj sličnosti dok istovremeno uspoređuje odgovara li potencijalni nadređeni kôd sadržaju početnog koda i obratno. Takvo sređivanje podataka olakšalo je kasniji unos i prezentaciju kodova u Word dokumentu. U svakoj od navedenih faza kodiranja stalno je vršeno uspoređivanje potencijalnih kodova sa sadržajem transkripta kako bi se provjerila njegova objektivnost i najznačajnije, pouzdanost i valjanost. Kroz različite faze kodiranja dani su odgovori na postavljena istraživačka pitanja, dok su istovremeno proizašli i neki novi koncepti i teorije.

Tijekom provođenja kvalitativnog dijela istraživanja vodilo se sljedećim istraživačkim pitanjima:

1. Kako odgajatelji i učitelji razredne nastave definiraju prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu?
2. Što uvjetuje prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja i učitelja razredne nastave?
3. Na koji način praksa odgajatelja i učitelja razredne nastave ovisi o njihovu razumijevanju djeteta?
4. Što predstavlja kurikulumske poveznice tijekom procesa prijelaza?

6.2.1 Otvoreno kodiranje

Kodiranje podataka nema za cilj puko opisivanje, nego pronalaženje određenog koncepta koji proizlazi iz podataka. Sirovi podatci predstavljaju indikatore određene teorije koju se treba iščitati, a koja će naposljetku vjerno prikazati i objasniti što se događa u samom podatku. Otvoreno kodiranje prvi je korak u 'razbijanju' podataka na teorijske koncepte. Halmi (2003), koji govori o slamanju podataka, definira otvoreno kodiranje kao „(...) analitički proces pomoću kojega identificiramo i razvijamo koncepte prema njihovim svojstvima i dimenzijama. Osnovni je postupak pri tom postaviti dobra istraživačka pitanja i napraviti usporedbe između različitih fenomena.“ (Halmi, 2003, 352).

Kako je konceptualno poimanje primarnih podataka zahtjevno iz više razloga (subjektivnost ispitivača, nemogućnost konceptualizacije i sl.), u inicijalnom, otvorenom kodiranju pristupilo se prvenstveno red-po-red kodiranju (engl. line-by-line coding). Ovaj oblik kodiranja pomaže istraživaču da se odmakne od kontekstualne ovisnosti i objektivnije sagleda prikupljene podatke te uoči potencijalne nedostatke i praznine prikupljenih podataka. Charmaz (2014) ovakav oblik kodiranja u samom početku analize podataka smatra poželjnim jer omogućuje stvaranje novih ideja o izvirujoj teoriji te, kao što je već spomenuto, služi kao korektiv potencijalnom navođenju istraživača na poželjnu teoriju. Nakon što je cjelokupni transkript kodiran na navedeni način, uočeni su određeni kodovi koji su vrlo objektivno mogli prezentirati potencijalne temeljne kodove. Red-po-red kodiranje rezultiralo je brojnim kodovima (oko pet tisuća kodova) od kojih su se mnogi ponavljali. Nakon ovog oblika kodiranja krenulo se na kodiranje svake rečenice posebno, uzimajući u obzir ranije dobivene kodove. Time se broj kodova značajno reducirao i olakšao daljnje kodiranje. Halmi (2003) također navodi kako je kod otvorenog kodiranja potrebno pratiti određene faze koje će jamčiti metodološku valjanost. Faze opisivanja fenomena, otkrivanja kategorija, nominiranja kategorija, generaliziranja kategorija te već navedeni načini, odnosno tipovi otvorenog kodiranja mogu se uočiti u daljnjem tekstu. Uspoređujući kodove međusobno, uočava se kako se kodovi pod istim nazivom odnose na iste ili slične situacije. Halmi (2003) to navodi kao „identificiranje ključnih kategorija, opis njihovih svojstava i dimenzija.“ (Halmi, 2003, 352). Za primjer, kôd *interes djece* koji se sustavno pojavljuje u transkriptima odgajatelja, odnosi se na načine rada u dječjem vrtiću koji su usmjereni i organizirani prema dječjem interesu. U većini podataka odgajatelji su eksplicitno naveli interes djeteta kao element kojim se vode kod

organizacije svoga rada, dok je iz dijela podataka takav kôd iščitao iz opisa određene aktivnosti, procesa i sl. Kod drugih kodova učinjena je redukcija pa, primjerice, međusobnim uspoređivanjem dvaju kodova, odnosno situacija koje su pod istim kodom *neuvažavanje iskustva odgajatelja* i kodom *nezadovoljstvo neuključivanjem učitelja u proces procjene*, uočen je zajednički nazivnik te je bilo moguće ta dva koda staviti pod jedan zajednički kôd *potreba za samoaktualizacijom* (u obje skupine ispitanika situacije su opisivale nezadovoljene potrebe za poštovanjem, uvažavanjem rada i struke, pripadanjem i sl.). Nadalje, kôd *važnost osjećaja pripadanja djeteta u razredu* uspoređivanjem s drugim istim ili sličnim situacijama je bilo potrebno naknadno podijeliti na dva koda u kojemu se kao podređeni kod pojavljuje *odgovornost za stvaranje osjećaja pripadanja je na djetetu*. Ovakva podjela je potrebna jer su učitelji, iako prepoznajući važnost socio-emocionalnog stanja djeteta naspram 'školskih' znanja, svu odgovornost za djetetovu prilagodbu školskom okruženju i razredu kao skupini ostavili upravo na djetetu. Prepoznaju to kao proces koji je isključivo u djetetu i neovisan o okruženju (i njima kao učiteljima). Ostali kodovi za odgajatelje i učitelje razredne nastave navedeni su u Prilogu 6 i Prilogu 7 gdje se detaljnije mogu iščitati niz različitih kodova i njihova postupna redukcija kroz aksijalno, selektivno i, u konačnici, teorijsko kodiranje.

Paralelno s ponovljenim otvorenim kodiranjem rađeno je tzv. vođenje konceptualnih zabilješki (engl. conceptual memoing) odnosno pisane su bilješke kratkog sadržaja koje prezentiraju potencijalnu teoriju koja je utkana u podatke. Ovaj korak se provodio kroz sve faze kodiranja te se pokazao ključnim jer su se koncepti razvijali do svog konačnog oblika. Također je potrebno naglasiti nelinearnost postupka kodiranja, odnosno da se otvoreno kodiranje nije provodilo jednokratno, već u ciklusima o čemu je pisano u poglavlju o postupku prikupljanja podataka.

6.2.2 Aksijalno kodiranje

Aksijalno kodiranje predstavlja jedan od složenijih dijelova analize podataka utemeljenom teorijom. Halmi (2003) određuje aksijalno kodiranje kao „(...) niz postupaka pomoću kojih se podaci agregiraju nakon procesa otvorenog kodiranja u svrhu njihova međusobnog povezivanja u kategorije i subkategorije. To se izvodi pomoću paradigmatškog modela koji se naziva *kodna paradigma*.“ (Halmi, 2003, 352). Međutim, Charmaz (2014) aksijalno kodiranje u takvom strogo strukturiranom smislu i koristeći se kodnom paradigmom (kauzalni uvjeti, fenomen, kontekst, intervencijski uvjeti, akcijsko-intervencijske strategije i konzekvence) smatra ograničavajućim postupkom kodiranja koji vodi u tehniciranje podacima, a ne njihovom razumijevanju. Ista autorica navodi sljedeće: „U najboljem slučaju, aksijalno kodiranje pomaže razjasniti i proširiti analitičku snagu vaših novih ideja. U najgorem slučaju, ona zbog svog naglašavanja tehniciranja podacima, stvara iskrivljenu percepciju o podacima - a možda i na vašu konačnu analizu. Iako je namijenjen postizanju potpunijeg razumijevanja proučavanih pojava, aksijalno kodiranje stvara utemeljenu teoriju nezgrapnom (Robrecht, 1995.)“⁵⁰ (Charmaz, 2014, 150). Za potrebe ovoga rada nije se vodilo strogo propisanom kodnom paradigmom kakvu predlaže Halmi (2003), nego se fleksibilnije pristupalo kodiranju na tragu onoga o čemu piše Charmaz (2014). Dakle, prilikom aksijalnog kodiranja vodilo se računa o poštivanju kodne paradigme u smislu uspostavljanja veza između kategorija, stalne komparativne analize kategorija te njihove provjere izvan i unutar konteksta. Nastojalo se pratiti podatke na način da se uoči nadređeni kôd kao i njegove nadopunjavajuće i/ili pojašnjavajuće kodove. Također se nastojalo izdići iznad kontekstualne ovisnosti kako bi se otvorile nove mogućnosti i potencijalni novi kodovi. Za razliku od otvorenog kodiranja gdje je naglasak bio na fragmentaciji podataka, aksijalno kodiranje za cilj ima ponovno slaganje podataka u odnosu na postavljena istraživačka pitanja ili proizašle potencijalne teorije. Omogućuje sagledavanje podataka ne više s praktične razine (sirovi podatci), nego teorijske. Kao i kod otvorenog kodiranja, sustavno su se vodile konceptualne zabilješke te je analiza bila ciklička, a ne linearna.

⁵⁰ „At best, axial coding helps to clarify and to extend the analytic power of your emerging ideas. At worst, it casts a technological overlay on the data – and perhaps on your final analysis. Although intended to obtain a more complete grasp of the studied phenomena, axial coding make grounded theory cumbersome (Robrecht, 1995).“ (Charmaz, 2014, 150)

6.2.2.1 Odgajatelji

Sustavnim uspoređivanjem izlučenih kodova tijekom otvorenog kodiranja uočeno je nekoliko nadređenih kodova. Primjerice, slika o djetetu koju njeguju odgajatelji ukazuje da vide dijete kao kompetentno, da ima mnoga znanja, da je vješto, samostalno i autonomno. Odgajatelji u svome radu ističu interes djeteta kao osnovnu nit vodilju za organiziranje aktivnosti. Međutim, u razgovoru o radnim listama koje se nude djeci u predškolskoj godini te u razgovoru o procjeni psihofizičkog stanja djeteta prije polaska u osnovnu školu, javlja se drugačija slika o djetetu koja je u suprotnosti sa već spomenutom. Dijete se u tom trenutku promatra u odnosu sa drugom djecom, a ne kao individua, promatra ga se u jednom trenutku, a ne kao do tada kontinuirano te se javlja potreba odgajatelja da se s djetetom u predškolskoj godini treba „početi raditi“. Ovaj kôd nazvan je *slika o predškolskom djetetu* jer predstavlja jedan odmak od dotadašnje slike od djetetu te je više na tragu slike o djetetu koju njeguju učitelji razredne nastave. Naglasak je na riječi '*predškolskom*' jer se slika o djetetu mijenja kako dijete postaje školski obveznik. Primjerice, u razgovoru o radnim listama, odgajatelji izražavaju svoje negodovanje takvim sadržajima koji im je nametnut, iako nije bilo jednoznačnog odgovora tko im nameće obvezu provođenja aktivnosti s radnim listama – roditelji, drugi odgajatelji, stručna služba vrtića, vodstvo vrtića, osnivač vrtića, učitelji u osnovnim školama, stručna služba u osnovnim školama ili, primjerice, čak i mediji. Radne liste ipak predstavljaju gotovo nezaobilaznu aktivnost koja se ne nameće djeci predškolske dobi prema principu prisile, ali je prezentirana kao obveza. Uz taj svojevrsni pritisak, svako dijete do polaska u osnovnu školu riješit će barem jedan zadatak u radnoj listi. Iako radne liste odgajatelji ne podržavaju jer ih doživljavaju protivnima dječjem interesu kojeg odgajatelji naglašavaju kao osnovom za rad u dječjem vrtiću, rješavanje radne liste je aktivnost koja se djeci predškolske dobi sustavno nudi. Ta činjenica navodi na promišljanje da odgajatelji svoj rad i svrhu institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja zapravo ne razumiju dovoljno da bi ga mogli vrednovati na primjeren način te da su zbog toga podložni pritisku (pa čak da si ga i sami nameću) koji se najintenzivnije ogleda upravo u predškolskoj skupini. Oni odgajatelji koji su tijekom trajanja intervjua kategorički odbili korištenje radne liste u svojoj praksi ujedno su i oni odgajatelji kod koji je važnost interesa djeteta u organizaciji rada iščitan iz opisa situacija, koji su naglašavali prije svega važnost refleksivne prakse i timskog rada odgajatelja za kvalitetnu praksu te koji su odbijanje uvođenja radnih lista u svoju praksu

argumentirali kroz suvremeno poimanje djeteta, djetinjstva, procesa učenja i predškolskog kurikuluma.

Nadalje, kod procjene psihofizičkog stanja djeteta prije polaska u osnovnu školu, odgajatelji su negativno procijenili taj postupak kojeg su prepoznali u službi normiranja. Kodovi koji su se pojavljivali su *neobjektivnost*, *nereprezentativnost*, *neprilagođenost* i *nedosljednost postupka procjene*, zatim *stres za dijete*, *etiketiranje djeteta* i *ukalupljivanje djeteta*. Međutim, smatraju da oni sami kao odgajatelji mogu vrlo dobro procijeniti djetetove sposobnosti u odnosu na iste načine procjene (kôd *check lista za odgajatelje*, *socio-emocionalna zrelost djeteta*) te da bi oni trebali biti pozvani to i učiniti u suradnji sa školom (kôd *osjećaj neuvažavanja rada odgajatelja*, *osjećaj neuvažavanje iskustva odgajatelja*, *odbijanje odgajatelja* te *potreba za samoaktualizacijom*). Ujedno naglašavaju socio-emocionalnu zrelost djeteta kao najbitniji element procjene spremnosti za školu, međutim, opet ga postavljaju kao normu koju dijete treba ispuniti ako želi aktivno participirati u osnovnoj školi (odgovornost na djetetu).

Od drugih kodova koji su se pojavili svakako je zanimljiv onaj koji ukazuje da odgajatelji imaju određene predrasude prema učiteljima razredne nastave. Točnije, svoju praksu opisuju kao onom koja je poželjna u prvom razredu osnovne škole, dok učiteljevu praksu doživljavaju manjkavom, nekreativnom, ograničavajućom, strogo propisanom, orijentiranom na sadržaj, a učitelje razredne nastave smatraju nedovoljno motiviranima za individualni rad, nedovoljno emocionalno toplima i nedovoljno zainteresiranima za suradnju s odgajateljima i dječjim vrtićem općenito. Ovaj kôd nazvan je *predrasude o radu učitelja*. Sličan kôd *predrasude o radu odgajatelja* pojavio se i u skupini učitelja razredne nastave. U skupini učitelja razredne nastave usmjeren je na drugi aspekt rada odgajatelja, ali opet je u domeni predrasuda koje proizlaze iz nerazumijevanja međusobne prakse. Primjerice, učitelji razredne nastave, iako smatraju da odgajatelji u dječjim vrtićima rade iznimno zahtjevan posao, praksu u predškoli promatraju kroz igru (koja je nesvrshodna i ne omogućuje učenje) i kroz uplitanje odgajatelja u rad učitelja u školi 'obrađivanjem' školskih sadržaja u predškoli (početno čitanje, pisanje, pjevanje pjesama i sl.). Ujedno, učitelji razredne nastave predškolski kurikulum (NKRPOO iz 2014. godine) kao važeći dokument koji uređuje ukupni rad predškole ne smatraju dokumentom koji se tiče njihove osnovnoškolske prakse. Predrasude dalje djelomično rezultiraju nezainteresiranošću za suradnjom, odbijanjem suradnje i negiranjem

relevantnosti odgojno-obrazovne razine. Time je bilo moguće ta dva koda svesti na jedan i nazvati ga *nerazumijevanje međusobne prakse*. Bolje razumijevanje međusobne prakse koči prisutnost predrasuda koje, pak, proizlaze upravo iz neznanja. Da bi se djelovalo na predrasude, potrebno je djelovati na upoznavanju međusobne prakse.

6.2.2.2 Učitelji razredne nastave

Tijekom aksijalnog kodiranja podataka prikupljenih od učitelja razredne nastave isticali su se kodovi definiranja *prijelaza kao spremnosti za osnovnu školu*, ali bez slaganja što točno ta spremnost treba podrazumijevati. Tu se ističe *kôd spremnosti za školu kao razvijene djetetove radno-praktične vještine* (obuvanje cipela, oblačenje jakne, presvlačenje majice, organiziranje školske torbe i sl.), *spremnost za školu kao razvijena socio-emocionalna kompetencija* (odgovornost za razvijenu socio-emocionalnu kompetenciju je na djetetu) te *spremnost za školu kroz interes za pisanje*. Dalje se ističe učiteljeva *neuključenost u proces prijelaza, nepoznavanje procesa upisa te neupućenost u poslove pedagoga/psihologa* kao osoba koje izravno sudjeluju u postupku procjene sposobnosti djeteta i upisu u školu. Neuključivanje učitelja u postupak procjene ukazuje i na neusklađenost unutar samog sustava osnovne škole. Ukoliko učitelj nije upoznat s procjenom (metodologija), informacije koje dobije mogu biti pogrešno protumačene. Pojašnjeno, tim koji najčešće provodi procjenu (pedagog/psiholog/liječnik) zbog proizvoljnog, nedovoljno definiranog te metodološki krajnje upitnog načina procjene nudi učitelju nerealnu sliku o djetetu. Međutim, neupućenost učitelja u isto omogućuje prihvaćanje te slike kao realne. Tu se ističe neusklađenost između stručnog tima i učitelja (očekivanja, potrebe) te neusklađenost između procjene djeteta i stvarne slike djeteta. Podatci ukazuju da učitelji dvojako gledaju na taj problem. Svakako su nezadovoljni neuključivanjem u postupak procjene, ali procjenu ocjenjuju ili netočnom i nepreciznom jer smatraju da procjena ne reprezentira dijete onakvo kakvo ih dočeka na prvi dan škole, ili pak točnom jer identificiraju djecu s potencijalnim poteškoćama. Tu se opet jasno vidi problematičnost postupka procjene – nemoguće je tako složen metodološki postupak svesti na proizvoljnu procjenu nedovoljno educiranih pedagoga/psihologa/liječnika pomoću nestandardiziranog testa pri čemu su narušene gotovo sve metrijske karakteristike testa (pouzdanost, valjanost, objektivnost, dosljednost, osjetljivost, homogenost). Ako je svrha procjene uočavanje potencijalnih teškoća, tada ono zahtijeva i takav pristup. Ne treba se tada nazivati procjenom spremnosti za školu jer u tom slučaju ono to i nije. Ako je, pak, riječ o

procjeni spremnosti, problematičan je pristup koji je temeljen na pozitivističkom shvaćanju djeteta pri čemu ga se tijekom cjelokupnog školovanja nastoji svesti na broj koji bi najbolje prezentirao složenost njegova bića.

Kôd koji se također pojavio kao i kod odgajatelja je *potreba za samoaktualizacijom*. Jednako kao i odgajatelji, i učitelji razredne nastave osjećaju se neuvaženima. To se može uočiti kroz nezadovoljstvo učitelja zbog neuključivanja u postupak procjene, upisa, formiranja razrednih odjela i sl., kao i kod osjećaja neuvaženosti od strane učitelja predmetne nastave u 5. razredu. Učitelji pri tome ukazuju da jaz, odnosno diskontinuitet postoji i u osnovnoškolskom sustavu na prijelazu učenika iz 4. u 5. razred, a ne samo kod upisa u osnovnu školu. Međutim, nisu postavili snažnu paralelu između njihovog odnosa s učiteljima u predmetnoj nastavi i njihovog odnosa s odgajateljima u vrtiću. To ukazuje da je prihvaćanje dječjeg vrtića kao integralnog dijela odgojno-obrazovnog sustava samo na formalnoj razini, odnosno da još uvijek ne postoji svijest o uvažavanju vrtića kao ravnopravnog sustava.

U odnosu s dječjim vrtićem i shvaćanju određenih pojmova i njihovog ostvarivanja u praksi, proizašli su zanimljivi podaci. Primjerice, učitelji imaju za razliku od odgajatelja drugačije razumijevanje integriranog pristupa, interesa djece, procesa učenja, samoorganizirajućih aktivnosti i igre. Integrirani pristup promatraju kao posebnu aktivnost koja se obrađuje spajanjem nekoliko metodika. U integriranom pristupu aktivnosti su jednako rascjepkane prema metodikama, a razlika od redovne nastave je da se aktivnosti vezane uz različite metodike odvijaju istovremeno. Međutim, i dalje postoji obveznost prolaska kroz sve aktivnosti za svu djecu jer je dječji interes shvaćen kao negativna pojava u radu usmjerenom prema točno određenom cilju i ishodu. U vrlo rigidnom vremenskom nastavnom okviru (kôd *preopterećenost planom i programom*), učitelji smatraju kako nemaju mogućnost prepustiti aktivnosti djeci kao su-organizatorima te imaju potrebu strogo kontrolirati svaki aspekt aktivnosti. Ujedno podržavaju sliku o djetetu kao nekompetentnom, nesamostalnom, neodgovornom i nezainteresiranom za učenje (kôd *dijete kao nekompetentno biće*) pri čemu učitelj treba upravljati procesom cjelokupnog učenja. Javlja se podatak kako učitelji razumiju proces učenja kao nepovezane i gotove cjeline (kôd *nerazumijevanje procesa učenja*). Navedeni kôd se pojavio, primjerice, u opisima načina suradnje pri čemu učitelji smatraju da se dijeljenjem sadržaja poučavanja između odgajatelja i učitelja može ostvariti bolja suradnja (ono što odgajatelji 'obrade' nema potrebe ponavljati u osnovnoj školi), zatim u opisima

pisanja plana i programa (metodička nepovezanost, završenost/gotovost znanja po završetku obrađene nastavne cjeline) i opisima naizgled integriranih sadržaja (jednokratnost provedenih aktivnosti, izostanak povezivanja s dječjim iskustvom i sl.). O neuvažavanju interesa djece važno je napomenuti kako to ne znači neuvažavanje svakog interesa djeteta, nego onog koji izlazi iz okvira nastavnoga plana i programa. Kroz intervju je uočeno kako učitelji nemaju ni znanje ni razumijevanje načina rada prema dječjem interesu ako se taj interes ne podudara s učiteljevim planiranim sadržajem i nastavnom satnicom, te da takve aktivnosti potaknute dječjim interesom doživljavaju neorganiziranima i nesvrshodnima. Jednako tako je shvaćena i igra koja se dopušta kao slobodna aktivnost nakon provedenih obveznih, propisanih aktivnosti. Igra se prepušta djeci kao razonoda u određenom (kratkom) vremenskom okviru, učitelj ju ne doživljava previše svrhovitom te se uključuje izravno u igrovne aktivnosti kao glavni organizator dok djeca pasivno primaju upute. Kod samoorganizirajućih dječjih aktivnosti podatci ukazuju kako učitelji smatraju da djeca ne posjeduju takve sposobnosti. Međutim, opisi situacija kroz intervju ujedno ukazuju da djeci nije dana niti mogućnost ostvariti se u takvim aktivnostima. 'Samoorganizirajuće' aktivnosti dane su djeci kao obveza, u vrlo kratkom vremenskom okviru te bez ikakvih poticaja čime nije zadovoljen niti jedan preduvjet nastanka i razvoja takvih aktivnosti. Kodovi *nerazumijevanje integriranog pristupa*, *nerazumijevanje igre kao svrshodne aktivnosti*, *nerazumijevanje samoorganizirajućih aktivnosti djece* te *nerazumijevanje dječjeg interesa* mogu se iščitati iz podataka. Potrebno je istaknuti još jedan kôd koji se sustavno javlja kroz sve intervju, a povezan je s dječjim interesom kao i djetetovim kompetencijama – *nerazumijevanje djeteta izvan konteksta osnovne škole*. U hrvatskoj literaturi se nerijetko može pročitati o novim generacijama učenika ili o 'nekim novim klincima' (Previšić, 2010) i upravo se to očitovalo kroz intervju. Učitelji uočavaju da djeca imaju sasvim drugačije interese nego prijašnje generacije, drugačije potrebe, drugačija znanja i drugačije sposobnosti (on-line generacija prvašića, IT generacija, razvijena sposobnost čitanja, pisanja, različita znanja i iskustva koja izlaze iz okvira nastavnog plana i programa) i percipiraju to kao potencijalni problem jer podržavanjem 'novih generacija' učitelji moraju drugačije sagledati svoj plan i program. Ne samo da nisu svjesni mogućnosti drugačijeg rada usmjerenog na interes djeteta i njegovih stvarnih potreba, nego se učitelji nalaze u zatvorenom sustavu u kojem ni materijalno ni vremenski nisu u mogućnosti djelovati tako. Iz tog razloga učitelji (možda nesvjesno) nastoje djecu koja ulaze u osnovnoškolski sustav 'ukalupiti' u okvir norme i očekivanog. Slično se javlja i u odnosu s

roditeljima tijekom upisa djeteta u osnovnu školu pri čemu učitelji pokazuju neuvažavanje roditeljskih preokupacija. Uočavaju da roditelji imaju preokupacije, ali ih smatraju nevažnim ili pogrešno usmjerenim (biranje učitelja po 'želji' roditelja, odnos učitelja prema djetetu).

U odnosu prema odgajateljima, ističe se već ranije spomenuti kôd *nerazumijevanje predškolske pedagogije i prakse* (učitelji promatraju rad u dječjem vrtiću kroz plan i program s naglaskom na igrovne aktivnosti) i *nerazumijevanje predškolskog kurikulumu* (nepoznavanje dokumenata kojima se uređuje rad u predškoli, promatranje prakse kroz pripremu za školu, pitanje kompetentnosti odgajatelja za rad u predškoli). Za povezivanje s dječjim vrtićem, slično kao i odgajatelji, smatraju odgovornim nadređene sustave (uređenost na nacionalnoj razini). Zahtjevom za strukturom i uređenim reciprocitetom olakšava se kontakt, ali se i povećavaju realne obveze za sve odgojno-obrazovne djelatnike. Iz tog razloga zanimljivo je promatrati učiteljevo opravdavanje nesuradnje s odgajateljima kroz svoju preopterećenost planom i programom. Ta ista preopterećenost nije u toj mjeri bitna ako bi suradnja bila propisana i obvezna za sve učitelje i odgajatelje. Pojašnjavajući preopterećenost učitelja planom i programom ističu se dodatno administrativne prepreke. Učitelji uočavaju besmislenost papirologije koju ispunjavaju (ispunjavanje ocjena i opisa u prazne rubrike bez stvarnog značenje, nego da ispune praznine i zadovolje formu; ponavljanje više puta kroz godinu istih vremenski zahtjevnih poslova koji ne pridonose kvaliteti rada; neusklađenost administracije i sl.) i zbog koje ne mogu iskoristiti puni potencijal odgojno-obrazovnog procesa.

Još jedan element koji se jasno ističe je pitanje djece s teškoćama tijekom procjene i nakon polaska u osnovnu školu. U smislu suradnje s odgajateljima, učitelji su najviše usmjereni na taj aspekt – koje dijete ima kakve teškoće. Smatraju da procjena prije upisa u osnovnu školu služi kao najbolji indikator potencijalno 'problematične' djece koju je nakon polaska u prvi razred potrebno što brže provesti kroz postupak kategorizacije i dobivanja rješenja za određeni program.

Aktivnosti provođenja radnih lista u predškolskoj skupini (podatak koji se istaknuo kod odgajatelja) nisu se pojavile kod učitelja. Učitelji nisu upoznati s tom praksom te se ne smatraju odgovornima za pritisak koji odgajatelji osjećaju za provođenjem tih aktivnosti.

Štoviše, podatci ukazuju na nezadovoljstvo učitelja provođenjem takvih aktivnosti u dječjem vrtiću pri čemu se opet istaknuo kôd *pitanja kompetentnosti odgajatelja za rad u predškoli*.

6.2.3 Selektivno kodiranje

Selektivno kodiranje u literaturi naziva se još i fokusiranim kodiranjem (Charmaz, 2014). Razlika je ponajviše u metodološkoj strogosti kojom se selektivno kodiranje provodi. Primjerice, Halmi (2003) selektivno kodiranje definira kao „proces središnje kategorije, sustavnog otkrivanja supstantivnih relacija između ostalih kategorija, validacije tih relacija i popunjavanje kategorija novim elementima u svrhu njihova daljnjeg razvoja i sofisticiranja.“ (Halmi, 2003, 361) i koje slijedi nakon provedenog aksijalnog kodiranja. Pri tome navodi pet međusobno povezanih, nelinearnih faza kroz koje se ostvaruje integrativni proces stvaranja utemeljene teorije. Kroz svaku razinu kodiranja provlači se potencijalna teorija koja se provjerava. S druge strane, Charmaz (2014) fokusirano kodiranje promatra kao nastavak otvorenog kodiranja s naglaskom na komparativnu prirodu utemeljene teorije. Kroz fokusirano kodiranje Charmaz spominje i aksijalno kodiranje, ali uz značajnu slobodu i fleksibilnost. U oba pristupa konačni cilj je dobiti istančane kategorije koje se mogu razumjeti na konceptualnoj razini i, u konačnici, predstavljati potencijalu teoriju. Ovo preklapanje selektivnog i fokusiranog kodiranja predstavlja modifikaciju metodološkog okvira najavljenog u prethodnom poglavlju.

6.2.3.1 Odgajatelji

Selektivnim kodiranjem broj kodova značajno se reducirao te su se počeli isticati oni temeljni kodovi iz kojih je dalje bilo moguće tražiti moguću teoriju. Rezultati za grupu odgajatelja posebno su zanimljivi. U Prilogu 6 istaknuti su kodovi iz kojih se može uočiti izrazita dvostrukost, odnosno krajnosti u kojima odgajatelji istovremeno djeluju. Prvi kôd *Slika o djetetu kao kompetentnom biću* stoji u potpunoj suprotnosti s kodom *Slika o predškolskom djetetu kao nekompetentnom biću*. Pojašnjeno, odgajatelji istovremeno njeguju dvije slike o djetetu – jedna opisuje dijete kao kompetentno, sposobno, aktivno, zainteresirano, dok je u drugoj slici kao školski obveznik, iako još uvijek u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dijete promatrano kao nezrelo, zaigrano, nedovoljno disciplinirano, nesvjesno okruženja, nenaviknuto na rad i sl. Kao i kod drugih kodova koji će biti navedeni kasnije u

tekstu, zanimljivo je odgajateljevo istovremeno podržavanje dvije različite slike o djetetu. Pridruživanje naziva *školski obveznik* djetetu predškolske dobi za odgajatelje je očito snažna konotacija zbog koje mijenjaju ključne aspekte svoje pedagogije i prakse. Jednako takvo održavanje odgajatelja u dvije krajnosti uočava se u kodovima *Rani i predškolski kurikulum kao poželjan oblik rada* te *Narušena autonomija odgajatelja u ostvarivanju kurikulumu predškole*. Odgajatelji istovremeno izrazito cijene rani i predškolski kurikulum i doživljavaju ga kvalitetnijim od osnovnoškolskog, međutim, nisu u mogućnosti zadržati autonomiju u provođenju predškolskog kurikulumu kao integriranog dijela ranog kurikulumu. Ovaj podatak pojavio se u kodovima u kojima je razvidno da odgajatelji predškolu doživljavaju više kao dijelom osnovne škole nego dječjeg vrtića te da je osnovna svrha predškole svojevrsna priprema za školu. Takvo shvaćanje predškole kao pripremnog razdoblja u suprotnosti je s kodom o predškolskom kurikulumu kao poželjnom kurikulumu pri čemu odgajatelji izražavaju veliko zadovoljstvo načinom kako je rani i predškolski kurikulum uređen (ponajprije kroz važeće dokumente). Smatraju svoj rad kvalitetnijim od rada učitelja što je podatak koji se pojavio kroz kôd *Osnovnoškolska praksa nekvalitetna –predrasude o učiteljima* i kôd *Percipiranje diskontinuiteta u odnosu s djecom, kvaliteti rada, organizaciji, kurikulumu, načinu vrednovanja*. Pri tome smatraju da za razliku od učitelja razredne nastave ulažu više napora u organizaciju svoga rada kako bi djeca mogla pratiti svoj interes i učiti kroz igru, da ostvaruju topliji i prisniji odnos s djecom, da su usmjereni na razvoj djeteta i njegov napredak te da imaju veću autonomiju u radu što im je osigurano kvalitetnijim nacionalnim kurikulumom. Bez obzira na sve navedeno, odgajatelji ukazuju na pritisak tijekom predškolske godine zbog čega izostaje potrebna autonomija i samopouzdanje u provođenju predškolskog kurikulumu te se mijenja slika o djetetu. Ranije spomenuta konotacija *školski obveznik* povezuje se najviše s uvođenjem i provođenjem radnih lista u predškolskoj godini u dječjem vrtiću. Kôd *Radne liste kao materijalni, fizički primjer školifikacije sustava* ukazuje na nemogućnost zadržavanja autonomije u provođenju predškolskog kurikulumu i pribjegavanje aktivnostima koje nisu primjerene suvremenom shvaćanju procesa učenja.

Pri definiraju procesa prijelaza iz predškole u osnovnu školu javljaju se dvije krajnosti odgovora. S jedne strane postoji shvaćanje prijelaza kao *osnaživanje djeteta za sudjelovanje u otvorenom sustavu*, a s druge strane stoji shvaćanje prijelaza kao *prilagodba djeteta*

zatvorenom sustavu. Ovakvo shvaćanje ujedno korespondira s već ranije spomenutim kodovima o slici o djetetu. Prijelaz shvaćen kao osnaživanje djeteta za sudjelovanje u otvorenom sustavu podržan je slikom o kompetentnom djetetu koje se promatra kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa i njegov su-konstruktor. Osnova prijelaza je osnaživanje djeteta za aktivno participiranje kroz sve odgojno-obrazovne razine. Prijelaz shvaćen kao prilagodba djeteta zatvorenom sustavu, iako proizlazi iz odgajateljeve brige za dobrobit djeteta, proizlazi iz slike o nekompetentnom predškolskom djetetu. Dijete se treba prilagoditi osnovnoškolskom sustavu, a prijelaz pomaže da ono to učini bez većeg stresa. U prijelazu kao prilagodbi dijete je potrebno upoznavati sa što većim brojem elemenata (prostornih, materijalnih, vremenskih, socijalnih, sadržajnih) karakterističnim za školsko okruženje kako bi se desenzibiliziralo za promjenu koja slijedi. Događa se svojevrsno ukalupljivanje bez stresa. Pomak od kompetentnog djeteta prema shvaćanju djeteta kao nekompetentnog budućeg školarca događa se također kroz potrebu prilagođavanja okruženja. Prilagođavanje okruženja proizlazi iz pogrešnih pretpostavki o pasivnosti djeteta u odgojno-obrazovnom sustavu, a ne iz njegove uočene stvarne potrebe i aktivne participacije. Kôd *Povezivanje u svrhu olakšavanja rada učitelja i lakše prilagodbe djeteta* dodatno potvrđuje shvaćanje prijelaza kao djetetove prilagodbe jer se naglašava učitelj kao subjekt i stvaratelj odgojno-obrazovnog procesa. Ovdje je bitno spomenuti i kôd *Kvaliteta prakse različita unutar struke* jer su se pojavile razlike u opisivanju i shvaćanju kvalitete rada odgajatelja i shvaćanju prijelaza. Prijelaz kao osnaživanje pojavio se samo kod onih odgajatelja koji su kvalitetu svoga rada promatrali kroz sustavne timske refleksije.

Procjena djetetovih sposobnosti prije upisa u osnovnu školu pojavila se kroz nekoliko kodova. Prvi kôd je *Nepoznavanje trenutnog procesa upisa i procjene* pri čemu odgajatelji nemaju uvid u postupak procjene niti na razini dječjeg vrtića, niti na razini osnovne škole, te nisu uključeni u postupak. Istovremeno s tim podatkom javlja se podatak koji ukazuje na potrebu *'spuštanja'(preuzimanja) postupka procjene iz osnovne škole u dječji vrtić*. Ova potreba očituje se iz dva razloga. Prvi, procjena koja se vrši u školi percipirana je kao neprimjeren postupak. Drugi, odgajatelji imaju snažno izraženu potrebu biti uvaženi (kôd *Potreba za samoaktualizacijom odgajatelja u društvu*). Pojašnjeno, procjena koja se provodi u osnovnoj školi i koja se percipira kao neprimjeren postupak (iako podaci ukazuju da odgajatelji nisu upoznati s postupkom procjene), može biti prihvaćen postupak procjene spremnosti za školu

ako se prilagodi djetetovu trenutnom okruženju (prostor, vrijeme, procjenjivač), odnosno ako bi se provodio u dječjem vrtiću i od strane odgajatelja. Dakle, ista procjena djece i njihovih sposobnosti u odnosu na iste kriterije (norma) uz druge sudionike koji procjenjuju i u drugačijem okruženju postao bi manje problematičan postupak. To predstavlja jedan suptilni oblik školifikacije koji, iako na dobrobit djeteta da se umanjí njegov stres i da dijete ostvari najbolji mogući rezultat, ukazuje da odgajatelji imaju narušenu autonomiju i prihvaćaju normu postavljenu od strane osnovne škole. Ovaj podatak može se dodatno proširiti odgajateljevom potrebom za uvažavanjem njegova rada (kojeg odgajatelji sami vrlo visoko cijene). Kôd *potreba za samoaktualizacijom odgajatelja u društvu* ukazuje da odgajatelji žele neki oblik uvažavanja svoga rada (dijeljenje informacija o djetetu, o radu i sl.), žele povratnu informaciju (od stručne službe, roditelja, osnovne škole) i žele sudjelovati u procesu prijelaza (naglašavanje dobrobiti djeteta tijekom prijelaza). Pretpostavka je da također i iz toga proizlazi potreba preuzimanja postupka procjene sa škole na odgajatelja, a ne samo zbog narušene autonomije, odnosno da u tom važnom trenutku djetetova života i odgajatelji zauzmu istaknuto mjesto kao bitan sudionik djetetova razvoja.

Povezivanje dviju odgojno-obrazovnih razina karakterizirano je kodovima *Osobna volja kao okidač razvoja* te *Odgovornost sustava kao kočnica razvoja*. Ovi kodovi opet predstavljaju dvostrukost. Osobna volja kao okidač razvoja je osnova za povezivanje bilo kojeg intenziteta, a podatci ukazuju da odgajatelji percipiraju kako učitelji nemaju razvijenu osobnu volju za suradnjom. Istovremeno odgovornost za nedostatak volje učitelja uočavaju u sustavu koji je zatvoren i ne dopušta učiteljevu autonomiju. Time odgovornost ne leži u samom učitelju, nego u njemu nadređenom sustavu. Ipak, oni odgajatelji koji su ukazivali na važnost refleksivne prakse i timskog rada istaknuli su kako je osobna volje neovisna o tome je li sustav otvoren ili zatvoren te da je osobna volja intrinzični aspekt profesionalnog razvoja svakog učitelja. Ovo promišljanje sukladno je podacima koji su se pojavljivali ranije u tekstu o odgajateljevu suvremenom promišljanju o ranom i predškolskom kurikulumu.

Mogući načini povezivanja odgajatelja sa osnovnom školom najbolje se mogu opisati kodom *Obveznost/propisanost suradnje*. Naime, potreba za obveznošću suradnje kroz obje odgojno-obrazovne razine javlja se i kao zasebni kôd, ali i kao nadređeni kôd *osobne volje kao okidača razvoja* te *potrebe za samoaktualizacijom odgajatelja u društvu*. Podatci ukazuju da bi obveznost suradnje koja bi bila uređena na nacionalnoj razini olakšala kontakt za odgajatelje

te stvorila pozitivni pritisak učiteljima zbog kojeg bi se više angažirali. Obveznost bi zadovoljilo svojevrsnu potrebu za reciprocitetom tijekom procesa prijelaza. Međutim, paralelno s obveznošću, pojavljuje se potreba za propisanošću, odnosno dokumentima propisanim od države i državnih organa kako bi se točno i precizno uredio odnos dvije odgojno-obrazovne razine pri čemu bi se jasno propisale međusobne zadaće, ciljevi i ishodi te uklonila pojava suradnje različitog intenziteta (usustavljenost). Ovakva potreba je zanimljiva jer, iako bi se naglašavanjem obveznosti suradnje olakšao kontakt između odgajatelja i učitelja, propisanost kojoj odgajatelj teže u suprotnosti je s otvorenim kurikulumom. S jedne strane postoji negodovanje odgajatelja zbog stroge propisanosti osnovnoškolskog sustava, a s druge strane sami odgajatelji upravo takav sustav traže. Ujedno, obveznost ili propisanost ne jamči da će se proces odvijati na dobrobit djeteta i njegovih stvarnih potreba.

6.2.3.2 Učitelji razredne nastave

Učitelji razredne nastave nemaju jasno izražen stav oko uključivanja u postupak procjene i upisa. Postupak prihvaćaju kao praksu koja je ustaljena u kulturi osnovne škole dok istovremeno izražavaju nezadovoljstvo vlastitom neuključenošću u postupak. Javljaju se i podatci koji ukazuju kako je postupak neprimjeren i nesvrshodan, međutim, prevladava shvaćanje o nepromjenjivosti takvog postupka. Pri tome učitelji dopuštaju niz nelogičnih postupaka – prvi kontakt s učenicima imaju na prvi dan škole, savjetodavni rad s djecom i roditeljima prije početka škole (u odnosu na rezultate provedene procjene od strane stručne službe) obavljaju stručni suradnici bez uključivanja učitelja, plan i program za prvi razred osnovne škole učitelji pišu 'napamet' bez uvida u stvarne potrebe i interese djece, izostaje razumijevanje uloge stručne službe i Povjerenstva i sl. Važno je napomenuti kako se nisu pojavili podatci koji bi ukazali na indiferentnost učitelja spram postupka procjene, nego odsustvo kritičkog promišljanja o postupku. Ovaj kod stoga je nazvan *nedostatak znanja i potrebe kritičkog osvrta na postupak procjene*. U tom smislu učitelji podržavaju već postojeću praksu prijelaza koja se najvećim dijelom temelji na postupku procjene djece. Primjerice, kodovi uočeni u aksijalnom kodiranju poput *spremnosti za školu kao razvijene djetetove radno-praktične vještine* i *spremnost za školu kao razvijena socio-emocionalna kompetencija* u neskladu su s postupkom procjene koji provode stručni suradnici, ali učiteljevo nerazumijevanje postupka, njegova neuključenost u proces prijelaza te neupućenost u poslove stručne službe onemogućava njegovo kvalitetno uključivanje u proces i njegovo

mijenjanje. Nadalje, javlja se kôd shvaćanja *procesa prijelaza kao jednokratnog i normirajućeg* (gotovost, spremnost). Tijekom kodiranja nije se pojavio podatak da učitelji razredne nastave definiraju prijelaz dalje od postupka procjene djeteta (shvaćen kao osnovni postupak koji karakterizira proces prijelaza). Čak i socio-emocionalna kompetencija djeteta koja je isticana kao važnija kompetencija od konkretnih 'školskih' znanja i vještina je prezentirana kao normirajuća kompetencija (važnost djetetova osjećaja pripadanja i uključivanja u razrednu zajednicu je isticana, ali dijete je samo odgovorno za razvijanje tih kompetencija kao i njihovim ovladavanjem u trenutku procjene). Učitelji podržavaju *sliku o djetetu kao nekompetentnom* biću ukazujući da je dijete nesamostalno, neodgovorno, nesvjesno, egocentrično, zaigrano, pri čemu svoju ulogu vide u izravnom instruiranju djeteta i svih situacija procesa učenja. Potrebno je osvrnuti se na još jedan kôd koji korespondira sa slikom o djetetu, a predstavlja čak i njegovu nadređenu kategoriju – *učiteljevo nerazumijevanje prirode učenja*. Iz navedenog koda proizlazi da je dijete nekompetentno, nespremno, neodgovorno, nesamostalno nešto napraviti te da je preokupirano igrom i aktivnostima bez obrazovnog potencijala. Znanje se promatra kao transmisija znanja što opet podržava sliku o djetetu kao objektu na koji se treba djelovati i 'ugraditi' mu znanje. Ovaj podatak podržan je i kodovima koji se odnose na zatvorenost odgojno-obrazovnog sustava, odnosno vremensko-sadržajnu predodređenost i propisanost odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi, na potrebu usklađivanja sadržaja poučavanja u dječjem vrtiću i osnovnoj školi i gotovosti znanja. Primjerice, podatak učitelja kako odgajatelji u predškolskoj skupini s djecom obrađuju dio školskog sadržaja sustavno se pojavljuje. Razlika je jedino u percepciji dobrobiti – dio učitelja na preklapanje gleda negativno (narušavanje ravnoteže i rutine te podizanje ljestvice po pitanju kvalitete rada), a dio pozitivno (pomoć pri obradi određenih sadržaja poput tiskanih slova). Takvo promatranje učenja i razumijevanje znanja nije u skladu sa suvremenim spoznajama o navedenim procesima. U takvom zatvorenom sustavu teško se pronalazi prostor (uvjetno rečeno) za transformacijski pristup znanju. Navedeno nerazumijevanje je samo još jedan od razloga zbog kojeg se ne podržava dječji interes, ne propituje trenutna školska praksa i onemogućuje sociokonstruktivistički pristup u teoriji i praksi. Nadalje, cjelokupni odnos učitelja i odgajatelja proizlazi iz *nerazumijevanja ranog i predškolskog kurikulumu*. Ovaj podatak je podržan kodovima koji se odnose na učiteljevo nerazumijevanje integriranog pristupa, nerazumijevanje igre kao svrsishodne aktivnosti, nerazumijevanje samoorganizirajućih aktivnosti djece, nerazumijevanje dječjeg interesa,

učiteljev prijedlog sadržajnog povezivanja s vrtićem (predmetno povezivanje), na nepoznavanje dokumenata koji određuju kurikulum predškole, na pitanje kompetentnosti odgajatelja za rad u predškoli te na korištenje školske terminologije u određivanju rada u vrtićkoj skupini (plan i program u vrtiću, obrađivanje teme u vrtiću i dr.). Nadovezano na nerazumijevanje kurikulumuma stoji i sljedeći kôd koji se pojavio kao stabilan i odnosi se na definiranje cilja i uloge dječjeg vrtića (kôd *različiti cilj i uloga dječjeg vrtića i osnovne škole*). Dio već spomenutih kodova može se objasniti pomoću ovoga, a dio proizlazi iz navedenoga koda koji pojašnjava da učitelji definiraju ciljeve i ulogu dječjeg vrtića različito od osnovne škole. Primjerice, podatak kako učitelj izrazito cijeni rad odgajatelja, ali da nemaju dodirnih elemenata jer imaju različite ishode učenja najčešće se pojavljivao kao razlog diskontinuiteta između vrtića i škole. Pri tome su ishodi učenja vezani uz zadovoljavanje predodređenih ciljeva u svrhu ispunjavanja uloge vrtića/škole u društvu (igra i razonoda naspram rada i obveze). Uočavanje diskontinuiteta i jaza nije ograničeno samo na dječji vrtić i prvi razred osnovne škole, nego i na 4. razred i prijelaz u 5. razred, ali, kako je već spomenuto, učitelji nisu pokazali stvarnu potrebu usklađivanja.

Preopterećenost planom i programom je realna preokupacija učitelja, međutim razvidno je i njihovo snalaženje unutar tog okvira („*sloboda unutar okvira*“ i *zatvoreni kurikulum*). Iako svaki izlazak izvan tog okvira predstavlja stvaranje neravnoteže (pitanje moći, rutine, sigurnosti, kvalitete rada i sl.) te se izbjegava, prema prikupljenim podacima, učitelji koji slobodnije ostvaruju nastavni proces (usmjeren na potrebe učenika, ne na sadržaj), taj proces nigdje formalno ne bilježe. Iz takvog falsificiranja službenih dokumenta ili uopće potrebe da se takva praksa lažno bilježi, ne može se ostvariti napredovanje i razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse te ona ostaje u svojem okviru.

U promatranju samih naziva kodova učitelja razredne nastave može se uočiti kako je većina kodova pisana u negaciji što navodi na pitanje o metodološkoj pristranosti istraživača. Međutim, izbor riječi korišten za imenovanje većine kodova učitelja razredne nastave uvjetovan je uvažavanjem socio-konstruktivističke teorije u cjelokupnom radu. Iz tog razloga se na transmisiju znanja (kao i na sliku o djetetu kao nekompetentnom biću, na normiranje dječjih kompetencija i sl.) gleda kao na neprimjereno shvaćanje procesa i iz istog razloga

navedeni kodovi formulirani su u obliku negacije (nerazumijevanje, nedostatak, neznanje, nekompetentnost i sl.).

6.2.4 Teorijsko kodiranje

Charmaz (2014) teorijsko kodiranje definira kao novu i sofisticiraniju razinu kodiranja za razliku od prijašnjih. Pozivajući se na Glasera, ista autorica navodi sljedeće: „(...) teorijsko kodiranje 'jednostavno znači apliciranje različitih analitičkih shema na prikupljene podatke kako bi se poboljšala/pojačala njihova apstrakcija.“⁵¹ (Charmaz, 2014, 150). Navedeno je ujedno i osnovna preokupacija teorijskog kodiranja u utemeljenoj teoriji. Charmaz navodi kako se teorijsko kodiranje može shvatiti dvosmisleno. S jedne je strane to konačna apstrakcija podataka koja, samim time što je temeljena na podacima, ne predstavlja novinu, nego te iste podatke kroz različite razine shvaćanja. Tako shvaćeno teorijsko kodiranje moguće je svesti na tehniciranje i aplikaciju primjerene analitičke sheme. S druge strane, utemeljena teorija za cilj ima pronaći teoriju koja je utkana u podatke i kroz različite razine kodiranja treba proizaći kao novina (engl. *emergence of theory*) pri čemu je kreativno sagledavanje i promišljanje o kodovima poželjno. Glaser i Straus (2017) definiraju teorijsko kodiranje kroz proces prikupljanja što veće količine 'sirovih' podataka u grupi kao i na pojedinoj već izlučenoj kategoriji. Dakle, teorijsko kodiranje počinje za navedene autore već u samim počecima prikupljanja podataka i analize.

Ovaj oblik kodiranja nazivno nije prepoznat kao zasebna faza kod nekih autora (Halmi, 2003), dok je kod drugih (Charmaz, 2014) temeljni, odnosno zaključni. U ovom radu o prijelazu iz perspektive odgajatelja i učitelja korišteno je teorijsko kodiranje kao još jedna analitička tehnika koja će dati uporište izlučenim kodovima, konceptima i, naposljetku, teoriji.

6.2.4.1 Odgajatelji

Tijekom analize podataka odgajatelja pojavile su se dvije, odnosno tri teorije. Prva teorija nosi naziv *paradigma spremnosti*. Nadopunjavajuća teorija nosi naziv *paradigma nove slike o*

⁵¹ „(...) theoretical coding 'simply means applying a variety of analytic schemes to the data to enhance their abstraction“ (Charmaz, 2014, 150)

djetetu. Treća teorija predstavlja pojašnjenje prve dvije teorije pod nazivnom *tranzicijski (prijelazni) period stručno-profesionalnog razvoja odgajatelja*.

Paradigma spremnosti javila se kao konceptualna bilješka već u početku aksijalnog kodiranja. Sustavnim uspoređivanjem različitih kodova, do kraja selektivnog kodiranja sam koncept mogao se predstaviti kao stabilna teorija – paradigma spremnosti. Iako kao koncept nije nov (Moss, 2013, Dahlberg, 2013), paradigma spremnosti predstavlja znanstveno utemeljenu teoriju koja perzistira u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. U paradigmi spremnosti, prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu karakteriziran je u najboljem slučaju prilagođavanjem okruženja kako bi se djeca lakše naviknula na nove uvjete. Dakle, prilagođavanje okruženja (materijalnog, prostornog, vremenskog) nije u svrhu dječjeg razvoja, već njihove lakše prilagodbe na sustav u koji ulaze. Moss (2012) to pojašnjava apliciranjem reduciranog, fragmentiranog i krajnje suženog pristupa koje je usmjereno više na kontroliranje i predviđanje, nego na stvaranje znanja utemeljenog u pokretu, eksperimentiranju i stvaranju značenja⁵². Takvoj pedagogiji Moss (2017), oslanjajući se na Malaguzzi, daje naziv proročanska pedagogija (engl. prophetic pedagogy). U suprotnosti stoji *nova paradigma slike o djetetu* gdje se na proces učenja gleda na sasvim drugačiji način, a samim time i prijelaz u osnovnu školu. U novoj paradigmi prijelaz djeteta ne promatra se kao događaj, već kao sustavno osnaživanje djeteta za sudjelovanje u otvorenom sustavu. Dijete se u odgojno-obrazovnom sustavu pozicionira kao subjekt, su-kreator i aktivni sudionik koji uči za život, a ne za iduću odgojno-obrazovnu razinu. Nova paradigma slike o djetetu također nije nova teorija (Bašić, 2011) te je čak temelj trenutnih dokumenta na nacionalnoj razini (NKRPOO, 2014). Tijekom analize podataka korištenjem utemeljene teorije predlaže se suzdržavanje od ranijeg proučavanja literature upravo zbog mogućeg neobjektivnog i nesvjesnog pojavljivanja već postojećih teorija. U ovom istraživanju takav pristup nije bio moguć zbog prve sekvence istraživanja koje je zahtijevalo sasvim drugačiji pristup (kvantitativno istraživanje). Međutim, uočavanjem već postojećih teorija ne umanjuje se vrijednost i važnost podataka, nego se upravo potvrđuje metodološka snaga i dosljednost utemeljene teorije pri čemu je 'nova' teorija, prema Glaseru (2002), primjenjiva neovisno o kontekstu što se u ovom slučaju i dogodilo.

⁵² „It applies a reductionist, fragmented and narrow approach, which is more about taming, controlling and predicting than creating learning based on movement, experimentation and meaning making.“(Moss, 2012, 360)

Tijekom selektivnog kodiranja, pak, javlja se nova moguća teorija koja bi objasnila pozicioniranje odgajateljeve pedagogije i prakse u ranije spomenute dvije krajnosti. Za potrebe ovoga rada teorija je nazvana *tranzicijski (prijelazni) period stručno-profesionalnog razvoja odgajatelja*. Poseban interes pobudili su podatci o odgajateljevom istovremenom podržavanju dvije različite slike o djetetu, kao i različitoj praksi. Odgajatelj djeteta predškolske dobi koje postaje školski obveznik promatra u jednom trenutku kao kompetentno dijete, a u drugom, kada ga postavlja u odnos sa zahtjevima osnovne škole, kao nekompetentno dijete. Paralelno želi ostvarivati kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao i pripremu za školu (radne liste, procjene). Jednako tako, dok smatra da proces prijelaza za dijete rane dobi počinje ulaskom u dječji vrtić (razdoblje adaptacije), za djecu predškolske dobi proces prijelaza ne promatra kroz prvi razred osnovne škole (adaptacija se odvija u predškoli izvan konteksta). Niz drugih dvostrukosti navedenih i pojašnjenih u poglavlju o selektivnom kodiranju navode na zaključak da se odgajatelji i sami nalaze u tranzicijskom razdoblju po pitanju njihova stručno-profesionalnog razvoja. Odgajateljev nedostatak stručno-profesionalne kompetencije u smjeru ostvarivanja predškolskog kurikuluma, osnažen značajnim neskladom između temeljnih dokumenata (koji posredno određuju praksu) dviju odgojno-obrazovnih razina, postavio je odgajatelja u konfliktan položaj. Progresivnost ranog i predškolskog kurikuluma u odnosu na osnovnoškolski svakako je ostavio traga na odgajateljima i njihovoj praksi. Mijenjaju se osnovna načela, vrijednosti i ciljevi koji su utemeljeni na shvaćanju djeteta kao subjekta odgoja i obrazovanja koje su-konstruira odgojno-obrazovni proces. Međutim, nedostatak kvalitetnog i kontinuiranog stručnog razvoja i usavršavanja odgajatelja (što takav otvoreni kurikulum zahtijeva) rezultirao je očito samo djelomičnom promjenom ranog i predškolskog sustava. Najveće promjene dogodile su se u krovnim dokumentima (sustavan razvoj od Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece iz 1991. godine do trenutno važećeg Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz 2014. godine) koji su ponudili odgajateljima i ostalim stručnjacima koji se bave ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem primjerenije pedagoške izraze (sukonstrukcija, integracija, interes djeteta, dijete kao subjekt, su-kreator, otvoreni kurikulum i sl.), dok je promjena u praksi najvećim dijelom izostala. U tom smislu kada odgajatelj treba oživotvoriti predškolsku pedagogiju u skupini djece školskih obveznika, suočen s pritiskom dominantnijeg sustava (a osnovna škola je percipirana kao takav sustav) odgajatelj nije u mogućnosti postaviti se kao stručnjak u svojem području i gubi autonomiju.

Djelomično svjestan potrebe provođenja kurikuluma predškole, ali i suočen s pritiskom okruženja, odgajatelj se nalazi u stanju neodređenosti i nesigurnosti pri čemu je prirodno težiti stvaranju strukture. Nažalost, podaci ukazuju da strukturiranje ide na štetu djece i predškolskog kurikuluma. Slunjski (2016) je to i u teoriji i u praksi prepoznala te kaže da odgojno-obrazovni djelatnici koji nisu spremni na kvalitetno i sveobuhvatno stručno usavršavanje, učenje i refleksiju „lako upadaju u zamku mijenjanja retorike iza koje ne stoje duboka razumijevanja niti kvalitetna profesionalna znanja.“ (Slunjski, 2016, 228). Upravo to se uočava kod odgajatelja na primjeru procesa polaska djeteta u osnovnu školu.

6.2.4.2 Učitelji razredne nastave

Prikupljanjem podataka o temi prijelaza djeteta i polaska u osnovnu školu uočila se kompleksnost problematike osnovnoškolskog sustava koja nije ograničena samo na prijelazno razdoblje. Obrada podataka je bila zahtjevnija za skupinu učitelja razredne nastave, nego za skupinu odgajatelja jer su učitelji prirodno težili iznošenju podataka o svojoj praksi izvan same problematike prijelaza (koja za njih završava unutar trećeg tjedna po polasku djeteta u osnovnu školu). I iz tog podatka bilo je vidljivo kako fokus interesa učitelja nije na procesu prijelaza, nego na osnovnoškolskoj praksi koja se izričito tiče njih, a ne cjelokupnog okruženja. Ipak, kôd koji je proizašao iz podataka, a koji se veže i uz proces prijelaza nosi naziv *pedagogija staklenika*⁵³. Nadređeni kodovi koji su se pojavili kod učitelja razredne nastave ukazuju na ukalupljenost osnovnoškolske teorije i prakse u tradicionalnom, zatvorenom i nefleksibilnom didaktičko-metodičkom sustavu. U takvom sustavu prevladava transmisija znanja jer za svaki drugačiji pristup koji bi vodio ka transformaciji znanja nema vremensko-prostorno-materijalnih uvjeta kao ni stvarne intrinzične motivacije učitelja. Iz tog razloga ne iznenađuju podaci kako je prijelaz djeteta iz vrtića u osnovnu školu percipiran kroz njegovu spremnost, a spremnost definirana kao normativna vrijednost (neovisno o vrsti spremnosti). Takvo promišljanje duboko je ukorijenjeno u osnovnoškolskoj praksi do te mjere da učitelji, unatoč nezadovoljstvu, nemaju jasno izražen stav o potrebi mijenjanja i stvarnom uključivanju u navedeni proces. Ulogu škole u društvu vide kao veliku odgovornost, a

⁵³U engleskoj inačici koncept pedagogije staklenika glasio bi greenhouse pedagogy. U popularnoj literaturi može se naići na sličan naziv, ali s potpuno drugačijim značenjem – pedagogical greenhouse kao svojevrsni rasadnik (u svakom slučaju pozitivno konotiran za razliku od ovdje predloženog koncepta pedagogije staklenika).

odgovornost mora biti jasno normativno procijenjena. Nedostatak znanja, razumijevanja i motivacije za ostvarivanjem kvalitetne, suvremene prakse uvjetovan je nizom okolnosti među kojima učitelji prepoznaju ponajviše preopterećeni nastavni plan i program. To što su učitelji prepoznali plan i program ne znači da ono ujedno i je osnovni razlog učiteljeve trenutne prakse, već da je to učiteljeva percepcija problema. Zanimljiv je ipak određeni oksimoron koji se pojavljuje u podacima, a to je da učitelj smatra kako ipak ima određene slobode unutar tog zatvorenog i strogo propisanog sustava, međutim, tu slobodu (primjerice, preraspoređivanje nastavne satnice prema potrebi učenika, a ne sadržaja) ako prakticira, prakticira na svoju odgovornost jer nema primjerenu podršku od nadređenih struktura. U tom smislu može se reći kako učitelji djeluju slobodno unutar vrlo restriktivnog sustava ili slobodno unutar okvira. Iako trenutno važeći osnovnoškolski kurikulum iz 2011. godine (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011) u svojim temeljima teži fleksibilnijoj, holistički i kontekstualno prilagođenoj strukturi rada, podatci ukazuju da osnovnoškolsku praksu i dalje nedvojbeno određuje strogo strukturirani nastavni plan i program iz 2006. godine (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Slobodno djelovanje učitelja usmjereno na razvoj odgojno-obrazovnog procesa u takvom zatvorenom sustavu nema dugoročne perspektive jer ne može dalje od okvira nastavnog plana i programa (sadržaji, satnica, prostorno-materijalni uvjeti dostatni za odrađivanje traženog prosjeka, ishodi usmjereni na prosječnog učenika i sl.). Učitelji pri tome i sami prepoznaju diskontinuitet i rascjepkanost odgojno-obrazovnog sustava, ali nisu u mogućnosti djelovati na to. Za razliku od odgajatelja čiji su teorijski kodovi bili usmjereni na proces prijelaza i njegove vezane elemente (spremnost, slika o djetetu, otvoreni kurikulum), kod učitelja razredne nastave podatci su bili usmjereni upravo na zatvorenost sustava unutar kojega ostvaruju svoju odgojno-obrazovnu praksu i pedagogiju. Svi popratni elementi po pitanju prijelaza i polaska u osnovnu školu podređeni su razumijevanju procesa iz pozicije zatvorenog sustava. Iz tog razloga, iako se može govoriti o paradigmi spremnosti i u osnovnoškolskom kontekstu, ono nije proizašlo iz podataka kao temeljni kôd. Zatvorenost osnovnoškolskog sustava kao kôda karakterizira tromost cjelokupnog sustava za otvaranje prema okruženju i refleksiji svoje prakse. Znanja kojima učitelji raspolažu pri ostvarivanju odgojno-obrazovne prakse temelje se na tradicionalnim metodikama koje dominiraju procesom, dok paralelno suvremeni pedagoški koncepti u takvom okruženju nemaju mogućnost zaživjeti (integracija, dijete kao subjekt i su-konstruktor, interes djeteta, igra i sl.).

Iako učitelji izražavaju ranije već spomenuto nezadovoljstvo takvim okruženjem te opisuju i elemente suvremene nastave usmjerene na učenika, ono se ne može razvijati ni u teorijskom ni u praktičnom smislu. Ostaje na povremenoj intrinzičnoj motivaciji i spremnosti učitelja da 'zaobilazi' sustav u onoj mjeri u kojoj ne izlazi izvan okvira. Iz tog razloga teorijski kôd koji se pojavio tijekom obrade prikupljenih podataka nosi naziv *pedagogija staklenika*. Ovaj naziv činio se primjerenim zbog semantičke suprotnosti – značenje riječi *staklenik* (kao mjesto zaštićenog i kontroliranog uzgoja) u odnosu na značenje riječi *pedagogija* (kao proces) nije spojivo ako se teži kontinuiranom i slobodnom razvoju. Unutar takvog sustava, ostvarivanje pedagogije je moguće, ali je ograničeno na uvjete u kojima se nalazi. Svaka promjena nema dugoročne i dalekosežne rezultate jer je okruženje ograničeno, nepromjenjivo i statično. Slikovito rečeno, vrtlar može njegovati biljku, ali samo do određene mjere kada staklenik više neće moći zadovoljiti potrebe rasta biljke. U određenom kritičnom trenutku biljka će se u stakleniku saviti, uvenuti i jednostavno neće dosegnuti svoj puni potencijal. U ovom konceptu može se pronaći svaki učitelj koji pokušava mijenjati odgojno-obrazovnu praksu, ali nailazi na nerazumijevanje ili otpor. U odnosu na učenika, učitelj ima prostora zauzeti ulogu toplog, responsivnog i kompetentnog odgajatelja, ali ostaje i dalje objekt u odnosu na cjelokupni sustav. Promatrano kroz podatke, učitelj prepoznaje da sustav nije usklađen s potrebama djeteta, ali okruženje mu ne omogućuje da to sagleda na drugačiji način i mijenja uočeno. Njegovo djelovanje u procesu prijelaza, poput povezivanja s odgajateljima kroz sadržaje (nastavne teme i jedinice) poučavanja, zapravo je djelovanje u okviru svog okruženja. Previšić (2010) pri tome zanimljivo uočava: „Čini se da su i učitelji još odveć sputani samoregulirajućom paradigmom slijepog držanja za „propisani” plan i program te udžbenik koji ga slijepo slijedi. Uzalud stručni apeli, preporuke i savjetovanja koja nastoje osloboditi školu i učitelja „straha od vlasti“ kada se ona još osjeća u svakom menadžmentu kao pravo iznad pedagogije. Zato takav učitelj ne uspijeva iskoračiti prema ulozi suvremenoga pedagoškog moderatora, medijatora i socijalnog integratora u profesionalnom radu, nego još uvijek slovi kao poučavatelj, prenositelj znanja i kontrolor (ocijenjivatelj) postignutog.“ (Previšić, 2010, 169). Koncept pedagogije staklenika nije svojstven samo učiteljima razredne nastave i osnovnoj školi (iako je proizašao iz njihovih podataka), nego se elementi koji podržavaju takav koncept mogu uočiti u cjelokupnom obrazovnom sustavu kroz koji su ti učitelji prošli (s naglaskom na visokoškolsko obrazovanje i daljnje stručno usavršavanje).

Djelovanje za promjene stoga ne može biti isključivo usmjereno na praktičare u osnovnim školama jer je sustav u kojemu se nalaze daleko kompleksniji.

Metodološki promatrano, koncept pedagogije staklenika moguće je promatrati kao pojavu koja objašnjava odgojno-obrazovnu praksu i djelomično implicitnu pedagogiju učitelja razredne nastave. Ipak, u ovom trenutku koncept nije opravdano primijeniti izvan tog konteksta (iako je moguće) bez da dođe do prilagođavanja podataka konceptu. Potrebno je također oprezno koristiti navedeni koncept posebno zbog njegova potencijalno negativnog shvaćanja među praktičarima, odnosno njegove prividne nepromjenjivosti. Iz pedagoške perspektive, svako istraživanje treba imati svoju svrhu u osnaživanju i napretku teorije i prakse, a ne da se pojedinca zastraši ili opravda *status quo*. Obzirom da se od učitelja traži promjena, tj. dekonstrukcija i/ili transformacija, potrebno je koristiti koncept pedagogije staklenika kao motivaciju za izlazak iz uvjeta koji ograničavaju učitelja.

U odnosu na postavljena istraživačka pitanja, moguće je ponuditi dio odgovora. Jasno je kako se problem definiranja spremnosti djeteta za školu sustavno javlja ne samo u dokumentima kojima se uređuje polazak u osnovnu školu, nego i u praksi kroz obje odgojno-obrazovne razine. Prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu tada nije ni moguće jednoznačno odrediti niti definirati. Odgajatelji i učitelji razredne nastave ipak se priklanjaju prevladavajućoj paradigmi spremnosti djeteta te se spremnost definira ponajviše kroz odgovornost i gotovost djeteta u odnosu na školsku normu. Takva definicija uvjetovana je najvećim dijelom stručno-profesionalnim razvojem pojedinca i (ne)otvorenošću sustava prema promjeni. Razvoj se ipak uočava u predškolskom sustavu zbog čega su prisutni i pokušaji drugačijeg definiranja spremnosti, dok je stagniranje i zatvorenost prema razvoju uočeno u osnovnoškolskom sustavu. Stručno-profesionalni razvoj odgajatelja uvjetovan je, pak, cijelim nizom ključnih trenutaka uočenih u predškolskom sustavu – od mijenjanja temeljnih dokumenata koji određuju praksu, a koji počivaju na sociokonstruktivističkoj teoriji, do mijenjanja prakse otvaranjem prema istraživanju i zajednicama učenja. Isto se ne može uočiti u osnovnoj školi čiji stručno-profesionalni razvoj (kao obilježje statičnosti primjerenije je koristiti termin stručno-profesionalni status, a ne razvoj) počiva i dalje na metodičko-didaktičkoj rascjepkanosti i propisanosti. Pitanje povezanosti prijelazne prakse i razumijevanja djeteta je

pitanje uopće prakse i razumijevanja djeteta. Učitelji razredne nastave promatraju dijete kao nezrelo, nekompetentno i pasivno te kroz istu sliku o djetetu usklađuju i svoju praksu. Specifičnosti se javljaju kod odgajatelja koji njeguju dvostruku sliku o djetetu te samim time pozivaju na dvije međusobno nespojive prakse – praksa usmjerena na kompetentno i aktivno dijete te praksa usmjerena na nekompetentno i pasivno dijete.

Kao kurikulumske poveznice odgajatelji i učitelji razredne nastave predlažu sadržaj poučavanja što predstavlja plitko shvaćanje problematike prijelaza, svrhe obrazovanja i dobrobiti djeteta i njegova razvoja. Međutim, u odnosu na dobivene odgovore o shvaćanju prijelaza, prakse i slike o djetetu, moguće je ponuditi drugačiji prijedlog kurikulumskih poveznica. Proces razvoja koji se odvija sustavno već desetljećima u ranom i predškolskom sustavu Republike Hrvatske ukazuje da je za promjenu odgojno-obrazovne prakse nužna mreža podrške cjelokupnog sustava – od obrazovne politike, visokoškolskih ustanova pa do same ustanove dječjeg vrtića/osnovne škole i njegovih djelatnika kao nositelja promjene. Korištenjem takvog pristupa u stvaranju mreže podrške za dijete tijekom procesa prijelaza moguće je približiti se ostvarivanju kurikulumskih poveznica. Kurikulumska poveznica tada bi bio sam *proces* usuglašavanja teorije i prakse i to usmjeren prema djetetu kao aktivnom sukonstruktoru, a ne recipijentu usluge. Time bi se učinio dodatni pomak za odgajatelje koji su već djelomično svjesni potrebe drugačijeg pristupa, ali i početni pomak za učitelje kojima je potrebna gotovo potpuna dekonstrukcija (rekonstrukcija) tradicionalnih uvjerenja i prakse.

7 ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE

Teorijska analiza problematike polaska djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prepoznala je nekoliko modela odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole. Modeli ujedno ukazuju i na prevladavajuću teoriju u praksi i implicitnu pedagogiju. Kao suvremeni i poželjni model odnosa ističe se model pedagogije sukonstrukcije ili pedagoških susretnica koji predlaže stvaranje snažne mreže podrške za dijete. Usmjerenost modela odnosa na dijete otvara prostor za stvaranje zajedničke slike odraslih o djetetu i to o djetetu kao su-konstruktoru znanja i kulture. Jasnim izražavanjem slike o djetetu kao kompetentnom i aktivnom pojedincu koji su-konstruira svoje okruženje, model odnosa pedagogije sukonstrukcije ili pedagoških susretnica zauzima teorijsku podlogu socijalnog konstruktivizma. U odnosu na tu istu teorijsku podlogu te uz ekološku teoriju (teoriju sustava), u ovom radu istražila se problematika prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Kvantitativnim i kvalitativnim pristupom istraživanju nastojala se dobiti sveobuhvatna slika procesa prijelaza iz perspektive odgajatelja i učitelja razredne nastave. Korištena je mješovita metoda istraživanja, odnosno pojašnjavajući sekvencijalni dizajn mješovite metode istraživanja. Kvantitativnim prikupljanjem podataka o trenutnoj prevladavajućoj prijelaznoj praksi u hrvatskim dječjim vrtićima kao i osnovnim školama i analizom istih, zaključeno je kako je prevladavajuća prijelazna praksa niskog intenziteta čije karakteristike odražavaju model odnosa u kojem se ne ostvaruje značajan kontakt. Ovakvom zaključku u prilog ide nekoliko elemenata analize i rezultata; prvi, prilikom deskriptivne analize prijelazne prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave uočen je nedostatak ostvarivanja bilo kakve prakse koja bi ukazala na visoki intenzitet prijelazne prakse. Iz analize frekvencija odgovora uočeno je da se praksa okarakterizirana kao prijelazna ostvaruje u niskom intenzitetu (međusobni posjeti školi/dječjem vrtiću, roditeljski sastanci odgajatelja/učitelja razredne nastave s roditeljima prije početka škole), dok se praksa visokog intenziteta (međusobna suradnja u planiranju aktivnosti, uvid u kurikulum, relevantne dokumente, ulazak u međusobnu praksu) ne ostvaruje. Upravo je praksa visokog intenziteta ključna za ostvarivanje kurikulumskih poveznica jer se usuglašavanje ne može događati bez dubljih i kvalitetnih kontakata ne samo odgajatelja i učitelja, nego svih sudionika procesa. Kao prva razina usuglašavanja stoji poznavanje dokumenta koji načelno ili deklarativno određuju vrijednosti, načela i ciljeve odgojno-obrazovnog djelovanja. Bez te osnovne, može se reći temeljne poveznice, teško je ostvariti druge kontakte još višeg intenziteta – usuglašavanje na razini teorije i prakse. Drugi element analize koji je ukazao na prevladavanje aktivnosti i

prakse niskog intenziteta bez međusobnog usuglašavanja je odbacivanje hipoteze koja je pretpostavila nepostojanje razlika u prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja i učitelja razredne nastave, odbacivanje hipoteze koja je pretpostavila nepostojanje razlika u implicitnim pedagogijama odgajatelja i učitelja razredne nastave te prihvaćanje hipoteze koja je pretpostavila kako je prijelazna praksa povezana s implicitnom pedagogijom. Ovaj dio istraživanja za cilj nije imao odrediti model odnosa koji prevladava u odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja i učitelja Republike Hrvatske, nego uočiti karakteristike prijelazne odgojno-obrazovne prakse. Odbacivanjem postavljenih hipoteza oko ključnih problema usuglašenosti prakse odgajatelja i učitelja razredne nastave, kao i potvrđivanjem hipoteze oko problema povezanosti prakse i implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja razredne nastave, otvorio se prostor za objašnjavajući dio istraživanja, odnosno pojašnjavajuću sekvencu mješovite metode i postavljanje istraživačkih pitanja. Postavljanjem istraživačkih pitanja ponuđen je fleksibilni okvir unutar kojega je bilo moguće pojasniti i dodatno istražiti prijelaznu praksu odgajatelja i učitelja razredne nastave. Iz rezultata istraživanja s naglaskom na drugu sekvencu, odnosno kvalitativni dio istraživanja i utemeljenu teoriju kao analitički okvir, moglo se uočiti kako su se pojavile sljedeće paradigme i koncepti:

- Paradigma spremnosti (odgajatelji),
- Paradigma nove slike o djetetu (odgajatelji),
- Koncept tranzicijskog (prijelaznog) perioda stručno-profesionalnog razvoja odgajatelja (odgajatelji),
- Koncept pedagogije staklenika (učitelji razredne nastave).

Paradigma spremnosti koja se pojavila kod odgajatelja, kao i istovremeno suprotni koncept paradigme nove slike o djetetu ukazali su na nedosljednost prakse i teorije odgajatelja u predškolskom razdoblju. Tome u prilog ide i treći koncept - tranzicijski (prijelazni) period stručno-profesionalnog razvoja odgajatelja. Kroz njega uočilo se snažno nastojanje i vjerovanje odgajatelja o potrebi ostvarivanja kvalitetne prakse podržane relevantnom suvremenom literaturom i propisane relevantnim dokumentima, ali i nesigurnost u tu istu praksu i popuštanje pod pritiskom odgojno-obrazovne razine koju odgajatelji i dalje percipiraju nadređenom (tj. osnovnom školom). Kod učitelja razredne nastave iz podataka je proizašao koncept pedagogije staklenika pri čemu se ne može povući paralela s paradigmom spremnosti koja je proizašla iz podataka odgajatelja. Pedagogija staklenika predstavlja zatvorenu pedagogiju, uokvirenu i propisanu, a sloboda i otvorenost koju percipiraju učitelji

razredne nastave ostvaruje se u kontroliranim uvjetima unutar okvira nastavnog plana i programa. Iako nacionalni kurikulum koji obvezuje učitelje razredne nastave omogućuje slobodniji i fleksibilniji pristup cjelokupnom radu, razvidno je kako je u implicitnim pedagogijama učitelja razredne nastave duboko ukorijenjen metodičko-didaktički pristup usmjeren na sadržaj poučavanja.

Kada se navedene paradigme i koncepti stave u kontekst poveznica tijekom prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, mogao se uočiti prije svega *potencijal ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Osim tradicionalne paradigme spremnosti kao ostavštine zatvorenog, strogo propisanog i normativnog kurikuluma, kod odgajatelja se pojavila i paradigma nove slike o djetetu. To je vrlo pozitivan pomak koji je usmjeren isključivo na *razvoj*. Koncept koji se također pojavio kod odgajatelja je prijelazni period stručno-profesionalnoga razvoja odgajatelja koji odgovara ranije spomenutim paradigmama - s jedne strane ostavština tradicionalnog sustava utemeljenog u metodikama, a s druge strane nove paradigme. I na prijelazni period potrebno je gledati kao na potencijal ili pozitivni pomak ka procesu razvoja. Nesumnjivo je da su istaknuti hrvatski pedagozi usmjereni na rani i predškolski odgoj i obrazovanje zaslužni za ovaj pomak te da postoji otvoreni prostor za razvoj izvan svakog okvira u kojemu će se prijelazni period možda i završiti. U ovom trenutku, prijelazni period označava otvaranje koje je neophodno ako se proces prijelaza promatra kao zamišljeni prostor međusobnog susreta i uvažavanja svih uključenih sudionika. Koncept pedagogije staklenika koji se pojavio u podacima učitelja razredne nastave, u odnosu na rani i predškolski sustav, nije ostavio dojam potencijala ili mogućeg razvoja. Točnije, ukazao je na statičnost i ograničenost. Kritički promatrajući dobivene podatke postavilo se pitanje gdje se i u kojem trenutku uopće mogu ostvariti kurikulumske poveznice tijekom prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ako su način rada, shvaćanje djeteta, kao i temeljna znanja i kompetencije odgajatelja i učitelja utemeljeni u različitim tradicijama i pedagogijama. U odnosu na dobivene podatke o prijelaznoj praksi mogli su se uočiti problematični elementi kojima je potrebno usmjeriti veću pozornost – definiranje vrijednosnog sustava, stručno usavršavanje primjerenim postupcima te međusobno upoznavanje prakse kao početni koraci ka promjeni. Mjesto za kurikulumske poveznice moguće je pronaći prvenstveno u zajedničkom definiranju slike o djetetu koje za sobom otvara pitanje razumijevanja djetetova učenja. Dijete kao subjekt odgoja i obrazovanja, kao sukonstruktor, kao kompetentni, aktivni pojedinac ne smije biti različito shvaćeno u kontekstu dječjeg vrtića, u kontekstu predškole te u kontekstu osnovne škole, što je i jedan od problema procesa prijelaza. U odnosu na

dobivene podatke mogući način ostvarivanja takvih kurikulumskih poveznica je uvođenje elemenata predškolske pedagogije u osnovnoškolski sustav. Iako se u literaturi (primjerice Dahlberg i Lenz Taguchi, 1994; Haug, 2013; Moss, 2013;) ovakav pristup ne savjetuje jer predstavlja narušavanje autonomije pojedinog sustava, autorica ovoga rada smatra kako je u Republici Hrvatskoj ovaj trenutak koji je obilježen sveopćom potrebom za reformom cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava (ili jednostavno promjenom u društvu) pravi trenutak da se pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavi kao moguća alternativa pedagogiji koja prevladava u osnovnoj školi, pedagogiji staklenika. Dakle, ne poziva se na dominiranje pedagogije ranog i predškolskog sustava, nego na promjenu, moguću alternativu kao pedagogije odgojno-obrazovnoga sustava i djeteta. Potencijal ranog i predškolskog sustava koji je uočen kroz ovo istraživanje ogleda se u mogućnosti njegova djelovanja na ostale sustave, a ne dominacijom njegove pedagogije (koja, iako proizašla iz predškolskog sustava, nije njegova za dominirati nad drugim sustavima). Već napomenuto, svrha ovog istraživanja treba biti osnaživanje i napredak te se stoga predlaže *kurikulumske poveznice ostvariti kroz zajedničko poimanje djeteta, znanja i procesa učenja*, ali uz prethodnu dekonstrukciju (rekonstrukciju) postojećih koncepcija koje prevladavaju u osnovnoj školi (i djelomično u dječjem vrtiću). To je moguće kroz zajednice učenja kao mjestom dekonstrukcije starih koncepcija i njihove ponovne (su)konstrukcije. U tom smislu, implicitna pedagogija odgajatelja i učitelja razredne nastave (usmjerena na dijete) postaje sadržajno kurikulumska poveznica koja se ostvaruje kroz proces (rigorozne) refleksije. Umjesto na načine osnaživanja djeteta tijekom procesa prijelaza, što je i dalje nesporna činjenica i potreba, uputno je usmjeriti se na kontinuirani rad i razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika prema novoj, suvremenoj pedagogiji u kojoj će osnaživanje proizaći kao prirodna, neodvojiva i temeljna vrijednost, a ne izolirana aktivnost. Nositelje te promjene autorica ovoga rada vidi u odgajateljima, odnosno u *procesu* njihova razvoja i procesu (su)konstrukcije nove slike o djetetu. Ovaj proces vidljiv je u hrvatskoj praksi zadnjih desetljeća i to pod vodstvom ponajviše Slunjski (2016) koja navodi da su zajednice učenja trenutno jedini način na koji se može ostvariti transformacija kulture ustanove. Navedena autorica ističe kako je taj proces dugotrajan i krajnje zahtjevan proces jer podrazumijeva kritičan i složen pristup (samo)refleksiji svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. U odnosu na dobivene podatke kroz obje faze istraživanja o prijelaznoj praksi u Republici Hrvatskoj te zahtjevnosti transformacije kulture ustanove koju Slunjski navodi, razumljiv je određeni pesimizam oko mogućnosti promjene i usuglašavanja dvije izrazito kompleksne odgojno-obrazovne razine. Potreba kontinuiranog i intenzivnog rada na dekonstrukciji i

ponovnoj rekonstrukciji, kao i na održavanju i daljnjem razvijanju kvalitete prakse zahtijeva ne samo snažan timski rad stručnjaka otvorenih za promjenu, nego i podršku 'nadređenih' institucija. Unatoč zahtjevnosti i dugotrajnosti procesa, promjena u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postaje sve vidljivija i osjetnija, a stručnjaci (i teoretičari i praktičari) ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postaju spremniji zauzeti snažan i argumentirani stav u pozicioniranju navedene odgojno-obrazovne razine kao jednako važne. Pri tome promiču one vrijednosti i načela koja ranu i predškolsku pedagogiju postavljaju kao alternativu prevladavajućim pedagogijama, što se i vidi iz dobivenih podataka u ovom istraživanju. Proces koji se događa tijekom razvijanja prakse je dubok, sveobuhvatan i intenzivan i upravo je *proces* bitan element koji se ističe i kod odgajatelja kao i u ranoj i predškolskoj pedagogiji predloženoj kao alternativni. Kako zajednice učenja podrazumijevaju uključenost raznih stručnjaka, tako je i u kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu jasno da se zajednice učenja i pripadajući proces ne mogu ostvariti izolirano samo između odgajatelja i učitelja razredne nastave. Ono znači da se problematika prijelaza mora promatrati kroz sve relevantne mikro i mezosustave koji čine kontekst. Uključenost svih struktura dječjeg vrtića i osnovne škole stvara mrežu podrške koja je neophodna ako se procesu stvaranja kurikulumskih poveznica i procesu dekonstrukcije/rekonstrukcije kulture pristupa otvoreno. Transformacija kulture ustanove o kojoj govori Slunjski (2016) te transformativna promjena ili pedagoška transformacija o kojoj piše Moss (2014), koji ne dovode do destrukcije postojećih paradigmi, nego do stvaranja novih ili rekonstrukcije starih, koncept je koji je potrebno dodatno istražiti i upotrijebiti u kontekstu stvaranja kurikulumskih poveznica. Pri tome se naglasak prvo treba staviti na *proces stvaranja* kurikulumskih poveznica, a ne na sadržaj tih poveznica. Pedagoška transformacija, odnosno proces stvaranja kurikulumskih poveznica postavlja se kao nova teorijska i praktična razina koju je potrebno istražiti kako bi se prijelaz djeteta iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu odvijao isključivo na njegovu dobrobit.

8 LITERATURA

1. Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., Merali, R. (2007), *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. Working Paper 41. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
2. Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., Shallwani, S. (2008), Transition to school: Reflections on readiness. *Journal of Developmental Processes*, 3(2), 26-38.
3. Babić, N., Kuzma, Z. (2000), Kontinuitet/diskontinuitet u razvoju djetetove autonomije. U: Babić, N., Irović, S. (ur.), *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*, Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Rijeci, str. 24-39.
4. Babić, N. (2007), Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoški istraživanja*, 4 (2), 217-229.
5. Bašić, S. (2009), Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 27-44.
6. Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19–37.
7. Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Kilgallon, P., Maloney, C. (2011), Transition from long day care to kindergarten: Continuity of not?. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (2), 42-50.
8. Bellen, L. (2016), *Play - lost in transition? Teacher beliefs about pedagogic continuity across the transition to formal schooling* (Doktorska disertacija). College of Education, University of Notre Dame Australia. (Pristupljeno s: <http://researchonline.nd.edu.au/theses/139>)
9. Bennett, J. (2013), A response from the co-author of 'a strong and equal partnership'. U: Moss, P. (ur.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, str. 52-71.
10. Bognar, B. (2016), Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu?. U: Jukić, R., Bogatić, K., Gazibara, S., Pejaković, S., Simel, S., Nagy Varga, A. (ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*. Osijek: Filozofski fakultet, str. 324.-334.
11. Bohan-Baker, M., Little, P.M.D. (2002), *The Transition to Kindergarten: A review of Current Research and Promising Practice to Involve Families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

12. Bradbury, A. (2014), Early childhood assessment: observation, teacher 'knowledge' and the production of attainment data in early years settings. *Comparative Education*, 50 (3), 322-339.
13. Bredekamp, S. (1996), *Kako djecu odgajati: razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*. Zagreb: Educa.
14. Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
15. Bronfenbrenner, U. (1999), Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. U: Friedman, S., L., Wachs, T., D. (ur.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association Press, str. 3-28. (Pristupljeno s: <http://readtogether.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201999.pdf>)
16. Brooker, L. (2008), *Supporting transitions in the early years*. Berkshire: Open University Press.
17. Brooker, L., Woodhead, M. (2013), *The Right to Play*. Early Childhood in Focus, 9. Milton Keynes: The Open University with the support of Bernard van Leer Foundation.
18. Broström, S. (2002), Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. U: Fabian, H., Dunlop, A.W. (ur.), *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London, New York: Routledge, str. 52-63.
19. Broström, S. (2016a), Bridge to school. U: Dockett, S., MacDonald, A. (ur.), *Just Do Good Research: Commentary on the Work and Influence of Bob Perry*. Peridot Education, str. 28-37
20. Broström, S. (2016b), Ten-year-olds' reflections on their life in preschool. *Nordic Studies in Education*, 24 (2), 3-19.
21. Broström, S. (2017), A dynamic learning concept in early years' education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25 (1), 3-15.
22. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
23. Bruner, J. S. (2006), *In Search of Pedagogy. Volume 1: The selected works of Jerome S. Bruner*. London, New York: Routledge.
24. Carr, M. (2006), Learning Dispositions and Key Competencies: A New Curriculum Continuity across the Sectors?. *Early Childhood Folio*, 10 (1), 21-26.
25. Carr, M. (2013), Making a borderland of contested spaces into a meeting place: The relationship from a New Zealand perspective. U: Moss, P. (ur.), *Early Childhood and*

Compulsory Education: Reconceptualising the relationship. London, New York: Routledge, str. 92-111.

26. Cartmell, K.M. (2011), Educational transitions within the UK: What is known and what needs to be investigated?. *The Psychology of Education Review*, 35 (1), 28-33.

27. Chan, W. L. (2010), The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 973-993.

28. Charmaz, K. (2014), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

29. Clifford, R., M. (2005), Personnel Preparation and the Transition to Kindergarten. U: Pianta, R.C., Cox, M. J. (ur.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., str. 317-324.

30. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007), *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

31. Corsaro, W. A., Molinari, L. (2005), *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press.

32. Curtis, A. (2002), *A curriculum for the pre-school child: Learning to learn*. United Kingdom: Taylor Francis Ltd.

33. Čudina-Obradović, M. (2008), Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 285-300.

34. Dahlberg, G., Lenz Taguchi, H. (1994), *Forskola och skola: Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats [Preschool and school: On two different traditions and the vision about a meeting place]*. Stockholm: HLS Forlag.

35. Dahlberg, G. (2013), A dialogue with the co-author of 'the vision of a meeting place'. U: Moss, P. (ur.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, str. 72-90.

36. Dockett, S., Perry, B. (2014), *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.

37. Dockett S., Perry B. (2015), Transition to School: Times of Opportunity, Expectation, Aspiration, and Entitlement. U: Iorio, J.M., Parnell, W. (ur.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education*. New York: Critical Cultural Studies of Childhood, Palgrave Macmillan, str. 123-139.

38. Dockett S., Perry B. (2016), Supporting children's transition to school age care. *The*

Australian Educational Researcher, 43 (3), 309-326.

39. Dunlop, A-W. (2015), Developing child in society - making transitions. U: Reed, M., Walker, R. (ur.), *Early childhood studies: a critical companion*. London: Sage, str. 142-153.
40. Dunlop, A-W., Fabian, H. (2002), Debating transition, continuity and progression in the early years. U: Fabian, H., Dunlop, A.W. (ur.), *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London, New York: Routledge, str. 146-154.
41. Duran, M. (2003), *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
42. Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., Cox, M. J. (2001), Transition practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 199-206.
43. Education and Culture DG (2007), *Key Competences for Lifelong Learning –A European Framework*.
44. Educational Transitions and Change (ETC) Research Group (2011), *Transition to school: Position statement*. Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
45. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. Greenwich CT: Ablex Publishing Corporation.
46. Eidsvåg, I. (2007), *Dijete, nastavnik i škola – Ideje za inspiraciju i za djelovanje*. Sarajevo: Helsinški komitet za ljudska prava BiH.
47. Entwisle, D.R., Alexander, K.L., (2005), Early Schooling and Social Stratification. U: Pianta, R.C., Cox, M. J. (ur.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., str.13-38.
48. Fabian, H. (2002), Empowering children for transition. U: Fabian, H., Dunlop, A-W. (ur.), *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London, New York: Routledge, str. 123-134.
49. Fabian, H., Dunlop, A-W. (2007), *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working papers in Early Childhood Development, NO.42. Bernard van Leer Foundation.
50. Fails Nelson, R. (2004), The Transition to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 187-190.
51. Field, A., (2013), *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll*. London: Sage.

52. Fisher, J. A. (2009), "We used to play in Foundation, it was more funner": investigation feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years*, 29 (2), 131-145.
53. Furlan, I. (1983), Da li brijeg Muhamedu ili Muhamed brijegu?. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 3 (2), 145-154.
54. Garro, A. (2017), *Early Childhood Assessment: An Integrative Framework*. U: Garro, A. (ur.), *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology*. New York: Springer, str. 1-25.
55. Glaser, B.G. (2002), Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2), 23-38.
56. Glaser, B.G., Straus, A. L. (2017), *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. London, New York: Routledge.
57. Griebel, W., Niesel, R. (2009), A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29 (1), 59–68.
58. Hall, K., Horgan, M., Ridgway, R.M., Cunnen, M., Cunningham, D. (2014), *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
59. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Burke Walsh, K. (2004), *Kurikulum za vrtiče: razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
60. Haug, P. (2013), From indifference to invasion: The relationship from a Noewegian perspective. U: Moss, P. (ur.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, str. 112-129.
61. Hedges, H., Cullen, J. (2005), Subject Knowledge in Early Childhood Curriculum and Pedagogy: beliefs and practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (1), 66-79.
62. Hentig, von H. (1997), *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.
63. Ivon, H. (2007), Interaktivnom pedagogijom do kontinuiteta u odgoju i obrazovanju. U: Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, sv.2. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 234-242.
64. *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog* (2017) (Pristupljeno s: https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/nacionalni_kurikulum_ranog_i_predskolskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf)

65. Janus, M. (2011), Transition to School: Child, Family and Community-Level Determinants. U: Laverick, D.M., Jalongo, M. R. (ur.), *Transition to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children*. London, New York: Springer, str. 177-187.
66. Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 253-307.
67. Kagan, S. L. (2013), David, Goliath and the ephemeral parachute: The relationship from a United States perspective. U: Moss, P. (ur.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, str. 130-148.
68. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1997), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
69. Key, E. (2000), *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
70. Kienig, A. (2013), Children's transition from kindergarten to primary school. U: Margetts, K., Kienig, A. (ur.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice*. New York: Routledge, str. 22-33.
71. La Paro, K.M., Pianta, R., Cox, M. (2000), Kindergarten Teacher's Reported Use of Kindergarten to First Grade Transition Practice. *The Elementary School Journal*, 101 (1), 63-78.
72. Lam, M. S. (2014), A Sociocultural Approach to Children in the Transition from Home to Kindergarten. U: Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj, A. (ur.), *Transition to School – International Research, Policy and Practice. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 9*. New York, London: Springer, str. 129-144.
73. Lam, M. S., Pollard, A. (2006), A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26 (2), 123-141.
74. Lenz Taguchi, H. (2010), *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. London, New York: Routledge.
75. Love, J.M., Logue, M.E., Trudeau, J.V., Thayer, K. (1992), *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study*. Portsmouth, N.H.: US Department of Education.
76. Malaguzzi, L. (1994), Your image of the child: Where teaching begins. *Exchange*, 3, 52–56. (Pristupljeno s: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>)
77. Malaguzzi, L. (2016), *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*. London: Routledge.
78. Mandarić, S. (2011), Kako sam kroz akcijsko istraživanje počela ostvarivati

- vrijednosti nastave usmjerene na dijete. U: Mićanović, M. (ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 135-145.
79. Markowitz, A. (2011), Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled. U: Mićanović, M. (ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 11-26.
80. Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
81. Matijević, M. (2010), Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo; Školska knjiga, str. 391-408.
82. McInnes, K., Howard, J., Miles, E.G., Crowley, K. (2009), Behavioural Differences Exhibited by Children When Practising a Task Under Formal and Playful Conditions. *Educational & Child Psychology*, 26 (2), 31- 39.
83. Meisels, S. J. (2005), Assessing Readiness. U: Pianta, R.C., Cox, M. J. (ur.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., str. 39-66.
84. Miljak, A. (2007), Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 205-252.
85. Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
86. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014), *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, (NN 5/2015).
87. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*.
88. Ministry of Education (2017), *Te Whāriki He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*. Wellington: Learning Media.
89. Ministry of Education (2007), *The New Zealand Curriculum*. Wellington: Learning Media.
90. Mitchell, L., Carr, M. (2014), *Democratic and learning-oriented assesment practices in Early Childhood Care and Education in New Zealand*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
91. Moss, P. (2008), What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling?. *Research in Comparative and International Education*, 3 (3), 224-234.

92. Moss, P. (2009), *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working papers No. 53. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
93. Moss, P. (2012), Readiness, Partnership, a Meeting Place? Some Thoughts on the Possible Relationship between Early Childhood and Compulsory School Education. *FORUM*, 54 (3), 355-368.
94. Moss, P. (2013), The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. U: Moss, P. (ur.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, str. 2-49.
95. Moss, P. (2014), *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London, New York: Routledge.
96. Moss, P. (2017), Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8 (1), 11-32.
97. Moss, P., Petrie, P. (2005), *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London, New York: Routledge.
98. Murray, E. (2014), Multiple Influences on Children's Transition to School. U: Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj, A. (ur.), *Transition to School – International Research, Policy and Practice. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 9*. New York, London: Springer, str. 47-60.
99. Narodne novine (2006), *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (102/2006).
100. Narodne novine (2014), *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (124/2014).
101. National Education Goals Panel. (1998), *Ready Schools*. Washington, DC: Author. (Pristupljeno s: <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>)
102. National Foundation for Educational Research – Eurydice (2013), *Compulsory age of starting school in European countries*. (Pristupljeno s <https://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1C0068-C29E-AD4D-0AEC-8B4F43F54A28>)
103. Neuman, M. J. (2002), The wider Context: An International overview of transitional issues. U: Fabian, H., Dunlop, A.W. (ur.), *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London, New York: Routledge, str. 8-22.
104. OECD (2001), *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD

Publications.

105. OECD (2006), *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.

106. OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS*. (Pristupljeno s: <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>)

107. *Okvir nacionalnog kurikulumuma – prijedlog* (2016) (Pristupljeno s: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>)

108. Oštarčević, J. (2008), *Priručnik za upis djece u prvi razred*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

109. Palekčić, M. (2007) Od kurikulumuma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 39- 115.

110. Petrović-Sočo, B. (2011), Organizacijska kultura odgojno-obrazovne ustanove. U: 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima *Škola, odgoj i učenje za budućnost*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, str. 291-299.

111. Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., Early, D. (1999), Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.

112. Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E., Cox, M. J. (2005), Introduction: An Ecological Approach to Kindergarten Transition. U: Pianta, R.C., Cox, M. J. (ur.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., str. 3-12.

113. Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. (2009), The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families and Children. U: McCartney, K., Phillips, D. (ur.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, str. 490-507.

114. Perry, B., Dockett, S. (2007), *Voices of children in starting school (report)*. Wollongong Transition to School Network. (Pristupljeno s: http://www.transitiontoschool.net/uploads/2/9/6/5/29654941/voices_of_children_in_starting_school_-_bob_perry_and_sue_dockett.pdf)

115. Peters, S. (2000), *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. 10th European Early Childhood Conference, London. (Pristupljeno s: <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>)

116. Peters, S. (2010), *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: The Ministry of Education.

http://ece.manukau.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf

117. Petriwskyj, E., A. (2010), *Transition to School Of Diverse Learners* (Doktorska disertacija). Queensland University of Tehnology: Faculty of Health.
118. Petriwskyj, E., A., Grieshaber, S. (2011), Critical Perspectives on Transition to School: Reframing the Debate. U: Laverick, D.M., Jalongo, M. R. (ur.), *Transition to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children*. London, New York: Springer, str. 75-86.
119. Pravilniku o sadržaju i trajanju programa predškole (2014) NN 107/14
120. Prelogović, S. (2013), Mostovi između vrtića i škole. *Zrno-časopis za obitelj, vrtić i školu*, 103-104 (129-130), 51-52.
121. Previšić, V. (2007a), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 179-187.
122. Previšić, V. (2007b), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15-37.
123. Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165 – 176.
124. Ramey, C.T., Ramey, S. L. (2005), Beginning School for Children at Risk. U: Pianta, R.C., Cox, M. J. (ur.), *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., str. 217-252.
125. Riley, K., Miller, G. E., Sorenson, C. (2017), Early Childhood Authentic and Performance-Based Assessment. U: Garro, A. (ur.), *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology*. New York: Springer, str. 94-117.
126. Rimm-Kaufman, S. (2004), School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development. U: Tremblay, R.E., Barr, R.G., Peters, R.Dev. (ur.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Center of Excellence for Early Childhood Development.
127. Rinaldi C., (2004), The relationship between documentation and assessment. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchang*, 11(1), 1–4. (Pristupljeno s:
http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/1747612/24704300/1397159167483/2AssessDoc_rinaldi.pdf?token=CtAH4rDKk2HcvMMY83ikQSZotPQ%3D)
128. Rinaldi, C. (2006), *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching, and*

learning. New York: Routledge.

129. Roberts-Holmes, G. P. (2015), The 'datafication' of early years pedagogy: 'if the teaching is good, the data should be good and if there's bad teaching, there is bad data'. *Journal of Education Policy*, 30 (3), 302-315.

130. Roberts-Holmes, G. P., Bradbury, A. (2016), *Occasional Paper 8 – Reception Baseline Assessment TACTYC*. (Pristupljeno s: <http://tactyc.org.uk/wp-content/uploads/2016/06/Occ-Paper-8-Roberts-Holmes-PDF.pdf>)

131. Roberts-Holmes, G. P., Bradbury, A. (2017), Primary schools and network governance: A policy analysis of reception baseline assessment. *British Educational Research Journal*, 43 (4), 671-682.

132. Rogoff, B. (2003), *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

133. Rogoff, B. (2008), Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. U: Hall, K., Murphy, P., Soler, J. (ur.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. London: Sage, str. 58-74.

134. Sekulić-Majurec, A. (2007), Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 348-364.

135. Sharp, C. (2002), *School Starting Age: European Policy and Recent Research*. Paper presented at the LGA Seminar 'When Should Our Children Start School?', London: LGA Conference Centre.

136. Sindik, J. (2004), Ispitivanje zrelosti djece za školu – primjena dvaju upitnika. U: Babić, N., Irović, S., Redžep-Borak, Z. (ur.), *Rastimo zajedno*. Osijek: Visoka učiteljska škola Osijek, Centar za predškolski odgoj Osijek, str. 319-324.

137. Sindik, J., Baste-Frljić, R. (2008), Povezanost karakteristika temperamenta i spremnosti djece za školu. *Magistra Iadertina*, 3 (3), 147- 168.

138. Sindik, J. (2009), Procjena spremnosti za školu i red rođenja. *Magistra Iadertina*, 4 (4), 8- 29.

139. Sindik, J., Pavić, M. (2009), Povezanost općih razvojnih kompetencija i fonološke svjesnosti kod predškolske djece. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 22 (2), 62-77.

140. Sink, C.A., Edwards, C.N., Weir, S.J. (2007), Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10 (3), 233-237.

141. Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja*

uči. Zagreb: Mali profesor. Visoka učiteljska škola u Čakovcu.

142. Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
143. Slunjski, E. (2009), Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 22 (2), 104-115.
144. Slunjski, E. (2011), Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikuluma. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 179–208.
145. Slunjski, E., Ljubetić, M. (2014), Play and its Pedagogical Potential in a Preschool Institution. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 127-141.
146. Slunjski, E. i suradnici (2015), *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
147. Slunjski, E. i suradnici (2016), *Izvan okvira 2: promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
148. Somolanji, I., Bognar, L. (2008), Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54 (19), 87-94.
149. Somolanji Tokić, I., Kretić-Majer, J. (2015), Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), 103-110.
150. Somolanji Tokić, I. (2016), Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(3), 423-440.
151. Somolanji Tokić, I. (2017), Different Voices during Transition to School. U: Vujičić, L., Holz, O., Duh, M., Michielsen, M. (ur.), *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood: An Educational Perspective*. Zurich: LIT VERLAG, str. 211-224.
152. Staničić, S. (2011) *Menadžment u obrazovanju*. Gornji Milanovac: Centar za marketing u obrazovanju.
153. Tudge, J.R.H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., Karnik, R. B. (2009), Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory and Review*, 1 (4), 198-210.
154. Ujedinjeni narodi (1989), Konvencija o pravima djeteta.
155. Vandebroek, M., De Stercke N., Gobeyn H. (2013), What if the rich child has poor

parents? The relationship from a Flemish Perspective, U: Moss, P. (ur.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, str. 174-191.

156. Van Gennep, A. (2010), *The rites of passage*. London, New York: Routledge.

157. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2005), *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

158. Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007), Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 157-204.

159. Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008), *Early Childhood transition research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation.

160. Vujičić, L. (2016), *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, Centar za istraživanje djetinjstva.

161. Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

162. Yeboah, D. A. (2002), Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22 (1), 51-69.

163. Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., Lander, R. (2009), Play, Cognition and self-Regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, 26 (2), 40-52.

164. Wilcox-Herzog, A., Ward, S. (2004), Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research and Practice*, 6(2). (Pristupljeno s: <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html>)

165. Woodhead, M. (2012), Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2007: Strong foundations: early childhood care and education*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu; CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.

166. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017) NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17

167. Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013) NN 10/97, 107/07, 94/13

9 PRILOZI

9.1 PRILOG 1. Primjer upitnika za procjenu zrelosti za upis u prvi razred

(preuzeto od Oštarčević, 2008, 11-13)

UPITNIK ZA PROCJENU ZRELOSTI ZA UPIS U PRVI RAZRED

OSNOVNA ŠKOLA: _____ **Datum ispitivanja:** _____

Ime i prezime djeteta: _____

UPITNIK ZA PROCJENU ZRELOSTI ZA UPIS U PRVI RAZRED

Br.	PODRUČJE PROCJENE	BODOVI			UKUPNO	NAPOMENA
I.	OPĆI PODACI KOJE DIJETE ZNA O SEBI					
	Kako se zoveš ?	0	1	2		
	Koliko imaš godina ?					
	Gdje stanuješ ?					
	Kako se zove grad, mjesto u kojem živiš ?					
	Tko još osim tebe živi u tvojoj kući ?					
Jesi li išao u vrtić, malu školu ?						
II.	PROCJENA SNALAŽENJA U VREMENU I KOMUNIKACIJI					
	Ispričaj što radiš od jutra do večeri.	0	1	2		
	Kako pozdravljaš ljude koje sretnoš tijekom dana ?					
	Što kažemo kad nešto tražimo, dobijemo?					
III.	OPAŽANJE PREDMETA I VIZUALNO PAMĆENJE					
	U kutiju stavimo 6 poznatih predmeta i pokažemo ih djetetu na nekoliko sekundi. Dijete pogleda predmete bez imenovanja, zatvorimo kutiju i tražimo od njega da imenuje predmete.	0	1	2		

IV.	SPOSOBNOST UOPĆAVANJA I LOGIČKOG ZAKLJUČIVANJA					
	Djetetu se pokazuju slike, a ono treba skupno imenovati ono što vidi (voće, povrće, životinje).	0	1	2		
	Djetetu se daju dijelovi slike, koju mora sastaviti u smislenu cjelinu (kuća, cvijet).	0		2		
V.	GOVORNO-JEZIČNI RAZVOJ					
	Prepoznavanje slova	0	1	2		
	Analiza	0		2		
	Sinteza	0		2		
	Čitanje	0	1	2		
	Govor	0		2		
VI.	MATEMATIČKO PREDZNAJJE					
	Brojenje od 1 do 10	0		2		
	Čitanje brojeva do 10	0	1	2		
	Pridruživanje broja količini elemenata danog skupa	0		2		
	Određivanje odnosa među predmetima (veće, manje, jednako)	0	1	2		
VII.	IMENOVANJE BOJA					
	Imenovanje osnovnih boja	0	1	2		
VIII	UOČAVANJE SLIČNOSTI I RAZLIKA					
	Tražimo od djeteta da uoči što je slično, a što različito na primjeru likova, slova i brojeva.	0	1	2		
IX.	GRAFOMOTORNI RAZVOJ					
	Dijete na posebno pripremljenom papiru preslikava zadane elemente.	0	1	2		

X.	PROSTORNA ORIJENTACIJA					
	Osnovna orijentacija u prostoru i na vlastitom tijelu	0	1	2		
	Dominantna ruka	L	D	A		

Djetetovo ponašanje tijekom ispitivanja:

1. izrazito suradnički raspoloženo
2. dobro surađuje
3. surađuje uz poticaj
4. ne slijedi upute
5. odbija suradnju
6. _____

DODATNA ZAPAŽANJA :

UKUPNO POSTIGNUTIH BODOVA / MOGUĆI BROJ BODOVA : / 36

ISPITIVAČ: _____

** Sastavni dio Upitnika za procjenu zrelosti za upis u prvi razred je CD-ROM s ispitnim zadacima (ilustracija preuzeta s web portala)*

9.2 PRILOG 2. Anketni upitnik za učitelje razredne nastave



Ida Somolanji Tokić, asistentica

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Odsjek za društvene znanosti

31000 Osijek, Ulica cara Hadrijana 10

Telefon: 031 321 729

E-pošta: isomolanji@ufos.hr; isomolanji@foozos.hr

Tema doktorske radnje

*KURIKULUMSKE POVEZNICE PRIJELAZA DJETETA IZ USTANOVE RANOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA U ŠKOLU*

Anketni upitnik za učitelje razredne nastave

Poštovani,

Ovo istraživanje dio je doktorske radnje *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu* koja je odobrena od strane Sveučilišta u Zagrebu. Cjelokupnim radom želim dobiti uvid u trenutni odnos dječjeg vrtića i osnovne škole iz perspektive međusobne suradnje odgojitelja i učitelja.

Anketni upitnik namijenjen je učiteljima razredne nastave koji imaju položen državni stručni ispit, odnosno minimalno godinu dana radnog staža u struci.

Molim Vas da odgovorite na svako pitanje u ovom anketnom upitniku što potpunije, spontanije i iskrenije. Povjerljivost informacija o Vašem identitetu je zajamčena. Za rješavanje potrebno je izdvojiti 10-15 minuta.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašem odazivu i sudjelovanju.

Osijek, 2014.

- I. Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas i školu u kojoj radite.

		ISPUNJIVAČ ISPITIVAČ	
Vaš spol:	a) ženski b) muški	OP1	
Vaša dob:	a) 20-29 b) 30-39 c) 40-49	d) 50-59 e) 60- i više	OP2
Vaša najviša stečena stručna sprema:	a) VŠS (dvogodišnji, trogodišnji studij) b) VSS (četverogodišnji, petogodišnji studij) c) mr.sc. (magistar znanosti) ili dr.sc. (doktor znanosti)		OP3
Naziv ustanove gdje ste završili učiteljski studij			OP4
Koje godine ste završili studij?			OP5
Imate li položen državni stručni ispit?	b) da b) ne		OP6
Koliko godina radnog staža imate u struči?	a) 1 - 5 b) 6 - 10 c) 11 - 15 d) 16 - 20	e) 21 - 25 f) 26 - 30 g) 30 - i više	OP7
Koliko godina radnog staža imate ukupno?	a) 1 - 5 b) 6 - 10 c) 11 - 15 d) 16 - 20	e) 21 - 25 f) 26 - 30 g) 30 - i više	OP8
Trenutno ste u zvanju:	a) Učitelj b) Učitelj mentor c) Učitelj savjetnik		OP9
Trenutno radite:	a) U redovnom razrednom odjeljenju b) U kombiniranom razrednom odjeljenju (broj raz.odj.: _____)		OP10
Broj djece u Vašem razredu u tekućoj školskoj godini (2014./15.):			OP11
Broj djece u Vašem razredu prošle školske godine (2013./14.):			OP12
Ukupni broj razreda (1.-4.) u Vašoj školi:			OP13
Škola u kojoj je Vaš razred je:	a) Matična škola b) Područna škola		OP14
Od stručnih suradnika škola ima:	a) Pedagoga b) Defektologa c) Psihologa		OP15
Županija u kojoj se nalazi Vaša škola je:	a) Osječko-baranjska b) Zadarska c) Varaždinska		OP16

- II. Navedene tvrdnje označavaju **postupke** koji se ostvaruju u Vašem razredu u **godini polaska djece u osnovnu školu**. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 5 koji najbolje odgovara Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi. Brojevi označavaju Vašu **procjenu učestalosti** pojedinih tvrdnji i to na sljedeći način:

- 1 – nikad**
2 – gotovo nikad
3 – ponekad
4 – često
5 – uvijek

PR01	Djeca predškolske dobi posjećuju osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR02	Djeca iz Vašeg razreda posjećuju dječji vrtić.	1	2	3	4	5
PR03	Osnovna škola poziva predškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u školskim aktivnostima.	1	2	3	4	5
PR04	Dječji vrtić poziva djecu iz Vašeg razreda na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u vrtićkim aktivnostima.	1	2	3	4	5
PR05	Odgojitelji posjećuju osnovnu školu kako bi promotrili promotrili Vašu odgojno-obrazovnu praksu.	1	2	3	4	5
PR06	Vi posjećujete dječji vrtić i odgojnu skupinu kako bi promotrili odgojiteljevu odgojno-obrazovnu praksu.	1	2	3	4	5
PR07	Odgojitelji imaju mogućnost uvida u nastavni plan i program rada Vašeg razreda.	1	2	3	4	5
PR08	Imate mogućnost uvida u plan i program rada odgojitelja.	1	2	3	4	5
PR09	Sastajete se s odgojiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinoj djeci i njihovim sposobnostima, iskustvima i vještinama prije polaska u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR10	Sastajete se s odgojiteljima kako bi raspravljali o primjerenim pedagoškim postupcima tijekom prijelaznog razdoblja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR11	Imate mogućnost razgovarati, raspravljati i dogovarati se s odgojiteljima o organizaciji predškolskog programa u dječjem vrtiću.	1	2	3	4	5
PR12	Imate mogućnost razgovarati, raspravljati i dogovarati se s odgojiteljima o organizaciji školskog programa za prvi razred osnovne škole.	1	2	3	4	5
PR13	Prilagodavate svoj plan i program rada za djecu u 1. razredu osnovne škole prema očekivanjima odgojitelja/dječjeg vrtića.	1	2	3	4	5
PR14	Koristite podatke prikupljene od odgojitelja pri organizaciji okruženja u školi za djecu u 1. razredu osnovne škole.	1	2	3	4	5
PR15	Djeca koja dolaze iz vrtića u 1. razred sa sobom donose svoju razvojnu mapu.	1	2	3	4	5
PR16	Potičete djecu koja dolaze iz vrtića u 1. razred da svoje razvojne mape donesu u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR17	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak s <i>roditeljima</i> predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR18	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak zajedno s <i>roditeljima i djecom</i> o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR19	Informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu obavljate zajedno s <i>odgojitelem</i> .	1	2	3	4	5

PR20	S odgojiteljem dogovarate aktivnosti za djecu i roditelje koje im mogu pomoći tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR21	Odgovitelj posjećuje učenike svoje odgojne skupine u 1. razredu u osnovnoj školi tijekom prvog polugodišta.	1	2	3	4	5
PR22	Posjećujete djecu koja trebaju ići u Vaš razred u dječjem vrtiću tijekom godine polaska u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR23	Odgovitelj zajedno s Vama boravi u 1. razredu prvih nekoliko tjedana nakon početka nastave u osnovnoj školi.	1	2	3	4	5
PR24	Vi zajedno s odgojiteljem boravite u odgojnoj skupini nekoliko tjedana tijekom godine polaska u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR25	Doživljavate se kao partner odgojitelju tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5

- III. Sljedećim tvrdnjama pridružite jedan broj od 1 do 10 pri čemu 1 predstavlja **najviše**, a 10 **najmanje važnu** tvrdnju.
Svaka tvrdnja treba imati različit broj, odnosno brojevi se ne smiju ponavljati.

Prema Vama, u godini polaska u osnovnu školu, za dijete predškolske dobi najvažnije je za ima razvijeno sljedeće (brojevi se ne smiju ponavljati):

STPF01	Kooperativnost kao član grupe	
STPF02	Empatičnost i briga za druge	
STPF03	Kreativnost	
STPF04	Akadska znanja (početna matematička znanja, početno čitanje i pisanje)	
STPF05	Govorne i komunikacijske vještine	
STPF06	Nježnost, pristojnost i strpljivost	
STPF07	Samopouzdanje i samopoštovanje	
STPF08	Umjetničke sposobnosti	
STPF09	Motoričke vještine	
STPF10	Higijenske navike	

IV. Navedene tvrdnje označavaju **stavove** prema različitim aspektima prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 6 koji najbolje odgovara Vašem stavu. Brojevi označavaju Vašu **razinu slaganja** s navedenom tvrdnjom i to na sljedeći način:

1 - uopće se ne slažem ←————→ 6 - u potpunosti se slažem

ST01	Odgovitelj je izvor vrijednih i korisnih informacija kada je riječ o djetetovu polasku u osnovnu školu i prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi.	1	2	3	4	5	6
ST02	Učitelj je izvor vrijednih i korisnih informacija kada je riječ o djetetovu polasku u osnovnu školu i prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi.	1	2	3	4	5	6
ST03	Odgovitelji trebaju neposredno biti uključeni u cjelokupni proces upisa i polaska u osnovnu školu djeteta njihove odgojne skupine.	1	2	3	4	5	6
ST04	Odgovitelji trebaju neposredno biti uključeni u postupak procjene psihofizičkog stanja djeteta njihove odgojne skupine prije upisa u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST05	Odgovitelj i učitelj moraju ravnopravno surađivati u oblikovanju programa za djecu u zadnjoj godini prije polaska u školu i prvoj godini nakon polaska u školu.	1	2	3	4	5	6
ST06	Uspješna suradnja odgojitelja i učitelja važan je čimbenik u procesu polaska djeteta u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST07	Prijelaz djeteta iz vrtića u osnovnu školu važno je razdoblje koje utječe na djetetov daljnji cjelokupni školski uspjeh.	1	2	3	4	5	6
ST08	Glavna uloga odgojitelja u skupini djece predškolske dobi je rad na razvijanju akademskih, odnosno školskih vještina.	1	2	3	4	5	6
ST09	Glavna uloga odgojitelja u skupini djece predškolske dobi je rad na razvijanju djetetove socijalne kompetencije.	1	2	3	4	5	6
ST10	Učitelji su osposobljeni za rad s djecom predškolske dobi, tj. s djecom u godini polaska u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST11	Odgovitelji su osposobljeni za poticanje i razvoj početnog čitanja, pisanja i početne matematičke obuke u predškolskoj skupini djece.	1	2	3	4	5	6
ST12	Odgovitelji su osposobljeni za poticanje i razvoj djetetove socijalne kompetencije u predškolskoj skupini djece.	1	2	3	4	5	6
ST13	Učitelji znaju dovoljno o postupcima koji olakšavaju olakšavaju djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST14	Odgovitelji znaju dovoljno o postupcima koji olakšavaju djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST15	Predškolska skupina u dječjem vrtiću treba biti programski, materijalno i vremenski koncipirana što sličnije osnovnoj školi.	1	2	3	4	5	6
ST16	1. razred osnovne škole treba biti programski, materijalno i vremenski koncipiran što sličnije odgojnoj skupini u dječjem vrtiću.	1	2	3	4	5	6
ST17	Korisno je da se učitelj savjetuje s odgojiteljem pri upisu djeteta u osnovnu školu (navike, napredovanje, poteškoće i sl.).	1	2	3	4	5	6

ST18	Korisno je da odgojitelj provede neko vrijeme u 1. razredu razredu osnovne škole s djecom koja su iz njegove odgojne skupine.	1	2	3	4	5	6
ST19	Korisno je da učitelj provede neko vrijeme u odgojnoj skupini djece koja se upisuju u njegov razred.	1	2	3	4	5	6
ST20	Poželjno je da dijete pri upisu u 1. razred zna početno čitanje i pisanje.	1	2	3	4	5	6
ST21	Postoji potreba da se dječji vrtić uključuje u rad osnovne škole.	1	2	3	4	5	6
ST22	Postoji potreba naglašavati razdoblje prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST23	Procjena psihofizičkog stanja djeteta prije polaska u 1. razred najtočniji je pokazatelj djetetove spremnosti za pohađanje osnovne škole.	1	2	3	4	5	6
ST24	Kao način evaluacije djeteta tijekom procesa prijelaza iz vrtića u školu, primjereni način je primjena postupka sustavnog promatranja od strane odgojitelja.	1	2	3	4	5	6
ST25	Program predškole treba se odvijati u osnovnoj školi.	1	2	3	4	5	6
ST26	Program predškole trebaju obavljati učitelji razredne nastave.	1	2	3	4	5	6
ST27	Uloga učitelja u procesu poučavanja djeteta na početku osnovnu škole je poticanje djetetova samostalnog istraživanja.	1	2	3	4	5	6
ST28	Uloga odgojitelja u procesu poučavanja djeteta predškolske dobi je poticanje djetetova samostalnog istraživanja.	1	2	3	4	5	6
ST29	Djetetu je potreban odgojno-obrazovni kontinuitet tijekom prijelaznog razdoblja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST30	Dijete predškolske dobi, tj. učenik u 1. razredu u godini polaska u školu najbolje uči kroz interakciju s drugom djecom	1	2	3	4	5	6

- V. Sljedećim tvrdnjama (zadacima) pridružite jedan broj od 1 do 10 pri čemu **1** predstavlja **najviše**, a **10** **najmanje važnu** zadaću.
Svaka tvrdnja treba imati različit broj, odnosno brojevi se ne smiju ponavljati.

Kvalitetan predškolski program treba prema Vama ispunjavati sljedeće zadatke (brojevi se ne smiju ponavljati):

STZD01	Pružiti dobar akademski početak za dijete	
STZD02	Smanjiti socijalne razlike među djecom	
STZD03	Nadoknađivati roditeljske propuste	
STZD04	Mjesto za djecu kad roditelji rade	
STZD05	Pružiti mogućnost da se dijete igra s vršnjacima	
STZD06	Mjesto gdje će dijete savladati čitanje, pisanje i početnu matematičku obuku	
STZD07	Pružiti mogućnost djetetu da iskusi kako je to biti član grupe	
STZD08	Poticati izražavanje djetetove kreativnosti	
STZD09	Poticati razvoj djetetove autonomije, samopouzdanja i samopoštovanja	
STZD10	Pripremiti dijete za školu i školske obveze	

VI. Navedene tvrdnje označavaju **stavove** prema različitim aspektima slike o **djetetu u godini polaska u osnovnu školu**. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 6 koji najbolje odgovara Vašem stavu. Brojevi označavaju Vašu **razinu slaganja** s navedenom tvrdnjom i to na sljedeći način:

1 - uopće se ne slažem ← → 6 - u potpunosti se slažem

SL01	Dijete treba biti aktivni sudionik procesa prijelaza iz dječjeg vrtića u školu.	1	2	3	4	5	6
SL02	Pri polasku u školu treba se težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu.	1	2	3	4	5	6
SL03	Aktivnosti u dječjem vrtiću trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	1	2	3	4	5	6
SL04	Aktivnosti u 1. razredu osnovne škole trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	1	2	3	4	5	6
SL05	Dijete u predškolskoj skupini najbolje uči kroz aktivnosti koje se ostvaruju kroz pojedine predmetne cjeline kao u školi.	1	2	3	4	5	6
SL06	Odgovitelj/učitelj je u funkciji prenositelja znanja djetetu.	1	2	3	4	5	6
SL07	Odgovitelj/učitelj treba pružiti djetetu stalno vođenje.	1	2	3	4	5	6
SL08	Djeca trebaju stalan poticaj kako bi se razvila.	1	2	3	4	5	6
SL09	Djeca su nedovršena bića.	1	2	3	4	5	6
SL10	Djeca predškolske dobi razvojno su međusobno vrlo slična.	1	2	3	4	5	6
SL11	Djeca su razvojno vrlo zahtjevna.	1	2	3	4	5	6
SL12	Odgovitelji/učitelji trebaju sustavno ispravljati i poučavati dijete kako bi postalo odrasla osoba.	1	2	3	4	5	6
SL13	Djeca su po svojoj prirodi željna učiti.	1	2	3	4	5	6
SL14	Djeca su sposobna samostalno odlučivati.	1	2	3	4	5	6
SL15	Dijete stalno treba novi poticaj od odgovitelja/učitelja.	1	2	3	4	5	6
SL16	Djeca predškolske dobi dobro uče u interakciji s drugima.	1	2	3	4	5	6
SL17	Djeci treba sustavno davati uputu pri donošenju samostalnih odluka.	1	2	3	4	5	6
SL18	Dijete prirodno gubi svoj kreativni potencijal i radoznalost kako odrasta.	1	2	3	4	5	6
SL19	Djecu treba sustavno poticati i motivirati kako bi bila zainteresirana.	1	2	3	4	5	6
SL20	Djeca predškolske dobi podređena su odlukama odraslih.	1	2	3	4	5	6
SL21	Učenje kod djece odvija se prirodno bez poticaja od strane odraslih.	1	2	3	4	5	6
SL22	Djeca su sposobna za preuzimanje odgovornosti.	1	2	3	4	5	6
SL23	Djeci predškolske dobi treba se smanjivati vrijeme za igru.	1	2	3	4	5	6
SL24	Djeca nisu svjesna svojeg okruženja kao odrasli te ih se zbog toga ne može uključiti u procese donošenja odluka.	1	2	3	4	5	6

Još jednom hvala na sudjelovanju!
S poštovanjem, Ida Somolanji Tokić

9.3 PRILOG 3. Anketni upitnik za odgajatelje



Ida Somolanji Tokić, asistentica

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Odsjek za društvene znanosti

31000 Osijek, Ulica cara Hadrijana 10

Telefon: 031 321 729

E-pošta: isomolanji@ufos.hr; isomolanji@foozos.hr

Tema doktorske radnje

*KURIKULUMSKE POVEZNICE PRIJELAZA DJETETA IZ USTANOVE RANOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA U ŠKOLU*

Anketni upitnik za odgojitelje

Poštovani,

Ovo istraživanje dio je doktorske radnje *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu* koja je odobrena od strane Sveučilišta u Zagrebu. Cjelokupnim radom želim dobiti uvid u trenutni odnos dječjeg vrtića i osnovne škole iz perspektive međusobne suradnje odgojitelja i učitelja.

Anketni upitnik namijenjen je odgojiteljima u dječjim vrtićima koji imaju položen državni stručni ispit, odnosno minimalno godinu dana radnog staža u struci.

Molim Vas da odgovorite na svako pitanje u ovom anketnom upitniku što potpunije, spontanije i iskrenije. Povjerljivost informacija o Vašem identitetu je zajamčena. Za rješavanje potrebno je izdvojiti 10-15 minuta.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašem odazivu i sudjelovanju.

Osijek, 2014.

- II. Navedene tvrdnje označavaju **postupke** koji se ostvaruju u Vašoj odgojnoj skupini **tijekom godine polaska predškolske djece u osnovnu školu**. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 5 koji najbolje odgovara Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi. Brojevi označavaju Vašu **procjenu učestalosti** pojedinih tvrdnji i to na sljedeći način:

- 1 – nikad
 2 – gotovo nikad
 3 – ponekad
 4 – često
 5 – uvijek

PR01	Djeca predškolske dobi u Vašoj odgojnoj skupini posjećuju osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR02	Djeca osnovnoškolske dobi posjećuju dječji vrtić.	1	2	3	4	5
PR03	Osnovna škola poziva predškolsku djecu Vaše odgojne skupine na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u školskim aktivnostima.	1	2	3	4	5
PR04	Dječji vrtić poziva osnovnoškolsku djecu na sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u vrtićkim aktivnostima.	1	2	3	4	5
PR05	Posjećujete osnovnu školu kako bi promotrili odgojno-obrazovnu praksu učitelja.	1	2	3	4	5
PR06	Učitelji posjećuju dječji vrtić i odgojnu skupinu kako bi promotrili Vašu odgojno-obrazovnu praksu.	1	2	3	4	5
PR07	Imate mogućnost uvida u nastavni plan i program rada učitelja.	1	2	3	4	5
PR08	Učitelji imaju mogućnost uvida u plan i program rada Vaše odgojne skupine.	1	2	3	4	5
PR09	Sastajete se s učiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinoj djeci i njihovim sposobnostima, iskustvima i vještinama prije polaska u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR10	Sastajete se s učiteljima kako bi raspravljali o primjerenim pedagoškim postupcima tijekom prijelaznog razdoblja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR11	Imate mogućnost razgovarati, raspravljati i dogovarati se s učiteljima o organizaciji predškolskog programa u dječjem vrtiću.	1	2	3	4	5
PR12	Imate mogućnost razgovarati, raspravljati i dogovarati se s učiteljima o organizaciji školskog programa za prvi razred osnovne škole.	1	2	3	4	5
PR13	Prilagođavate svoj plan i program rada za djecu predškolske dobi prema očekivanjima učitelja/škole.	1	2	3	4	5
PR14	Koristite podatke prikupljene od učitelja pri organizaciji okruženja u vrtiću za djecu predškolske dobi.	1	2	3	4	5
PR15	Svako dijete predškolske dobi u Vašoj odgojnoj skupini ima svoju razvojnu mapu.	1	2	3	4	5
PR16	Potičete djecu predškolske dobi da svoje razvojne mape nose u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR17	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak s <i>roditeljima</i> predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR18	Prije polaska djeteta u školu obavljate informativni roditeljski sastanak zajedno s <i>roditeljima i djecom</i> o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR19	Informativni roditeljski sastanak s roditeljima predškolske djece o pitanjima vezanim uz polazak u osnovnu školu obavljate zajedno s <i>učiteljem</i> .	1	2	3	4	5

PR20	S učiteljem dogovarate aktivnosti za djecu i roditelje koje im mogu pomoći tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR21	Posjećujete učenike svoje odgojne skupine u 1. razredu u osnovnoj školi tijekom prvog polugodišta.	1	2	3	4	5
PR22	Učitelj posjećuje djecu koja trebaju ići u njegov razred u dječjem vrtiću tijekom godine polaska u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
PR23	Zajedno s učiteljem boravite u 1. razredu prvih nekoliko tjedana nakon početka nastave u osnovnoj školi.	1	2	3	4	5
PR24	Učitelj zajedno s Vama boravi u Vašoj odgojnoj skupini nekoliko tjedana tijekom predškolske godine.	1	2	3	4	5
PR25	Doživljavate se kao partner učitelju tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5

- III. Sljedećim tvrdnjama pridružite jedan broj od 1 do 10 pri čemu 1 predstavlja **najviše**, a 10 **najmanje važnu** tvrdnju.
Svaka tvrdnja treba imati različit broj, odnosno brojevi se ne smiju ponavljati.

Prema Vama, u godini polaska u osnovnu školu, za dijete predškolske dobi najvažnije je za ima razvijeno sljedeće (brojevi se ne smiju ponavljati):

STPF01	Kooperativnost kao član grupe	
STPF02	Empatičnost i briga za druge	
STPF03	Kreativnost	
STPF04	Akadska znanja (početna matematička znanja, početno čitanje i pisanje)	
STPF05	Govorne i komunikacijske vještine	
STPF06	Nježnost, pristojnost i strpljivost	
STPF07	Samopouzdanje i samopoštovanje	
STPF08	Umjetničke sposobnosti	
STPF09	Motoričke vještine	
STPF10	Higijenske navike	

- IV. Navedene tvrdnje označavaju **stavove** prema različitim aspektima prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 6 koji najbolje odgovara Vašem stavu. Brojevi označavaju Vašu **razinu slaganja** s navedenom tvrdnjom i to na sljedeći način:

1 - uopće se ne slažem ← → 6 - u potpunosti se slažem

ST01	Odgovitelj je izvor vrijednih i korisnih informacija kada je riječ o djetetovu polasku u osnovnu školu i prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi.	1	2	3	4	5	6
ST02	Učitelj je izvor vrijednih i korisnih informacija kada je riječ o djetetovu polasku u osnovnu školu i prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi.	1	2	3	4	5	6
ST03	Odgovitelji trebaju neposredno biti uključeni u cjelokupni proces upisa i polaska u osnovnu školu djeteta njihove odgojne skupine.	1	2	3	4	5	6
ST04	Odgovitelji trebaju neposredno biti uključeni u postupak procjene psihofizičkog stanja djeteta njihove odgojne skupine prije upisa u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST05	Odgovitelj i učitelj moraju ravnopravno surađivati u oblikovanju programa za djecu u zadnjoj godini prije polaska u školu i prvoj godini nakon polaska u školu.	1	2	3	4	5	6
ST06	Uspješna suradnja odgojitelja i učitelja važan je čimbenik u procesu polaska djeteta u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST07	Prijelaz djeteta iz vrtića u osnovnu školu važno je razdoblje koje utječe na djetetov daljnji cjelokupni školski uspjeh.	1	2	3	4	5	6
ST08	Glavna uloga odgojitelja u skupini djece predškolske dobi je rad na razvijanju akademskih, odnosno školskih vještina.	1	2	3	4	5	6
ST09	Glavna uloga odgojitelja u skupini djece predškolske dobi je rad na razvijanju djetetove socijalne kompetencije.	1	2	3	4	5	6
ST10	Učitelji su osposobljeni za rad s djecom predškolske dobi, tj. s djecom u godini polaska u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST11	Odgovitelji su osposobljeni za poticanje i razvoj početnog čitanja, pisanja i početne matematičke obuke u predškolskoj skupini djece.	1	2	3	4	5	6
ST12	Odgovitelji su osposobljeni za poticanje i razvoj djetetove socijalne kompetencije u predškolskoj skupini djece.	1	2	3	4	5	6
ST13	Učitelji znaju dovoljno o postupcima koji olakšavaju olakšavaju djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST14	Odgovitelji znaju dovoljno o postupcima koji olakšavaju djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST15	Predškolska skupina u dječjem vrtiću treba biti programski, materijalno i vremenski koncipirana što sličnije osnovnoj školi.	1	2	3	4	5	6
ST16	1. razred osnovne škole treba biti programski, materijalno i vremenski koncipiran što sličnije odgojnoj skupini u dječjem vrtiću.	1	2	3	4	5	6
ST17	Korisno je da se učitelj savjetuje s odgojiteljem pri upisu djeteta u osnovnu školu (navike, napredovanje, poteškoće i sl.).	1	2	3	4	5	6

ST18	Korisno je da odgojitelj provede neko vrijeme u 1. razredu razredu osnovne škole s djecom koja su iz njegove odgojne skupine.	1	2	3	4	5	6
ST19	Korisno je da učitelj provede neko vrijeme u odgojnoj skupini djece koja se upisuju u njegov razred.	1	2	3	4	5	6
ST20	Poželjno je da dijete pri upisu u 1. razred zna početno čitanje i pisanje.	1	2	3	4	5	6
ST21	Postoji potreba da se dječji vrtić uključuje u rad osnovne škole.	1	2	3	4	5	6
ST22	Postoji potreba naglašavati razdoblje prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST23	Procjena psihofizičkog stanja djeteta prije polaska u 1. razred najtočniji je pokazatelj djetetove spremnosti za pohađanje osnovne škole.	1	2	3	4	5	6
ST24	Kao način evaluacije djeteta tijekom procesa prijelaza iz vrtića u školu, primjereni način je primjena postupka sustavnog promatranja od strane odgojitelja.	1	2	3	4	5	6
ST25	Program predškole treba se odvijati u osnovnoj školi.	1	2	3	4	5	6
ST26	Program predškole trebaju obavljati učitelji razredne nastave.	1	2	3	4	5	6
ST27	Uloga učitelja u procesu poučavanja djeteta na početku osnovnu škole je poticanje djetetova samostalnog istraživanja.	1	2	3	4	5	6
ST28	Uloga odgojitelja u procesu poučavanja djeteta predškolske dobi je poticanje djetetova samostalnog istraživanja.	1	2	3	4	5	6
ST29	Djetetu je potreban odgojno-obrazovni kontinuitet tijekom prijelaznog razdoblja iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	6
ST30	Dijete predškolske dobi, tj. učenik u 1. razredu u godini polaska u školu najbolje uči kroz interakciju s drugom djecom	1	2	3	4	5	6

- V. Sljedećim tvrdnjama (zadacama) pridružite jedan broj od 1 do 10 pri čemu **1** predstavlja najviše, a **10** najmanje važnu zadaću.
Svaka tvrdnja treba imati različit broj, odnosno brojevi se ne smiju ponavljati.

Kvalitetan predškolski program treba prema Vama ispunjavati sljedeće zadace (brojevi se ne smiju ponavljati):

STZD01	Pružiti dobar akademski početak za dijete	
STZD02	Smanjiti socijalne razlike među djecom	
STZD03	Nadoknađivati roditeljske propuste	
STZD04	Mjesto za djecu kad roditelji rade	
STZD05	Pružiti mogućnost da se dijete igra s vršnjacima	
STZD06	Mjesto gdje će dijete savladati čitanje, pisanje i početnu matematičku obuku	
STZD07	Pružiti mogućnost djetetu da iskusi kako je to biti član grupe	
STZD08	Poticati izražavanje djetetove kreativnosti	
STZD09	Poticati razvoj djetetove autonomije, samopouzdanja i samopoštovanja	
STZD10	Pripremiti dijete za školu i školske obveze	

VI. Navedene tvrdnje označavaju **stavove** prema različitim aspektima slike o **djetetu u godini polaska u osnovnu školu**. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 6 koji najbolje odgovara Vašem stavu. Brojevi označavaju Vašu **razinu slaganja** s navedenom tvrdnjom i to na sljedeći način:

1 - uopće se ne slažem ← → 6 - u potpunosti se slažem

SL01	Dijete treba biti aktivni sudionik procesa prijelaza iz dječjeg vrtića u školu.	1	2	3	4	5	6
SL02	Pri polasku u školu treba se težiti jedinstvenim kompetencijama za svu djecu.	1	2	3	4	5	6
SL03	Aktivnosti u dječjem vrtiću trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	1	2	3	4	5	6
SL04	Aktivnosti u 1. razredu osnovne škole trebaju biti primjerene interesu svakog pojedinog djeteta.	1	2	3	4	5	6
SL05	Dijete u predškolskoj skupini najbolje uči kroz aktivnosti koje se ostvaruju kroz pojedine predmetne cjeline kao u školi.	1	2	3	4	5	6
SL06	Odgovitelj/učitelj je u funkciji prenositelja znanja djetetu.	1	2	3	4	5	6
SL07	Odgovitelj/učitelj treba pružiti djetetu stalno vođenje.	1	2	3	4	5	6
SL08	Djeca trebaju stalan poticaj kako bi se razvila.	1	2	3	4	5	6
SL09	Djeca su nedovršena bića.	1	2	3	4	5	6
SL10	Djeca predškolske dobi razvojno su međusobno vrlo slična.	1	2	3	4	5	6
SL11	Djeca su razvojno vrlo zahtjevna.	1	2	3	4	5	6
SL12	Odgovitelji/učitelji trebaju sustavno ispravljati i poučavati dijete kako bi postalo odrasla osoba.	1	2	3	4	5	6
SL13	Djeca su po svojoj prirodi željna učiti.	1	2	3	4	5	6
SL14	Djeca su sposobna samostalno odlučivati.	1	2	3	4	5	6
SL15	Dijete stalno treba novi poticaj od odgovitelja/učitelja.	1	2	3	4	5	6
SL16	Djeca predškolske dobi dobro uče u interakciji s drugima.	1	2	3	4	5	6
SL17	Djeci treba sustavno davati uputu pri donošenju samostalnih odluka.	1	2	3	4	5	6
SL18	Dijete prirodno gubi svoj kreativni potencijal i radoznalost kako odrasta.	1	2	3	4	5	6
SL19	Djecu treba sustavno poticati i motivirati kako bi bila zainteresirana.	1	2	3	4	5	6
SL20	Djeca predškolske dobi podređena su odlukama odraslih.	1	2	3	4	5	6
SL21	Učenje kod djece odvija se prirodno bez poticaja od strane odraslih.	1	2	3	4	5	6
SL22	Djeca su sposobna za preuzimanje odgovornosti.	1	2	3	4	5	6
SL23	Djeci predškolske dobi treba se smanjivati vrijeme za igru.	1	2	3	4	5	6
SL24	Djeca nisu svjesna svojeg okruženja kao odrasli te ih se zbog toga ne može uključiti u procese donošenja odluka.	1	2	3	4	5	6

Još jednom hvala na sudjelovanju!
S poštovanjem, Ida Somolanji Tokić



Ida Somolanji Tokić, asistentica
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI
Odsjek za društvene znanosti
31000 Osijek, Ulica cara Hadrijana 10
Telefon: 031 321-729
E-pošta: isomolanji@ufos.hr

Protokol intervjua

Dobar dan. U ovom trenutku uključujem video kameru i audio-snimač. Sve snimke pregledavam i preslušavam isključivo ja, a u pisanom radu pojedini komentari bit će transkribirani i označeni samo s oznakom 'odgajatelj' ili 'učitelj'. Poštujem vašu anonimnost.

1. O istraživanju i temi – općenito

Srdačno vas sve pozdravljam! Ja sam Ida Somolanji Tokić i asistentica sam na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku. U svom znanstvenom radu bavim se polaskom djeteta u osnovnu školu, točnije prijelazom ili svojevrsnom tranzicijom iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U ovom trenutku fokusirana sam na viđenje ove teme iz perspektive odgajatelja u dječjim vrtićima i učitelja razredne nastave u osnovnim školama kao odgojno-obrazovnim stručnjacima koji su u direktnom kontaktu s djetetom i roditeljima/skrbnicima. Ovaj intervju čini drugi dio istraživanja koje provodim na navedenu temu. Prvi dio anketnim upitnikom obuhvatio je preko 500 odgajatelja i učitelja kroz tri županije – Osječko-baranjska, Zadarska i Varaždinska. Dobiveni rezultati tog dijela istraživanja poslužili su za provođenje ovog dijela u kojemu ćete svojim iskrenim odgovorima nastojati dodatno pojasniti dobivene rezultate.

Prije početka samog intervjua, molit ću vas da se pridržavate sljedećih pravila ponašanja kako bi razgovor bio što konstruktivniji.

- Kod prvog javljanja za riječ molim vas da se kratko predstavite (možete koristiti i alias) radi lakše komunikacije prilikom obraćanja.
- Na sva pitanja pokušajte odgovoriti što iskrenije i bez suzdržavanja.
- U razgovoru sudjelujete ravnopravno bez obzira na vašu dob, spol, godine radnog iskustva, radni status i slične karakteristike.
- Danas je poželjno otvoriti raspravu, diskusiju naspram jednostranog odgovaranja na postavljeno pitanje, stoga budite slobodni reći sve što smatrate važnim o ovoj temi. U ovakvom razgovoru zaista vrijedi kako nema pogrešnih odgovora.
- Poštujte pravila uljudne komunikacije.

Slažete li se svi s navedenim pravilima?

Posebno napominjem kako je vaše pravo da možete odustati od intervjua u bilo kojem trenutku.

2. Datum: _____
3. Početak intervjua: _____ Kraj intervjua: _____
4. Fokus grupa: _____
5. Broj sudionika u grupi: _____
6. Intervju provodi: _____
7. Pitanja

Kako biste definirali prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu?

Bilješke:

Što uvjetuje prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja i učitelja razredne nastave?

Bilješke:

Na koji način prijelazna praksa ovisi o vašem razumijevanju djeteta?

(Na koji način je proces prijelaza povezan s kvalitetom odgojno-obrazovnog rada odgajatelja i učitelja?)

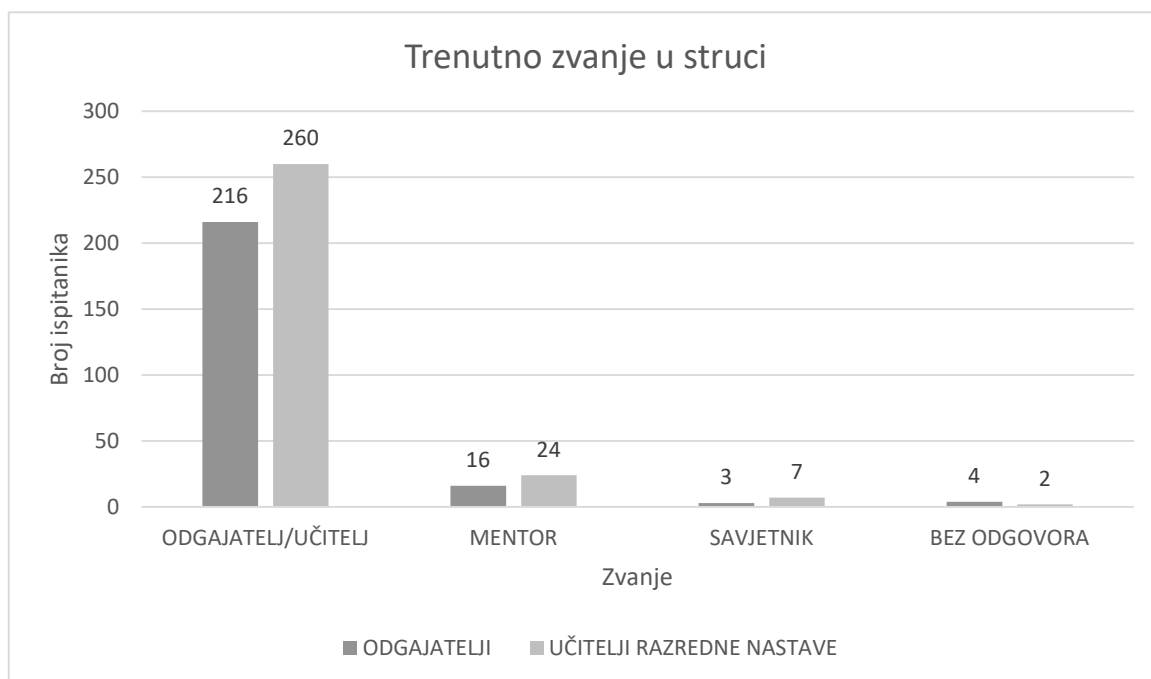
Bilješke:

Što predstavlja kurikulumske poveznice tijekom procesa prijelaza?

(Gdje vidite mogućnosti povezivanja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza?)

Bilješke:

9.5 PRILOG 5. Trenutno zvanje u struci odgajatelja i učitelja razredne nastave



9.6 PRILOG 6. Tablica kodova - odgajatelji

Odgajatelji				
Otvoreno kodiranje – red po red	Otvoreno kodiranje - rečenice	Aksijalno kodiranje	Selektivno kodiranje	Teorijsko kodiranje
<p><i>Interes djece bitan</i> <i>Uspješan prijelaz na dobrobit djece</i> <i>Osjećaj neuvažavanje iskustva odgajatelja</i> <i>Socio-emocionalna zrelost djeteta važna,</i> <i>Otvoreni kurikulum u dječjem vrtiću</i> <i>Preopterećenost učitelja planom i programom</i> <i>Osobna volja određuje rad</i> <i>Odgovornost i inicijativa učitelja za prijelaz</i> <i>Djeca sposobna, kompetentna, samostalna, autonomna</i> <i>Zajedničke aktivnosti odgajatelja i učitelja</i> <i>Prostorni i materijalni diskontinuitet</i> <i>Negativan stav o ograničavanju kretanja djeteta u školi (narušavanje fizičke autonomije)</i> <i>Nedostatak inicijative od strane škole</i> <i>Osjećaj odbijanja</i> <i>Pritisak od nadređenih za spremnost (stručna služba, osnivač, roditelji)</i> <i>Prilagođavanje i prihvaćanje školske prakse i pedagogije u predškoli</i> <i>Nepoznavanje svrhe, cilja, načina procjene za upis</i> <i>Nepostojanje povratne informacije o radu u DV</i> <i>Zatvorenost škole za suradnju s vrtićem</i> <i>Osjećaj nezainteresiranosti škole za informacije i rad koje DV nudi</i> <i>Osjećaj neuvažavanja načina rada u dječjem vrtiću</i> <i>Administrativne prepreke,</i> <i>Shvaćanje igre kao svrsishodnoj aktivnosti</i> <i>Dokumentacija o djeci izvor informacija</i> <i>Refleksivna praksa-odg smatra da učitelji to nemaju</i> <i>Refleksivna praksa –odg različito shvaćaju jaz</i> <i>Rad u školi neprimjeren</i> <i>Rad u dječjem vrtiću zahtjevniji od rada u osnovnoj školi</i></p>	<p><i>interes djece bitan,</i> <i>djeca sposobna, kompetentna, samostalna, autonomna,</i></p>	<p><i>Slika o djetetu kao kompetentnom biću</i></p>	<p><i>Slika o djetetu kao kompetentnom biću ↔ Slika o predškolskom djetetu kao nekompetentnom biću</i> <i>Povezati s kodom o predškolskom djetetu</i></p>	<p><i>Paradigma spremnosti</i> <i>Paradigma nove slike o djetetu</i> <i>Tranzicijski (prijelazni) period stručno-profesionalnog razvoja odgajatelja</i></p>
	<p><i>odgajatelji imaju topliji odnos s djecom za razliku od učitelja,</i> <i>rad u dječjem vrtiću zahtjevniji od rada u osnovnoj školi,</i> <i>odgajatelj ima veću autonomiju i slobodu u radu od učitelja,</i> <i>otvoreni kurikulum u dječjem vrtiću,</i> <i>odgajatelj ulaže veliki napor da dijete može kroz igru učiti,</i> <i>način rada u dv usmjeren na napredovanje i razvoj, ne na uspjeh ili neuspjeh,</i></p>	<p><i>Razlike u odnosu s djecom (toplina)</i> <i>Razlike u intenzitetu rada (napornije, zahtjevnije)</i> <i>Razlike u organizaciji rada (veća autonomija)</i> <i>Razlike u kurikulumu (otvoreni kurikulum)</i> <i>Razlike u načinu vrednovanja dječjeg razvoja (proces)</i> <i>Predrasude o praksi učitelja</i></p>	<p><i>Diskontinuitet u odnosu s djecom, kvaliteti rada, organizaciji, kurikulumu, načinu vrednovanja</i> <i>Prostorno-materijalni diskontinuitet</i> <i>Fizička autonomija djeteta</i> <i>Osnovnoškolska praksa nekvalitetna – predrasude o učiteljima</i> <i>Povezivanje s kodom o diskontinuitetu</i></p>	
	<p><i>potreba refleksivne prakse u dječjem vrtiću, podjele unutar struke (kvaliteta prakse), refleksivna praksa –odgajatelji različito shvaćaju pitanje etike struke,</i></p>	<p><i>Kvaliteta prakse unutar struke različita</i></p>	<p><i>Kvaliteta prakse različita unutar struke</i></p>	
<p><i>preopterećenost učitelja planom i programom,</i> <i>odgovornost i inicijativa učitelja za prijelaz, nedostatak inicijative od strane škole,</i></p>	<p><i>Učitelji nisu odgovorni za nesuradnju i nezainteresiranost, već njihovo okruženje i uvjeti rada – odgovornost na sustavu</i> <i>Povezivanje s kodom osobna volja</i></p>	<p><i>Osobna volja ↔ odgovornost sustava</i> <i>Uč nisu odgovorni za nedostatak volje jer ih sustav tlači</i></p>		

<p><i>Predrasude o učiteljima, prilagođavanje predškolske prakse osnovnoškolskoj praksi, samouvjerenost procjene dječje spremnosti, samouvjerenost u kvalitetu svoga rada, nepoznavanja elemenata koji se procjenjuju, dobrobit djeteta – usklađivanje sa školom, suradnja sa školom na odgojnim predmetima (ne jer nisu kompetentni, nego učitelji tu imaju fleksibilniji plan i program), inicijativa za suradnju – državna razina, odgajatelji imaju topliji odnos s djecom za razliku od učitelja, povezivanje sa školom kroz aktivnosti, igra primarna aktivnost, odgajatelj ulaže veliki napor da dijete može kroz igru učiti, odgajatelj ima veću autonomiju i slobodu u radu od učitelja, nejasna očekivanja od svih sudionika tijekom upisa u osnovnu školu,</i></p>	<p><i>otvoreni kurikulum u dječjem vrtiću, samouvjerenost u kvalitetu svoga rada, igra primarna aktivnost, shvaćanje igre kao svrsishodnoj aktivnosti, odgajatelj ulaže veliki napor da dijete može kroz igru učiti, način rada u dv usmjeren na napredovanje i razvoj, ne na uspjeh ili neuspjeh, dokumentacija o djeci izvor informacija,</i></p>	<p><i>Shvaćanje svoga rada kao poželjnog, ispravnog i kvalitetnog u smjeru otvorenog kurikuluma</i></p>	<p>Rani i predškolski kurikulum kao poželjan oblik rada Zadovoljstvo načinom rada</p>	
<p><i>način rada u dv usmjeren na napredovanje i razvoj, ne na uspjeh ili neuspjeh, potreba refleksivne prakse u dječjem vrtiću, podjele unutar struke (kvaliteta prakse), različita predškolska praksa u dv i u oš iako ih odrađuje odgajatelj, različita praksa u predškolskog godini-radne liste, 'početak ozbiljnijeg rada' usklađivanje očekivanja učitelja s mogućnostima djeteta – odgajatelji predlažu, odgajatelj kao suradnik tijekom prijelaza, proces fokusiran samo prije polaska u školu, zajednički rad odgajatelja i učitelja – stvaranje različitih ideja, suradnja - izlazak iz comfort zone, predškola – prekratak period od 3 mjeseca, pitanje etike struke, neobjektivnost postupka procjene nereprezentativnost postupka procjene, neprilagođenost postupka procjene</i></p>	<p><i>prilagođavanje predškolske prakse osnovnoškolskoj praksi, različita predškolska praksa u dv i u oš iako ih odrađuje odgajatelj, prilagođavanje i prihvaćanje školske prakse i pedagogije u predškoli, administrativne prepreke,</i></p>	<p>Percepcija predškole kao dijela osnovne škole Svrha predškole - pripremanje za školu</p>	<p>Narušena autonomija odgajatelja u ostvarivanju kurikuluma predškole</p>	
<p><i>nedosljednost postupka procjene, postupak procjene stresa za dijete, postupak procjene etiketiranje djeteta postupak procjene ukalupljivanje djeteta postupak procjene check lista za odgajatelje, osjećaj neuvažavanja rada odgajatelja, osjećaj neuvažavanje iskustva odgajatelja,</i></p>	<p><i>dobrobit djeteta – usklađivanje sa školom, prijelaz – olakšavanje prilagodbe djece okruženju u školi – postupne promjene do potpune prilagodbe na školu prijelaz-prilagođavanje okruženje u školi za djecu – sustavno i stalno od vrtića kroz školu – dijete u središtu predškola – „malo igre, malo rada“</i></p>	<p>Prijelaz kao olakšavanje prilagodbe na novo okruženje – ukalupljivanje bez stresa, zatvoren sustav</p> <p>Prijelaz kao osnaživanje djeteta za nove spoznaje – otvoren sustav, brojne mogućnosti</p>	<p>Prijelaz kao prilagodba zatvorenom sustavu ↔ Prijelaz kao osnaživanje za sudjelovanje u otvorenom sustavu</p>	

<p>odbijanje odgajatelja potreba za samoaktualizacijom predrasude o radu učitelja sadržajno povezivanje s učiteljem radne liste nametnute radne liste obvezane radne liste kao procjena zrelosti radne liste neizostavan oblik rada za svako dijete u predškoli radne liste dio tradicije vrtića radna lista-stvar prezentacije djeci pritisak roditelja za radne liste zajednički radni aktiv prijelaz – olakšavanje prilagodbe djece okruženju u školi – postupne promjene do potpune prilagodbe na školu predškola – „malo igre, malo rada“ prijelaz-prilagođavanje okruženje u školi za djecu – sustavno i stalno od vrtića kroz školu – dijete u središtu, odgajatelji znaju bez radne liste raditi u predškolskoj skupini</p>	<p>uspješan prijelaz na dobrobit djece,</p>				
	<p>osobna volja određuje rad, refleksivna praksa-odg smatra da učitelji to nemaju suradnja - izlazak iz comfort zone,</p>	<p>Osobna volja kao intrinzični motivator za razvoj i suradnju <u>Povezivanje s kodom preopterećenost učitelja- odgovornost sustava</u></p>	<p>Osobna volja ↔ odgovornost sustava Uč nisu odgovorni za nedostatak volje jer ih sustav tlači</p>		
	<p>osjećaj neuvažavanje iskustva odgajatelja, osjećaj odbijanja, osjećaj neuvažavanja rada odgajatelja, osjećaj neuvažavanja načina rada u dječjem vrtiću, zatvorenost škole za suradnju s vrtićem, osjećaj nezainteresiranosti škole za informacije i rad koje dv nudi, potreba za samoaktualizacijom odgajatelj kao suradnik tijekom prijelaza,</p>	<p>Potreba uvažavanja od strane škole i učitelja Potreba za samoaktualizacijom</p>	<p>Potreba za samoaktualizacijom odgajatelja u društvu</p>		
<p>radne liste nametnute radne liste obvezane radne liste kao procjena zrelosti radne liste kao podcjenjivanje rada odgajatelja radne liste neizostavan oblik rada za svako dijete u predškoli, radne liste dio tradicije vrtića radna lista-stvar prezentacije djeci pritisak roditelja za radne liste odgajatelji znaju raditi raditi u predškolskoj skupini bez radne liste različita praksa u predškolskog godini-radne liste, 'početak ozbiljnijeg rada'</p>	<p>Radne liste kao materijalni, fizički primjer školiškacije sustava (manifestira se kroz negodovanje odgajatelja na njihovo korištenje u radu, ali i kroz njihovo prihvaćanje) Mijenjanje slike o djetetu kao kompetentnom biću ka slici o predškolskom djetetu kao zaigranom biću, osobi nedovoljno svjesnoj svoga okruženja, nespremljenoj osobi, osobi s prazninama u znanju, nedovršenoj osobi u odnosu na postavljenu normu</p>	<p>Radne liste kao materijalni, fizički primjer školiškacije sustava Slika o predškolskom djetetu <u>Povezati s kodom o kompetentnom djetetu</u></p>			

	<p>prostorni i materijalni diskontinuitet, vjerovanje o ograničavanju kretanja djeteta u školi (narušavanje fizičke autonomije), jaz, rad u školi neprimjeren predrasude o učiteljima,</p>	<p>Diskontinuitet prostora i materijala Diskontinuitet u poštivanju fizičke autonomije djeteta</p>	<p>Prostorno-materijalni diskontinuitet Fizička autonomija djeteta</p> <p><u>Povezati s kodom o razlikama</u></p>	
	<p>zajedničke aktivnosti odgajatelja i učitelja, zajednički radni aktiv suradnja sa školom na odgojnim predmetima (ne jer nisu kompetentni, nego učitelji tu imaju fleksibilniji plan i program), inicijativa za suradnju – državna razina, povezivanje sa školom kroz aktivnosti, usklađivanje očekivanja učitelja s mogućnostima djeteta – odgajatelji predlažu, zajednički rad odgajatelja i učitelja – stvaranje različitih ideja, sadržajno povezivanje s učiteljem</p>	<p>Otvorenost odgajatelja za zajednički rad s učiteljima Potreba obveznosti suradnje propisanoj od strane države Sadržajno povezivanje – olakšavanje rada učitelju</p>	<p>Obveznost/propisanost suradnje Povezivanje u svrhu olakšavanja rada učitelja i lakše prilagodbe djeteta</p>	

	<p>socio-emocionalna zrelost djeteta važna, pritisak od nadređenih za spremnost (stručna služba, osnivač, roditelji), nepoznavanje svrhe, cilja, načina procjene za upis, usklađivanje očekivanja učitelja s mogućnostima djeteta – odgajatelji predlažu, samouvjerenost procjene dječje spremnosti, nepoznavanja elemenata koji se procjenjuju, nejasna očekivanja od svih sudionika tijekom upisa u osnovnu školu, proces fokusiran samo prije polaska u školu, predškola – prekratak period od 3 mjeseca, neobjektivnost postupka procjene nereprezentativnost postupka procjene, neprilagođenost postupka procjene, nedosljednost postupka procjene, postupak procjene stres za dijete, postupak procjene etiketiranje djeteta postupak procjene ukalupljivanje djeteta postupak procjene check lista za odgajatelje, nepostojanje povratne informacije o radu u dv,</p>	<p>Socio-emocionalna zrelost djeteta za školu Nepoznavanje procesa upisa (sudionici, procjena, očekivanja, administracija...) Protivljenje procjeni od strane škole, prihvaćanje iste procjene ako ih provode odgajatelji</p>	<p>Nepoznavanje trenutnog procesa upisa i procjene Potreba 'spuštanja'(preuzimanja) postupka procjene iz osnovne škole u dječji vrtić</p>	
--	--	---	--	--

9.7 PRILOG 7. Tablica kodova – učitelji razredne nastave

Učitelji razredne nastave				
Otvoreno kodiranje – red po red	Otvoreno kodiranje - rečenice	Aksijalno kodiranje	Selektivno kodiranje	Teorijsko kodiranje
<p>Prijelaz za dijete – šok, anksioznost, prilagodba</p> <p>Informacije o djeci od pedagoga</p> <p>Spremnost kao razvijene radno-praktične sposobnosti</p> <p>Problem dodatne pripreme materijala učitelja</p> <p>Dijeljenje sadržaja poučavanja s DV (tiskana slova, grafomotorika i sl., da nema preklapanja)</p> <p>Nedostatak vremena</p> <p>Usmjerenost na sadržaj – uklapanje sadržaja u satnicu</p> <p>Nemogućnost individualnog pristupa</p> <p>Potreba autonomnijeg raspoređivanja satnice, manja proskribiranost</p> <p>Neusklađenost rada u praksi i onoga što dokumentiraju</p> <p>Zahtjevnost integriranog pristupa-materijalna, vremenska</p> <p>Drugačije shvaćanje integriranog pristupa od odgajatelja-integracija kroz spajanje predmeta koji se odrađuju na isti način kao i kad su zasebno</p> <p>Zanemarivanje interesa djece</p> <p>Neuvažavanje znanja i sposobnosti djece</p> <p>Nerazumijevanje procesa učenja – rascjepkano promatranje sadržaja poučavanja i njegova gotovost, završenost</p> <p>Nerazumijevanje potreba djeteta i novih znanja – neuklapanje u školski sustav i školska znanja</p> <p>Interes za školu percipiran kao interes za olovku i papir</p> <p>Naglašavanje pisanja i grafomotorike u prvom razredu</p> <p>Jaz i neujednačenost cjelokupnog sustava</p> <p>Administrativni problemi – broj učenika, raspoređivanje, procjena u vrijeme nastave učitelja i sl.</p> <p>Potreba međusobnog poznavanja sadržaja poučavanja (u DV i OŠ) i sadržajnog usklađivanja</p> <p>Zajednički sadržaji s odgajateljima – odgojni</p>	<p>Prijelaz kao spremnost za školu</p> <p>Prijelaz može biti stresan</p> <p>Nesklad rada odgajatelja i učitelja – preklapanje sadržaja – potreba dodatnog pripremanja materijala</p> <p>Nedostatak vremena</p> <p>Nemogućnost individualnog pristupa</p> <p>Potreba za učiteljevom autonomijom u radu – vremenska, sadržajna</p> <p>Integrirani pristup – vremenski i materijalno ne odgovara školskom okruženju</p> <p>Integrirani pristup – shvaćen drugačije od odgajatelja</p> <p>Interes djece – zanemaren zbog obveznih sadržaja</p> <p>Znanje i sposobnosti djece – ističu se tek nakon obrađenih sadržaja</p> <p>Nerazumijevanje procesa učenja – rascjepkano promatranje sadržaja poučavanja i njegova gotovost, završenost</p> <p>Prepoznaju razlike u dječjem interesu i znanjima prije i danas – ali ih postavljaju u odnos sa školom kao normom – novo znanje nema mjesta u redovnom sustavu – zanemarivanje i neuvažavanje interesa, potreba, znanja – ukazuju da je riječ o novim generacijama, ali i dalje ih žele staviti u kalup</p> <p>Administrativni problemi – broj učenika, raspoređivanje, procjena u vrijeme nastave, upoznavanje učenika tek prvi dan škole i sl.</p> <p>Nepoznavanje procesa procjene i upisa – info koje dobiju shvaćaju s jedne strane doslovno, izvlače zaključke i vode prema tome u radu kroz godinu (etiketiranje), a s druge strane iskustvo pokazuje da procjene nisu točne i nemaju temelj u stvarnoj slici o djetetu</p> <p>Ponavljanje istih poslova učitelja kroz godinu – administrativne teškoće koje zahtijevaju vrijeme</p> <p>Nemaju informaciju o radnim listama u DV</p>	<p>Prijelaz kao spremnost za školu</p> <p>Spremnost kao razvijene djetetove radno-praktične vještine</p> <p>Spremnost za školu kao razvijena socio-emocionalna kompetencija</p> <p>Neuključenost u proces prijelaza</p> <p>Nepoznavanje procesa upisa</p> <p>Neupućenost u poslove pedagoga/psihologa</p> <p>Potreba za samoaktualizacijom</p> <p>Dijete kao nekompetentno biće</p> <p>Preopterećenost planom i programom</p> <p>Nerazumijevanje procesa učenja</p> <p>Nerazumijevanje integriranog pristupa</p> <p>Nerazumijevanje igre kao svrsishodne aktivnosti</p> <p>Nerazumijevanje samoorganizirajućih aktivnosti djece</p> <p>Nerazumijevanje dječjeg interesa</p> <p>Nerazumijevanje djeteta izvan konteksta osnovne škole</p> <p>Nerazumijevanje predškolske pedagogije i prakse</p> <p>Nerazumijevanje predškolskog kurikuluma</p> <p>Pitanje kompetentnosti odgajatelja za rad u predškoli</p>	<p>Nedostatak znanja i kritičkog osvrta na postupak procjene</p> <p>Proces prijelaza kao jednokratni i normirajući</p> <p>Slika o djetetu kao nekompetentnom biću</p> <p>Nerazumijevanje prirode učenja djeteta</p> <p>Sloboda unutar okvira</p> <p>Zatvoreni kurikulum</p> <p>Nerazumijevanja ranog i predškolskog kurikuluma</p> <p>Različiti cilj i uloga dječjeg vrtića i osnovne škole</p>	<p>Koncept pedagogije staklenika</p>

<p>predmeti</p> <p>Nepoznavanje postupka procjene za upis</p> <p>Upitna korist informacija koje dobiju od stručne službe</p> <p>Olako etiketiranje djece s početkom škole-etiketiranje prema procjeni</p> <p>Ponavljanje istih poslova učitelja kroz godinu – administrativne teškoće koje zahtijevaju vrijeme</p> <p>Nemaju informaciju o radnim listama u DV</p> <p>Važnost osjećaja pripadanja djeteta u razredu</p> <p>Odgovornost za stvaranje osjećaja pripadanja je na djetetu</p> <p>Sadržaj poučavanja bitan</p> <p>Normiranje i testiranje prihvaćeni način procjene</p> <p>Dijete kao nekompetentno u predškoli i prvom razredu</p> <p>Djeca s teškoćama – procjena kao alat za lakšu kategorizaciju</p> <p>Prosječno dijete-lako uklapanje u sustav</p> <p>Učenje pisanja u DV - pogrešan rad odgajatelja</p> <p>Dodatno obrazovanje odgajatelja – pitanje kompetentnosti odgajatelja za rad u predškoli</p> <p>Predškola kao dio škole</p> <p>Neusklađenost unutar struke – dizanje ljestvice – pitanje kvalitete rada</p> <p>Preopterećenost planom i programom</p> <p>Nepoznavanje predškolske pedagogije</p> <p>Vremenska nefleksibilnost škole</p> <p>Nezadovoljstvo neuključivanjem učitelja u proces procjene</p> <p>Inicijativa za suradnju – državna razina</p> <p>Neuvažavanje učitelja od strane škole i okruženja – zadnji dobiju info o djeci</p> <p>Planiranje rada napamet – bez znanja o djeci i do godinu unaprijed</p> <p>Smatraju se važnom osobom u dječjim očima</p> <p>Potrebno puno više rada s današnjom djecom – veći zahtjevi od djece</p> <p>Početno čitanje i pisanje – velika preokupacija učitelja</p> <p>Pritisak okruženja tijekom upisa– stručnjaci, roditelji, mediji i sl.</p> <p>Roditelji fokusirani na učitelja, ne na sadržaj – potreba uključivanja roditelja u rad uz primjerene informacije-roditelj ima preokupacije, učitelji uočavaju da roditelj ima</p>	<p>Olako etiketiranje djece s početkom škole-prema procjeni</p> <p>Važnost osjećaja pripadanja djeteta u razredu, ali odgovornost za stvaranje osjećaja pripadanja je na djetetu</p> <p>Učitelj želi dijeliti SADRŽAJE poučavanja s odgajateljima</p>			
--	---	--	--	--

<p>preokupacije, ali ih ne uvažava kao relevantan izvor</p> <p>Zatvorenost struke – nepoznavanje rada pedagoga, psihologa i drugih stručnjaka – nedostatak partnerstva i unutar odgojno-obrazovne razine</p> <p>Pitanje etike struke</p> <p>Interes djeteta se podržava po završetku propisanog sadržaja – neznanje korištenja dječjeg interesa</p> <p>Mape i individualni pristup samo za djecu s poteškoćama</p> <p>Moguć boravak učitelja u DV, ne i obratno</p> <p>Nedostatak povratne informacije djece i DV nakon odrađene posjete – stavljanje kontinuiranijeg i sadržajnijeg kontakta</p> <p>Isključivanje učitelja iz dogovora o posjetama i sl. – nametnutost</p> <p>Učitelji angažiraniji – borba za učenika i očuvanje radnih mjesta</p> <p>Novi način rada u školi – novi zahtjevi od djece, kurikulumu</p> <p>Rad prema interesu djeteta shvaćen kao neorganizirane i nesvršishodne aktivnosti</p> <p>Interes djeteta – moguće izvan plana i programa, izvan redovnog vremena nastave</p> <p>Fleksibilnost (vremenska, prostorna) unutar okvira</p> <p>Nepoznavanje dokumenata koji određuju rad u predškoli</p> <p>Nedostatak inicijative od učitelja – papirologija, zadovoljavanje forme</p> <p>Nedostatak suradnje – različiti ciljevi i uloga DV-a i OŠ</p> <p>Ideja – zajednički seminari, posjete, dogovori o sadržajima poučavanja</p>				
--	--	--	--	--

10 ŽIVOTOPIS

Ida Somolanji Tokić rođena je 5. veljače 1985. godine u Požegi. Završila je Osnovnu školu Dobriše Cesarića u Osijeku kao i Opću (1.) gimnaziju u Osijeku. Diplomirala je 2007. godine pedagogiju i hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i stekla zvanje profesorice pedagogije i hrvatskog jezika i književnosti. Godine 2009. upisala je Poslijediplomski doktorski studij pedagogije, smjer Kurikulum suvremenog obrazovanja i škole na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Od prosinca 2007. godine radila je kao stručni suradnik pedagog u Osnovnoj školi Tordinci u Tordincima. Od studenog 2008. godine zaposlena je na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Nakon završetka diplomskog studija pa do danas objavila je više znanstvenih i stručnih članaka u domaćim i stranim časopisima iz područja pedagogija te je sudjelovala i izlagala radove na domaćim i stranim stručnim i znanstvenim konferencijama. Od 2008. godine bila je uključena u projekt *Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja* (voditelj projekta Branko Bognar, broj projekta: 245-1221170-1063). Osim na fenomen kreativnosti, svoj istraživački interes usmjerila je ponajviše na predškolsku pedagogiju s naglaskom na pitanje prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku izvodi dio nastave dvaju studija – integrirani učiteljski studij te preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Integrirani predškolski kurikulum, Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Metodologija pedagoškog istraživanja, Obiteljska pedagogija, Stručna praksa).

Objavljeni radovi u knjigama, časopisima i zbornicima

- Somolanji Tokić, I. (2017), Different Voices during Transition to School. U: Vujičić, L., Holz, O., Duh, M., Michielsen, M. (ur.), *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood: An Educational Perspective*. Zurich: LIT VERLAG, str. 211-224.

- Somolanji Tokić, I. (2016), Dječji vrtić i osnovna škola - modeli odnosa i nove perspektive. U: Mlinarević, V., Vonta, T., Borovac, T. (ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive*. Osijek: Dječji vrtić Osijek; Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku, str. 217-223.
- Somolanji Tokić, I. (2016), Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(3), 423-440.
- Somolanji Tokić, I., Kretić-Majer, J. (2015), Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), 103-110.
- Varga, R., Somolanji Tokić, I. (2015), Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje?. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64 (4), 647-660.
- Kragulj, S., Somolanji, I. (2009), Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja. U: Bognar, L., Whitehead, J., Bognar, B., Perić Kraljik, M., Munk, K. (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju- Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje/ Encouraging creativity in education -Collection of papers – a Handbook for Current and Future Teachers*. Zagreb: Profil, str. 68-77.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2009), Kreativnost učitelja u razvijanju kreativnih potencijala učenika. U: Bene, A. (ur.), *A tanitokepzes Jovokepe: Budućnost obrazovanja učitelja: Future Perspectives of Primary School Teacher Training*. Szabadka: Forum Konyvkiado, Ujvidek esUyvideki Egyetem, Magyar Tannyelu Tanitokepso Kar, str. 211-221.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008), Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54 (19), 87-94.

Objavljeni prikazi knjiga

- Somolanji Tokić, I. (2017), Mark Bray & Ora Kwo (eds.) (2014). Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia. Hong Kong: The Central Printing Press Ltd. *Hungarian Educational Research Journal*, 7 (1), 135-138.
- Somolanji Tokić, I. (2015), Peter Moss (2014) Transformative Change and Real Utopias

in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality. *Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64 (4), 679-681.

- Somolanji Tokić, I. (2015), Peter Moss (2013) Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(2), 225-228.

Izlaganja na domaćim i međunarodnim stručno-znanstvenim i znanstvenim skupovima

- Somolanji Tokić, I. (2017), From diagnostics toward quality of practice – reconceptualizing the role of pedagogue (educator) during transition to school. *42nd Annual ATEE Conference Changing perspectives and approaches in contemporary teaching*. Dubrovnik, Croatia.
- Somolanji Tokić, I., Vukašinić, A. (2017), Connecting family, ECEC and CSE during the transition to school through social networking. *69th OMEP World Assembly and International Conference “Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future”* Opatija, Croatia.
- Somolanji Tokić, I. (2017), Different Voices during Transition to School. *Institutional Childhood: Contemporary Educational Challenges*. Rijeka, Croatia.
- Somolanji Tokić, I. (2013), Motivacija studenata budućih odgojitelja za odabrani studij. *Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu*. HPD, Zadar, Hrvatska.
- Somolanji, I. (2011), Partnerski odnos kao komunikacijski aspekt kulture odgojno-obrazovne ustanove. *Pedagog kreator kurikuluma i kulture odgojno-obrazovne ustanove*. HPD, Zadar, Hrvatska.
- Somolanji, I. (2010), Odgovornost za odgoj ili odgoj za odgovornost? 8. *SUSRET PEDAGOGA HRVATSKE Kriza odgoja i/ili odgoj u vrijeme krize*. Osijek, Hrvatska.
- Kragulj, S., Somolanji, I. (2009), Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja. *Kreativni pristup osposobljavanju učitelja*. Požega, Hrvatska.