

# Dječja perspektiva prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Ivana VISKOVIĆ  
Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

Karla MIKULANDRA  
Dječji vrtić "Smilje", Šibenik

---

UDK: 373.29:37.015.3  
DOI: 10.15291/ai.3399  
PRETHODNO PRIOPĆENJE  
Primljeno: 5. rujna 2020.

---

## SAŽETAK

**KLJUČNE RIJEČI:**  
*autonomija djece, djeca u godini pred polazak u školu, istraživanja s djecom, mišljenje djece, prava djeteta*

*Polazak u osnovnu školu, kao početak formalnog obrazovanja, značajan je događaj za većinu djece. Kvaliteta prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu povezana je s aktualnom i dugoročnom dobrobiti djeteta. Način na koji dijete doživljava prijelaz, razumije svrhomitost obrazovanja i osobnu ulogu u tome procesu utječe na početna postignuća, a posredno i na kasnije obrazovne ishode. U Konvenciji o pravima djeteta (1989) djeci se jamči pravo na izražavanje osobnog mišljenja i pravo da budu saslušana i uvažena, što je svrha i ovoga rada.*

*Rad daje prikaz empirijskog istraživanja perspektive djece u godini pred polazak u osnovnu školu (N=7). Kroz polustrukturirani intervju istraženo je dječje viđenje prijelaza, razumijevanje institucionalnog odgojno-obrazovnog procesa i svrhe obrazovanja te percepcija razlike dječjeg vrtića i osnovne škole. Svrha istraživanja jest razumijevanje i uvažavanje perspektive djece kao doprinos konstrukciji odgojno-obrazovnog kurikulumuma dječjeg vrtića i osnovne škole. Većina djece u istraživanju veseli se polasku u osnovnu školu, spremno je preuzeti obveze i uloge učenika. Istodobno iskazuju strah od nepoznatog te nepovjerenje u osobna znanja. Djeca u istraživanju prepoznaju strukturalne razlike dječjeg vrtića i osnovne škole, načine i ishode učenja te uloge dionika procesa. Razlike pripisuju razini obveznosti („moranja“), samostalnosti i autonomije, vrsti aktivnosti i ulozi odraslih (roditelja, odgojitelja i učitelja). Navode jasne distinkcije između igre i učenja. Prethodno iskustvo i redosljed rođenja u obitelji prepoznati su kao interventne varijable.*

## UVOD

*Konvencija o pravima djeteta* (Ujedinjeni narodi, 1989) promiče pravo djeteta na iznošenje osobne perspektive, pravo da bude saslušano te pravo na razmatranje i uvažavanje njegovih razmišljanja. No, analiza tridesetogodišnje prakse ukazuje na raskorak zajamčenih i ostvarivih prava djeteta. To je, između ostaloga, prepoznatljivo i u procesu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Iako je *Konvencija* (1989) ukazala na potrebu agentnosti djece, a znanstvena istraživanja na neospornu važnost kvalitete prijelaza, sudjelovanje djece u procesu prijelaza najčešće je tek deklarativno i sporadično (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). O načinima provedbe prijelaza, primjerenim postupcima učenja i osnaživanja djece te slušanju i uvažavanju mišljenja djece odlučuju u pravilu odrasli. Raskorak prava na sudjelovanje i primjene u praksi Bessell (2011) tumači kao plimu retorike i oseku praktične primjene.

Pristup socijalne pedagogije inicirao je konceptualni pomak u razumijevanju djetinjstva kao socijalne konstrukcije i uloge djece u osobnom djetinjstvu (Alanen, 2011; Einarsdóttir i sur., 2009). Relevantna istraživanja mišljenja djece, poglavito u kontekstu prijelaza, ukazuju kako djeca razumiju svrhu (formalnog) obrazovanja i osobnu ulogu u obrazovnom procesu (Eskela-Haapanen i sur., 2017; Heagle i sur., 2017; Sandberg, 2017). Djeca su sposobna izraziti svoja iskustva u institucionalnom kontekstu te prepoznati utjecaj zajednice – vršnjaka i odraslih (O'Rourke i sur., 2017; Wong, 2015). Uvažavajući mišljenje djece pojedini odgojno-obrazovni kurikulumi podržavaju njihovo aktivno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju, poglavito u procesu prijelaza (Dockett i sur., 2019).

Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu opravdano je tumačiti kao proces od prve informacije koju dijete ima o školi pa do redovitog pohađanja te škole (Visković, 2018). U tome procesu dijete postupno prikuplja informacije, znanja i iskustva o školi, obrazovnom procesu i ulogama dionika. Nedostatak informacija, ograničavanje autonomije i isključivanje djece iz procesa odlučivanja potencira njihovu tjeskobu i stres (Wong, 2015). Slijedom saznanja koja prikuplja, dijete kreira osobna ponašanja, izgrađuje identitet i stupa u (svrhovite) interakcije. Kvaliteta prijelaza povezana je tako s aktualnom i dugoročnom dobrobiti djece, akademskim postignućima te osobnom percepcijom, samopouzdanjem i samopoštovanjem djece (Einarsdóttir, 2011; Moss, 2014).

Polaskom u osnovnu školu dijete postupno preuzima ulogu učenika (Somolnaji Tokić, 2016). Očekivanja i zahtjevi od djeteta se povećavaju, a djetetova autonomija u pravilu se smanjuje (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). To je oprečno pravu djeteta na aktivno sudjelovanje u osobnom razvoju i jednakopravnosti u planiranju, provedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa (*Konvencije o pravima djeteta*, 1989). Relevantna istraživanja i praćenja prakse opravdavaju uključivanje djece kao kompetentnih i aktivnih sudionika odgoja i obrazovanja (Alanen, 2011; Einarsdóttir, 2011; Sandberg 2017). Zagovara se zato slušanje djece i usmjerenost na razumijevanje njihova mišljenja i iskustva kao polazišta kreiranja obrazovnog kurikuluma.

### *Kvalitativna znanstvena paradigma istraživanja dječje perspektive*

Postupna promjena znanstvene paradigme i prihvaćanje važnosti kvalitativnih istraživanja (Kuhn, 2013) otvara prostor istraživanjima s djecom, analize djetinjstva i statusa djece iz perspektive djece (Alanen, 2011; Babić, 2014; Bröstrom, 2019). Iako *Konvencija o pravima djeteta* (UN, 1989) izrijeком ne navodi, pravo djeteta na aktivno sudjelovanje u osobnom odgoju i obrazovanje polazište je istraživanja mišljenja djece (Alderson, 2012).

Djeca, baš kao i odrasli, imaju svoje perspektive, stajališta i želje koje su sposobni izraziti te imaju pravo biti saslušani i uvaženi (Einarsdóttir, 2011). Razumijevanje dječje perspektive može pozitivno pridonijeti odlukama koje utječu na ostvarivanje njihovih prava i dobiti. Primjerice, slijedom akcijskih istraživanja s djecom moguće je stvarati optimalna materijalno-prostorna rješenja igrovnog okruženja (Bröstrom, 2019). Istodobno, potrebno je uvažiti i heterogenost dječjih perspektiva, sukladno njihovim individualnim potrebama.

Iako autorica Murray (2017) naglašava prava djece na sudjelovanje, odlučivanje i osobnu angažiranost oko onoga što im je važno i zanimljivo, istraživanja mišljenja djece relativno su rijetka. Autorica Babić (2014) razlikuje ih kao viđenja „odozdo“ (iz dječje perspektive) i „odozgo“ (tumačenje dječjih iskaza iz perspektive odraslih). Zagovara prihvaćanje i razumijevanje perspektive djece i njihovo jednakopravno sudjelovanje, oslobođeno straha i prisile. Razumijevanje djeteta utječe i na teorijsku perspektivu istraživača, a usmjerenost na razumijevanje dječje perspektive udaljava od pretpostavki i tumačenja dječjih iskaza (Dockett i sur., 2019). Istraživanja s djecom zato su primarno kvalitativna i deskriptivna. Specifičnost konteksta istraživanja ograničava mogućnost

uopćavanja.

Istraživanja mišljenja djece pretpostavljaju razvoj kreativnih, individualno prilagođenih strategija. Uvažavajući osobnost djece i socio-ekonomski kontekst odrastanja nije opravdano koristiti univerzalni pristup. Različiti pristupi svrhovito su usmjereni razumijevanju različitih aspekata dječjeg interesa i potreba. Istodobno, korištenje različitih metoda kod istog djeteta rezultira različitim odgovorima. Opravdano je zaključiti kako se perspektiva djeteta može mijenjati ovisno o korištenim metodama i kontekstualnim uvjetima istraživanja.

Moguće je problematizirati narušava li otvorenost djece njihovo pravo na privatnost. Zato Bröstrom (2006) sugerira ograničeni „ulazak“ odraslih u svijet djeteta i izbjegavanje interpretacije iskaza.

Istraživanje dječje perspektive analitički je proces koji omogućava razumijevanje ponašanja i razloge ponašanja djece (Dockett i sur., 2009). Ne istražuje se nužno samo verbalni iskaz, nego svi oblici dječjeg izražavanja i načini na koji dijete sudjeluje u zajednici. Razumijevanje dječjih socijalnih odnosa i aktivno sudjelovanje djece može doprinijeti profesionalnoj organizaciji procesa prijelaza usmjerena na dobrobit djece (Moss, 2014).

Kako bi se omogućilo dječje slobodno izražavanje, potiče se verbalno i likovno izražavanje djece – individualno, u parovima ili skupinama te audio-vizualnim zapisima (Dockett i sur., 2019; Einarsdóttir i sur., 2009). Dječje izražavanje mišljenja i dječji uradci prihvaćaju se kao egzaktni iskazi koji mogu doprinijeti dubinskom razumijevanju djetinjstva i odgojno-obrazovnog procesa. Praćenje, dokumentiranje i vrednovanje može utjecati na konstrukciju i razvoj kurikuluma te kreiranje odgojno-obrazovnih politika.

Autorica Lundy (2007) osmislila je kontekstualni model istraživanja kao prediktor dječjeg izražavanja. Uključuje „prostor“ (kao mogućnost izražavanja djece), „glas“ (kao dječje pravo izražavanja), „slušača“ (kao pravo djece da budu saslušani) i „utjecaj“ (kao uvažavanje stajališta djece i njihovih potreba). Kako bi uistinu i izrazili svoje mišljenje, djeca trebaju osjećati sigurnost i povjerenje koje im mogu pružiti samo poznate osobe, prvenstveno praktičari u neposrednom kontaktu s djecom. To usmjerava na svrhovitu povezanost praktičarâ kao osoba koje imaju izgrađen odnos povjerenja s djecom i znanstvenikâ koji imaju objektivni, znanstveno utemeljen pristup (Lundy, 2007).

Specifičnost istraživanja s djecom upućuje na potrebu poštivanja visokih etičkih normi. Republika Hrvatska ima razrađen *Etički kodeks istraživanja s*

*djecom* (2003) kojim su determinirana opća načela zaštite dobrobiti djeteta, integriteta i dostojanstva osobe, poštivanje privatnosti i anonimnosti te opće pretpostavke provedbe istraživanja. Naglašena su prava djeteta na izražavanje mišljenja i samoodređenja. Navedena su načela zaštite integriteta znanosti i znanstvenika. Istraživači početnici mogu provoditi istraživanja s djecom isključivo pod vodstvom i nadzorom mentora – iskusnog istraživača. Suglasnost djeteta i roditelja te institucija preduvjet su istraživanja. Istraživanja moraju biti prilagođena dobi i psihofizičkom statusu djeteta te kontekstualnim uvjetima. Okolnosti istraživanja moraju jamčiti sigurnost djece.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Razumijevanje dječje perspektive ključno je za promicanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, uključujući i prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Stoga je cilj ovoga istraživanja utvrditi mišljenje djece, način na koji djeca razumiju proces prijelaza, osobnu ulogu i ulogu važnih odraslih te značajnost koju pridaju formalnom obrazovanju. Osim toga, cilj istraživanja jest i prepoznavanje izvora i načina informiranja i učenja djece u procesu prijelaza.

Istraživanje je provedeno sukladno *Etičkom kodeksu istraživanja s djecom* (2003) i uz suglasnost *Etičkog povjerenstva* Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Suglasnost za istraživanje potvrdili su ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove u koju su uključena djeca u uzorku, roditelji te djece i sama djeca. Prije istraživanja, boravkom u odgojnoj skupini, s djecom je ostvaren afirmativni odnos povjerenja i međusobnog razumijevanja. Istraživanje se provodilo kada su djeca pokazala interes za razgovor. U svakom trenutku djeca su mogla odustati od istraživanja o čemu su bili cjelovito informirani. Djeci i roditeljima zajamčena je anonimnost.

Istraživanje je provedeno kroz polustrukturirani intervju s djecom u godini pred polazak u osnovnu školu. Izabran je vizualno narativni pristup koji omogućava sakupljanje različitih podataka kroz dječje priče, dijalog i sukonstrukciju značenja (Creswell, 2013).

Dječji iskazi „kodirani“ su prema kategorijama značajnim za perspektivu iskustva (Jaude-Roa, 2017). Polustrukturirani intervju obuhvaća kategorije:

- područja informiranja, učenja i „otkrivanja“ znanja: prepoznavanje obi-

ma informacija i znanja koje dijete posjeduje

- funkcionalna znanja i vještine kao područje dječjih aktivnosti u kojima može svrhovito primijeniti informacije, znanja i vještine koje dijete posjeduje
- svjesnost kao dimenzija metakognicije koja omogućava djeci razumjeti osobna znanja i ponašanja te može biti samoregulirajući aspekt dječje agentnosti. Djeci omogućava samostalni izbor sadržaja i izvora učenja.
- identitet kao slika koju dijete ima samo o sebi, način samopoimanja
- interakcije s vršnjacima kao vidljiva dimenzija dječje agentnosti (koja djelomično preslikava obiteljsko funkcioniranje i kulturu odgojno-obrazovne zajednice)
- obiteljska interakcija (uloga roditelja, braće i sestara)
- resursi koji su djeci dostupni u odgojno-obrazovnom procesu, doživljajnom i iskustvenom učenju
- rituali koji doprinose izgrađivanju identiteta djeteta i zajednice u kojoj odrasta.

### *Instrument istraživanja*

Za potrebe istraživanja konstruiran je instrument – polustrukturirani *Intervju za istraživanje mišljenja djece predškolske dobi o procesu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu / I- MDPŠ*. Uz nezavisne varijable (podatke sakupljene od odgojitelja skupine), sadržavao je sedam pitanja otvorenog tipa. Pitanja nisu rigidno strukturirana, nego su korištena kao natuknice za vođenje razgovora s djetetom (što zna, može i očekuje; što misli; od koga je čuo /sakupio informacije). Intervju se provodio u situacijama kada djeca iskazuju zanimanje za razgovor o školi. Poticala se dječja sloboda iznošenja mišljenja i osobnih doživljaja, a izbjegavala prisila. Kao poticaj za izražavanje djece („priče“) koristile su se i fotografije postupaka prijelaza u kojima su djeca sudjelovala te su poticani svi oblici dječjeg izražavanja.

Uzorak istraživanja

Uzorkom je obuhvaćeno sedmero djece u godini pred polazak u osnovnu školu, od čega tri djevojčice i četiri dječaka (uključujući jedan par blizanaca). Boravili su u dvije odgojne skupine jednog dječjeg vrtića u Splitu. Svi su duže vrijeme (2 do 3 godine) bili uključeni u dječji vrtić. Radi zaštite identiteta praćeni su (*nick*) abecednim slijedom.

TABLICA 1. Djeca obuhvaćena uzorkom

| Dijete        | kronološka dob | uključenost u dječji vrtić      | obiteljski status  |
|---------------|----------------|---------------------------------|--|
| dječak AA     | 82 mjeseca     | 3 godine u cjelodnevnom boravku | drugo dijete u četveročlanoj obitelji, ima stariju sestru, oba zaposlena roditelja   |
| dječak AC     | 83 mjeseci     | 3 godine u cjelodnevnom boravku | braća blizanci, zajedno u dječjem vrtiću, oba zaposlena roditelja, četveročlana obitelj  |
| dječak BC     |                |                                 |  |
| djevojčica DD | 82 mjeseca     | 3 godine u cjelodnevnom boravku | prvorođeno dijete u četveročlanoj obitelji, mlađi brat u drugoj odgojnoj skupini istog dječjeg vrtića, oba zaposlena roditelja                             |
| dječak EE     | 81 mjesec      | 3 godine u cjelodnevnom boravku | prvorođeno dijete u četveročlanoj obitelji, mlađi brat u drugoj odgojnoj skupini istog dječjeg vrtića, oba zaposlena roditelja                             |
| djevojčica FF | 79 mjeseci     | 2 godine u cjelodnevnom boravku | najmlađe dijete u obitelji, 2 starije sestre u osnovnoj školi, oba zaposlena roditelja, peteročlana obitelj  |
| dječak GG     | 80 mjeseci     | 2 godine u poludnevnom boravku  | starije dijete u četveročlanoj obitelji, stariji brat umro prije njegova rođenja, mlađi brat u drugoj odgojnoj skupini istog dječjeg vrtića, otac zaposlen |

Sva djeca u uzorku dolaze iz dvoroditeljskih obitelji heteroseksualnih partnera. Većina obitelji (5 od 6) četveročlane su, a samo jedna obitelj ima troje djece. U pet obitelji zaposlena su oba roditelja. Odgojiteljice procjenjuju da sve obitelji imaju stabilni ekonomski i socijalno prihvatljiv status te kvalitetno obiteljsko funkcioniranje. Djeca u uzorku, mišljenjem odgojitelja, nisu izložena rizičnim situacijama (riziku od siromaštva, socijalnoj deprivaciji, razvojnim poteškoćama, neprimjerenom roditeljstvu).

### *Rezultati i rasprava*

U dječjim vrtićima u kojima borave djeca obuhvaćena uzorkom, sukladno zakonskim odrednicama, provodi se program predškole. Opravdano je očekivati da djeca obuhvaćena uzorkom imaju informacije o školi, funkcionalna znanja i vještine te identitet „predškolca“.

### *Predškolci „svašta“ znaju*

Sva djeca u uzorku imaju osnovne informacije o osnovnoj školi. Znaju da se u školi uči „pisati, čitati, računati, pričati priče, crtati, pjevati i vježbati“. Procjenjuju da će „najviše morati učiti matematiku i engleski, a najdraži će mi biti tjelesni“ (dječak AA). Dvoje djece naglašava da se veseli likovnom jer je to „možda kao u vrtiću“.

Procjenjuju da prije polaska u školu moraju „dobro“ znati „spremiti sve u torbu, prati ruke“ i „ići samostalno na WC“. Prisjećaju se da im takva priprema nije bila potrebna pri polasku u dječji vrtić.

Dječak AA ističe kako je već bio u posjetu školi, ali je afektivno neutralan prema tom iskustvu. Zaključuje da „zna sve o školi“, ali mu „nije zanimljivo igrati se škole“. Kod većine djece prepoznaje se bojazan od zahtjeva škole i nesigurnost u osobne potencijale. Primjerice, „Ako učiteljica pita koliko je 2+2 to ću znati, ali 33 x 30 ne znam“ (dječak BB). Dječak CC se hvali svojim znanjem o životinjama i automobilima, ali ga brine „na koju stranu gledaju brojke i slova“. Ovi iskazi upućuju na dječje metakognitivne kompetencije i samoprocjenu. Nalazi su sukladni relevantnim istraživanjima mišljenja djece (Bröstrom, 2006, 2019).

### **RAZLIKA DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE**

Sva djeca u uzorku razlike među institucijama prepoznaju po artefaktima (opremi), aktivnostima (igri i učenju), ulogama odgojitelja i učitelja, autonomiji djece i razini optruzivnosti. Prepoznaju i kulturološke razlike dječjeg vrtića i škole. Razlikuju norme (kao nepisana, neobvezatna pravila) i pravila (kao jasno determinirana ponašanja). Tako, primjerice, znaju da se u školi „mora dignuti ruka kada nešto želiš pitati ili kazati“, dok u dječjem vrtiću „samo kažeš“. U školu se „ne smije ni kasniti, a u vrtić uvijek možeš doći“.

Igru izdvajaju kao glavnu razlikovnu varijablu. Zaključuju da se u dječjem vrtiću mogu „slobodno igrati“, a u osnovnoj školi „moraju sjediti“. Većina djece (6 od 7) zaključuje da se u školi neće moći slobodno igrati, iako je dječak EE „čuo da se djevojčice ponekad igraju“. Dječaka GG zbunjuje što se u dječjem vrtiću ne igra dok se jede, a u školi se smije igrati samo dok je marendica. Naglašava da je to „samo čuo“ i nije siguran u istinitost te prakse. Zaključuje, „mislim da nije dobra ideja igrati se dok jedeš“. Zanimljivo je kako razdvaja informacije od osobnog



mišljenja te se distancira od informacija iz „nepouzdanih“ izvora. Kroz razgovor razdvaja informacije koje je čuo od roditelja i „neke djece“. Dimenzija metakognicije koja omogućava djeci razumjeti osobna znanja i ponašanja te analizirati izvore informacija može biti samoregulirajući aspekt dječje agentnosti.

Razliku dječjeg vrtića i osnovne škole djeca tumače i razinom samostalnosti. U dječjem vrtiću svi si međusobno pomažu, a u školi „moraš sam“. Dječak AA proširuje taj iskaz zaključkom da su u dječjem vrtiću „vesela“ djeca dok su u školi „ozbiljni“. Djevojčica DD pojašnjava da su „vesela ona djeca koja ostaju u dječjem vrtiću“, dok su oni koji odlaze u školu „tužni jer prijatelji ne idu s njima“.

Djeca u istraživanju razlikuju i uloge odraslih. Odgojiteljicu doživljavaju kao pomagača i promatrača, dok je učiteljica osoba koja „kaže što moraš raditi“ i „zadaje zadatke“. Razlika između učiteljice i odgojiteljice jest što „učiteljica ne dopušta da se igraju kada žele, a odgojiteljica im dopušta“. Za razliku od učiteljice, „odgajateljica može sjediti s djecom na podu“.

Za pomoć u dječjem vrtiću pita se odgojiteljica, a u osnovnoj školi pomoć se traži od učiteljice. Djevojčica FF naglašava, „ako nam je neugodno nešto pitati možemo uvijek prišapnuti“. Djevojčica FF zaključuje kako su odgojiteljice i učiteljice „slične po licu, ali drugačije govore“. Bojazan od učiteljice javlja se zbog ocjenjivanja kojeg u dječjem vrtiću nema.

Djeca u istraživanju samostalno su inicirala raspravu na temu jesu li odgojiteljice i učiteljice „dobre“. Kao kriterij dobrote izdvaja se razina optuzivosti. U tom kontekstu odgojiteljice su „bolje“, jer „ne govore što moraš raditi, osim baš nekad“. Dječak AC zaključuje da su učiteljice „starije“ pa su možda „pametnije“. Ovaj iskaz argumentira hijerarhijom – najprije si u dječjem vrtiću pa „kad si stariji onda si u školi“. Dječak GG odgojiteljice i učiteljice procjenjuje kao „dobre“, iako je „od neke djece čuo da ima loših učiteljica“. Zaključuje da su one „možda na zamjeni“, jer su i njima „ponekad loše samo odgajateljice koje dođu kada njihove odgajateljice nema“.

Djeca u istraživanju zaključuju da se razlike dječjeg vrtića i škole posljedično vide i na primjeru djece. Dječak EE opisuje „đaka“ kao „dijete koje nosi knjige, pernicu, kemijsku“. Dijete koje ide u dječji vrtić „ne nosi ništa sa sobom osim robe“. Dječak GG nadopunjuje iskaz: „u dječji vrtić se nose slikovnice koje se posude iz Male knjižnice“. Naglašava da o posudbi i vraćanju slikovnica „moraš“ skrbiti djeca, a ne mame.

Dječak GG problematizira područje slobode u školi u odnosu na dječji vrtić. U školi je „dobro“ jer „ne treba spavati“, a „đaci sami idu iz škole pa ne trebaju čekati da netko po njih dođe“. Nije siguran hoće li i on to moći „odmah“ u prvom

razredu. Problem prepoznaje u ograničavanju osobne slobode jer „izgleda da u školi često moraš učiti i ono što baš i ne želiš i onda to još kod kuće prepisivati“.

### *Važno je ići u školu*

Djeca važnost škole povezuju s formalnim obrazovanjem. Iako prepoznaju što su sve naučili u dječjem vrtiću, proces učenja i podučavanja povezuju primarno sa školskim obrazovanjem. U školu je važno ići „jer se tamo uči, a s prijateljima u dječjem vrtiću se igra“. U dječjem vrtiću učiš „pjesmice i tako, ako želiš“. U školi „moraš učiti što ti učiteljica kaže“. Ne dvoje o nužnosti polaska u školu, jer to se jednostavno „mora“ i „tako treba“. Djevojčica DD navodi da se u školi „mora učiti, pisati zadaću, čitati lektiru za vrijeme nastave“, dok je igra dozvoljena „samo kada je odmor“. Navodi da je važno ići u školu „pa na fakultet jer kada sve to prođe, moći ću se zaposliti i konačno otići u penziju“.

### *Samopoimanje identiteta predškolaca*

Poimanje osobnog i grupnog identiteta istraženo je kroz dimenzije samopoimanja (po čemu su jedinstveni, što sve znaju, mogu, žele), afektivne dimenzije (što vole, čemu se vesele) i očekivanih promjena (od „predškolaca“ postaju „prvaši“).

Sva djeca u uzorku imaju pozitivnu sliku o sebi kao predškolicima. U razgovoru ističu svoje jake strane kao kvantum znanja (što znaju) i sposobnosti (što mogu). Prepoznaju se u ulozi učenika kao onoga tko će „morati učiti“. Afirmativno procjenjuju proces u kojemu dijete „krene u školu, naraste i sljedeće godine dođe u posjet vrtiću kao školarac“. Iako status učenika doživljavaju hijerarhijski višim i boljim, dio ih se istodobno i plaši. Strah je moguće tumačiti nedovoljnom informiranosti i tuđim negativnim iskustvima. Dječak GG navodi primjer roditelja koja „mora pisati teške zadatke, možda za treći razred“, ali ne može navesti kriterij za određivanje težine zadatka.

Djevojčica FF radosna je što na jesen kreće u školu i što će i ona „napokon ići u školu kao starije sestre“. Dječak GG analizira svoju obiteljsku situaciju. Svog mlađeg brata opisuje kao „predpredškolca“. Spominje starijeg brata (koji je umro). Da je njegov brat sada živ bio bi u školi i sve mu „pomagao jer bi bio stariji“. Ovako je on „stariji i zato mora pomagati mlađem bratu“. Vjeruje da će mu u školi biti „dobro“, da će „postati pametniji“, iako će „morati biti i pristojniji“. Naglašava da će biti „prvaš“, a ne „prvašić“.

### *Izvori informiranja i učenja*

Resursi koji su djeci dostupni u odgojno-obrazovnom procesu, doživljajnom i iskustvenom učenju jesu socijalno i prostorno-materijalno okruženje. Djeca u ovom istraživanju kao izvore informacija najčešće prepoznaju starije sestre i braću, rođake i prijatelje. Zanimljivo da ni jedno dijete kao izvor informacija i učenja ne navodi literaturu (slikovnice, enciklopedije i slično).

Interakcije s vršnjacima vidljiva su dimenzija dječje agentnosti i jedan od resursa procesa prijelaza. Djeca u uzorku prepoznaju važnost prijatelja i poznanika koji su već u školi. Uvjereni su da će im oni, prema potrebi, prvi pomoći. Prijatelji im mogu „pokazati gdje je što u školi“ i „pomoći u učenju“. Ta uvjerenja moguće je tumačiti konceptom „starijeg prijatelja“ (umrežavanjem djece iz dječjeg vrtića i osnovne škole) koji zagovaraju pojedini kurikulumi, ali se u Hrvatskoj provodi tek sporadično (Ahtola i sur., 2011; Visković, 2018).

Djeca u uzorku roditelje ne prepoznaju kao dionike procesa prijelaza niti kao izvore informacija. Roditelji „samo dovode djecu u vrtić, a onda žure na posao“. Ipak, petero od sedmero djece u uzorku procjenjuje da će im roditelji „pomoći učiti za školu“ kada krenu u školu.

Obiteljska interakcija kao način na koji dijete sudjeluje u obiteljskom funkcioniranju i stječe iskustvo socijalnih kompetencija značajne su za razvoj dječjeg samopouzdanja i samopoštovanja, načina na koje dijete stupa u interakcije s okruženjem, rješava problemske situacije, sudjeluje u distribuciji ovlasti i uči odgovornost. Ovim istraživanjem ti efekti obiteljskog funkcioniranja na dijete nisu istraženi.

### *Rituali prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu*

Rituali mogu naglasiti vrijednosti pojedinca i zajednice, doprinijeti izgrađivanju afirmativnog identiteta, osnažiti dijete i potaknuti svijest o osobnim mogućnostima (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Zavisno od organizacije i provedbe, rituali mogu afirmativno doprinijeti razvoju integriteta, samopoštovanja i samopouzdanja ili - prisilom i rigidnošću - sve to ograničiti. Iako postoje dvojbe o potrebi pojedinih rituala (primjerice završne svečanosti), autorica Bašić (2020) naglašava kako upravo rituali iskazuju povjerenje u dijete i njegove mogućnosti te pružaju mogućnost usuglašavanja razvojne i kontekstualne dimenzije prijelaza.

Kao rituale prijelaza djeca prepoznaju (jednokratne) posjete osnovnoj školi i

završne svečanosti. Upravo jednokratne posjete djece iz dječjeg vrtića osnovnoj školi relevantna svjetska istraživanja procjenjuju kao najčešći i najmanje značajni postupak prijelaza (Ahtola i sur., 2011, Visković, 2018). Sva djeca u uzorku naglašavaju važnost završne svečanosti. Moguće je pretpostaviti da upravo završnu svečanost prepoznaju kao „prijelaz“, trenutak kada prestaju biti predškolci. Doživljaj povezuju s prethodnim iskustvom promatranja djece koja su već krenula u osnovnu školu. Autorica Bašić (2020) naglašava problem socijalne nestrukturiranosti vremena u kojemu dijete prestaje biti predškolac, a još nije postao učenik.

Činjenica dječjeg neprepoznavanja drugih postupaka prijelaza ukazuje na njihovu, najvjerojatniju, nezastupljenost. Opravdano je zaključiti kako nedostaju upravo oni postupci koji relevantna istraživanja navode kao najkorisniji djeci – posjeti djece iz osnovne škole u dječji vrtić (djeca koja su prethodno bila u tom dječjem vrtiću) i posjeti učiteljice dječjem vrtiću te umrežavanje kroz zajedničke projekte i druženja djece iz dječjeg vrtića i osnovne škole (Visković i Višnjic Jevtić, 2019).

### *Istraživanja dječje perspektive prijelaza*

Nalazi ovog istraživanja mišljenja djece u godini pred polazak u osnovnu školu potvrđuju nalaze drugih recentnih i relevantnih svjetskih istraživanja. Dječja perspektiva u mnogome je sukladna uvjetima okruženja. Proces prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu nije uvijek linearan ni kauzalan te ishode djece nije opravdano olako pretpostaviti (Ackesjö, 2017). Ipak, slušanje i razumijevanje dječje perspektive može u mnogome olakšati organizaciju prijelaza. Dunlop (2015) procjenjuje kako je aktivno uključivanje djece u proces prijelaza, uz aktivno uključivanje roditelja i profesionalnu suradnju stručnjaka u dječjem vrtiću i osnovnoj školi, jedan od najznačajnijih aspekata prijelaza. Bröstrom (2019), slijedom dugogodišnjih istraživanja s djecom, sugerira školama da odgojno-obrazovni kurikulum prilagode percepcijama djece, kreiraju igrovno okruženje i omogućće iskustveno učenje funkcionalnih znanja i vještina. Uvažavanje dječjeg iskustva može osigurati razvojni kontinuitet, povjerenje u školu i obrazovne ishode djece (Peters, 2010). Postojeće razlike odgojno-obrazovnih institucija koje djeca prepoznaju u rasponu od slobode do optuzivosti ometajući su razvojni faktor.

Uloga praktičara (odgojitelja i učitelja) te roditelja jest omogućiti pozitivna iskustva i promovirati dječju agentnost (Peters, 2010). Podučavanje u cilju povećavanja normativno mjerljivih znanja ne doprinosi razvoju kritičkog mišljenja, upravljanju procesa učenja i odgovornosti za osobni razvoj. Nasuprot tomu, ra-

zvoj metakognitivnog iskustva doprinosi svjesnosti pojedinca o osobnom učenju, odgovornim izborima sadržaja i izvora učenja, razvoju strategija učenja te samovrednovanju kao polazištu novih aktivnosti. Jacob i suradnici (2020) zalažu se za samoregulirano učenje djece kao polazište aktualnih i budućih akademskih postignuća. Prateći normativne ishode učenja ne nalaze dobrobit od intervencija odgojitelja za razvoj metakognitivnog mišljenja djece. Razvoj metakognicije povezuje s agentnosti djece.

Brinck i Liljenfors (2012) tvrde da djeca predškolske dobi mogu odgovorno oblikovati osobna ponašanja i stvarati zajednička značenja, odnosno da razumiju utjecaj osobnog djelovanja na socijalno okruženje. Autorice Somljani Tokić i Kretić Majer (2015) nalaze da većina djece prije polaska u školu ima pozitivna očekivanja, vesele se stjecati nova znanja i prijatelje. Komunikacija je pritom relacijska dimenzija njihove agentnosti. Kultura zajednice - način na koji zajednica percipira dijete - referentni je okvir samopoimanja djeteta. Navedeno potvrđuje i ovo istraživanje koje ukazuje na važnost odgojno-obrazovnog procesa kao prediktora iskustva djece te interakcije djece s vršnjacima i odraslima kao izvorom informacija.

## ZAKLJUČAK

Iako većina odgojno-obrazovnih kurikuluma zagovara humanistički pristup i usmjerenost na razumijevanje dječje perspektive, a zakonska legislativa jamči prava djeteta na izražavanje, istraživanja mišljenja djece su rijetka i sporadična. To je moguće tumačiti specifičnom metodologijom istraživanja s djecom i etičkim dimenzijama.

Istraživanja dječje perspektive ukazuju na opravdanost uključivanja djece u osobni odgoj i obrazovanje, poglavito u proces prijelaza kao značajnog čimbenika aktualnih i dugoročnih akademskih postignuća. Uvažavanje mišljenja djece upućuje na potrebu restrukturiranja odgojno-obrazovnih kurikuluma u smjeru smanjivanja optuzivnosti i proširivanja prostora slobode, poticanja samoreguliranog učenja i razvoja odgovornosti te bolje informiranosti djece.

Ovo istraživanje dječje perspektive prijelaza ukazuje na njihovo razumijevanje procesa prijelaza, važnosti (formalnog) obrazovanja i osobne uloge. Djeca u istraživanju razumiju razlike odgojno-obrazovnih ustanova te socijalne interakcije. Prihvaćaju promjenu osobnog identiteta i kulturu zajednice. Spremni su prihvatiti nove norme i pravila ponašanja. U kreiranju osobnog mišljenja u mnogome

se oslanjaju na iskaze starije djece – braće, rođaka i poznanika. Nažalost, djeca u ovom istraživanju ne prepoznaju mogućnosti osobne agentnosti. Istodobno, ne prepoznaju pojedine postupke prijelaza pa je moguće da ih nisu ni doživjeli.

Usmjerenost na dječju perspektivu ne opravdava tumačenje iskaza djece iz aspekta istraživača. Ipak, nalazi ovoga istraživanja ukazuju na potrebu veće usmjerenosti odraslih na iniciranje kvalitetnih postupaka prijelaza, poglavito umrežavanja. Malen broj djece u uzorku – iako primjerenom kvalitativnoj metodologiji istraživanja s djecom – ne omogućava generaliziranje, ali usmjerava potrebi daljnjih istraživanja mišljenja djece kao polazišta razvoja kvalitetne pedagoške prakse.

## LITERATURA

- ACKESJÖ, H. (2013). Children crossing borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3): 387-410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- AHTOLA, A., G. SILINSKAS, P.L. POIKONEN, M. KONTONIEMI, P. NIEMI, J.E. NURMI. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3): 295-302.
- AJDUKOVIĆ M., V. KOLESARIĆ (ur) (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- ALANEN, L. (2011). Editorial: Critical childhood studies?. *Childhood*, 18(2): 147-150.
- Alderson, P. (2012). Light-respecting research: A commentary on "The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world". *Children's Geographies*, 10(2): 233-239.
- BABIĆ, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- BAŠIĆ, S. (2020). Prijelaz iz vrtića u školu kao „obred prijelaza“. *Zrno*, 140-141(166-167): 14-15.
- BESSELL, S. (2011). Participaton in decision- making in out-of-home care in Australia: What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33(4): 496-501.

- BRINCK, I., R. LILJENFORS. (2013). The developmental origin of metacognition. *Infant and Child Development*, 22(1): 85-101.
- BRÖSTROM, S. (2006). Children's Perspectives on Their Childhood Experiences. U: Einarsdóttir, J., J.T.Wagner (ur.) *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (223-256). Connecticut, NH: Infonnation Age.
- BRÖSTROM, S. (2019). Children's views on their learning in preschool and school – Reflections and influence on practice. U: Dockett S., J. Einarsdottir, B. Perry (ur.) *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care* (84-98). London: Routledge.
- CRESWELL, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. London: Sage.
- DOCKETT, S., J. EINARSDÓTTIR, B. PERRY. (2019). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. London: Routledge.
- DOCKETT, S., J. EINARSDÓTTIR, B. PERRY. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7(3): 283-298. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- DUNLOP, A. W. (2015). Developing child in society-making transition. U: Reed M. R., Walker (ur.) *Early chilhood studies: a critical companion* (142-153). London: Sage.
- EINARSDÓTTIR, J. (2011). Icelandic children's transition experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737-756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- EINARSDÓTTIR, J., S. DOCKETT, B. PERRY. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2): 217-232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- ESKELA-HAAPANEN, S., M. K. LERKKANEN, H. RASKU-PUTTONEN, A. M. POIKKEUS. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9): 1446-1459. [doi:10.1080/03004430.2016.1177041](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041)
- HEAGLE, K., K. TIMMONS, F. HARGREAVES, J. PELLETIER. (2017). The Social kindergartener: Comparing children's perspectives of full- and half-day kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5): 978-989. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1199551>
- JADUE-ROA, D.S. (2017). Ethical issues in listening to young children in visual participatory research. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3): 332-345. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260829>

- JACOB, L., M. BENICK, S. DÖRRENBÄCHER, F. PERELS. (2020.). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2): 116-140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- KUHN, T. (2013). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- LUNDY, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6): 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MOSS, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London: Taylor & Francis Ltd.
- MURRAY, J. (2017). Welcome in! How the academy can warrant recognition of young children as researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2): 224-242. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288016>
- O'ROURKE, C., C. O'FARRELLY, A. BOOTH, O. DOYLE (2017). "Little bit afraid 'Til I found how it was': Children's subjective early school experiences in a disadvantaged community in Ireland." *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2): 206-223. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288386>
- PETERS, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Wellington: Ministry of Education. New Zealand.
- SANDBERG, G. (2017). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2): 191-203. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1216633>
- SOMOLANJI TOKIĆ, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik*, 65 (3): 423-439.
- SOMOLANJI TOKIĆ, I., J. KRETIĆ-MAJER, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola*, 61 (1): 103-110.
- VISKOVIĆ, I., A. VIŠNJIĆ JEVTIĆ. (2019). *Je li važnije putovati ili stići? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Alfa.
- VISKOVIĆ, I. (2018). Transition processes from kindergarten to primary school. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(3): 51-74. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>
- WONG, M. (2015). A longitudinal study of children's voice sinregard to stress and coping during the transition to school. *Early Child Development and Care*, 186(6): 927-946. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta>



## CHILDREN'S PERSPECTIVE OF TRANSITIONS FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL

**Ivana VISKOVIĆ**

*Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split*

**Karla MIKULANDRA**

*Kindergarten "Smilje", Šibenik*

### SUMMARY

**KEYWORDS:**

*children's autonomy,  
children in the year before  
starting school, research  
with children, children's  
opinions, children's rights*

*Starting primary school, as the beginning of formal education, is a significant event for most children. The quality of the transition from preschool to primary school is related to the current and long-term well-being of the child. The way in which the child experiences the transition, understands the purpose of education and his personal role in this process affects the initial achievements, and indirectly the later educational outcomes. The Convention (1989) guarantees children the right to express their personal opinions and the right to be heard and respected. This paper presents an empirical study of the perspective of children in the year before starting primary school (N = 7). Through a semi-structured interview, children's views on transitions, understanding of the institutional educational process and the purpose of education, as well as perceptions of the difference between kindergarten and primary school were explored. The purpose of the research is to understand and respect the perspective of children as a contribution to the construction of educational curricula of kindergarten and primary school. Most of the children in the research are looking forward to starting primary school, ready to take on the responsibilities and roles of pupils. At the same time, they express fear of the unknown and distrust of personal knowledge. In the research, children recognize structural differences between kindergarten and primary school, the methods and learning outcomes, and the individual roles of process stakeholders. The differences are attributed to the level of obligation ("compulsion"), independence and autonomy, type of activity and the role of adults (parents, teachers). They state clear distinctions between play and learning. Previous experience and order of birth in the family were recognized as intervention variables.*

