

## DIJETE KAO AKTIVNI SUDIONI POLASKA U OSNOVNU ŠKOLU

Ida Somolanji Tokić, prof. pedagogije  
Učiteljski fakultet u Osijeku  
Jasna Kretić Majer, prof. pedagogije  
Osnovna škola Franje Krežme u Osijeku

### Sažetak:

Polazak u osnovnu školu tema je koja se posebno aktualizirala novim prijedlogom obveznoga predškolskoga odgoja i obrazovanja sa školskom godinom 2014./2015. U hrvatskoj teoriji i praksi prevladava pristup polasku djeteta u školu kao svojevrsnom testu zrelosti za koji se dijete treba konkretno pripremati u obitelji i dječjem vrtiću. U suvremenom kurikulumu treba doći do ukidanja pojma gotovosti i normiranja djece pri polasku u osnovnu školu i problematiku sagledati iz šire perspektive koja uključuje niz sudionika od kojih je najvažniji dijete/učenik. Proces prijelaza za dijete predstavlja svojevrsni stres. U obzir se mora uzeti nekoliko razina prijelaza iz perspektive djeteta čije razumijevanje pridonosi razvoju kontinuiranoga razvojno primjerenoga pristupa prijelazu. Time se daje prednost djetetu kao subjektu odgojno-obrazovnoga procesa. Cilj je ovoga rada istražiti djetetovu percepciju dječjega vrtića i osnovne škole prije i nakon polaska u osnovnu školu čime se želi naglasiti potreba uvažavanja djetetova prijašnjega iskustva pri organizaciji odgojno-obrazovnoga rada. Proveden je postupak intervjuiranja s djecom u dobi od 6 do 7 godina prije polaska u školu i tri mjeseca nakon polaska u školu. Rezultati ukazuju da su djeca svjesna promjena koje se događaju tijekom procesa prijelaza, uočavaju razlike te pri tome proživljavaju snažne pozitivne i negativne emocije.

**Ključne riječi:** polazak u školu, dječji vrtić, pedagogija slušanja, dijete, intervju

### Uvod

Polazak u prvi razred osnovne škole djetetu predstavlja veliku promjenu i stres. S jedne strane promjena postojećega okruženja svakako služi kao svojevrsni poticaj djetetu, motivacija za daljnje istraživanje i, samim time, za stjecanje novih znanja, iskustava i sposobnosti. S druge strane, ako je razlika u okruženjima prevelika, odnosno, ako se dijete u novoj sredini osjeća previše nesigurno, tada će izostati i svaki napredak, barem onoliko dugo dok dijete ne stekne povjerenje i prilagodi se novim uvjetima (Curtis, 2002). U dosadašnjoj odgojno-obrazovnoj praksi od djeteta predškolske dobi očekuje se da je pripremljeno za polazak u školu i da može odgovoriti na zahtjeve koje mu ona postavlja. Ovaj rad daje drugačiji pogled na problematiku polaska i uzima u obzir činjenicu da svako dijete dolazi iz različitoga socijalnoga okruženja, s različitim iskustvima i s različitim očekivanjima pa se postavlja pitanje kakvo je i u odnosu na koga je dijete pripremljeno. Odgovor je u potrebi promjene pristupa polasku u školu koja će se prilagoditi potrebama djeteta (Dahlberg, Lenz Taguchi, 1994; Moss, 2008; OECD, 2006). Suvremena škola teži humanističkom pristupu cjelokupnom kurikulumu i odgojno-obrazovnom radu u čije središte stavlja dijete/učenika kao subjekta odgojno-obrazovnoga procesa. Njegovanje holističkoga pristupa omogućuje razvojnost samoga kurikulumu koji postaje fleksibilan i usmjeren na dijete/učenika osiguravajući mu kontinuitet i dosljednost u odgoju i obrazovanju. Samim time škola treba uzeti u obzir da dijete ne kreće u prvi razred kao *tabula rasa*, nego kao kompetentno, sposobno i prepuno različitih iskustava na koje se novo može vezati i nadograđivati. Potrebno je samo oslušivati dijete i prepoznati ga kao partnera u onim segmentima odgojno-obrazovnoga procesa u kojemu može i mora participirati. U tom kontekstu pojam *spremnost djeteta za školu* nije pedagoški primjeren, nego se može reći *spremnost ško-*

*le za dijete*, odnosno, škola se pretvara u mjesto individualnoga pristupa djetetu. Prema autorici Čudina-Obradović (2008, 292) svako dijete time je spremno za školu jer „...škola mora biti pripravna 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.“ U suvremenom kurikulumu zapravo treba doći do ukidanja pojma gotovosti i normiranja djece pri polasku u osnovnu školu, a samim time potrebno je mijenjati percepciju o predškolskom institucionalnom ili obiteljskom odgoju kao mjestima gdje se ta priprema i gotovost treba ostvariti. Polazak u osnovnu školu treba se shvatiti kao izazov roditeljima, dječjem vrtiću i školi za što je nužna suradnja i unutar jedne i između odgojno-obrazovnih razina. Ona se temelji na učinkovitijoj komunikaciji i kooperaciji, na osiguravanju kontinuiranih dječjih iskustava učenja/poučavanja i na redefiniranju slike o djetetu kao pasivnom akteru prijelaznoga razdoblja u implicitnim pedagogijama prije svega odgojitelja i učitelja. Autorice se nastoje kroz ovaj rad odmaknuti od tradicionalnoga pristupa normiranja i kroz intervju s djetetom prije i nakon polaska u osnovnu školu dobiti sliku dječjega vrtića i osnovne škole iz njegove perspektive. Ovakvim pristupom se, iako neznatno u odnosu na cjelokupni odgojno-obrazovni sustav, pridaje veća važnost samom djetetu i njegovu iskustvu.

## DIJETE KAO AKTIVNI SUDIONIK POLASKA U OSNOVNU ŠKOLU

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djetetu omogućuje skladan razvoj svih njegovih potencijala. Suradnja s obitelji stvara dodatnu sigurnost, pružajući djetetu usuglašenost i stabilnost u većem dijelu odgojno-obrazovnoga djelovanja, a kao osnovni je cilj razvijanje djetetove samostalnosti i autonomije, svih aspekata socijalne kompetencije, odnosno potpuni, cjeloviti razvoj pojedinca. Na toj prvoj institucionalnoj razini naglasak nije stavljen samo na odgoj nego i obrazovanje, njegu i zaštitu djece rane i predškolske dobi. Završetkom prve razine od djeteta se očekuje da je spremno i motivirano spoznavati, istraživati, učiti, a druga odgojno-obrazovna razina - osnovna škola - treba nastaviti njegovati tu intrinzičnu motivaciju. Miljak (1996, 19) polazi od pretpostavke „...da će dijete biti bolje pripremljeno za život i za daljnje školovanje ako ga se ohrabruje da razvije pozitivnu sliku o sebi, osposobi za samostalno stjecanje znanja i razvije se znatiželja za istraživanje svijeta oko sebe. Također pretpostavlja potrebu da se dobro razumije dijete, njegov aktualni razvojni stupanj, njegove potrebe i interesi, ...". Miljak ne navodi konkretna akademska znanja, sposobnosti i vještine djeteta koja se najviše forsiraju prije samoga polaska u osnovnu školu, već prepoznaje odgojitelja/učitelja kao osobu koja potiče njegov cjeloviti razvoj, odnosno poznaje dijete i priznaje njegovo iskustvo. Da bi se odgojno-obrazovne razine nadopunjavale, najvažnije što se mora ostvarivati je komunikacija. Pri tome, nažalost, dijete često ostane zanemareno – informacije o djetetu najčešće se prikupljaju od svih drugih osim od samoga djeteta, a od njega se očekuje samo prezentacija stečenih znanja i vještina. Time je ono svedeno na objekt koji drugi procjenjuju i koji nema slobodu biti akter vlastitoga učenja. Kako bi se promjene dogodile, uključeni sudionici moraju razumjeti proces prijelaza. Iz perspektive djeteta, promjene koje se događaju tijekom procesa prijelaza, a koje odgojitelj/učitelj mora uzeti u obzir, mogu se promatrati kroz tri razine: individualna razina, razina socijalnih odnosa i razina okruženja (Griebel i Niesel, 2009). Na individualnoj razini polazak u školu sa sobom nosi promjenu djetetova identiteta ponajprije prihvaćanjem novih socijalnih uloga. Kao bitna predispozicija prihvaćanja nove uloge svakako je socijalna kompetencija kroz koju se prepoznaje djetetova sposobnost reguliranja emocija, tolerancija na frustraciju, sposobnost praćenja pravila i uputa te razvoj autonomije. Na razini socijalnih odnosa napuštanje odgojiteljica i upoznavanje nove učiteljice promjena je koju dijete često vrlo emocionalno proživljava. Prijateljstva stečena u dječjem vrtiću često se prekidaju zbog polaska u različite škole ili razrede, a stvaraju se nova. Dijete stvara nove socijalne odnose koji reguliraju i stvaraju nove socijalne uloge. Najočiglednija je promjena na razini okruženja – različita je struktura prostora dječjega vrtića i škole, sobe dnevnoga boravka i učionice, različite su aktivnosti, rutine, pravila. Iz okruženja koje potiče razvoj samostalnosti u korištenju materi-

jala, prostora i vremena, dijete dolazi u vrlo strukturirani školski sustav. Kurikularne promjene su također vidljive. Individualni pristup djetetu u dječjem vrtiću zamjenjuje relativno unificiran pristup u školi. Na akademskoj razini nastavni plan i program isti je za svu djecu neovisno o njihovom prethodnom iskustvu i sposobnostima. To se očituje najjasnije u pristupu učenicima s razvijenim početnim vještinama čitanja i pisanja, tj. djeci 'čitačima' koji ostaju zanemareni zbog nefleksibilnoga nastavnoga plana. Kurikul usmjeren na dijete u dječjem vrtiću zamjenjuje kurikulum usmjeren na sadržaj u školi.

U današnjoj odgojno-obrazovnoj praksi i dalje prevladava pristup polasku u školu kao svojevrsnom testiranju djeteta od strane škole. Rijetko se susreće s kontinuiranim pristupom prijelaza koji počinje prije samoga susreta djeteta s pedagogom/psihologom/učiteljem i procjene njegove spremnosti i traje dugo nakon polaska u školu. Takav pristup prepoznaje školu kao sustav koji je spreman za dijete (Rinaldi, 2006; Bennett, 2013). Istraživanja o problematici koja u prvi plan stavljaju potrebe djeteta temelje se prije svega na uvažavanju djetetove autonomije i iskustva (Fisher, 2009; Moss, 2001). Ono nije jednako za svu djecu i pristupom koji uvažava djetetove osjećaje odgojitelj/učitelj može prilagođavati svoj rad. Time se daje prednost djetetu kao subjektu odgojno-obrazovnoga procesa i priliku izraziti osjećaje i percepciju o tom važnom procesu te se teorija pedagogije slušanja oživotvoruje kroz praksu (Rinaldi, 2006; Lenz Taguchi, 2010).

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOGA RADA

Kako bi se postigao što veći sklad između obitelji, odgojno-obrazovnih institucija i djeteta, autorice prepoznaju dijete/učenika i njegovo iskustvo kao bitnu sastavnicu cjelokupnoga procesa prijelaza. Sukladno tome, cilj je ovoga rada istražiti djetetovu percepciju dječjega vrtića i osnovne škole prije i nakon polaska u osnovnu školu čime se želi naglasiti potreba uvažavanja djetetova prijašnjega iskustva pri organizaciji odgojno-obrazovnoga rada. Za potrebe ovoga rada postupkom intervjuiranja djece tijekom svibnja, lipnja i prosinca 2011. godine provedeno je kvalitativno longitudinalno istraživanje manjega opsega. Prije provođenja intervjua za svako dijete dobivena je pisana suglasnost roditelja za provedbu istraživanja pri čemu su bili upoznati s ciljem i postupkom istraživanja te planom intervjuiranja. Djeca su bila u dobi od 6 do 7 godina. Uzorak je bio prigodni i obuhvatio je tridesetero djece predškolske, odnosno školske dobi (tri dječja vrtića, tri osnovne škole). Prilikom intervjuiranja koristilo se tehničko pomagalo diktafon, odnosno audio zapis dječjih odgovora te pisana bilješka, odnosno protokol intervjua. Prvi intervju proveden je tijekom svibnja i lipnja 2011. godine. Jedna skupina djece intervjuirana je u prostorima osnovne škole tijekom upisa i razgovora s pedagoginjom škole, dok je druga skupina intervjuirana u prostorima dječjega vrtića tijekom njihovih svakodnevnih aktivnosti. Intervju je bio, ovisno o uvjetima, polustrukturirani individualni i grupni. Trajanje intervjua bilo je od 5 do 15 minuta. Drugi intervju proveden je tijekom prosinca 2011. godine u školama koje su djeca upisala, također kao polustrukturirani individualni i grupni. Kao poticaj za razgovor djelomično je korišten Upitnik/Protokol (Oštarčević, 2008), a pitanja su se kretala od očekivanja i razmišljanja o sadašnjoj i novoj sredini te o dosadašnjim iskustvima. Analizom intervjua odgovori su kategorizirani u nekoliko osnovnih kategorija: pozitivno/negativno procijenjene izjave učenika o školi prije/nakon polaska u školu, očekivane aktivnosti u školi prije/nakon polaska u školu, slika o učiteljici prije/nakon polaska u školu te djetetova iskustva tijekom prvih dana nakon polaska u školu. Autorice su kategorizirale odgovore u pozitivne, odnosno negativne izjave ne samo prema sadržaju dječjih odgovora nego i cjelokupnoga djetetova neverbalnoga iskaza – gestikulacije, mimika lica, tempo, dinamika i ton glasa. Odgovori djece prikupljeni intervjuom prikazani su tablično izdvajanjem sadržajno informativnijih odgovora (neka su djeca na pitanja davala kratke odgovore i nisu imala potrebu dodatno ih pojašnjavati što se i ispoštovalo). Kako je naglasak u ovom radu na kvalitativnom istraživanju, autorice nisu navodile broj pojedinih odgovora jer su smatrale kako je sadržaj dječjih odgovora bolja smjernica za ostvarivanje cilja istraživanja.

Prilikom provođenja intervjua poštovana su pravila etike istraživanja s djecom.

## REZULTATI I RASPRAVA

Brdar i Rijavec (1998) naglašavaju da je najveći izvor stresa kod djece u dobi od pete do sedme godine polazak u školu, odnosno očekivanja da dijete postigne uspjeh, usvajanje novih znanja, provjera sposobnosti čitanja, pisanja i računanja, ograničenje tjelesne aktivnosti (potreba da mirno sjedi u školi) te povećana svijest o sebi. Iako su Burić i Džepina (2000) istaknuli kako je kod djece tijekom testiranja djece prije upisa u prve razrede primijećen strah od kontakta sa školom, tijekom ovoga intervjua to nije uočeno. U odnosu na ove podatke, dajemo sljedeće rezultate.

Na pitanja o tome što misle kako će im biti u školi, što očekuju od škole, po čemu će se razlikovati od dječjega vrtića, čemu se vesele i što će im najviše nedostajati, djeca su dala različite odgovore (tablica 1). Neka su djeca imala vrlo pozitivna očekivanja od škole i najviše su se odnosila na želju za učenjem i stjecanjem novih znanja. Jasno se očitovala dječja znatiželja i škola im je predstavljala novi prostor u kojem će tu znatiželju moći zadovoljiti. Manji je broj djece izražavao negativan stav prema polasku u školu koji se najčešće povezivao sa strahom od nedostatka igre u budućnosti. Ovakvi su odgovori djece i očekivani. Intrinzična dječja potreba za istraživanjem i učenjem očituje se u svakodnevnom radu djece te može olakšati prilagodbu sadržaja koji su propisani od strane škole. Kako bi mogao pravovremeno reagirati prilagođavanjem okruženja i ponudom primjerenoga materijala, jedna od osnovnih učiteljevih zadaća trebala bi biti oslušivanje dječjega interesa. Na taj način svaki učenik bi mogao iskoristiti onaj segment koji njemu jamči najbolji razvojni put. Također, izjave djece mogu ukazati učiteljima na potencijalne dječje strahove usmjerene budućnosti. Aktivnim uključivanjem djece u proces polaska u školu učitelji mogu dobiti uvid u njihova razmišljanja kojih prije nisu bili svjesni ili nisu pridavali veliku važnost što potvrđuju i neka istraživanja (Fabian, Dunlop, 2007; Fisher, 2009). Dječje brige i preokupacije razlikuju se od onih koje imaju odrasli. Djeca se često srame što možda još ne znaju pisati, a druga djeca znaju ili što se ne snalaze kao drugi u novom razredu, što im nedostaju roditelji, prijatelji, 'tete', odnosno odgojiteljice iz dječjeg vrtića i slično, a toga odrasli nisu uvijek svjesni.

Tablica 1. Izjave djece o školi prije polaska u školu

Pozitivno procijenjene izjave djece o školi prije polaska	Negativno procijenjene izjave djece o školi prije polaska
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jako se veselim, jedva čekam. Ja sam uvijek za školu. Uvijek se igram s mamom škole.</i></li> <li>• <i>Želim u školu jer želim sve naučiti. Ima još neke stvari koje ne znam..sve životinje, sva imena zemlje, koliko ih ima.</i></li> <li>• <i>Imat ću sedam godina i naučit ću pisati.</i></li> <li>• <i>Mislim da će mi biti dobro, već mi je dosadno u vrtiću.</i></li> <li>• <i>Dobivat ću dobre ocjene kao i moj brat.</i></li> <li>• <i>Znam čitati i pisati i mislim da ću se igrati u školi kao i u vrtiću.</i></li> <li>• <i>Veselim se da će i moji prijatelji iz vrtića biti tu.</i></li> <li>• <i>Želim ići u školu. U vrtiću me stalno prljaju i udaraju, a u školi mirno sjedimo. Rješavat ću zadatke što mi učiteljica zada. Ne volim kad me sestra tjera, ja hoću kod prave učiteljice.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Neću se više igrati.</i></li> <li>• <i>Neću se u školi moći igrati kao ovdje.</i></li> <li>• <i>Neću više moći gledati crtane.</i></li> <li>• <i>Neću se moći odmarati ni igrati, imat ću više posla nego u vrtiću.</i></li> <li>• <i>Više ćemo vježbati i učiti, a manje se igrati.</i></li> <li>• <i>Teže će mi biti, radit ćemo čudne stvari.</i></li> <li>• <i>Učiteljica će biti malo drugačija od tete, bit će stroga, a to nije dobro. Morat ću stalno pisati, a igrat ću se samo pod odmorom.</i></li> <li>• <i>Samo ću sjediti, bit ću u dnevnom boravku i učit ću.</i></li> </ul>

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 (tablica 2). Njihova očekivanja rezultat su dotadašnjih iskustava, odnosno informacije koje su dobili o školi od roditelja, braće i sestara, starijih učenika. Slika o školi često nije realna i može zastrašiti dijete, a posebno ako se djetetu 'prijeti' školom kao mjestom u kojem se više neće moći igrati. Kroz ovaj intervju autorice nisu uočile strah, nego upravo pozitivno usmjeren interes.

Tablica 2. Izjave djece o očekivanim aktivnostima u školi prije polaska u školu

Izjave djece o očekivanim aktivnostima u školi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mama mi je rekla da ćemo učiti druge jezike.</i></li> <li>• <i>U školi ću pisati, rješavati zadatke. Neću se igrati, malo ću samo popiti vode i učiti. Bit ću umorna, ali mi to neće biti problem. Žao mi je teta što odlazimo.</i></li> <li>• <i>U školi se uči matematika i engleski. Engleski baš želim naučiti.</i></li> <li>• <i>Pisat ćemo brojke i slova i tome se veselim.</i></li> <li>• <i>Čitat ću školske knjige.</i></li> </ul>

Djeci je prije polaska u školu postavljeno i pitanje o njihovoj budućoj učiteljici. Većinom imaju pozitivna očekivanja. Vjeruju da će učiteljica biti lijepa i dobra. Slično pitanje postavljeno im je i nakon polaska u školu na što je odgovor dao manji broj djece. Negativne izjave odnose se na učiteljičinu strogost i vikanje kada učenici ne slušaju (tablica 3). 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.

Tablica 3. Izjave djece o njihovoj učiteljici prije i nakon polaska u školu

Slika o učiteljici prije polaska u školu	Slika o učiteljici nakon polaska u školu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Učiteljica mislim da će biti lijepa.</i></li> <li>• <i>Učiteljica će biti dobra i lijepa i uvijek će nam dati pisati jer ja volim pisati.</i></li> <li>• <i>Učiteljica će biti drugačija. Ne znam kako, ali drugačija.</i></li> <li>• <i>Tete volim i nedostajat će mi. Učiteljica će isto biti dobra.</i></li> <li>• <i>Volim svoje tete i želim da učiteljica bude kao one.</i></li> <li>• <i>Upoznao sam učiteljicu i čini mi se dobra.</i></li> <li>• <i>Učiteljica će biti malo stroža, ali i bolje da bude stroga, nego da ništa ne naučimo.</i></li> <li>• <i>Učiteljica će biti stroga. Učiteljice uvijek viču na tebe jer nisi dobro napisao, dobro ovo, ono.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Učiteljica je dobra, pomaže mi.</i></li> <li>• <i>Učiteljica je onak, ali dobra.</i></li> <li>• <i>Teta H. mi jako nedostaje. Fali mi njezina dobrotu. I učiteljica je dobra, ali često više zato što ne slušamo. Češće više na dečke.</i></li> </ul>

Tri mjeseca nakon polaska u školu učenicima su postavljena slična pitanja usmjerena na njihova nova iskustva u školi (tablica 4). Pozitivna iskustva bila su povezana najčešće s novim znanjima koja su stekli, igrom koja nije u potpunosti izostavljena u školi te novim prijateljima. Negativna iskustva povezana su najčešće s dodatnim obvezama koje su dobili i nedostatkom igre.

Tablica 4. Izjave djece o školi nakon polaska u školu

Pozitivno procijenjene izjave djece o školi nakon polaska	Negativno procijenjene izjave djece o školi nakon polaska
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ovdje mi je bolje, brže učim, tamo nisam skoro ništa naučio. Ovdje imam i bolje prijatelje, više ih imam, nikad ne uzimaju moje stvari, a u vrtiću se malo mogu pa malo ne mogu s njima igrati.</i></li> <li>• <i>Volim ići u školu, volim raditi matematiku. U vrtiću nisam učio matematiku i sve su bili lagani zadatci. Volim raditi lektiru.</i></li> <li>• <i>Koristimo olovke, škare, ravnala i ljepilo, puno vježbamo matematiku.</i></li> <li>• <i>U školi najviše volim hrvatski jer čitam. Bolje mi je u školi jer više učimo.</i></li> <li>• <i>Naučio sam već sva slova.</i></li> <li>• <i>Meni se jako sviđa u školi, ali bih se vratila u vrtić. Imamo previše zadaća, previše pišemo pa ne stignem ništa. Sad volim kad imamo ispit pa nas učiteljica pohvali.</i></li> <li>• <i>U učionici su samo klupe. Imamo i TV pa gledamo crtice kad djeca donesu. Zadovoljna sam, bolje je, učiteljica mi se sviđa.</i></li> <li>• <i>Puno učimo. Volim se igrati u produženom.</i></li> <li>• <i>Imam više prijatelja.</i></li> <li>• <i>Imam dobre prijatelje, svi su iz vrtića, samo jedan nije.</i></li> <li>• <i>Učiteljica je jako dobra, volim čitati i pisati.</i></li> <li>• <i>Pomažem nositi papire učiteljici.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Moramo puno učiti.</i></li> <li>• <i>Teško mi je, ne smijem se igrati, samo pod odmorom</i></li> <li>• <i>Pod matematikom mi se noge ukoče od sjedenja.</i></li> <li>• <i>Dječaci jako skaču, a djevojčice vrište, onda se učiteljica ljuti.</i></li> <li>• <i>U školi mi se sviđa, ali bih se vratila u vrtić. Previše pišemo, previše zadaća imamo, a u vrtiću to nisam morala. U vrtiću smo radili svašta, poduzetništvo, prodavali, izrađivali svašta, bojali, a u školi ćemo možda to raditi. Da je vrtić i škola zajedno bilo bi zanimljivije. Nije sad dosadno, ali bi bilo zanimljivije.</i></li> <li>• <i>Prvi put je bilo bolje od vrtića, a sad postaje sve gore. Učiteljica nije stroga, a ako ne razumijem, pomogne nam. Vratio bih se i igrao bih se, radio eksperimente. U školi imamo sat i odmor, a u vrtiću je stalno odmor. Ne sviđa mi se što ne možemo crtati pod satom i što u vrtiću užinamo ujutro dva puta, a u školi samo jednom. Sjedenje u razredu je isto kao kod frizerke, a najteže je pod zadnjim satom. Jedino pod likovnim možemo ustajati ako nam nešto treba.</i></li> <li>• <i>U školi se igramo samo pod odmorom ili kad završimo zadaću. Igramo se manje. U vrtiću sam i naučila i još se igrala.</i></li> </ul>

Iako u ovom radu to nije bio cilj, analizom intervjua mogla se uočiti razlika u izjavama djece ovisno o učiteljici čiji razred pohađaju. Razlike se najviše vide u zastupljenosti igre u nastavnom procesu koju neke učiteljice intenzivno koriste, dok druge zapostavljaju. Iako višestruko korisna za djetetov razvoj, igra je često pogrešno shvaćena u školskom kontekstu. Učitelji koji prepoznaju vrijeme za neozbiljnu igru i vrijeme za ozbiljno učenje time čine vrlo neprirodnu podjelu koju djeca osjete. Djeca najčešće izražavaju da im je gradivo teško, da im je dosadno, učenje povezuju s drilom i sl. Razvojno primjereni programi, pak, naglašavaju igru, a posebno na samom početku školovanja (Bognar, 1986), kao sastavni dio nastavnog procesa. Iako traži dodatani angažman učitelja, kvalitetno osmišljena i iskorištena igra u nastavi potiče cjelokupni djetetov razvoj i olakšava proces usvajanja znanja.

Tijekom drugoga intervjua učenici su trebali opisati svoj prvi dan u školi. Većinom su izjave pozitivne: dio učenika je odmah prihvatio novo okruženje bez straha i treme, dok se dio učenika nakon početne nesigurnosti ipak snašao i osigurao pozitivna iskustva (tablica 5). Bez obzira na pozitivno ili negativno iskustvo, polazak u školu obilježile su snažne emocije. One su za neku djecu bile ugodne, a za neku neugodne. Da bi svoj djeci osigurali uspješan polazak u školu, učitelji svakako trebaju biti svjesni tih emocija i osigurati pozitivna iskustva.

Tablica 5. Izjave djece o prvim danima u školi

Izjave procijenjene kao pozitivno iskustvo	Izjave procijenjene kao negativno iskustvo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kad sam krenula u školu bila sam jako sretna.</li> <li>• Prvi dan je bilo dobro, nije me bilo strah, prijateljila sam se s djevojčicom koja živi blizu mene. Mama i tata su bili samnom, pričali smo o nečemu i tako.</li> <li>• Sve mi je bilo novo, a sad već sve znam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kad sam došao prvi dan meni bilo onako malo, kad srce trza, nisam znao gdje je što. Sad srce bude samo kad učiteljica pita ili vikne.</li> <li>• Prvi dan škole mi je bilo neugodno. Uplašena sam bila. Trebalo mi je cijeli tjedan da se priviknem.</li> </ul>

S djecom se tijekom drugoga intervjua vodio i razgovor o povratku u dječji vrtić (tablica 6) Vidljiva je prirodna zrelost djece koja je uvjetovana prihvaćanjem novoga okruženja. Djeca su naglašavala socijalni aspekt povratka u dječji vrtić – druženje i igranje s prijateljima i odgojiteljicama.

Tablica 6. Izjave djece o povratku u dječji vrtić

Izjave djece o povratku u dječji vrtić
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Najviše bih se vratio u vrtić jer idem iz grupe u grupu. U vrtiću smo morali spremati sobu, a to mi se ne sviđa. Volim sjediti u razredu jer se mogu nasloniti na klupu. Bolje mi je u školi zato što tamo radimo zanimljive stvari.</li> <li>• U vrtić se ne bih vratio, dosadno je već, a to je i za male bebe. Išao bih jedino u zelenu grupu jer sam se tamo igrao.</li> <li>• U vrtić bih išla da pozdravim svoje tete i druge tete od prije i da ostanem malo, družim se s prijateljicama.</li> </ul>

## ZAKLJUČAK

Iako je ovo istraživanje manjega opsega i samo jednostrano zadire u proces prijelaza djeteta iz dječjega vrtića u osnovnu školu, autorice smatraju kako ono nudi drugačiji pristup ovoj problematici. Prije svega, u prikupljanje informacija o polasku u školu izravno je uključeno dijete čime mu je pridana važnost kao subjektu odgojno-obrazovnog procesa. Da bi ono zaista i ostvarilo taj potencijal, dobiveni odgovori trebali su poslužiti odgojiteljima i učiteljima u planiranju i provedbi procesa prijelaza iz jedne odgojno-obrazovne kulture u drugu. Nažalost, do te razine ovo istraživanje nije došlo, no rezultiralo je zanimljivim podacima o dječjem viđenju ovoga često olako shvaćenoga procesa. Odgovori djece ukazuju na zadovoljstvo i prihvaćanje nove sredine. Nekoliko učenika nije u potpunosti sretno u školi i obaveze doživljavaju kao opterećenje. Najčešća preokupacija bila je usmjerena na igru – očekivanje da se u školi neće smjeti toliko igrati i iskustvo da se u školi zaista ne smiju toliko igrati – i na nova znanja – pozitivno iščekivanje škole kako bi naučili sve što još ne znaju i iskustvo da u školi zaista uče ono što nisu znali. Dosadašnja istraživanja ukazuju kako učitelji često nisu svjesni emocija koje djeca proživljavaju, iskustva koja vežu uz školu i očekivanja koja imaju. Ako i jesu svjesni, nerijetko imaju različito poimanje istih problema i izazova od djece. Autorice smatraju kako je jedan od razloga svakako taj što se učitelji i odgojitelji, iako ulažu puno truda u rad s djecom, ne nose s tako snažnim emocijama kao djeca i ne moraju razvijati novi identitet kao djeca. Za njih su promjene manje, okruženje im se značajnije ne mijenja i prilagođavanje na novinu već je stvar rutine. S tom se konstatacijom u potpunosti ne bi složile učiteljice koje prelaze iz četvrtog u prvi razred i koje smatraju da im je to velika promjena u radu, no izostaje njihov doživljaj prijelaza iz perspektive djeteta.

Kontinuirani razvojno-primjereni pristup procesu prijelaza naglask stavlja na djetetova iskustva koja služe kao smjernice za organiziranje odgojno-obrazovnog rada i u dječjem vrtiću i u školi. Osluškivanjem djeteta i njegovih potreba i interesa osnažuje se veza između svih aktera toga procesa – odgojitelja, učitelja, roditelja i djece – i moguće je usmjeriti se na cjelokupni razvoj djeteta. Pretjerano naglašavanje akademskih vještina prije i nakon polaska u školu, odnosno određeni „dril“ učenja pisanja, čitanja, matematičke obuke, radnih lista i slično, nepotrebno je. Djeca posjeduju prirodni interes za učenjem i istraživanjem te se, prateći dijete, vrlo skladno može pristupiti novim sadržajima pri čemu igra, koju djeca smatraju bitnim aspektom njihova života, treba zauzeti središnji dio nastavnoga procesa.

## LITERATURA

- Bennett, J. (2012). A response from the co-author of 'a strong and equal partnership'. U: Moss, P. (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (str. 52-71). London and New York: Routledge.
- Brdar, I. i Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu*. Zagreb: IEP.
- Bognar, L. (1986.). *Igra u nastavi na početku školovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Burić, H. i Džepina, L. (2000). Prijelaz iz vrtića u školu - kontinuirani model. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2 (1), 345-353.
- Curtis, A. (2002). *A curriculum for the pre-school child: Learning to learn*. London and New York: Routledge.
- Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 285-300.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). *Forskola och skola: Om två skilda traditioner och om visioner om en mötesplats* [Preschool and school: On two different traditions and the vision about a meeting place]. Stockholm: HLS Forlag.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Fisher, J. A. (2009). 'We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years*, 29 (2), 131-145.
- 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.
- Moss, P. (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care*. (Pristupljeno s: <http://www.oecd.org/edu/school/2535274.pdf>, 1.10.2013.)
- 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.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- Oštarčević, J. (2008). *Priručnik za upis u prvi razred*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialog with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London and New York: Routledge.
- Taguchi, H. L. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education - Introducing an intraactive pedagogy*. London and New York: Routledge.



### Child as an Active Participant When Starting School

**Abstract:** Starting school is an important topic that is again in the focus of interest due to the new proposal of one year of compulsory preschool education. In Croatia, the dominant theoretical and practical approach to starting school sees that transition as a sort of maturity test and for which a child needs to be prepared at home and in kindergarten. A modern curriculum needs to abolish such approach and standardisation of children. Instead, a child needs to be observed from a broader perspective that involves a number of participants. A child is the most important participant in that process. The process of transition is very stressful to a child. There are several levels of the transition process from that need to be taken into account children's point of view. Understanding those levels contributes to the continuum of developmentally appropriate practice during the transition period. This gives priority to the child as a subject in the educational process. The aim of this study is to investigate the child's perception of preschool and primary school before and after starting school. Emphasis is on acknowledging the child's previous experience as guidelines in organization of educational work. Research is carried out through interviews with 6-7 years old children before starting school and three months after starting school. Results indicate that children are aware of the changes that occur during the process of transition and are experiencing strong positive and negative emotions.

**Keywords:** child, interview, preschool, pedagogy of listening, primary school

### Das Kind als aktiver Teilnehmer bei der Einschulung

**Zusammenfassung:** Die Einschulung ist ein Thema, das vor allem durch den neuen Vorschlag der obligatorischen vorschulischen Erziehung im Schuljahr 2014/2015 aktualisiert wurde. In der kroatischen Theorie und Praxis wird die Einschulung als eine Art Reifeprüfung angesehen, für die sich das Kind im Kindergarten und in der Familie vorbereiten soll. Im modernen Curriculum sollte der Begriff der Bereitschaft und Normierung der Kinder bei der Einschulung abgeschafft werden. Die Problematik sollte man aus einer breiteren Perspektive betrachten, die eine Reihe von Teilnehmern beinhaltet. Der wichtigste Teilnehmer soll dabei das Kind/der Schüler sein. Der Übergangsprozess stellt eine Art von Stress für das Kind dar. Man muss Bezug auf ein paar Ebenen des Übergangs nehmen, aus der Perspektive eines Kindes, dessen Verständnis zur Entwicklung eines kontinuierlichen geeigneten Zugriffs zum Übergang beiträgt. Somit wird das Kind als Subjekt des Erziehungsprozesses bevorzugt. Das Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung der Wahrnehmung von Kindergarten und Grundschule vor und nach der Einschulung. Man will hierdurch den Bedarf zur Beachtung von voriger Erfahrung bei der Organisation pädagogischer Arbeit betonen. Es wurden Interviews mit Kindern im Alter von 6-7 Jahren vor und drei Monate nach der Einschulung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder sich der Änderungen, die während des Übergangsprozesses auftreten, bewusst sind. Sie merken die Unterschiede und erleben dabei starke positive und negative Emotionen.

**Schlüsselbegriffe:** Einschulung, Kindergarten, Hörpädagogik, Kind, Interview