

## SPREMNOST ZA ŠKOLU: VIŠESTRUKOST ZNAČENJA POJMA I NJEGOVA SUVREMENA UPORABA

Mira Čudina-Obradović

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

mira054@gmail.com

**Sažetak** – U radu se razmatraju pojam spremnosti za školu i njegove transformacije u skladu sa znanstvenim spoznajama o općem, a posebno, kognitivnom razvoju djece. Zasebno se analizira spremnost za školu kao posljedica sazrijevanja, kao posljedica stjecanja konkretnih, specifičnih znanja i kompetencija i kao posljedica interakcije procesa sazrijevanja i poticanja iz okoline. Kao neproduktivan pristup odbacuje se razumijevanje spremnosti za školu kao puko sazrijevanje, ali i kao specifična „školska“ baza znanja. Prihvaća se i raspravlja suvremena „jednadžba školske spremnosti“ u koju ulaze sastavnice spremnost obitelji, spremnost šire zajednice, spremnost društvenih službi (socijalnih i obrazovnih), te spremnost škole za prihvatanje djece različite spremnosti za školu. Iznosi se mogućnost dobrog funkcioniranja svake od tih sastavnica, te se ističe važnost što boljeg poznavanja relativnog udjela različitih kompetencija u učenikovo uspjehnosti nakon dužeg praćenja.

**Ključne riječi:** spremnost za školu, zrelost za školu, jednadžba školske spremnosti

### Uvod

Spremnost za školu, pripremljenost za školu, zrelost za školu. Jesu li to istoznačnice, što znače i koja je od njih važna / važnija?

Čini se da se javnost, kao i stručnjaci, slaže s tim što označava izraz ‘spremnost za školu’. Opća bi definicija bila: Spremnost za školu jest onaj minimum razvojnog stupnja koji djetetu omogućuje da primjereno reagira na zahtjeve škole (Lemelin i sur., 2007). 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.

Neslaganje oko pojma spremnosti za školu nastaje u nekoliko skupina pitanja: Prva se skupina pitanja odnosi na **uvjete nastanka spremnosti** i uključuje sljedeća pitanja:

1. je li spremnost posljedica razvoja djeteta koju možemo smatrati sazrijevanjem, tj. je li posljedica spontanog postizanja određenog stupnja funkcioniranja zbog bioloških promjena do kojih s vremenom dolazi (pristup zrelosti za školu)
2. je li spremnost posljedica sustavnog rada (vrtića ili obitelji) na stjecanju znanja i vještina, kao što su čitanje i pisanje slova, brojki, specifičnih znanja (boje, oblici, pravila ponašanja, znanja o neposrednoj okolini) (pristup specifične pripremljenosti)
3. je li spremnost posljedica pružanja povoljnih uvjeta za razvoj djeteta od najranijega razvojnog razdoblja (pristup opće pripremljenosti)
4. je li spremnost sretna kombinacija djetetove zrelosti, općih sposobnosti i specifičnih iskustava (učenja) (pristup interaktivne pripremljenosti).

Druga se skupina pitanja odnosi na **sadržaj spremnosti**, tj. na aspekte djetetovih kompetencija koji govore o dobroj pripremljenosti. Jesu li to biološke karakteristike (psihomotorika, senzomotorna koordinacija, vid, sluh, pozornost), kognitivne sposobnosti (posjedovanje osnovnih matematičkih pojmova, baratanje pojmovima, govorna razvijenost ili specifična znanja – boje, oblici, slova, brojke) ili su to socijalne vještine (dobra komunikacija, empatija), emocionalna samoregulacija (odgađanje nagrade, primjereno izražavanje emocija, susprezanje neposredne reakcije i sl.). U različitim razdobljima proučavanja spremnosti za školu važnost se, u skladu sa školskim kriterijima, pridavala različitim aspektima. Ako učitelj/učiteljica cijeni i najviše vrednuje urednost i preciznost, najspremnija će za školu biti djeca dobre biološke razvijenosti, tj. najvažnija će za školu biti zrelost (psihomotorika, koordinacija). Ako je naglasak na specifičnome znanju (slova, brojke), najspremnija će biti djeca najveće specifične pripremljenosti itd. Ako se pak najveća važnost pridaje mirnoći, poslušnosti i kooperativnosti, naglasak će biti na socijalnim vještinama i emocionalnoj regulaciji. Prema tome, spremnost za školu mora se definirati u skladu s očekivanjima i zahtjevima škole, koji su promjenljivi u vremenu, a donekle i različiti, što ovisi o školi, a još više o učitelju/ici.

Treća se skupina pitanja odnosi na **povezanost pripremljenosti** (kako god je definirali) **s budućim školskim uspjehom**. Je li dijete sposobnije za učenje, napredovanje u učenju i uspješno prikazivanje rezultata učenja ako na početku školovanja pokazuje veći stupanj spremnosti za školu? I s tim su pitanjem povezana dva nova pitanja: (a) koji je sadržaj spremnosti najprediktivniji za školsku uspješnost i (b) jesu li znakovi spremnosti za školu na

početku školovanja jednako prediktivni za uspješan početak školovanja kao i za daljnje školsko napredovanje.

Četvrta skupina pitanja odnosi se na **svrhu određivanja spremnosti za školu**. Služi li određivanje spremnosti selekciji (odgađanju upisa), utvrđivanju najvažnijih odrednica školskog uspjeha, kako bi se poboljšala predškolska priprema budućeg naraštaja, razvrstavanju učenika u skupine različite pripremljenosti ili kao podatak učitelju/učiteljici o početnoj osnovi svakog učenika od koje treba započeti poučavanje?

Iz nabrojanih pitanja i njihovih kombinacija jasno proizlazi da je pojam spremnosti za školu vrlo složen, promjenljiv i da se ne može promatrati odvojeno od društvenog i školskog konteksta. Odgovori na postavljena pitanja ovise ponajviše o tome koliko i kako suvremena znanost objašnjava nastanak spremnosti za školu. Odgovore na postavljena pitanja pokušat ćemo dati na temelju domaćeg iskustva i istraživačke literature.

## Nastanak spremnosti za školu

Istaknuli smo četiri temeljna pristupa nastanku spremnosti: pristup zrelosti za školu, pristup specifične pripremljenosti, pristup opće pripremljenosti, pristup interaktivne pripremljenosti.

**Razumijevanje spremnosti kao zrelosti**, čini se, pomalo se napušta, već i u samom nazivu, jer rijetko nailazimo na pojam „zrelosti za školu“ i taj se pojam uglavnom zamjenjuje pojmom „spremnosti za školu“. U literaturi se taj pristup karakterizira kao **idealistički / nativistički**, a uglavnom je sadržan u gledanju na spremnost za školu kao na rezultat spontanog, biološkog sazrijevanja, bilo kognitivnih sposobnosti bilo psihomotorike, a najviše samoregulacije, uspostavljanja socijalnih odnosa i sposobnosti slijeđenja uputa (High, 2008). Iz takva razumijevanja spremnosti za školu proizlaze sljedeće zablude: djeca su spremna za školu kad mogu mirno sjediti i slušati; djeca koja nisu spremna ne mogu u školu; spremnost je osobina djeteta; spremnost je posljedica spontanog sazrijevanja, što znači da ovisi o vremenu. To znači da će starija djeca u prosjeku pokazivati veću spremnost za školu i da nespremna djeca trebaju pričekati s polaskom u školu.

I svakodnevna opažanja i istraživanja pokazuju da pripremljenost ne ovisi o dobi, te da sam protok vremena neće dovesti do povećane spremnosti, već da se, da bi došlo do kvalitativnog pomaka u djetetovoj spremnosti, u vremenu mora odvijati neka djetetova aktivnost i aktivnost okoline. Primjerice, glasovna svjesnost (najvažnija biološka pretpostavka čitanja) brže će se razviti ako se dijete igra pronalaženja glasova i slova, pisanja slova svojega imena i slično. Slično je i s razumijevanjem količine i redoslijeda veličina u matematici, a i drugih pojmova. Čekanje i odgađanje tih aktivnosti smanjit će mogućnost njihova pravodobnog pojavljivanja, osobito u djece koja su biološki (genski)

oštećena u tom pogledu. Ipak, u praksi su uvriježeni ovi stavovi: „... *na iskustvo i znanja koje je dijete steklo prije polaska u školu možemo utjecati, ali postoje neki aspekti spremnosti za školu koji su rezultat procesa sazrijevanja jer su biološki uvjetovani. Ako dijete nije zrelo – ne gurajte ga u školu.... Pustimo dijete da „sazrije“, ništa neće izgubiti*“ (Luketin i Longo, 2006).

Ili mišljenje razvojnog neurologa: „... *Pred razvojnim neurologom, psihologom, pedagogom i nastavnikom važna je zadaća utvrđivanje spremnosti za školu. Moramo se upoznati s činjenicom da postoje goleme razlike u stupnju razvoja normalne djece... Svaki mozak ima svoju brzinu razvoja. Ne treba očekivati da se stigne prije nego što se krene*“ (Pospiš, 2005).

U stavu prema spremnosti za školu kao zrelosti sadržana je slika djeteta kao „mozga“ koji se razvio dovoljno ili nedovoljno, pa u trenutku odluke za ulazak u školu valja utvrditi je li taj mozak dovoljno zreo za potrebe učitelja koji ga preuzima i koji će na njemu dalje raditi. Pa i domaći testovi spremnosti za školu (primjerice Vlahović-Štetić i sur., 1995) podržavaju ideju važnosti sazrijevanja, jer pola zadataka ispituje perceptivnu i senzomotoričku zrelost, npr. zadaci precrtavanja ili spajanja točaka.

Praksa zadržavanja djeteta od ulaska u školu u svijetu pokazala se neučinkovitom i kontraproduktivnom. Naime, djeca koja se predlažu za odgađanje upisa najčešće su ona koja žive u nepoticačnoj okolini, pa im čekanje u toj okolini neće povećati pripremljenost (Kovačević, 2002). S druge strane, često roditelji najvećih materijalnih i obrazovnih mogućnosti odgađaju upis djeteta u I. razred, kupuju vrijeme i poklanjaju djetetu „dar vremena“, produljujući mu bezbrižnost djetinjstva. Tako se može dogoditi da se djeca u I. razredu razlikuju i do 15 mjeseci, te su istodobno i najzrelija i najpripremljenija djeca iz dobrostojećih obrazovanih obitelji. To povećava razlike u startu među djecom, upravo one razlike koje predškolskim odgojem želimo smanjiti. Te se razlike odražavaju na uspješnost djece, prerani izlazak iz školskog sustava za neku djecu, razlike u školskoj uspješnosti rodova, a imaju i dugoročne ekonomske posljedice. Zato neke zemlje, primjerice Norveška, propisuju obvezni ulazak u I. razred u onoj godini kad dijete navršava 7 godina, kako bi se spriječilo neprimjereno favoriziranje i povećanje startnih razlika među djecom koja su živjela u različitim obiteljskim uvjetima (Deming i Dynarski, 2008).

Kao što su rekle odgojiteljice u anketi koju su proveli autori Luketin i Longo (2006) „*učitelji vole dobiti 'gotovu' djecu*“, onu koja znaju, s kojom neće biti problema. Ako je tome tako, onda su u pravu testovi i kriteriji koji zadovoljavaju učiteljska očekivanja minimuma zrelosti, a roditelji bi se u pripremi djeteta morali usmjeriti na djetetovo uvježbavanje upravo onih vještina koje učitelji smatraju nužnima. U protivnom, djeca su osuđena na učiteljevo nezadovoljstvo, a time i na neuspjeh. Prema tome, prvi je zaključak – ako su kriterij i mjerilo spremnosti za školu zamisli učitelja kako „izgleda“ „goto-

vo dijete“ ili pak testovi čija se valjanost provjerava ocjenom učitelja – da svakako moramo uzeti u obzir postojanje kriterija zrelosti i odvratiti „nezrelu“ djecu od preranog ulaska u školu. Međutim, u sljedećoj ćemo analizi vidjeti da je takvo razumijevanje spremnosti preusko i stručno i praktički nadiđeno.

**Razumijevanje spremnosti kao specifične pripremljenosti** neprestano se pojavljuje naizmjenice s razumijevanjem spremnosti za školu kao općom pripremljenosti. Danas se to pitanje razmatra u okviru **empiricističkog/okolinskog modela**. Taj je model zastupao nužnost i potrebu posjedovanja određenog korpusa znanja (boje, oblici, brojke, slova, adresa) s kojim dijete treba doći u školu i koji će mu osigurati dobro praćenje nastave i uspjeh u učenju. Taj model u prvi plan stavlja sustavno neposredno podučavanje djeteta u predškolskoj fazi (neposredna uključenost majke i vrtića) i naglašava uvođenje školskih elemenata u predškolsko učenje. Iako je prividno, u jednoj fazi, taj model bio zamijenjen interakcijskim modelom, u kojem je glavnu ulogu imalo posredno podučavanje (igrom, razgovorom, čitanjem djetetu, širenjem djetetova iskustva izletima, posjetima, putovanjima), ipak se ponovno vraća, u različitim oblicima, nadopunjujući interakcijski model, ali nikad ga potpuno ne zamjenjujući. Mnoga su istraživanja pokazala veću opravdanost neposredne majčine uključenosti za uspostavljanje bolje spremnosti za školu, a i veće školske uspješnosti ako je djetetu bila pružena neposredna majčina pomoć u školskom radu. No, kao što pokazuju i rezultati nedavno provedenog istraživanja u nas (Bedeniković, 2007) „...*školski uspjeh djeteta u velikoj mjeri ovisi o angažmanu majke i to o neposrednom pomaganju djetetu u odgovaranju na školske zadatke. To znači da su uspješni učenici oni koji dolaze iz obrazovanih obitelji i obitelji koje su motivirane da neposredno rade s djetetom na udovoljavanju školskim zadacima... S druge strane, ... neposredna pomoć majke nije korisna na duži rok. Rezultati pokazuju da dolazi do osamostaljivanja majke od djeteta, a ne dolazi do osamostaljivanja djeteta u radu tijekom odrastanja. Umjesto da majke poučavaju dijete u samostalnosti, one ga čine ovisnim o svom angažmanu, te kad prepuštaju dijete njegovim vlastitim snagama, ono gubi motivaciju i nije sposobno jednako dobro udovoljiti zahtjevima škole...Škola ničim ne nadoknađuje nepovoljne obiteljske uvjete razvoja. S druge strane, škola «nagrađuje» pomaganje u učenju školskog gradiva, a potpuno zanemaruje širenje djetetovog horizonta, poticanje motivacije i razvoja samostalnosti (posredni angažman majke)“.* Dakle, zaključak je da neposrednim podučavanjem vještina koje učitelji smatraju pokazateljem spremnosti djeteta za školu, roditelji dobro pripremaju dijete za početak školovanja, ali mu ne osiguravaju ili mu čak smanjuju mogućnost za uspješno napredovanje u školovanju. Često se u istraživanjima pokazalo da prednost koju na početku školovanja imaju djeca većeg znanja nestaje do trećeg razreda (Deming i Dynarski, 2008).

Iako većina istraživanja i suvremeno gledanje na spremnost za školu odbacuje vrijednost neposrednog podučavanja i daje prednost posrednom,

općem proširenju i poticanju djetetova iskustva, ipak se moramo ograditi i ne odbaciti u potpunosti vrijednost mjerila djetetove specifične pripremljenosti.

Naime, postavlja se pitanje u čemu je vrijednost mjerila nekog djetetova znanja prije škole. Ima li znanje koje dijete pokazuje na početku škole vrijednost samo po sebi, hoće li dijete biti bolji učenik ako prije škole raspoznaje boje, zna brojiti, zna u kojem gradu živi? Sigurno neće. „*Prema riječima prof. Milana Matijevića, jednog od najuglednijih hrvatskih pedagoga, kod djece u dobi između pet i sedam godina možemo sresti velike individualne razlike u informiranosti. U pedagoškim krugovima nije uobičajeno pridavati tome veliku pozornost jer su brojni razlozi zašto netko zapamti neke informacije, a netko ne. Mnogo su važnije socijalne, intelektualne i motoričke kompetencije, kao što su komuniciranje, rješavanje nekog problema, snalaženje u različitim životnim situacijama, nego imati glavu punu informacija, upozorava Matijević*“ (Bratonja – Martinović, 2008).

Ali, što ako dijete da bi naučilo „glavne gradove država i zapamtilo zastave stotina država“ mora imati razvijenu motivaciju, dobro pamćenje, intelektualne kompetencije i socijalne vještine slušanja i održavanja pozornosti, pa je određeno znanje zapravo približna mjera tih njegovih osnovnih sposobnosti? To „nepotrebno znanje“ moglo bi biti mjera njegove „kristalizirane sposobnosti“, dakle slika o tome u kojoj mjeri ono može iskoristiti svoje elementarne kompetencije u stjecanju novih znanja, pa je možda to i bolje mjerilo buduće uspješnosti od djetetovih elementarnih kompetencija koje se mogu izmjeriti testovima sposobnosti. Zato ne možemo u potpunosti odbaciti „znanje“ i informiranost kao mjerilo djetetove spremnosti za školu. Ne možemo ga ni prihvatiti, kao što ne možemo prihvatiti ni intuitivne sadržaje koje učitelji/učiteljice smatraju mjerilom spremnosti, kao ni mjerne instrumente sve dok se ne odredi njihova valjanost prema objektivnom kriteriju postignutog znanja u I. razredu, pa onda i poslije. Sve to govori o potrebi određenja onih sadržaja, kompetencija ili njihovih indicija, koji najbolje predviđaju buduće napredovanje u školskim sadržajima.

U novije se vrijeme potraga za specifičnim znanjima i vještinama koje su prediktivne za buduću školsku uspješnost odvija upravo u tom smjeru, u smjeru pronalaženja elementarnih znanja koja su znak da dijete ima dovoljno razvijene temeljne kompetencije za ulazak u školu. Najčešće su to znakovni misaoni aktivnosti, prijelaz s vanjskog na unutarnje mišljenje, baratanje simbolima i misaonim operacijama u glavi. Tako je, primjerice, skupina autora utvrdila da je jedno od važnih mjerila djetetove matematičke spremnosti spoznaja pojma „za jedan više“, te da je važno da djeca steknu to znanje u predškolskom razdoblju u različitim posrednim oblicima podučavanja (vidjeti u Čudina-Obradović i Obradović, 2006, str. 373.).

**Razumijevanje spremnosti kao opće pripremljenosti** dobiva sve veću važnost u stručnoj literaturi, ali manju u praksi. Pitanje *Je li sprem-*



*nost posljedica pružanja djetetu povoljnih uvjeta za razvoj od najranijeg razvojnog razdoblja* dobilo je mnogobrojne potvrđne odgovore u brojnim i složenim istraživanjima koja su započela 90-ih godina prošlog stoljeća, najviše u području razvoja pismenosti (Lancy, 1994). Danas se odgovor na to pitanje razmatra u okviru **socijalno-konstruktivističkog modela** i unutar **interakcijsko/relacijskog modela**. U oba je modela naglasak istodobno na djetetu, njegovoj okolini i njihovoj međusobnoj interakciji s tim da je u interakcijskom modelu za rezultate djetetova razvoja najveća odgovornost na užoj i široj djetetovoj okolini. Spremnost za školu, prema tom gledištu, proizlazi iz međusobnog utjecaja osobina djeteta i karakteristika okoline, a školska je uspješnost rezultat njihova najboljeg usklađivanja.

U najnovije vrijeme, uz obitelj koja se dugo smatrala najvažnijom djetetovom okolinom, škola dobiva sve veće značenje, a posebno to vrijedi za učitelja, od čijeg se mentorskog odnosa prema djetetu očekuje najveći utjecaj na školsku uspješnost. Kao što je rečeno, model spremnosti kao opće pripremljenosti razvio se iz istraživačkih spoznaja o razvoju pismenosti i čitanja. Taj se razvoj pokazao kontinuiranim procesom postupnog sazrijevanja i učenja, koji započinje gotovo od rođenja, a kulminira neposredno pred upis u 1. razred. Kao najveći utjecaj na pravilan razvoj pokazala se majčina obrazovanost i sustavno majčino posredno podučavanje u obliku razgovora, čitanja priča, odgovaranja na pitanja i pružanja što više prilika za raznovrsno i dobro objašnjeno iskustvo. Postupno su se spoznaje o čitačkom razvoju djeteta širile i na ostale sastavnice spremnosti za školu, te se razvoj spremnosti za školu sve više razumijeva kao posljedica međusobnog utjecaja djeteta i obitelji. Autori Pianta i Walsh (1996) prvi napuštaju definiciju spremnosti za školu prema osobinama djeteta i definiraju je sa stajališta obiteljskog poticanja. Oni smatraju da će *„djeca biti spremna za školu kad su tijekom nekoliko godina bila izložena utjecaju stabilnih odraslih osoba, koje su s njima emocionalno povezane, u domu koji je siguran i predvidiv, organiziran prema ustaljenim postupcima i s istim ritmom izmjena aktivnosti. Važno je da se druže s relativno zrelim vršnjacima i da su okružena materijalom i priborom koji potiče njihovu znatiželju i samostalno istraživanje, što im daje osjećaj da ovladavaju novim znanjem. Što više znamo o tim razvojnim uvjetima, bolje ćemo predviđeti djetetovu buduću školsku uspješnost, nego bilo kojim mjerljivim oblikom djetetovih znanja i vještina.“* Predškolski programi u vrtićima oponašaju taj najbolji model obiteljskog poticanja, pa će djeca obuhvaćena odgojem u vrtićima biti bolje pripremljena za školu ako im povoljni uvjeti za razvoj nisu osigurani u obitelji. O važnosti interakcije djetetovih bioloških osobina i povoljnih obiteljskih utjecaja govore i novija istraživanja o utjecajima emocionalnog prihvaćanja djeteta na njegove misaone funkcije (Blair, 2002), pa odnos roditelja prema djetetu tijekom njegove prve godine ima očito važan utjecaj na djetetovo kratkoročno pamćenje, održavanje pozornosti, susprezanje reakcije, odgađanje zadovoljenja potreba i prisutnost potrebe za priz-

nanjem i nagradom. Spriječenost u razvoju tih osobina očituje se u impulzivnosti, hiperaktivnosti, u nemogućnosti održavanja pozornosti, nesposobnosti zapamćivanja, neobaziranju na pohvale i pokude, ukratko u slici djeteta koje je na početku školovanja nesposobno za prihvaćanje novih sadržaja i kriterija funkcioniranja u skupini. Dakle, spremnost djeteta za školu ovisi o postupanju roditelja u najranijem razvojnom razdoblju, o bogatstvu i poticajnosti djetetove materijalne i socijalne okoline u predškolskoj fazi, a u novije se vrijeme sve više vodi računa i o postupku učitelja koji će na početku školovanja uočiti djetetove najjače i najslabije strane i organizirati mentorski oblik poučavanja u skladu s tim spoznajama.

Predškolske ustanove mogu zamijeniti kvalitetno roditeljsko okruženje ako sustavno provode poticajne razvojne programe. U najnovijem istraživanju utjecaja vrtića na spremnost za školu koje je provedeno u Sloveniji (Marjanovič-Umek i sur., 2008) autori su došli do jasnih indicija o tome da je boravak u vrtiću značajno povećao spremnost za školu, i to osobito one djece čiji su roditelji niže obrazovne razine. Mogli bismo pretpostaviti, iako to još nije provjereno, da su najpripremljenija za školu djeca obrazovanih roditelja koji se njima aktivno bave, zatim djeca slabije obrazovanih roditelja koja su uključena u cjelodnevni vrtićki program, zatim djeca slabije obrazovanih roditelja koji razgovaraju s djecom i čitaju im, zatim djeca obrazovanih roditelja koji nemaju vremena za bavljenje djecom, a najslabije su pripremljena za školu djeca niže obrazovanih roditelja koja ne idu u vrtić, a roditelji se njima ne bave. Budući da je obuhvat djece u Hrvatskoj u predškolskim ustanovama relativno malen (43% djece), a postotak niže obrazovanog dijela populacije relativno visok (67% manje od potpune srednje škole), možemo očekivati velik postotak djece koja nisu dobro pripremljena za školske zadatke. Istodobno obuhvaćanje što većeg dijela djece predškolskim programima i obrazovanje roditelja za poticajno bavljenje djecom bila bi dva strateška pravca osiguranja uspješne školske razvojne putanje za veći postotak naše djece. Neka američka istraživanja upozoravaju da je za djecu iz obrazovno ugroženih obitelji možda čak učinkovitija strategija podučavanje roditelja u stvaranju poticajne okoline za djecu nego uključivanje njihove djece u vrtiće (Le, Kirby i sur. (2006). Organiziranje kratkih programa u okviru vrtića ili škole za djecu koja nisu obuhvaćena predškolskim programom u značajnoj bi mjeri pomoglo tom zadatku.

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.



Suvremeni pristup spremnosti za školu u potpunosti prihvaća interakcijski model i izražava ga u **jednadžbi školske spremnosti** koja značajno mijenja dosadašnju definiciju spremnosti za školu. Jednadžba spremnosti za školu glasi:

dijete spremno za školu = spremna obitelj + spremna šira zajednica + spremne službe + spremne škole.

U tom je pristupu naglasak na prilikama za razvoj, na kvaliteti okoline, šire i uže, koja će djetetu omogućiti maksimalan razvoj bioloških predispozicija, naglasak na kvalitetnim predškolskim programima, cjelodnevnim i poludnevnim, na suradnji škole s roditeljima u predškolskom i školskom razdoblju, na obrazovanju roditelja i uključivanju roditelja u predškolski i školski nastavni proces (Farrar i sur., 2007).

Koje razumijevanje razvoja spremnosti za školu podupiru suvremena psihologijska i pedagoškijska istraživanja i koju je njezinu definiciju potrebno i moguće danas prihvatiti?

## Novije spoznaje o razvoju spremnosti za školu

Novija istraživanja spremnosti za školu, čini se, podupiru koncepciju interakcijske spremnosti. Veliko istraživanje provedeno praćenjem 840 parova blizanaca u Kanadi (Lemelin, i sur., 2007) pokazalo je značajan utjecaj obiteljske okoline za kognitivnu školsku spremnost, pri čemu je matematička spremnost više ovisila o nasljeđu. O nasljeđu su također više ovisile i neke karakteristike reagiranja, kao što su agresivnost, hiperaktivnost, emocionalna regulacija i problemi u ponašanju, a to su sve čimbenici koji otežavaju postizanje školskog uspjeha. Tako se pokazalo da su okolinski čimbenici važniji za školsku pripremljenost, dok nasljedni čimbenici (bazične sposobnosti) imaju važnost u postizanju školskog uspjeha. Spremnost za školu u značajnoj je povezanosti s kasnijim školskim uspjehom. To je istraživanje dalo snažnu potporu važnosti organiziranoga predškolskog podučavanja.

Drugo veliko istraživanje sadržaja spremnosti za školu i njene prediktivne važnosti za školski uspjeh završeno je 2006. godine u SAD-u, Engleskoj i Kanadi, metodom meta-analize 6 zasebnih studija na agregatnom uzorku od gotovo 50.000 djece, čiji se razvoj pratio od vrtića do trećeg razreda osnovne škole (Duncan i sur., 2006). Rezultati tog istraživanja 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.

Brojna istraživanja jasno ukazuju na one čimbenike okoline koji umanjuju djetetovu spremnost za školu (vidjeti u Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Obitelji koje su se pokazale kao rizične za djetetov školski razvoj u istraživanjima u svijetu, a mogli bismo pretpostaviti da je slično i u nas, jesu (1) obitelji u kojima majka ima obrazovanje niže od srednje škole, (2) jednoroditeljske obitelji, (3) obitelji koje primaju socijalnu pomoć, (4) obitelji pripadnika manjina u kojima se ne govori domicilnim jezikom, (5) obitelji u kojima je izraženo emocionalno zanemarivanje (Farrar, i sur., 2007), a mogli bismo tome dodati i novu kategoriju rizične obitelji: (6) prezaposlena obitelj u kojoj je izraženo nenamjerno zapuštanje i zanemarivanje.

Čimbenici koji predškolca postavljaju u prednost i omogućuju mu postizanje spremnosti za školu jesu boravak u vrtiću ili kraćim predškolskim programima, aktivna roditeljska uključenost u djetetovo neformalno učenje i opremljenost doma igračkama i knjigama (Farrar, i sur., 2007).

Zaključci mnogobrojnih istraživanja, od kojih su ovdje navedena samo neka, najnovija i najopsežnija, jasno govore o **sadržaju spremnosti za školu**. Očito je – 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 količina (za jedan više), mora imati razvijenu glasovnu svjesnost, elementarno poznavanje primjene 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.

## **Prihvatanje suvremene definicije spremnosti za školu u praksi**

Kako se rezultati provedene analize mogu primijeniti na novu definiciju spremnosti za školu u čiju jednadžbu ulazi obitelj, učitelj, škola, zajednica i šira zajednica?

**Za roditelje** navedeni rezultati znače upozorenje da dijete pripremaju za školu od najranijeg djetinjstva, ali ne i da ga podučavaju specifičnim školskim vještinama, nego da mu daju mogućnost stjecanja pojmova, transcendencije neposredne stvarnosti, uočavanja kvaliteta stvarnosti i njihove usporedbe, što se posebno odnosi na usporedbu kvalitete „količina“. Najprimjereniji postupci pripremanja za školu jesu zato razgovor s djetetom, čitanje s djetetom, odgovaranje na djetetova pitanja, postavljanje pitanja i upozoravanje na višestrukost odgovora, upozoravanje na količine i odnose količina, sustavno širenje dje-

tetova rječnika i stvaranje prilika za upoznavanje novih i raznolik sadržaja, doživljaja i osjetnih modaliteta.

**Spremnost vrtića i sličnih predškolskih ustanova** ogleda se u što većem obuhvatu djece u programe koji potiču aktivno učenje, inicijativnost djece, usmjereni su na poticanje misaonih procesa, imaju velik broj odgojitelja u odnosu na broj djece (uključuju volontere i studente u jasnim programskim zadacima), u brizi predškolskih ustanova za kontinuirano usavršavanje osoblja, za uspostavljanje zajedničkih kriterija spremnosti za školu sa školskim ustanovama, za suradnju s roditeljima i učiteljima prvih razreda. U novije se vrijeme govori o važnosti primjene intencionalnog predškolskog kurikulu-ma, što znači da se napušta isključivo posredno podučavanje nuđenjem prilika za razvoj i učenje igrom (Klein i Knitzer, 2007). **Intencionalni predškolski kurikulum** utemeljen je na nekim važnim pretpostavkama, a to su:

1. sadržaj učenja određuje se prema tome koliko se (u istraživanjima) pokazao prediktivnim za školsku uspješnost
2. naglašava se aktivnost djece i interakcija djece i odgojitelja
3. uključuje se odgoj socijalnih vještina i vještina emocionalne regulacije
4. javlja se osjetljivost za individualne i socijalne razlike među djecom
5. podučavanje je neposredno (direktivno), ali se izbjegava dril; naglasak je na razumijevanju
6. djeci se pruža ugodna i ugodan odnos s odraslima i vršnjacima
7. vodi se računa o razvojno primjerenim sadržajima.

**Za učitelja/učiteljicu** analiza suvremenog pojma spremnosti za školu znači odustajanje od zahtjeva za „zrelim“ oblicima socijalnog ponašanja i elementarnih činjeničnih znanja koja se lako mogu utvrditi standardnim propitivanjem i testom. Kao što kaže Sanja Urek iz Agencije za odgoj i obrazovanje: „*Pri upisu u prvi razred važno je procijeniti koja su i kolika znanja s kojima djeca ulaze u sustav obrazovanja, da bi stručne službe lakše formirale razredne odjele, a učitelji imali sliku o razini znanja, vještinama i navikama djece u razredu. Temeljem takvog „snimka“ situacije svaki učitelj prilagođava svoj rad individualnim potrebama djece, s kojom započinje svoj rad u prvom razredu*“ (Bratonja-Martinović, 2008). 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 razvijeno-  
sti rječnika i baratanju predmatematičkim i matematičkim pojmovima.

**Spremnost škole** još je prije dvadesetak godina u nas uočio Ivan Furlan (Furlan, 1983), a danas se u svijetu spremnost škole ističe kao najvažniji element spremnosti djeteta. Ona se ponajprije ogleda u svijesti o važnosti predškolskog iskustva za uspjeh u školskom učenju. Spremne škole olakšavaju prijelaz od predškolskog iskustva do školskog učenja, od kuće do škole i uspješno uključuju roditelje u rad škole i u učenje djeteta. Škola može pomoći povećanju spremnosti budućih učenika tako da „regrutira“ djecu za I. razred godinu dana unaprijed, da za njih osigura kraće programe u obliku posrednog podučavanja i širenja iskustva, organiziranjem obrazovnih sastanaka i radionica za roditelje budućih učenika, izradom i prikupljanjem potrebnih pisanih uputa i kratkih, slikovitih programa rada roditelja s djecom, organiziranjem materijalnih i kadrovskih uvjeta za dodatni rad s djecom iz ugroženih skupina, organiziranjem slobodnog vremena djece, organiziranjem suradnje s gradskim knjižnicama i muzejima, organiziranjem volonterskog rada za provođenje slobodnog vremena djece i individualnog rada za djecu s teškoćama i darovitu djecu; uspostavljanjem zajedničkih kriterija spremnosti za školu s predškolskim ustanovama, suradnja s predškolskim ustanovama.

Jedna od istaknutih karakteristika „spremne škole“ jest uvođenje i održavanje **tranzicijske prakse**, tj. svih onih postupaka koji će olakšati prijelaz djece iz predškolskog razdoblja u školsko, pojačavajući međusobne veze škole, roditelja i djece. Istraživanje u SAD, koje je provedeno na uzorku od 21.000 djece i gotovo 1.000 škola, dokazalo je opravdanost uvođenja tranzicijske prakse, jer su učenici koji su prihvaćeni u školu uz postupan prijelaz i uključivanje roditelja postigli bolji školski uspjeh od djece u školama koje nisu uvele tranzicijsku praksu. To se osobito odnosi na djecu iz srednje stojećih i siromašnih obitelji, dok su djeca iz dobrostojećih obitelji postizala dobar školski uspjeh bez obzira na tranzicijsku praksu škole (Schulting i sur., 2005). Osim što su povećali školsku uspješnost djece iz srednjih i nižih socijalno-ekonomskih razina, ti su tranzicijski postupci povećali i uključenost roditelja u školu, a to također posebno vrijedi za pripadnike srednje stojećih i siromašnih obitelji. Definirano je sedam oblika tranzicijske prakse, a neki su od njih prisutni i u domaćoj praksi (Veselinović, 2006):

1. telefonski razgovor učitelja s roditeljima prije početka škole
2. jednodnevni boravak predškolaca u školi
3. skraćeni satovi i školski dan na početku školske godine
4. zajednički posjet školi roditelja i djece prije početka škole
5. posjeti učitelja roditeljima upisane djece
6. održavanje roditeljskog sastanka na početku školske godine
7. druga praksa koju inicira učitelj.

Što je više tranzicijskih postupaka škola uvela to je veći bio uspjeh siromašne i slabo pripremljene djece i veće uključivanje njihovih roditelja u rad škole.

**Spremnost zajednice**, lokalne i šire, društvene, ogleda se u materijalnoj i organizacijskoj potpori školi u svim aktivnostima koje pridonose spremnosti djece, škole, roditelja i učitelja, te u financiranju i organiziranju dodatnog i kontinuiranog obrazovanja učitelja i roditelja, te suradnji škole s knjižnicama, gospodarskim i kulturnim ustanovama u lokalnoj zajednici. Najvažnija uloga šire društvene zajednice bila bi u uočavanju goleme važnosti predškolskog odgoja, omogućavanju obvezatnog obuhvata sve djece cjelodnevnom ili kraćim predškolskim programima, provjeri i validaciji predškolskih sadržaja i metodi podučavanja prema objektivnim mjerilima školskog postignuća, organiziranju kontinuiranog obrazovanja odgojitelja u radionicama i tečajevima osvježanja znanja, organiziranju psihološko-pedagoškog obrazovanja trudnica, budućih roditelja i roditelja predškolske djece, praćenju, posjećivanju i savjetovanju ugroženih obiteljskih skupina.

Kad se pojam spremnosti za školu analizira prema navedenim suvremenim mjerilima i znanstvenim spoznajama, važno je uočiti da valja odbaciti praksu čekanja da dijete postane zrelo za školu, da je potrebno istraživanjem i praćenjem napretka djece u školi odrediti značajne odrednice školskog uspjeha koje se očituju pri ulasku u školu, te da je u svim navedenim čimbenicima koji utječu na spremnost djeteta za školu potrebno uvesti promjenu stava i prakse. Osobito se to odnosi na predškolski odgoj i organizaciju mreže obuhvata sve djece nekim pripremnim programom.

## Zaključak

U skladu sa znanstvenim spoznajama o razvoju djeteta i njegova odnosa sa širom društvenom zajednicom, a osobito o njegovu kognitivnom razvoju, mijenja se i treba se mijenjati definicija spremnosti za školu. Prema suvremenom razumijevanju kognitivnog razvoja potpuno je jasno da njegov tijek u velikoj mjeri ovisi o prirodi i kvaliteti interakcija koje predškolsko dijete ostvaruje sa svojom okolinom. Zato je prvi preduvjet postizanja sklada između zahtjeva škole i mogućnosti djeteta osiguranje takvih predškolskih poticaja koji će u najvećoj mjeri potaknuti unutarnje misaone procese i usmjeravanje pozornosti, razumijevanje elementarnih pojmova količine, širinu rječnika, razumijevanje smisla i strukture govora/priče i prijenosa govora u pismo.

Neproduktivno je i štetno oslanjanje na procese sazrijevanja i zadržavanje „nespremljene“ djece u nepoticaunim uvjetima, koji su i proizveli njihovu slabiju spremnost za školu. Osobito je štetno takvo „čekanje“ za djecu iz manje privilegiranih skupina. Zadržavanje djece iz privilegiranih skupina, kako bi im se poklonilo vrijeme, produžilo djetinjstvo i odgodile brige, ima

niz negativnih društveno-ekonomskih posljedica. Među njima je glavna stvaranje neprirodno velikih razlika među pristupnicima u I. razred, a to su razlike koje se teško nadilaze i povećavaju vjerojatnost školske neuspješnosti neprivilegirane djece. Također, relativno visok stupanj zrelosti i predznanje kasnije upisane privilegirane djece povećava učiteljske kriterije i očekivanja, što onda prividno smanjuje spremnost za školu ostale djece pa se krug neuspješnosti ponavlja.

Mnoge su mjere koje mogu poduzeti šira društvena zajednica, vrtići, škole, pa i nastavnici kako bi olakšali prijelaz djece u školu i povećali njihovu spremnost. Najvažnija među njima jest što veći obuhvat djece predškolskim programima, obrazovanje roditelja za produktivne interakcije s djecom, te mjere koje škola provodi za „tranziciju“ djece iz predškolskoga u školsko razdoblje. To su iste one mjere koje će smanjiti: razlike među pristupnicima u I. razred, vjerojatnost neuspješnosti u školovanju i vjerojatnost ranog izlaska iz školskog sustava za svu djecu koja su bila slabo pripremljena za školu.

Potrebna su nam dobro koncipirana i rigorozno provedena znanstvena istraživanja koja započinju od intuitivnih spoznaja učitelja i znanstvenika o važnosti pojedinih kompetencija i osobina djeteta za postizanje uspjeha u školi, koja se temelje na praćenju uspješnosti iste djece tijekom cijeloga primarnog obrazovanja, te završavaju izračunavanjem udjela pojedinih kompetencija pri ulasku u školu u uspješnosti djeteta na kraju primarnog obrazovanja. Na temelju takvih znanstvenih rezultata moći ćemo određivati spremnost djeteta za školu, ali ne da bismo ga zadržali izvan škole, nego da bismo znali koji su elementi „spremnosti“ nužni dio predškolske pripreme, obiteljske ili institucionalne.

## LITERATURA

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 11-127.
- Bratonja Martinović, Lj. (2008). Predškolicima je bitnija snalažljivost od znanja. *Glas Istre*, 29. lipanj, 2008.
- Čudina-Obradović M. (1999). Odrednice uspješnosti u učenju čitanja u prvome razredu: Jednogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35, 63-78.
- Čudina-Obradović, M. (1999). Odrednice i posljedice matematičke pripremljenosti za školu. *Napredak*, 3, 330-340.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.



- Deming, D. i Dynarski, S. (2008). The lengthening of childhood. NBER working paper 14124. <http://www.nber.org/papers/w14124>.
- Farrar, E., Goldfeld, Sh., Moore, T. (2007). *School Readiness*, Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Furlan, I. (1983). Da li brijeg Muhamedu ili Muhamed brijegu? *Život i škola*, vol. 3, br. 2, 145-154
- High, P. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121, 1008-1015.
- Klein, L.G. i Knitzer, J. (2007). Promoting effective early learning: What every policy maker and educator should know. <http://nccp.org/publications/pub695.html>
- Kovačević, M. (2002). Spremnost za školu. *Školski vjesnik*, 1-2. 27-35.
- Lancy, F.D. (1994). *Children Emergent Literacy: From Research to Practice*. Westport, CT: Praeger.
- Le, V.N., Kirby, S.W., Barney, H., Setodji, C.M. i Gershwin, D. (2006). School readiness, full-day kindergarten and student achievement. An empirical investigation. [www.eric.ed.gov/ERIC WebPortal](http://www.eric.ed.gov/ERIC WebPortal)
- Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Seguin, J.R. i sur. (2007). The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement, *Child Development*, 78, 1856-1862.
- Luketin, D. i Longo, I. (2006). Prijelaz djeteta iz vrtića u školu. <http://www.igor-longo.com/files/>
- Marjanović Umek, Lj., Kranjc, S., Fekonja, U., Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178, 569-588.
- Pospiš, M. (2005). Projekt neurološkog pristupa školskom neuspjehu. Predavanje. Matica Hrvatska, Odjel za školstvo.
- Schulting, A.B., Malone, P.S., Dodge, K.A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41, 860-871.
- Veselinović, Z. (2006). Prijelaz iz vrtića u školu. *Školski vjesnik*, 1-2, 31-54.

## SCHOOL READINESS: THE MULTIPLE MEANINGS OF THE TERM AND ITS CONTEMPORARY USE

Mira Čudina Obradović

**Summary** – *The article offers an analysis of the concept of school readiness and describes the major transformations it has undergone in accordance with a better understanding of children's general and cognitive development. School readiness is analysed separately as a consequence of the maturation process, of learning specific declarative knowledge and as a consequence of interaction between maturation and environmental stimulation. A stance is taken against the school readiness concept as a product of maturation, but also of specific intentional teaching. The school readiness equation is discussed and accepted as the soundest approximation of school readiness. The elements of the contemporary concept of school readiness include family readiness, community readiness, social services readiness and readiness of the school to accept children of widely differing degrees of school readiness. The possibilities of each of these elements to contribute to the child's adaptation to school are discussed. The importance of rigorous research on the contribution of various competences at the beginning of schooling to school achievement is especially stressed.*

**Key words:** *school readiness, school maturity, school readiness equation, primary education*