

UNIVERZITET U SARAJEVU - FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ZAVRŠNI RAD

TRANZICIJA DJECE IZ VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU

Mentorica: Prof.dr. Dženeta Camović

Studentica: Nadija Zahirović Hamidović

Decembar, 2024.

UNIVERSITY OF SARAJEVO - FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

FINAL THESIS

TRANSITION OF CHILDREN FROM KINDERGARTEN TO
PRIMARY SCHOOL

Supervisor: prof. dr. Dženeta Camović

Student: Nadija Zahirović Hamidović

December, 2024.

Sadržaj

Sažetak	1
UVOD	3
1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	4
1.1. Tranzicija kao važan segment u ranom djetinjstvu	4
1.2. Pojam tranzicije	7
1.2.1. Definicija tranzicije i njen značaj	7
1.3. Psihološke teorije i modeli tranzicije	10
1.3.1. Ekološka teorija Urie Bronfenbrennera	10
1.3.2. Teorija socijalnog učenja Alberta Bandure	13
1.3.3. Teorija vezanosti Johna Bowlbyja	14
1.3.4. Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog	14
1.4. Proces tranzicije iz dječijeg vrtića u osnovnu školu	15
1.4.1. Dječiji razvoj i tranzicija	15
1.4.2. Kognitivni razvoj	16
1.4.3. Socio-emocionalni razvoj	17
1.4.4. Fizički razvoj	18
1.4.5. Razvoj govora i komunikacije	18
1.5. Tranzicijski procesi	19
1.5.1. Postupci tranzicije iz vrtića u osnovnu školu	24
1.6. Faktori koji utiču na tranziciju djece	27
1.6.1. Individualni faktori	27
1.6.2. Porodični faktori	29
1.6.3. Institucionalni faktori	30
1.6.4. Socijalni i kulturni faktori	31
1.7. Uloga odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije	31
1.8. Dječija perspektiva prelaza iz dječijeg vrtića u osnovnu školu	33
1.9. Škola spremna za dijete	35
2. SAVREMENI IZAZOVI U PROCESU TRANZICIJE	38
3. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	40
3.1. Predmet istraživanja	40
3.2. Cilj istraživanja	40

3.3. Zadaci istraživanja	41
3.4. Istraživačka pitanja	41
3.5. Uzorak istraživanja	41
3.6 Metode i instrumenti istraživanja.....	43
3.7. Prikupljanje podataka.....	45
3.8. Procedura	46
3.9. Analiza podataka.....	47
4. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja	47
4.1. Diskusija.....	62
Zaključak.....	66
Literatura	68
Prilog	75
Protokol za polustrukturirani intervju sa učiteljem	76
Protokol za polustrukturirani intervju sa odgajateljem	79

Sažetak

Tranzicija djece iz vrtića u osnovnu školu predstavlja važan korak u životu svakog djeteta, ali i ostalih sudionika odgojno obrazovnog procesa. Proces tranzicije je konceptualiziran kao faza života, a ne samo kao događaj u obrazovnom putu djece. Kvaliteta tranzicije utiče na dječiju percepciju odgojno-obrazovnog procesa i njihova vlastita postignuća. Na odgajateljima i učiteljima je važan zadatak, odnosno olakšavanje prilagodbe u procesu tranzicije. U ovom radu je analiziran način na koji se odvija proces tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu iz perspektive odgajatelja i učitelja na području grada Gračanice. U odnosu na zadatke i istraživačka pitanja realizirano je kvalitativno istraživanje. Primjenom polustrukturiranog intervjua sa 13 predškolskih odgajatelja i 6 učitelja ispitana su mišljenja o tranzicijskom procesu i postojećim izazovima u dvije osnovne škole na području grada Gračanica, i gradskom vrtiću „JU Naša djeca“ Gračanica.

Rezultati istraživanja ukazuju na izostanak najefikasnijih tranzicijskih aktivnosti, te nedostatak saradnje između predškolskih odgajatelja i učitelja. Na temelju analize rezultata istraživanja i recentne literature u radu su predloženi daljnji koraci i preporuke za jačanje odnosa između odgajatelja, učitelja i roditelja u korist lakše prilagodbe djece.

Ključne riječi Tranzicija, predškolska djeca, školska djeca, vrtić, osnovna škola, učitelji, odgajatelji, roditelji.

Summary

The transition of children from preschool to elementary school represents an important step in the life of every child, as well as in the lives of other participants in the educational process. The transition process is conceptualized as a phase of life, rather than just an event in the educational path of children. The quality of the transition affects children's perception of the educational process and their own achievements. It is an important task for preschool teachers and elementary school teachers to facilitate the adjustment in the transition process. This paper analyzes how the process of transition from preschool to elementary school takes place from the perspective of preschool teachers and elementary school teachers in the area of the town of Gračanica. Based on the research tasks and questions, a qualitative study was conducted. A semi-structured interview

with 13 preschool teachers and 6 elementary school teachers was used to examine their views on the transition process and the existing challenges in two elementary schools in the Gračanica area and the city preschool "JU Naša djeca" Gračanica.

The research results indicate the absence of the most effective transition activities and the lack of cooperation between preschool teachers and elementary school teachers. Based on the analysis of the research results and recent literature, further steps and recommendations have been proposed to strengthen the relationships between teachers, educators, and parents in order to facilitate children's adjustment.

Keywords Transition, preschool children, school children, preschool, elementary school, teachers, educators, parents.

UVOD

Dijete u periodu pred polazak u školu se nalazi u intenzivnom razvoju. To znači da se kod djece predškolskog uzrasta događa „eksplozivni razvoj“ – ono se razvija verbalno, motorički, manuelno, emotivno i sl. U tom periodu burno prelazi iz jedne faze u drugu. Odrastajući, postajajući sve spretnije i aktivnije, sa sve izraženijim ličnim stavovima i vrijednostima. Međutim, bitni prelazi iz jedne faze u drugu, iz jedne sredine u drugu će mnogo u velikoj mjeri uticati na dječiji razvoj. To podrazumijeva razne promjene u životu djeteta. Neka djeca ih sa lakoćom prihvataju, dok druga ne mogu tako brzo izaći iz komfora jedne faze i prilagoditi se u nepoznato u drugoj fazi. Polazak u predškolsku ustanovu nosi sa sobom dosta noviteta u životu djeteta, ono mijenja ritam spavanja, sredinu, vršnjake, odrasle osobe koje utiču na njegov razvoj i odrastanje. Ali, bitniji i veći korak predstavlja tranzicija djeteta iz dječijeg vrtića u osnovnu školu. Promjena ne podrazumijeva samo promjenu sredine (prelaz iz vrtića u školu) već i promjenu u odrasloj osobi koja vrši odgojno-obrazovni rad (prelaz sa odgajatelja na učitelja). Tranzicija djece iz vrtića u osnovnu školu predstavlja jedan od ključnih trenutaka u razvoju svakog djeteta. Ovaj proces obilježen je brojnim promjenama koje mogu imati značajan uticaj na kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Zato se često ovaj proces naziva prvim korakom na obrazovnom putu. Tranzicija predstavlja potpunu transformaciju i prilagođavanje na nešto sasvim novo i nepoznato djetetu. Stoga su brojni izazovi sa kojim se dijete suočava prilikom tranzicije iz vrtića u osnovnu školu. Dok se dijete u vrtiću osjećalo potpuno bezbiježno, sigurno i bezbrižno, okruženo poznatim i dragim licima, boraveći u sredini koja mu je slična porodičnom okruženju (jer obezbjeđuje dnevni ritam praćen igrom, zabavom, druženjem sa vršnjacima, obrocima, spavanjem), dijete pri prelasku u novu sredinu može osjetiti strah. Strah od novih stvari i promjena, jer osnovna škola zahtijeva daleko veću odgovornost i samostalnost nego vrtić. Stoga, tranzicija može za dijete biti veliki izvor stresa i straha, ali i za njihove roditelje.

U ovom radu istražiti ćemo šta podrazumijeva pojam tranzicije, ključne aspekte tranzicije iz dječijeg vrtića u osnovnu školu, te ulogu dječijih vrtića odnosno odgajatelja, i ulogu osnovne škole odnosno učitelja u procesu tranzicije. Osvrnuti ćemo se i na dječiji perspektivu na sve promjene u procesu tranzicije, i njihovu spremnost za školu. Dotaknuti ćemo se i savremenih izazova koji su dio procesa tranzicije, te navesti strategije koje će pomoći svim sudionicima u procesu tranzicije.

1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1.1. Tranzicija kao važan segment u ranom djetinjstvu

Djetinjstvo je veoma značajan period u životnom dobu čovjeka jer tada dolazi do formiranja njegove ličnosti, usvajanja određenih stavova, pravila i obrazaca ponašanja društva u kome se odrasta, stoga se mora smatrati podjednako sociološkom koliko i psihološkom kategorijom. Pojam djetinjstva različito je shvatan i tumačen u različitim društvima i kulturama, ali je sa stanovišta tradicionalne socijalizacije uglavnom dijete smatrano pasivnim učesnikom u procesu odrastanja, bespomoćnim i zavisnim od odraslih, te još uvijek nespremnom da postane ravnopravni član društvene zajednice. Djetinjstvo je postalo glavni predmet određenih socioloških disciplina, pri čemu se pažnja posvećuje i odnosu djece sa okruženjem, ali i aktivnostima koje djeca preduzimaju kako bi stvorila sopstveni svijet i uspostavila određeni odnos prema tom svijetu, čime se gradi i njihov identitet. “Kada se pojmu djetinjstva pristupa kao dječijem svijetu, onda se uzima u obzir i dječija perspektiva, način na koje ono doživljava svijet i na osnovu tog doživljaja i percepcije sprovodi određene aktivnosti u datom kontekstu, čime i te kako postaje aktivni učesnik djetinjstva kao procesa odrastanja“ (Tomanović, 2007: 82). Dječji razvoj u ranom djetinjstvu odvija se u različitim okruženjima i tokom života dolazi do različitih tranzicija, a jedna od najvažnijih jeste polazak u školu. Rano djetinjstvo je razdoblje u životu svakog djeteta koje je izuzetno značajno za njegov cjelokupni razvoj. To je period u kojem dijete ostvaruje osnovne kognitivne, socijalne, emocionalne i fizičke sposobnosti koje će oblikovati njegovu ličnost i način funkcioniranja u društvu. Tokom tog razdoblja, dijete prolazi kroz nekoliko važnih tranzicija – promjena iz jednog okruženja u drugo, koje mogu značajno utjecati na njegovu prilagodbu i razvoj. Tranzicija u ranom djetinjstvu označava prelaz između različitih faza života i odražava promjene u djetetovom okruženju, kao i u njegovoj sposobnosti da se nosi s novim izazovima. Jedna od prvih i najvažnijih tranzicija u životu djeteta je prelazak iz sigurnog okruženja obitelji u institucionalno okruženje poput vrtića. Za mnogu djecu, ovo je prvi susret s novim autoritetima i novim pravilima ponašanja izvan obitelji. Tranzicija iz porodice u vrtić može biti emotivno izazovna, jer dijete mora napustiti poznat i siguran prostor doma i prilagoditi se novim okolnostima, pravilima i ljudima. U vrtiću dijete mora naučiti socijalizirati se s vršnjacima, prilagoditi se novim rutinama i učiti kako funkcionirati u grupi. Iako je početni period često izazovan, ovaj prijelaz predstavlja važno iskustvo

koje pomaže djetetu da se pripremi za daljnji obrazovni put. Nadalje prelazak iz vrtića u osnovnu školu jedno je od najvažnijih i najzahtjevnijih iskustava za dijete. U školi su uvjeti drugačiji – tu su stroža pravila, akademski izazovi i nova okolina koja zahtijeva veću odgovornost. Tranzicija u školu podrazumijeva i socijalnu prilagodbu, jer dijete mora upoznati nove prijatelje i učitelje, naučiti kako se ponašati u učionici, kao i kako upravljati svojim vremenom i zadacima. Ovaj prijelaz može izazvati osjećaj nesigurnosti i tjeskobe, pa je zato važno da dijete kroz različite aktivnosti i pripreme bude što bolje pripremljeno na ovaj novi izazov. Iako tranzicija između vrtića i osnovne škole često dobija najviše pažnje, djeca također prolaze kroz tranzicije svake godine u školi. U prvim godinama osnovne škole, prelazak iz jednog razreda u drugi također nosi određene promjene. Djeca se suočavaju s novim učiteljima, novim metodama rada i novim kolegama. Svaka nova školska godina zahtijeva prilagodbu na drugačiji obrazovni sadržaj i nove obaveze, što može biti izazovno za dijete, osobito ako su promjene velike. Moderna ideja djetinjstva zasnovana je na principu institucionalizacije koja podrazumijeva uticaj institucionalnog okvira na sve aspekte djetinjstva, a može se objasniti kao proces pomoću koga određene institucije, prije svega škola i školski sistem, utiču na organizaciju djetinjstva po strogim pravilima i obrascima ponašanja koji su u najvećoj mjeri kontrolisani. Takođe, u novije doba javlja se sve više institucija koje se bave organizovanjem „prikladnih“ slobodnih aktivnosti, što opet predstavlja jedan vid uticaja porodice i čitave društvene zajednice na djecu i na njihovo djelimično ograničavanje i kontrolisanje. Jerončić navodi (2015) da mnogi prepoznaju problem u tome što savremena tendencija, koja podsjeća na društveni paternalizam, ograničava razvoj vještina kod djece, smanjuje složenost njihovih interakcija sa društvom, fragmentira njihov svijet i umanjuje sposobnost da samostalno upravljaju i kontrolišu svoje ponašanje. Zbog globalnih ekonomskih procesa i prilagođavanja odgojno-obrazovnih ustanova tržištu rada, postupno dolazi do institucionaliziranja djetinjstva i redefiniranja obiteljskoga vremena (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Institucijski kontekst, sa svojim programom, kulturom, te socijalnim i materijalnim resursima, može ili ojačati i podržati, ili umanjiti sve prednosti i mogućnosti koje djetinjstvo pruža. Institucionalizacija djetinjstva prepoznaje se na dvije razine: zagovaranje dobrobiti tržišne ekonomije (zaposlenost roditelja) i zagovaranje dobrobiti djece u stručno i intencionalnom organiziranom odgojno-obrazovnom procesu kao prediktoru dječje aktualne dobrobiti i dugoročnih postignuća (Honig, 2008 prema Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Međutim značaj obiteljskog odgoja je nemjerljiv, i stoga bi vrijeme provedeno sa obitelji trebalo biti imperativ u djetinjstvu. Stoga je važno postići

uravnoteženost institucionalnog i obiteljskog vremena jer se kvantiteta zajedničkog vremena može odraziti na kvalitetu međuljudskih odnosa. Ono što je najvažnije u odnosima roditelj-dijete jeste kvalitet međuljudskog odnosa, odnosno emocionalna povezanost, da se sa djecom priča dovoljno, da im se čita, da odrastaju u porodičnom okruženju koje će im pružiti raznovrsne stimulacije. Kvaliteta provedenog vremena u obitelji je važnija od njegove količine, ali bez zajedničkog obiteljskog vremena ne možemo očekivati ni kvalitetne odnose. Ovo potvrđuje da je bitan balans između kvantiteta i kvaliteta zajedničkog obiteljskog vremena. Budući da je period odrastanja u današnjemu vremenu ispunjen brojnim pravilima i klasifikacijama čiji su korijeni u profesionalnoj i socijalnoj kontroli, intenzivna institucionalizacija može uzrokovati krizu djetinjstva ili njegov nestanak ili, pak, velike promjene (Jurčević Lozančić, 2018). Djetinjstvo koje se odvija unutar strogih institucionalnih okvira lišeno je slobode, kreativnosti, mogućnosti individualnog stvaranja i opredjeljivanja za aktivnosti koje ne bi bile kontrolisane, već produkt slobodne volje djeteta. U ovakvim uslovima, često ograničavajućim, dolazi do smanjenja socijalnih kompetencija djeteta, gubi se osjećaj za vlastito kreiranje i osmišljavanje svijeta koji dijete okružuje, te uspostavljanja kritičkog mišljenja o njemu. Zbog povećanih zahtjeva društva i roditelja, kompetencije se stječu unutar ustanova, a Jurčević Lozančević (2018) smatra kako su samoregulacija, intrinzična motivacija, simbolizam, sloboda izbora, koji karakteriziraju dječju igru, danas potisnuti edukativnim sadržajima. Jedan od mogućih negativnih ishoda bila bi negativna povezanost prosocijalnih ponašanja s dužim boravkom u institucijama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u smislu otpora autoritetima (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Dok druga istraživanja pokazuju da su djeca imaju više samopouzdanja u socijalnim interakcijama. Međutim treba naglasiti da institucionalizacija djetinjstva ne smije umanjiti značaj obitelji i kvalitetnog provedenog vremena sa djecom, te odgojno-obrazovnog uticaja koji roditelji imaju prema svome djetetu.

1.2. Pojam tranzicije

1.2.1. Definicija tranzicije i njen značaj

U sklopu postojećih istraživanja i proučavanja odgojno-obrazovnih pitanja iz različitih aspekata, o temi tranzicije, i prilagodbe djece na novo okruženje se piše (Camović 2023, Lillejord 2017, Mashburn 2018, Visković 2018, Višnjić Jevtić 2019), ali još uvijek postoji potreba za njenim istraživanjem i proučavanjem. U zemljama okruženja i svijetu istraživači su prepoznali važnost istraživanja na temu tranzicije, dok je situacija u Bosni i Hercegovini drugačija. U Bosni i Hercegovini možemo spomenuti pionirsko istraživanje Camović (2023) na temu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu, koje može biti od velikog značaja i pružiti dublji uvid u razumijevanje tranzicijskih procesa. Tranzicijski procesi su tematika koja je uvijek aktuelna i veoma je kompleksna. U savremenom društvu razvojni tok djetinjstva ne odvija se po ustaljenom obrascu, gdje su djeca tradicionalno najviše vremena provodila u obitelji, nego dolazi do institucionalizacije djetinjstva, što donosi promjenu i u vremenskom okviru jer djeca sve više vremena provode u odgojno obrazovnim institucijama. Vogler, Crivello i Woodhead (2008: 1) opća definicija tranzicije se odnosi "na ključne trenutke i/ili procese koji se javljaju u specifičnim periodima života ili odlučujućim tačkama tokom životnog vijeka". Vogler, Crivello i Woodhead (2008) navode da su tranzicije obično povezane s promjenama u fizičkom izgledu, aktivnostima, društvenim statusima, ulogama i odnosima pojedinca, kao i sa sličnim promjenama u načinu korištenja fizičkog i socijalnog prostora, te promjenom kontakta sa kulturnim uvjerenjima, diskursima i praksama, posebno kada su te promjene povezane s promjenom okruženja i, u nekim slučajevima, primarnog jezika. Prelazi se mogu tumačiti kao okomiti i vodoravni. Vodoravni se prelazi odnose na prelaz iz odgojno-obrazovne ustanove u drugu iste razine, npr. iz jednoga vrtića u drugi, dok se okomiti odnose na prelaz iz jedne odgojno-obrazovne ustanove različitih razina, npr. iz porodice u vrtić i iz vrtića u osnovnu školu (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Neuman (2008) navodi da se obrazovna tranzicija posmatra kao proces promjene kroz koji djeca prolaze kada prelaze u nova obrazovna iskustva iz jednog ekološkog okruženja u drugo. Za razliku od horizontalnih tranzicija, koje naglašavaju kretanje unutar istog obrazovnog nivoa, vertikalne tranzicije se dešavaju kada djeca prelaze s jednog nivoa obrazovnog okruženja na sljedeći nivo kako rastu (Neuman, 2008). U tom smislu, obrazovne tranzicije se mogu posmatrati kao "prekretnice u procesu odrastanja" (Fabian i Dunlop, 2007: 3). Drugim riječima, proces tranzicije

se konceptualizira kao faza života, a ne samo kao događaj u obrazovnom putu djece. Djeca iz predškolske odgojno obrazovne institucije prelaze u osnovnu školu, a ono što ih tamo čeka jeste jedno novo iskustvo, mnoštvo nepoznanica, a na odgajateljima i učiteljima je važan zadatak, odnosno olakšavanje prilagodbe. Dunlop i Fabian (2007) i Brostrom (2003) opisuju tranzicijski proces kao aktivnost koja služi kao most za sužavanje jaza između predškolskog i školskog obrazovanja.

Tema ovog završnog rada jeste tranzicija djece iz jedne odgojno obrazovne ustanove u drugu, odnosno prelazak iz vrtića u osnovnu školu, a to za sobom nosi mnogobrojne promjene, promjene u sredini, socijalnom okruženju, promjene ritma spavanja, igranja, učenja, u načinu komunikacije i uspostavi novih pravila i poštivanja istih. Lim, Tay-Lim (2019) navode da se predškolska djeca koja prelaze u osnovnu školu suočavaju sa izazovima u smislu "odrastanja" u "velikim" školama. Tako se od djece očekuje da naprave prilagodbe u nekoliko područja - prilagodba većim razrednim veličinama, uspostavljanje odnosa s novim vršnjacima i učiteljima, pronalaženje svoje orijentacije u većim fizičkim okruženjima, sticanje veće nezavisnosti u svakodnevnim rutinama, suočavanje s mnogo strukturiranim okruženjem za učenje i suočavanje s većim zahtjevima učenja. Visković i Mikulandra (2022) smatraju da je polazak u osnovnu školu, kao početak formalnog obrazovanja, značajan događaj za većinu djece. Kada se dijete nađe u novim životnim situacijama, ono je primorano da mijenja već formirane načine ponašanja u skladu sa novonastalom situacijom. Svako dijete zavisno od svojih sposobnosti i individualnih iskustava reaguje na svoj način pri prvom susretu sa grupom vršnjaka u odgojnoj grupi/učionici. Dockett (2011) tvrdi da obrazovne tranzicije podrazumjevaju promjene u identitetima djece, dok se ona angažuju u dva različita obrazovna okruženja. Kako djeca prelaze iz predškolskog u školsku grupu, suočavaju se s novim socijalnim kontekstima i moraju pronaći nove načine postojanja. Različite obrazovne prakse postavljaju različite zahtjeve i očekivanja pred dijete. Za mnogu djecu, tranzicija znači napuštanje zone sigurnosti i suočavanje s nepoznatim; nove rutine, nova djeca, novi odrasli, nove kulture i nove uloge, prema Fabianu (2007). Ove promjene zahtjevaju od djece da konstruiraju nove identitete tokom tranzicije (Dockett i Perry 2007, Fabian 2007). Visković (2018) podržava ovu tezu navodima da se prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu tumači kao proces promjene odgojno-obrazovnog okruženja, a podrazumijeva promjene identiteta djece, odnosa sudionika procesa, strategija i oblika učenja, konteksta i svrhovitosti dječje igre, promjenu uloge obitelji i, gotovo u pravilu, povećanje i intenziviranje zahtjeva prema djeci uz istodobno smanjenje dječje autonomije

pri odlučivanju o dnevnim aktivnostima. Tranzicija znači promjenu u kulturi i statusu, prema Fabianu (2007), koji takođe navodi da je učenje novih pravila i rutina važno, ali da je ponekad takođe važno "zaboraviti" stare načine ponašanja u prethodnom kontekstu kako bi se prilagodilo novim rutinama u novom kontekstu. Visković i Višnjić Jevtić (2019) navode da su prijelazi proces u vremenu od prve informacije o novom okruženju pa do redovnog boravka u njemu. Prijelazi su potencijalno stresni za sve sudionike procesa. Tranzicije uključuju emocionalne promjene, jer se djeca suočavaju s osjećanjima iščekivanja i ponosa, kao i s osjećanjima nesigurnosti, anksioznosti i nervoze (Griebel i Niesel, 2013). U reduciranju stresa kojeg djeca osjećaju bitno je primjeniti što kvalitetnije postupke tranzicije, i omogućiti djeci dovoljno vremena za prilagodbu. To podrazumijeva što kvalitetniju saradnju između roditelja, odgajatelja i učitelja, razmjenu informacija o svakom djetetu, njegovim potrebama, interesima i razvojnim karakteristikama.

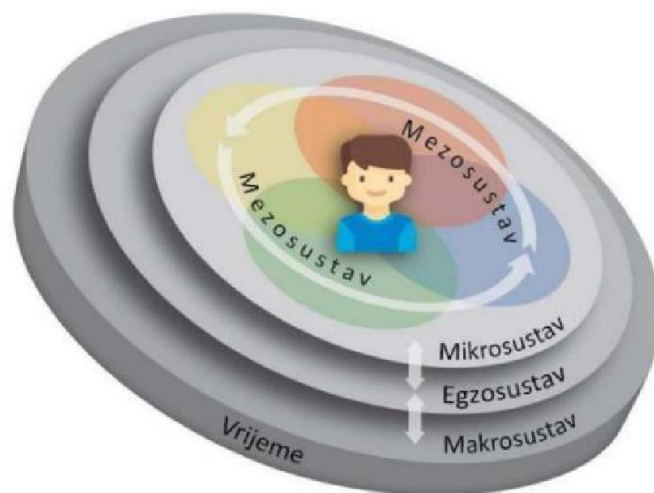
Proučavajući raznu literaturu, te čitajući razne definicije autora o tranziciji, dolazimo do zaključka da je tranzicija prelaz iz jedne faze u drugu. Konkretno, u ovom slučaju, tranzicija predstavlja prelazak djeteta iz jednog nivoa obrazovanja (vrtića, predškolske ustanove) u drugi nivo obrazovanja (osnovnu školu). Znajući to, značaj ovog procesa, posebno za dijete, je veliki. Ukoliko posmatramo proces tranzicije u kratkotrajnom pogledu ne može se sagledati njen potpuni značaj. Potrebno je sagledavati ovaj proces u dugoročnom pogledu koji ostavlja na djetetovo obrazovanje i opštu dobrobit. Značaj se može ogledati najbolje i najpreciznije kroz rezultat samog procesa tranzicije: da li je tranzicija uspješna ili ne. Dijete koje uspješno prođe kroz period tranzicije i koje se uspješno prilagodi novoj sredini i novonastaloj situaciji ima veće šanse da razvije pozitivne stavove (prema novom okruženju, vršnjacima, učenju, vještinama, interakcijama i sl.). Sa druge strane, dijete koje ima teškoća u procesu tranzicije i za koga možemo reći da je tranzicija neuspješna je ono dijete koje nije uspjelo da se odvoji od starih normi, sigurnog okruženja i prihvati nove modele i sredinu. Neuspješna tranzicija može dovesti do problema u ponašanju, problema sa učenjem, što će dovoditi do posljedica koje mogu biti dugotrajne i predstavljati značajnu prepreku na djetetovom obrazovnom putu. U ovom dijelu rada predstavili smo kako različiti autori definišu tranziciju i koji je njen značaj za dijete. Budući da smo spoznali da tranzicija predstavlja ključni proces koji oblikuje način na koji se djeca prilagođavaju promjenama u svom okruženju, što može značajno utjecati na njihov emocionalni i socijalni razvoj, u sljedećem dijelu rada fokusirat ćemo se na dječji razvoj i kako tranzicija igra ulogu u različitim fazama odrastanja, ističući važnost podrške i resursa tokom ovog procesa.

1.3. Psihološke teorije i modeli tranzicije

Kako bismo bolje i lakše razumjeli načine na koje djeca doživljavaju i upravljaju promjenama tokom prelaska iz jednog obrazovnog sistema u drugi, potrebno je sagledati psihološke teorije i modele tranzicije. U nastavku biće predstavljeni neki od najvažnijih modela i teorija.

1.3.1. Ekološka teorija Urie Bronfenbrennera

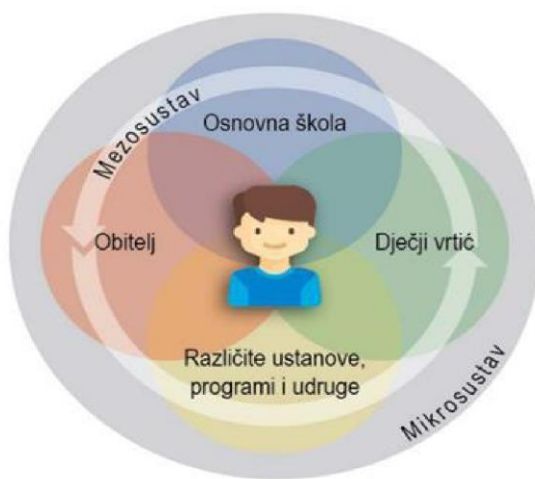
Jedan od najznačajnijih modela za razumijevanje tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu svakako je ova ekološka teorija. Autor ove teorije smatra da „razvoj djeteta je rezultat dinamične interakcije između djeteta i složenih, međusobno povezanih sistema koji čine njegovo okruženje; ovi sistemi su hijerarhijski organizovani u nekoliko nivoa, od neposrednog okruženja do šireg društvenog konteksta...” (Bronfenbrenner, 1979: 209). Bronfenbrennerov pristup (1979) nam daje uvid u razumijevanje razvojno-psihološkog pristupa u procesu tranzicije. On polazi od stajališta da se djetetov razvoj temelji na interakciji sa okolinom, a iskustva koje dijete pritom stiče uveliko određuju njegovu prilagodbu na novu sredinu. Prema Bronfenbrenneru (1979), djetetov prelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu sastavni je dio njegova razvoja tijekom kojeg je prisutan dinamičan i uzajaman odnos djeteta i okoline. Ekološki prelaz odnosi se na promjene koje se događaju kada dijete ili odrasla osoba prelazi iz jednog okruženja u drugo, a ta prelazna iskustva mogu imati značajan uticaj na njihov razvoj. Bronfenbrennerova ekološka teorija pomaže u razumijevanju tranzicije jer naglašava kako promjene u različitim okruženjima kroz koja dijete prolazi utiču na njegov razvoj. U kontekstu tranzicije, ključni termin koji Bronfenbrenner koristi, a koji se može povezati s pojmom tranzicije, je "ekološki prelaz" (engl. *ecological transition*). Ekološki prelaz označava pomak djeteta iz jednog ekološkog sistema u drugi, što može uključivati prelazak iz obiteljskog okruženja u školu, premještanje u novi grad, ili promjene u društvenim i obrazovnim strukturama. Ovaj prelaz je ključno iskustvo u razvoju jer zahtijeva prilagodbu na nove uvjete i norme, čime se usmjerava na različite aspekte socijalne i emocionalne dinamike koju dijete mora savladati. Bronfenbrennerova teorija pomaže u razumijevanju tranzicije tako što ukazuje na važnost međusobnih odnosa između različitih sistema (poput obitelji, škole, vrtića, zajednice), koji mogu ili olakšati ili otežati prilagodbu djeteta na novu fazu života. Proces tranzicije nije samo vanjski događaj, nego duboko utiče na djetetovu percepciju sebe, svojih postignuća i odnosa s drugim ljudima, jer je oblikovan interakcijama i dinamikom između tih sistema.



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

Bronfenbrennerova teorija razlikuje nekoliko sistema: mikrosistem, mezosistem, egzosistem i makrosistem. Prvi sistem koji okružuje dijete i u kojem dijete učestvuje kao aktivni subjekat a ne pasivan objekat predstavlja mikrosistem. U njemu se nalazi sve ono sa čim dijete ostvaruje svakodnevne kontakte. Tu se ubraja porodica, dječji vrtić/škola, vršnjaci sa kojima svakodnevno ostvaruje kontakt i lokalna zajednica. Kontakti koje ostvaruje u okviru mikrosistema su od nemjerljivog značaja i direktno utiču na djetetov razvoj u svim segmentima. Bronfenbrenner ističe „mikrosistem je obrazac aktivnosti, uloga i međuljudskih odnosa koje razvijajuća osoba doživljava u određenom okruženju sa specifičnim fizičkim i materijalnim karakteristikama“ (Bronfenbrenner, 1979: 22). Upoređujući dalje različite mikrosisteme, dolazimo do mezosistema. Autor za mezosistem kaže da: „...obuhvata međusobne odnose između dva ili više okruženja (mikrosistema) u kojima razvijajuća osoba, u ovom slučaju dijete, aktivno učestvuje (na primer, za dete to su odnosi između porodice, škole i vršnjačke grupe u komšiluku)“ (Bronfenbrenner, 1979: 25). Prema mišljenju Bronfenbrennera (1979) mezosistem je dakle sistem mikrosistema. Formira se ili proširuje svaki put kada se razvijajuća osoba preseli u novo okruženje. Pored ove primarne veze, međusobni odnosi mogu imati brojne dodatne oblike: druge osobe koje aktivno učestvuju u oba okruženja, međupovezivanja u socijalnoj mreži, formalne i neformalne komunikacije među okruženjima i, takođe, jasno u fenomenološkom domenu, obim i priroda znanja i stavova koji

postoje u jednom okruženju o drugom. Primjer za poređenje jeste recimo način na koji roditelji razgovaraju sa odgajateljima/učiteljima i kako odnos i saradnja između ova dva bitna segmenta utiču na djetetovo iskustvo učenja. Ova saradnja može se posmatrati kroz prizmu mezosistema, koji obuhvata sve interakcije između različitih sredina u kojima dijete odrasta. Kada odgajatelji i učitelji zajednički rade na planiranju aktivnosti i razmjeni informacija o djetetovim potrebama i napretku, oni stvaraju koherentno okruženje koje podržava kontinuitet u učenju. Ova sinergija pomaže djetetu da se lakše prilagodi novim izazovima i stvara jaču osnovu za buduće obrazovne uspjehe. Povezanost između ovih saradničkih odnosa posebno je važna tokom perioda tranzicije, kada dijete prelazi iz jedne obrazovne faze u drugu, jer olakšava njegovu prilagodbu i smanjuje potencijalni stres izazvan promjenama. Saradnja odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije je izuzetno važna, jer predstavlja ključni faktor u olakšavanju prelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu. Tokom ovog perioda, dijete se susreće s novim okruženjem, obrazovnim zahtjevima i socijalnim normama, što može biti izazovno. Ako odgajatelji i učitelji rade zajedno, razmjenjuju informacije o djetetovim potrebama, napretku i specifičnostima, oni mogu kreirati kontinuitet u obrazovanju koji pomaže djetetu da se osjećaju sigurnije i samopouzdanije u novom okruženju. U nastavku možete pogledati slikovni pregled mezosistema:



Slika 2. Recipročni odnosi unutar mikrosistema i povezanost mezosistema (Somolanji Tokić, 2018).

Prema Bronfenbrennerovom ekološkom modelu razvoja, ekosistem djeteta obuhvata različite slojeve socijalnih okruženja, uključujući porodicu, školu, zajednicu i šire društvo, koji međusobno djeluju i oblikuju djetetov razvoj kroz dinamične interakcije na različitim nivoima. „Egzosistem se odnosi na jedno ili više okruženja u kojima razvijajuća osoba nije aktivni učesnik, ali se u tim okruženjima dešavaju događaji koji utiču na ono što se dešava u okruženju koje uključuje razvijajuću osobu ili su pod uticajem tih događaja“ (Bronfenbrenner, 1979: 26). U okviru egzosistema možemo uvrstiti radna mjesta roditelja, socijalne usluge, medijske uticaje i sl. Npr. ukoliko roditelj ostane bez posla to indirektno utiče i na porodičnu dinamiku odnosno odražava se na djetetov razvoj. Često u praksi upravo vidimo situacije poput ovih, iz tog razloga je bitno upoznati se i sa egzosistemom, te načinom na koji on utiče na dječji razvoj. Jednom kada se upoznemo sa egzosistemom i njegovim uticajem na dijete, možemo dalje da razvijamo strategije kako pomoći djetetu da prevaziđe sve one izazove sa kojim se suočava ili će se suočavati u budućnosti. „Makrosistem se odnosi na dosljednosti u obliku i sadržaju nižih sistema (mikro-, mezo- i egzosistema) koji postoje ili bi mogli postojati na nivou subkulture ili kulture u cjelini, zajedno sa bilo kojim sistemima vjerovanja ili ideologijama koje stoje iza tih dosljednosti.“ (Bronfenbrenner, 1979: 26). On predstavlja najširi nivo okruženja i uključuje kulturne vrijednosti, norme, zakone i šire društvene uslove u kojima dijete živi. Kulturni obrasci, ekonomski uslovi i ideologije društva utiču na to kako se djetetova uloga u zajednici definiše i kako se različite tranzicije u njegovom životu percipiraju i podržavaju. Na primjer, tokom tranzicije iz predškolskog u školski sistem, politika obrazovanja koja promoviše inkluzivnost i podršku za sve učenike može značajno uticati na način na koji odgajatelji i učitelji rade zajedno, osiguravajući da svi učenici imaju jednake mogućnosti za uspjeh. Bronfenbrennerova ekološka teorija (1979) naglašava da je razvoj djeteta proizvod interakcija između djeteta i svih ovih nivoa okruženja. Svi ovi sistemi zajedno oblikuju kako dijete doživljava i reaguje na svijet oko sebe, i kako se razvija tokom vremena. Razumijevanje tih međusobnih odnosa pomaže u identifikaciji ključnih faktora koji doprinose zdravom razvoju djeteta, kao i prepreka koje mogu otežati uspješnu tranziciju, kao što je prelazak iz vrtića u osnovnu školu.

1.3.2. Teorija socijalnog učenja Alberta Bandure

Temelj ove teorije odnosi se na način na koji djeca stiču nova znanja kroz posmatranje i imitaciju drugih (vršnjaka). Ključni koncepti ove teorije svakako su učenje kroz posmatranje, jer Bandura

(1989) smatra da djeca ne uče samo kroz direktno iskustvo, već i kroz indirektno odnosno kroz posmatranje. Tako djeca mogu učiti posmatranjem drugih vršnjaka kako se ponašati u školi. Sljedeći koncept je imitacija. Djeca su sklona da često imitiraju ponašanje koje su već vidjeli i koje im se dopalo. Prilikom tranzicije mogu oponašati svoju stariju braću i sestre u školskom okruženju. Zatim, procesi samoregulacije i samoučinkovitosti su jedan dio koncepta teorije socijalnog učenja Alberta Bandure. Bandura posebno ističe značaj ovoga jer smatra da „djeca koja veruju u svoje sposobnosti, daleko bolje i uspješnije obavljaju školske zadatke i bolje prate školski plan i program, te samim tim rezultiraju odličnim uspjehom” (Bandura, 1989: 34). Još jedan od koncepata ove teorije jesu motivacija i očekivanja. Ako djeca vide lično kako ostala djeca prolaze pri prelazu iz vrtića u školu (braća, sestre, rođaci, djeca iz komšiluka) i slušaju njihove priče, to može povećati motivaciju da i sama uspješno prebrode ovu promjenu. Prema mišljenju autora Bandure, velika je uloga učitelja u razvoju socijalnih vještina, podrške i ohrabrenja djece za uspješno prilagođavanja okruženju.

1.3.3. Teorija vezanosti Johna Bowlbyja

Teorija vezanosti Johna Bowlbyja naglašava važnost emocionalnih veza između djeteta i njegovih roditelja, i kako te veze utiču na djetetovu sposobnost da se prilagodi na nove situacije, uključujući prelazak iz vrtića u školu. John Bowlby (1988) je istakao nekoliko ključnih aspekata u svojoj teoriji: sigurna vezanost (djeca od rođenja stvaraju osjećaj privrženosti i vezanosti za roditelje što im kasnije daje mogućnost da istražuju nesmetano svijet oko sebe uz prisustvo osjećaja sigurnosti); nesigurna vezanost (odnosi se na suprotno od prethodne, a riječ je o dezorganizovanoj vezanosti u okviru koje djeca imaju više poteškoća u prilagođavanju na promjene); uloga roditelja (ukoliko su roditelji uvijek tu za svoje dijete, pružaju mu ljubav, sigurnost, bezbrižno odrastanje, djeca osjete da mogu da se oslone na njih u nekim kriznim situacijama, tako da će lahko prebroditi period tranzicije jer imaju sigurno mjesto na koje se vraćaju). Na osnovu ove teorije uzimamo u obzir kolika je važnost roditeljskog prisustva i privrženosti sa djetetom u procesu tranzicije iz vrtića u osnovnu školu.

1.3.4. Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog

Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog zasniva se na sociokulturnom pristupu. „Za Vygotskog je razvoj pojedinca proizvod njegove kulture, a sam kognitivni razvoj

rezultat je dijalektičkog procesa po kojem dete uči kroz zajedničko iskustvo rešavanja problema s nekim drugim vršnjacima“ (Vasta i saradnici, 1998: 143). Vygotsky kognitivni razvoj djeteta vidi kao društveno posredovani proces koji zavisi od pomoći odraslih osoba i zrelije djece. Isti autor navodi takođe da postoje optimalne zone razvoja sociokulturne teorije i to: zona prošlog razvoja, zona sadašnjeg razvoja, zona proksimalnog razvoja, zona budućeg razvoja. U kontekstu tranzicije, njegov koncept "zone narednog razvoja" je posebno značajan. Prelazak iz vrtića u školu može se posmatrati kao period u kojem djeca, uz podršku odgajatelja, učitelja i roditelja, prelaze iz jedne razvojne faze u drugu, razvijajući nove vještine i identitet u tom procesu. U tom procesu su od velike važnosti i zrelija djeca, koja mogu biti kao mentori prvačićima, a sve to kroz organizovane aktivnosti koje bi se sprovodile u predškolskim ustanovama odnosno vrtićima, na način da starija djeca opisuju svoj dan u školi, te kroz razne aktivnosti i igre pomažu predškolskoj djeci da steknu dojam kako je u školi. Ovaj način upoznavanja i razmjene informacija između predškolaca, prvačića i zrelije djece opisuje upravo sociokulturalna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog.

1.4. Proces tranzicije iz dječijeg vrtića u osnovnu školu

1.4.1. Dječiji razvoj i tranzicija

Smatra se da su koncepti procesa tranzicije skoro uvijek zasnovani na teorijama o dječijem razvoju, a najviše oni koji proizilaze iz razvojne psihologije. Razvoj kao proces odnosi se na razne promjene i transformacije u toku djetetovog odrastanja, individualnog rasta, i često se kaže da dijete tokom života prolazi kroz razne razvoj prolazi kroz razne faze djetetovog odrastanja, među kojima se spominje i tranzicija. Ovaj prelazak ne predstavlja samo fizičku promjenu sredine, već razvojni proces koji može uticati i ostaviti pozitivne ili negativne posljedice na različite aspekte dječijeg razvoja. Kako navode Vogler i sar. (2008: 2) tranzicija uključuje „značajne psihosocijalne i kulturološke prilagodbe sa kognitivnim, socijalnim i emocionalnim dimenzijama, ovisno o prirodi i uzroku tranzicije“. U nastavku, biće spomenuti segmenti svakog razvoja i kakvu promjenu može izazvati tranzicija i to prema mišljenju Vogler i saradnika (2008) o kognitivnom razvoju, socio-emocionalnom razvoju, fizičkom i razvoju govora i komunikacije.

1.4.2. Kognitivni razvoj

Različiti oblici kognitivnog razvoja kod djece u vrtiću i osnovnoj školi pokazuje značajne razlike zbog različitih obrazovnih pristupa i razvojnih faza. Kognitivni razvoj u dječijem vrtiću se podstiče i razvija kroz različite organizovane, usmjerene aktivnosti, projekte, praktične zadatke i radionice. U vrtiću, fokus je na igri kao osnovnom načinu učenja. Djeca kroz interaktivne aktivnosti razvijaju osnovne kognitivne vještine poput razmišljanja, rješavanja problema i komunikacije. Ovdje se naglašava važnost socijalne interakcije i emocionalnog razvoja, što je ključno za usvajanje osnovnih koncepata. U vrtiću djeca su kroz igru učila i dobijala razna saznanja, sticala nova znanja i iskustva, dok u školi je potrebno navići na nov, strukturisan i akademski orijentisan sistem. S druge strane, u osnovnoj školi, kognitivni razvoj postaje strukturiraniji. Učenje je više usmjereno na formalno obrazovanje, gdje djeca razvijaju sposobnosti analize, kritičkog mišljenja i logičkog zaključivanja. Dijete, da bi se prilagodilo takvom sistemu, mora da razvija nove kognitivne vještine poput koncentracije, dugotrajnije pažnje, kvalitetnije rješavanje problema, logičko i kritičko mišljenje i zaključivanje. Intelektualna zrelost djeteta koje polazi u školu vrlo je značajna jer zadaci koji se ispunjavaju planom i programom škole većinski su intelektualne prirode. Dijete koje je intelektualno spremno podrazumijeva se da ima dobro razvijen govor, koji je temelj za razvoj dječijeg mišljenja i osnov za ljudsku komunikaciju; razvijenu pažnju, pri čemu je važno da se razvije usmjerena pažnja i sposobnost koncentracije; razvijen memorijski kapacitet; te sposobnost pojmovnog ili logičkog mišljenja (Đorđević i saradnici, 1974). Interakcije između učitelja i djece u vrtiću naglašavaju kognitivne vještine u odnosu na manje akademske aktivnosti, što zahtijeva više vremena za poučavanje novih vještina u usporedbi s vođenjem nestrukturiranih aktivnosti. Odgajatelji u vrtiću obično grupiraju djecu na način koji povećava autonomiju odnosno djeca u vrtiću provode više vremena u velikim grupama i manje vremena u malim grupama, a učionice u vrtiću obično imaju više djece ukupno i više djece po odrasloj osobi (Rimm-Kaufman, Pianta i Cox, 2000). Na ovaj način postoje značajne razlike između okruženja u vrtiću i u osnovnoj školi. Djeca smatraju da je ovaj prijelaz pomalo izazovan: naglasak na akademskim vještinama i zahtjevi za interakciju s različitom djecom su izvještavani kao najteži aspekti tranzicije iz vrtića u osnovnu školu.

1.4.3. Socio-emocionalni razvoj

Tranzicija iz vrtića u osnovnu školu predstavlja značajan izazov za djecu, a socioemocionalni razvoj igra ključnu ulogu u ovom procesu. Ova faza prijelaza može imati duboke posljedice na emocionalni razvoj i socijalne vještine djece, stoga je razumijevanje i podrška ovom aspektu razvoja od velike važnosti. Jedan od prvih izazova s kojima se djeca susreću prilikom prelaska iz vrtića u osnovnu školu je prilagodba na novu sredinu. Sama promjena može izazvati različite emocionalne reakcije kao što su strah, uzbuđenje, anksioznost, nesigurnost, nedostatak samopouzdanja, povlačenja u sebe, poteškoća u socijalnoj interakciji sa vršnjacima. Prema Došen-Dobud (2004) postoje tri vrste prilagodbe koje se mogu pojaviti kod djece, a to su: 1. laka prilagodba, 2. prilagodba srednje težine, 3. teška prilagodba. Najduže traje teški tip prilagodbe. Ovaj tip je jako naporan i dugotrajan, kako za roditelje tako i za djecu. Može potrajati i duže od šest mjeseci, a razlozi mogu biti različiti, učestali izostanci iz skupine zbog bolesti, nepovoljna porodična situacija, nedovoljna zrelost djeteta i slično (Mladen Coha, 2007). Suprotnost teškoj prilagodbi jeste lahka prilagodba gdje su djeca emocionalna zrela za suočavanje sa izazovima, imaju podršku porodice, a u vrtiću su stekla samopouzdanje i spremna su za nove razvojne procese. „Lakši i uspješniji prelaz može doprineti u pozitivnom smislu socio-emocionalnom razvoju, odnosno da dete brže izgradi samopouzdanje, samostalnost i socijalne veštine“ (Đorđević i saradnici, 1974: 6). Konkretno, vrste socijalnih interakcija u učionicama koje utječu na razvoj akademskih i socijalno-emocionalnih vještina kod male djece uključuju one koje su emocionalno podržavajuće, dobro organizirane i didaktički podržavajuće (Hamre i sar., 2013). Na primjer Mashburn i sar. (2008) su otkrili da su emocionalno podržavajuće interakcije u učionici (npr., pozitivan klimatski uvjet, odgovor na emocionalne potrebe djece) bile pozitivno povezane s razvojem socijalno-emocionalnih vještina kod djece. Nadalje, didaktički podržavajuće interakcije u učionici (npr., modeliranje jezika, razvoj koncepata) bile su pozitivno povezane s razvojem vještina pismenosti, matematike i jezika tijekom predškolske godine. Možemo reći da dijete koje je u potpunosti spremno za osnovnu školu u socio-emocionalnom smislu je ono koje se samostalno brine o sebi, uspješno procenjuje sebe i lične mogućnosti, prepoznaje i izražava svoja osjećanja na socijalno prihvatljiv način. To je ono dijete koje je samopouzđano, rješava konflikte mirnim, verbalnim putem, razumije potrebe i osjećanja drugih, izražava empatiju, prihvata i poštuje nova pravila, ispoljava sposobnost za saradnju sa drugima, izražava zdrav, takmičarski duh, preuzima odgovornost, prihvata i uvažava različitosti među djecom.

1.4.4. Fizički razvoj

Kada se spomene fizički razvoj roditeljima, odmah pomisle na loše držanje tijela svoje djece prilikom sjedenja u školskim klupama i nošenje teškog školskog ruksaka. Sa jedne strane, to je problem koji škola donosi sa sobom, a djeca na to nisu naviknuta (duži periodi sjedenja, nošenje teške torbe, smanjena fizička aktivnost, promjene u ishrani i sl.). „Tranzicija od deteta zahteva da promeni u potpunosti svoje fizičke navike“ (Đorđević i saradnici, 1974: 8). Polazi se od toga da djecu više nije potrebno odvoditi i dovoditi, kao što je to bilo potrebno u vrtiću, te se od djeteta očekuje da pređe put od kuće do škole i nazad, da u klupi sjedi određeni broj časova, te i kod kuće nastavi sa tim pri rješavanju domaćih zadataka. Zdravlje djeteta se može narušiti prilikom prelaska i polaska u školu iz razloga što dijete mora da se navikne na drugačiji ritam hranjenja, ono mora prilagoditi školi i obavezama svoje obroke, po potrebi povećati ili smanjiti iste u zavisnosti od stepena gojaznosti djeteta. Iz ovih navedenih razloga je bitno u vrtiću steći pravilne navike, što uključuje motoričke vještine, tjelesnu aktivnosti i zdravu ishranu, a na učitelju je da dalje pomaže djeci da se te vještine dalje njeguju i razvijaju. Škola i učitelji moraju omogućiti djeci ove segmente kako bi podržala optimalan dječiji rast i razvoj, što također uključuje više časova u prirodi, više fizičke aktivnosti, a manje tradicionalnog i frontalnog oblika rada.

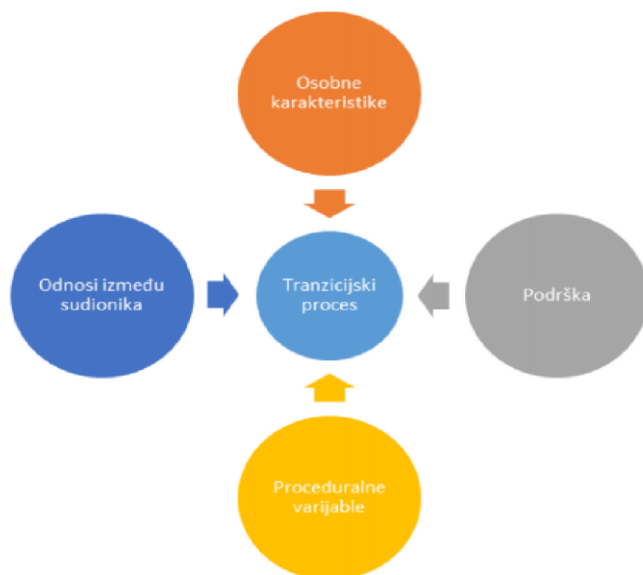
1.4.5. Razvoj govora i komunikacije

Odgajatelji u vrtiću, a poslije i učitelji u školi su modeli ponašanja djeci, pa samim tim djeca često upijaju ono što im se kaže i kako im se kaže. Govor kod djece je iznimno važan a odrasle osobe iz djetetova okruženja utiču na njegov razvoj govora. Odgajatelj kao govorni model, tj. uzor djetetu, mora prije svega stvoriti socioemocionalnu vezu s djetetom kako bi se ono osjećalo sigurno. U vrtiću djeca dosta manje koriste govor u obrazovnom kontekstu nego što je to slučaj u školi. U vrtiću se koriste govorom radi komunikacije sa vršnjacima u toku igre, svakodnevnih aktivnosti, a nešto manje u toku odgojno-obrazovnog rada. Često u vrtiću djeca ne artikuliraju pravilno sve glasove te ukoliko roditelji ne pristanu na logopedске tretmane njihov govor nije dovoljno spreman za polazak u školu. „Sama tranzicija od deteta zahteva da pravilno izgovara sve glasove, da uspe uspešno da isprati zahtevnije jezičke zahteve, da učestvuje u grupnim razgovorima i diskusijama, izražava svoje mišljenje i razume složenija uputstva“ (Đorđević i saradnici, 1974: 12). Pored izražavanja, bitno je i slušanje drugih dok govore bez prekidanja i uzimanja riječi govorniku, kao i razvoj sposobnosti za rješavanje konflikata kroz verbalnu komunikaciju sa

vršnjacima. U školi su organizovane razne aktivnosti čitanja, pisanja, diskusije i prezentacije, te se od djece očekuje da razvijaju svoj vokabular, uče o novim gramatičkim strukturama i da unaprijeđuju svoje narativne vještine. Iz ovih razloga da bi djeca spremno dočekala školske obaveze, dužnost je vrtića da u završnoj godini organizuje što više radionica koje će kod djece poticati razvoj govora i komunikacije. Visković i Jevtić (2019) navode da je tranzicija stresna za sve sudionike procesa, a da je najbitnije omogućiti glatke prelaze iz jedne faze u drugu, uključujući pritom mnogo okolinskih faktora, promjena i uticaja koji mogu biti od pomoći u koliko se u sam proces uključe svi sudionici poput odgajatelja, učitelja i roditelja.

1.5. Tranzicijski procesi

Hanson (2005) navodi kako u procesu tranzicije postoje četiri komponente koje uključuju lične karakteristike (npr. djeteta i porodice, vrsta teškoće u razvoju, osobine ličnosti) i iskustva sudionika (npr. socioekonomski status, stavovi i očekivanja stručnjaka, očekivanja roditelja), odnose između sudionika (skladni ili neskladni), proceduralne varijable (zakonski okvir, razrađeni protokol) te količinu i vrstu osigurane podrške (informalna i formalna). Cjelokupan proces tranzicije čini nekoliko ključnih elemenata. Detaljan prikaz je u nastavku, na slici broj tri.



Slika 3. Komponente tranzicijskog procesa (Hanson, 2005 prema Konkoli Zdešić, 2018:5)

Tranzicija predstavlja promjene u strukturi dana djece, učenju i socijalnim vještinama, prilagođavanje novim pravilima i rutinama, pomaganje da se prebrode stresne situacije i konflikti, kao i razviju vještine samoregulacije i samopouzdanja. Sam proces tranzicije je stresan za dijete, može izazvati osjećaj nesigurnosti, strah, anksioznost, odbijanje odlaska u školu, izgovaranje neistina kako bi ostali u sigurnosti svoga doma. Zbog toga (Bronfenbrenner, 1979) tvrdi da je za razvoj djeteta bitno da sudjeluje u sve složenijim globalnim aktivnostima, obrascima recipročne interakcije, primarnim dijadnim odnosima sa odraslim osobama u roditeljskoj ulozi. Budući da tranzicijski proces predstavlja poticaj za rast i razvoj, jako je bitno omogućiti djetetu da razvije sve svoje potencijale. Svoje potencijale će dijete razviti najbolje ukoliko ima dobru povezanost i odnos pun povjerenja sa svim sudionicima tranzicije, a posebno sa roditeljima. Podrška roditelja, odgajatelja, učitelja tokom tranzicije igra važnu ulogu, jer pomaže djeci da se osjećaju samopouzdana i sigurno dok se suočavaju sa novim izazovima. Prema Bronfenbrenneru (1979) razvojni potencijal mezosistema će biti pojačan ukoliko u novo okruženje dijete ne ulazi samo, već sa osobom koja je dio njegovog inicijalnog okruženja. Da bi tranzicija bila uspješna potrebno je dobro je organizovati i isplanirati, a Pianta i saradnici (1999) ističu da je potrebno kombinovati tri načela pri izradi plana i programa tranzicije.

Prvo je saradnja sa porodicom, a ona podrazumijeva blagovremeno informisanje porodica od strane dječjeg vrtića i škole u vezi najbitnijih stvari (kada je upis djece, šta je potrebno za upis i sl.), a pored informisanja potrebno je pružiti podršku porodici, prvenstveno djetetu, i na taj način načiniti prvi korak ka građenju partnerskog odnosa. Ovdje je također bitno da se djeca upoznaju sa novom školom, novim osobljem, novim pravilima ponašanja. Drugo načelo ističe važnost komunikacije sa porodicom (odnosno roditeljima) prije upisa djece u školu, odnosno prije samog procesa tranzicije iz vrtića u školu. Potrebno je organizovati redovne sastanke gdje bi se razmjenjivale sve one informacije koje će pomoći djeci da se lakše suoče sa tranzicijskim procesom. Treće načelo je ono koje povezuje prva dva, a odnosi se na primjenu raznovrsnih strategija komunikacije, organizovanje radionica sa ciljem stvaranja novih prijateljstava i socijalnih veza. Ovo ima za cilj omogućiti djeci osjećaj povezanosti i prihvaćenosti u novom okruženju. Analizom različitih empirijskih studija u oblasti prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu, Lillejord i sar. (2017: 53) „pružaju pregled ključnih aktivnosti tranzicije, koji kombinuju tri ključna mikrosistema i klasifikuju ih u tri kategorije: (1) upoznavanje djece sa školom i školskim osobljem,

(2) distribucija informacija i (3) saradnja“. Svaka od ovih kategorija podrazumijeva saradnju između škole i vrtića, kao i saradnju roditelja sa oba, vrtićem i školom.

Tabela 1

Tranzicijske Aktivnosti (Lillejord i sar. 2017: 53 prema Camović 2023: 4)

UPOZNAVANJE DJECE SA ŠKOLOM I ŠKOLSKIM OSOBLJEM		
Školska djeca posjećuju vrtić i pričaju o svom školskom danu	Djeca	Predškolski odgajatelji Školski učitelji
Vrtići posjećuju školu	Djeca	Predškolski odgajatelji Školski učitelji
Učitelji posjećuju vrtić i djecu koja sup red polazak u školu	Djeca Školski učitelji	Predškolski odgajatelji
Predškolski odgajatelji razgovaraju sa djecom o prelasku iz vrtića u školu, adresiraju očekivanja i odgovaraju na pitanja o pohađanju škole	Djeca Predškolski odgajatelji	Školski učitelji
Simulacija školskog dana/školskih aktivnosti u vrtiću	Djeca Predškolski odgajatelji	Školski učitelji
Pokretanje specifičnih programa za najstariju djecu u vrtiću u vezi tranzicije u školu	Djeca Predškolski odgajatelji	Školski učitelji
Predškolska I školaska djeca pohađaju zajedničke aktivnosti pred polazak u školu	Djeca	Predškolski odgajatelji Školski učitelji
Uspostavljanje prijateljskih odnosa između djece iz različitih vrtića koja će pohađati istu školu	Djeca	Predškolski odgajatelji
‘Prijateljski program’ između učenika i predškolske djece koja će pohađati istu školu	Djeca	Predškolski odgajatelji Školski učitelji
Dijete, roditelji i učiteljica prvog razreda se sastaju prije polaska u školu	Djeca Roditelji Školski učitelji	Predškolski odgajatelji
Program dobrodošlice u školi	Djeca Školski učitelji	
DISTRIBUCIJA INFORMACIJA		
Vrtić daje informacije školama. Vrtić učiteljima daje individualne nastavne planove ili portfolije djece	Predškolski odgajatelji	Djeca
Roditelji daju informacije vrtiću	Roditelji Predškolski odgajatelji	Djeca
Roditelji daju informacije školi	Roditelji Školski učitelji	Djeca
Vrtić organizuje orijentacijske sastanke za roditelje u vezi polaska u školu	Roditelji Predškolski odgajatelji	Djeca
KOLABORACIJA		
Predškolski odgajatelji i učitelji zajedno formulišu i revidiraju nastavni plan i program za vrtić i prvi razred	Predškolski odgajatelji Školski učitelji	Djeca
Razvoj individualnih planova	Roditelji	Djeca

	Predškolski odgajatelji	
Predškolski odgajatelji u vrtićima i školama planiraju zajedno nastavu ili predaju zajedno	Predškolski odgajatelji Školski učitelji	Djeca
Predškolski odgajatelji u vrtićima i učitelji u školi učestvuju u diskusijama o djeci koja će krenuti u školu	Predškolski odgajatelji Školski učitelji	Djeca
Zajednički nastavni časovi za djecu iz vrtića i učenike prvih razreda	Djeca	Predškolski odgajatelji Školski učitelji

Kada je riječ o upoznavanju djece sa školom i školskim osobljem, autori Lillejord i saradnici (2017) navode da se to odnosi na aktivnosti koje mogu biti sprovedene u vrtiću, u školi, ili u saradnji između vrtića i škole. Ove aktivnosti mogu uključivati dijaloge između odgajatelja u vrtiću i djece o prelazu u školu, gdje odgajatelji odgovaraju na pitanja djece o školi, objašnjavaju nesporazume i razjašnjavaju očekivanja. Odgajatelji u vrtiću takođe mogu simulirati školski dan i prikazati primjere tipičnih školskih aktivnosti. Lillejord i sar. (2017) nadalje prenose da se distribucija informacija odnosi se na to da vrtići pružaju školama informacije o djeci, na primjer, dajući školskim učiteljima portfolije djece ili njihove individualne planove. Druge mogućnosti uključuju da roditelji daju vrtiću ili školi informacije o svom djetetu, ili da vrtić organizuje sastanke sa roditeljima u vezi sa početkom škole. Saradnja između vrtića i škola je ključna tokom tranzicije jer omogućava kontinuitet u učenju i olakšava prilagođavanje novom okruženju. Razmjena informacija između odgajatelja i učitelja pomaže u boljem razumijevanju potreba koje djeca imaju, dok uključivanje roditelja pruža dodatnu podršku djeci i cijelom procesu tokom ovog važnog perioda. Ova saradnja također doprinosi socijalizaciji djece, omogućavajući im da upoznaju nove prijatelje i učitelje, što smanjuje stres i jača emocionalnu podršku tokom prilagodbe. U školi, aktivnosti mogu biti usmjerene na posjete djece iz vrtića. “Tokom procesa tranzicije potrebno je pružiti podršku djetetu i povezati ključna okruženja – ono koje dijete napušta i ono u koje ulazi“ (Camović, 2023: 148). Škole mogu, na primjer, osmisliti program dobrodošlice za djecu. Druge mjere mogu uključivati posjete školskih učitelja vrtićima kako bi razgovarali sa djecom koja će uskoro upisati školu. Takođe, učenici škole mogu posjetiti vrtiće i pričati o svom školskom danu. Druga mjera može biti razvijanje programa „prijatelja“ koji povezuje učenike škole sa djecom koja će uskoro upisati školu (Visković, 2018). U vrtiću, aktivnosti mogu, na primjer, uključivati zajedničke aktivnosti djece iz vrtića i učenika škole prije početka škole. Takođe se mogu uspostaviti prijateljski odnosi između djece koja će pohađati istu školu i u različitim vrtićima. Još

jedna mjera je da budući učitelj škole upozna djecu i roditelje prije početka škole. Sve ove aktivnosti će uveliko olakšati tranziciju djece iz vrtića u osnovnu školu. Mashburn i sur. (2018) ističu istraživanje u kojem je otkriveno da su djeca koja su prošla više tranzicijskih aktivnosti (prema izvještaju učitelja) bolje prilagođena na početku škole u pogledu samopouzdanja, sviđanja škole, općeg zadovoljstva i smanjenog stresa. Da bi se to dogodilo aktivnosti se moraju sprovoditi organizovano i kroz duži vremenski period, bilježiti te evidentirati koji uspjeh postižu sa dječijom prilagodbom u procesu tranzicije. Samo kontinuirana podrška svih sudionika u odgojno obrazovnom procesu može omogućiti glatke prelaze iz vrtića u osnovnu školu. Camović (2023) također smatra da bi tranzicijske aktivnosti ispunile svoju svrhu, trebaju biti kontinuirane i uključivati temeljitu profesionalnu saradnju između odgajatelja u predškolskim ustanovama i učitelja u školi. To znači da će povremene i jednokratne aktivnosti tranzicije, poput jednokratne posjete vrtića školi, bez prethodno osmišljene i razvijene saradnje između odgajatelja u predškolskim ustanovama i učitelja u osnovnoj školi, imati minimalan uticaj na proces tranzicije djeteta. Sve navedene komponente tranzicijskog procesa će omogućiti izgradnju jakog mezosistema i omogućiti glatke prelaze iz vrtića u osnovnu školu.

Da bismo osigurali glatke prelaze iz vrtića u osnovnu školu moramo raditi na osiguravanju 3 vrste kontinuiteta (OECD, 2017 prema Camović, 2023):

- ✓ Profesionalni kontinuitet koji se odnosi na to da se svi sudionici odgojno obrazovnog procesa kontinuirano stručno usavršavaju u oblasti tranzicije i na taj način omogućuju glatke prelaze,
- ✓ Pedagoški kontinuitet se odnosi na smanjivanje razlika u kurikulumu, te usklađivanje kurikuluma predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta, promjenu u tradicionalnog ulozi učitelja, odgajatelja i njihovih metoda u procesu tranzicije, uvrštavanje više tranzicijskih aktivnosti koje će se odvijati kontinuirano tokom cijele godine, a ne jednokratno,
- ✓ Razvojni kontinuitet u cilju postizanja bolje saradnje i distribucije informacija između odgajatelja i učitelja, odnosno vrtića i škole, uvođenje razvojnih map.

1.5.1. Postupci tranzicije iz vrtića u osnovnu školu

Postupci tranzicije su sve one aktivnosti koje djeci omogućavaju glatke prelaze između zajednica. Stoga je jako bitno imati primjerene, kvalitetne i organizirane postupke koji će potaknuti dječiji razvoj, i ublažiti strah od nepoznatog. Na taj način će se pospiješiti osnaživanje djeteta i ujedno jačati dječiju otpornost na promjene. Visković i Jevtić (2019) navode postupke tranzicije uvjetno klasificirane prema: usmjerenost na postignuća, razinu dječije samostalnosti, razinu i vrstu roditeljske angažiranosti, razini i kvaliteti saradnje odgojno-obrazovnih institucija.

Visković i Jevtić (2019) navode da su postupci tranzicije u praksi preoznatljivi kao:

- a. Izgrađivanje afirmativne slike o sebi (razvoj ličnih vrijednosti, samopouzdanja i samopoštovanja)

Prema Nacionalnomu kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem trebao bi se poticati razvoj ličnog identiteta uz podržavanje i prihvaćanje identiteta svakoga djeteta i njegove obitelji. Individualni identitet osjećaj je jedinstvenosti, ono po čemu smo posebni, dok je grupni identitet osjećaj da pripadamo grupi i dijelimo iste slojeve identiteta (djetetu daje osjećaj zaštite, pripadnosti i sigurnosti) (Korak po korak, 2016). Dijete prilikom tranzicije iz vrtića u osnovnu školu mijenja socijalno okruženje, a samim tim dolaze promjene i u identitetu djeteta jer ono ulazi u novu sredinu, gdje mu je sve nepoznato. Prije prelaska u osnovnu školu, predškolska djeca važe u vrtiću za najstarije i najdominatnije pojedince, međutim to se sve mijenja u prvom razredu. Djeca iz statusa „najmoćnijih“ prelaze u nepoznato, gdje moraju naučiti nove norme i pravila ponašanja unutar nove grupe odnosno razreda. Bez sigurnih odnosa sa drugima: učiteljima i vršnjacima, djeca bivaju odvojena iz poznatog okruženja, i proći se određeni period tranzicije u kojem će se najčešće osjećati nesigurno i nepripadajuće. Prema autorima Visković i Jevtić (2019) u kontekstu tranzicije, afirmativno vrednovanje identiteta pojedinca i konstruktivne povratne informacije zajednice prema djetetu poticaj su razvoju pozitivnog identiteta. Što nas opet vraća na značaj porodice kao primarne institucije, koja pomaže djetetu da razvije pozitivnu sliku o sebi i svijetu u svom okruženju. Ukoliko dijete odrasta u podržavajućoj sredini, gdje se vrednuje aktivno učenje i saradnja, gdje se uvažavaju različitosti ono ima mogućnost razvoja pozitivnog socijalnog identiteta. Nasuprot

obitelji u kojoj postoje negativni statovi prema navedenim pedagoškim vrijednostima, što može narušiti razvoj pozitivnog identiteta djeteta.

b. Informiranje učitelja o djeci te roditelja i djece o osnovnoj školi

Informiranje je jedan od oblika saradnje, ali i profesionalna obaveza odgajatelja i učitelja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Također roditelji bi trebali dijeliti svoje spoznaje i informacije od djece značajne za njihov razvoj. Ponekad dođe do problema prilikom informiranja roditelja ili obrnuto odgajatelja od strane roditelja. Razlog tome navode Visković i Višnjić Jevtić (2019) jeste problem u kodiranju (kako je informacija strukturirana i objašnjena), i dekodiranju (kako je primatelj razumio informaciju). Treba uzeti u obzir da prilikom informiranja roditelja o vlastitom djetetu trebamo ispoštovati pravila privatnosti pojedinca, pa se vrlo često grupni roditeljski sastanci zamjenjuju radionicama roditelja, prilikom čega dolazi do gubitka informativnog karaktera. Koliko je zapravo bitan i taj informativni segment navode i Mashburn i sar. (2018) koji su radili istraživanje i došli do podataka da djeca čiji su nastavnici dijelili informacije o pojedinačnoj djeci ili razgovarali o kurikularnim pitanjima imala bolje ocjene i razvijene socijalne vještine, te manje problematično ponašanje u poređenju sa djecom čiji učitelji nisu sudjelovali u ovakvim praksama.

c. Praćenje i dokumentiranje dječijeg razvoja često pomoću razvojnih mapa

Praćenje i dokumentovanje dječijeg razvoja treba biti glavna zadaća odgajatelja. Na taj način potičemo izgradnju afirmativnog identiteta i jačamo pozitivnu sliku djeteta o sebi. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) dokumentiranje se spominje u kontekstu planiranja i oblikovanja kurikuluma te ono predstavlja podlogu za pripremu okruženja, primjerene intervencije i usklađivanje rada prema individualnim različitostima djece. U praksi se sve više koriste individualne razvojne mape koje omogućuju longitudinalno praćenje razvoja djece u godini pred polazak u školu (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Mogu sadržavati: fotografije, videozapise, audiozapise dječijih aktivnosti, anegdotske i etnografske zabilješke, transkripte razgovora, intervjuje, samorefleksije djece, umjetničke uratke i kreativne konstrukcije (NKRPOO, 2014). U ovaj proces trebaju biti uključeni svi sudionici tranzicije. Dokumentiranje dječijeg razvoja omogućava nam uvid u njegov napredak tokom perioda prelaska iz jedne faze odrastanja u drugu i razumijevanje dječijih individualnih potreba.

d. Umrežavanje djece, zajedničke aktivnosti dječijih vrtića i osnovnih škola

Umrežavanje djece objašnjava se time što djeca najbolje uče kroz interakciju s vršnjacima, što uključuje razmjenu iskustava i informacija, zajedničku igru i učenje. Ovaj proces se može ostvariti na nekoliko načina: starija djeca mogu posjetiti vrtić, djeca iz vrtića mogu posjetiti školu, ili se mogu organizirati zajedničke aktivnosti i projekti koji su djeci zanimljivi. Takođe, starija djeca mogu čitati priče mlađima. Kada se učenici koji čitaju prethodno pripreme s roditeljima i učiteljima, njihovo samopouzdanje i samopoštovanje rastu, dok djeca iz vrtića lakše prihvataju i razumiju sadržaje vršnjaka. Razmjena iskustava između djece iz vrtića i učenika koji su prethodno pohađali isti vrtić doprinosi razvoju mreže vršnjačke potpore. Djeca mnogo lakše komuniciraju kada im je netko blizak, što povećava njihovo samopouzdanje i smanjuje strah od nepoznatog. Visković i Višnjić Jevtić (2019) navode da zajedničko druženje djece iz dječijeg vrtića i učenika iz osnovne škole omogućava razvoj koncepta „starijeg prijatelja“.

e. Saradnja i partnerstvo na razini odgojno obrazovnih institucija, ali i saradnja sa porodicom.

Camović (2023) navodi da se saradnja odnosi na zajedničko formulisanje i revidiranje kurikuluma za vrtić/predškolu i prvi razred; razvijanje individualnih planova; planiranje lekcija zajedno ili zajedničko predavanje od strane učitelja iz obje institucije; razgovor između odgajatelja iz vrtića, učitelja i specijalnih pedagoga o djeci koja će uskoro početi školu, ili koordinacija zajedničkih časova za djecu iz vrtića/predškolske ustanove i učenike prvog razreda. Uključivanje svi sudionika tranzicijskog procesa, samim tim sudjelovanjem roditelja u zajedničkim aktivnostima na način da zajedno sa odgajateljima i učiteljima planiraju i vrednuju odgojno-obrazovni proces pruža potencijal za bolje razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Takvo je uključivanje jako korisno jer im omogućava cjelovito praćenje, uvid u djetetovo učenje i postupke kvalitetnih odgojno-obrazovnih postupaka (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Bolje razumijevanje i izražena saradnja među sudionicima može doprinijeti smanjenju stresa i kod roditelja i kod djece u procesu tranzicije. Camović (2023) piše o pedagoškom kontinuitetu, koji podrazumijeva usklađivanje kurikuluma predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja (s fokusom na dijete), pristupa i metoda poučavanja, kao i zajedničko planiranje praksi tranzicije, sve s ciljem osiguranja glatke tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu. Razvojni kontinuitet podrazumijeva kontinuiranu saradnju i protok informacija između različitih okruženja i grupa kojima djeca pripadaju. Uz to, podrška roditelja je

od velike važnosti. Roditelji kao primarno okruženje u životu djeteta, kao mikrosistem kako navodi Bronfenbrenner (1997) u svojoj teoriji, predstavljaju poznato okruženje iz kojeg djeca crpe emocionalnu podršku i sigurnost u suočavanju sa svim tranzicijskim elementima. Sve ove aktivnosti se moraju odvijati kontinuirano, i dosljedno kako bismo pospiješili dječiju prilagodbu u procesu tranzicije iz vrtića u osnovnu školu.

1.6. Faktori koji utiču na tranziciju djece

Faktori koji utiču na tranziciju djece često se mogu klasifikovati u četiri glavne kategorije: individualni, porodični, institucionalni i socijalni faktori. Ova podjela pomaže u razumijevanju kako različiti aspekti života djeteta mogu uticati na njegovu sposobnost da se prilagodi promjenama.

1.6.1. Individualni faktori

Mnogobrojni faktori utiču na tranziciju djece iz dječijeg vrtića u osnovnu školu, a individualni faktori koji utiču na tranziciju djece su od suštinskog značaja, jer proizlaze iz njihovog ranog okruženja, uključujući porodične odnose, emocionalnu podršku i socijalne interakcije, što sve značajno doprinosi njihovoj sposobnosti prilagođavanja i razvoju. Oni se odnose na specifične osobine i sposobnosti samog djeteta, koje utiču na to kako će ono doživjeti i nositi se s ovom važnom i značajnom promjenom. Individualni faktori igraju ključnu ulogu jer mogu ukazivati na to koliko će uspješno dijete preći iz poznatog u nepoznato okruženje (Brković, 2011).

Neki od individualnih faktora koji mogu uticati na tranziciju prema Brković (2011) su: Temperament: On se odnosi na urođene osobine ličnosti djeteta, kao što su reaktivnost, emocionalnost i nivo aktivnosti. Djeca sa mirnijim temperamentom mogu lakše prihvatiti promjene, dok djeca sa intenzivnijim reakcijama mogu doživjeti više stresa tokom tranzicije. Razna istraživanja su pokazala da djeca koja su otvorena za nova iskustva i imaju pozitivnu emocionalnost često se bolje prilagođavaju promjenama. Iz tog razloga je bitna emocionalna zrelost, a ona podrazumijeva djetetovu sposobnost da razumije i reguliše svoje emocije, kao i da se nosi sa stresom. Djeca koja su emocionalno zrelija imaju veće sposobnosti da kontrolišu svoje strahove i nesigurnosti u vezi s početkom škole. Takva djeca lakše se prilagođavaju novim pravilima i rutini školskog života (Brković, 2011).

Kognitivne sposobnosti: obuhvataju djetetove vještine razmišljanja, rješavanja problema, i učenja. Djeca sa razvijenijim kognitivnim sposobnostima obično brže usvajaju nova znanja i pravila u školi, što im pomaže da se brže prilagode. Takođe, sposobnost djeteta da razumije i obradi promjene koje dolaze sa školom može umanjiti njihovu anksioznost. Da bi djeca to uspjela moraju da posjeduju samopouzdanje i samopoštovanje: samopouzdanje se odnosi na vjeru u lične sposobnosti, dok je samopoštovanje način na koji dijete vrednuje sebe. „Djeca sa visokim samopouzdanjem i samopoštovanjem sklonija su pozitivnom pristupu prema novim situacijama, uključujući i prelazak u školu” (OECD, 2017: 259). Ova djeca su obično spremnija da se uključe u nove aktivnosti i druže se sa vršnjacima. Samim tim djeca će imati razvijene socijalne vještine koje uključuju sposobnost djeteta da komunicira, sarađuje i rješava konflikte sa vršnjacima. Djeca koja su razvila dobre socijalne vještine obično imaju lakšu tranziciju jer su sposobna da brzo uspostave nove prijateljske veze u školi. Ova djeca su bolja u prilagođavanju grupnim aktivnostima i sudjelovanju u učionici. Djeca koja posjeduju iskustva iz vrtića: stečeno znanje, navike i socijalne interakcije u vrtiću lakše prolaze proces tranzicije. Djeca koja su imala pozitivna i bogata iskustva u vrtiću obično su bolje pripremljena za školu. „Oni već poznaju osnovne koncepte učenja i interakcije sa drugom djecom, što im olakšava prelazak u školu“ (OECD, 2017: 260). Motivacija za učenje koja se odnosi na djetetovu želju da stiče nova znanja i vještine može olakšati dječiju prilagodbu na školu. Djeca sa visokim nivoom motivacije za učenje su često entuzijastična u vezi sa polaskom u školu. Ova djeca obično brzo prihvataju nove zadatke i aktivnosti, što im olakšava adaptaciju. Jedna od najvažnijih faktora koja utiče na tranziciju jeste i zdravstveno stanje djeteta koje obuhvata opšte fizičko zdravlje djeteta, uključujući bilo kakve hronične bolesti ili invaliditete. Djeca koja su fizički zdrava obično imaju manje problema tokom tranzicije, dok djeca sa zdravstvenim teškoćama mogu zahtijevati dodatnu podršku kako bi se uspješno prilagodila novom okruženju.

Spremnost za školu: uključuje djetetovu emocionalnu, socijalnu i kognitivnu spremnost za zahtjeve školskog obrazovanja. Djeca koja su spremna za školu lakše se prilagođavaju školskom okruženju, jer već posjeduju osnovne vještine potrebne za uspjeh u školi. Ova spremnost smanjuje stres i povećava vjerovatnoću pozitivnog iskustva tokom tranzicije. Polazište za realizaciju postupaka tranzicije način je shvatanja dječije dobrobiti, a da bi kvalitetno svi sudionici sudjelovali u tranziciji iz vrtića u osnovnu školu moraju primarno razumjeti razvoj svakog djeteta ponaosob. U dječijim životima, pa tako i u procesu tranzicije dječija slobodna i spontana aktivnost odnosno

igra zauzima jako bitno mjesto i djeca pomoću igre otkrivaju novi svijet, a istodobno i preispituju vlastiti identitet.

1.6.2. Porodični faktori

„Prelazak iz vrtića u osnovnu školu smatra se velikom promjenom u životima roditelja i djece” (Camović, 2023: 145). Nakon individualnih faktora, bitni su još i porodični faktori. Oni imaju veliki uticaj, jer porodica predstavlja osnovno okruženje, prvi mikrosistem, u kome se dijete aktivno kreće i razvija. Sve ono što se dešava u prvim godinama života je veoma važno, ne samo zato što ovaj period ostavlja neizbrisivi trag i utiče na odrastanje, već zato što može formirati čvrste ili krhke temelje za ono što slijedi u životu (Shonkoff i Phillips, 2000). Uočavamo krucijalnu ulogu porodice u poticanju djetetova učenja i razvoja. Tokom prelaska iz vrtića u osnovnu školu i sami se roditelji suočavaju sa izazovima i promjenama koje nosi tranzicijski period. Zato je posebno bitan period predškolskog uzrasta djeteta, te Janus (2011) naglašava činjenica da poticajno porodično okruženje i angažman roditelja u predškolskom period predstavlja važan resurs za učenje, napredovanje i razvoj istraživačkih vještina djeteta. Kao jedan od ključnih načina da se olakša djetetov polazak u školu jeste uključivanje i angažovanje roditelja tokom tranzicijske faze. Prvenstveno, Lim i Lim (2019) smatraju da je bitno obratiti pažnju na porodičnu strukturu, odnosno sastav porodice; djeca koja odrastaju u stabilnim porodicama imaju uspješniju tranziciju, dok djeca iz nestabilnih porodica mogu doživjeti veće poteškoće sa tranzicijom. Potom, roditeljski stil je jedan od porodičnih faktora, odnosno na koji način roditelji komuniciraju i postavljaju granice prema djetetu. Roditeljska uključenost odnosi se na to koliko su zapravo roditelji uključeni u obrazovanje i odgoj svog djeteta. Oni roditelji koji redovno posjećuju roditeljske sastanke, redovno prisustvuju različitim školskim događajima, razgovaraju sa učiteljima, djetetu pomažu pri tranziciji. Prihodi, zanimanja roditelja, nivo obrazovanja, generalno cjelokupni socioekonomski status roditelja je bitan. Djeca koja dolaze iz imućnijih porodica imaju pristup boljim obrazovnim resursima i većim mogućnostima. Porodične navike i rutine često pomažu pri lakšoj tranziciji poput rutina za spavanje, obroka, igranja, učenja i sl. Kvalitet porodičnih odnosa se prikazuju kao jedan od bitnih elemenata. Naime, djeca koja se osjećaju sigurno i voljeno, i koja odrastaju u srećnoj i bezbrižnoj porodičnoj atmosferi lakše prebrode teže periode i promjene koji se nađu u njihovom životu. Lim i Lim (2019) navode da porodične promjene i stres (poput razvoda roditelja, smrti užeg člana porodice, selidba, teža bolest) mogu uticati na stanje djeteta, što može ometati njihovu

sposobnost prilagođavanja. Porodični faktori igraju ključnu ulogu u oblikovanju djetetovog iskustva tokom tranzicije iz vrtića u školu. Razumjevanje ovih faktora može pomoći roditeljima, odgajateljima i učiteljima da stvore okruženje koje olakšava prilagođavanje djeteta novim izazovima i promoviše uspjeh u školskom okruženju. Tate (2011) navodi da se roditelji kao i učitelji nazivaju „uzgajivačima dendrita“, jer kao i „vrtlari“ pripremaju okruženje za njihov rast jer svaki put kada potiču djecu da nauče nešto novo, potpomažu proces izgradnji novih veza u njihovom mozgu.

1.6.3. Institucionalni faktori

Ovi faktori odnose se na uticaje obrazovnih institucija koje svojim djelovanjem utiču na tranziciju djece. Oni podrazumijevaju: kvalitet same obrazovne institucije (standardi obrazovanja, profesionalnu spremnost zaposlenih, odnos broja djece i zaposlenih i sl.), priprema za školu, odnosno pripremni predškolski program koji uključuje programe i aktivnosti koje zajednički organizuju i predškolska ustanova i škola, a sa ciljem kako bi djeci omogućili brže prilagođavanje na školsko okruženje. Lillejord i saradnici (2017) navode da profesionalni razvoj zaposlenih/osoblja koji se konstantno i kontinuirano usavršavaju kako bi bolje razumjeli potrebe djece tokom tranzicije i razvili odgovarajuće strategije za podršku pospješuje predškolski i školski kurikulum koji se odnosi na plan i program rada institucije. Samim tim prilagođeni su potrebama djece sa fokusom na uvođenje novih tema rada poput saradnje i komunikacije između vrtića i škole što podrazumijeva kontinuiran odnos i razmjenu informacija radi obezbjeđivanja kontinuiteta u obrazovanju djece. Autori dalje navode da vrtić priprema djecu za sve nove okolnosti koje čekaju djecu u procesu tranzicije, dok škola od vrtića saznaje važne informacije o svakom djetetu što pomaže stvaranju pogodnosti za svako dijete i njegovo individualno obrazovanje i podršku. U ovom dijelu ćemo se osvrnuti i na resurse institucije koje takođe igraju bitnu ulogu u tranziciji, uslovi poput učionica, dvorišta, opreme, biblioteke, sportskih objekta mogu pružiti djeci stimulativno i podržavajuće okruženje za učenje. Prema Lillejord i saradnicima (2017) bitna je i podrška ostalih službi u šta spadaju psiholozi, pedagozi, logopedi, oligofrenolozi, defektolozi i socijalni radnici koji mogu djeci sa teskoćama pomoći u lakšem prelasku iz stare sredine u novu.

1.6.4. Socijalni i kulturni faktori

Iako posljednji, nisu manje važni od prethodno navedenih faktora. Lim i Lim (2019) navode da socijalni i kulturni faktori obuhvataju kulturni kontekst u kojem se djeca razvijaju, a pritom direktno utiču na veliku promjenu u njihovom životu – tranziciju. Postoji dosta socio-kulturnih faktora koji mogu uticati, ali neki od bitnijih su: kulturne vrijednosti i uvjerenja gdje se misli na tradiciju koja je ukorijenjena u nekoj zajednici ili porodici, iz razloga što svaka različita kultura ima različito očekivanje kada je riječ o odgoju i obrazovanju djece. Lim i Lim (2019) smatraju da su i jezik i pismenost bitni faktori, jer djeca koja dolaze iz porodica u kojima se govori jezikom kojim se i odvija vaspitno-obrazovni rad oni se lakše uklapaju za razliku od one djece koja dolazi iz višejezičkih sredina. Uticaj vršnjačkih grupa može ostaviti veliki uticaj na dijete, jer djeca koja imaju prijatelje koji ih podržavaju ili čak zajedno sa njima prolaze kroz proces tranzicije, lakše i brže se prilagođavaju novonastaloj situaciji, za razliku od one djece koja recimo dolaze u novu sredinu i ne poznaju nikog. Zajednice treba da nude podržavajuća okruženja za djecu jer religijski i etnički identitet govori o tome da djeca koja pripadaju nekim manjinskim ili etničkim grupama mogu (ali ne moraju) se suočiti sa nekim izazovima kao što su predrasude ili neprihvatanja. Stoga je jako bitno pružati podršku djeci u procesu tranzicije, i stvoriti sigurno okruženje za njihovu prilagodbu.

1.7. Uloga odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije

Škola spremna za dijete također skreće pažnju na ulogu učitelja kao fasilitatora i aktivnih agenata promjene koji pružaju podršku djeci u procesu njihove tranzicije (Dockett i Perry 2007, Fabian i Dunlop 2007). U procesu tranzicije iz dječijeg vrtića u osnovnu školu zaposleni, odnosno odgajatelji i učitelji imaju možda i najbitniju ulogu. Kako bi taj proces olakšali, odgajatelji i učitelji moraju sarađivati kako bi taj prelaz bio što manje primjetan i stresan po dijete. To znači da posljednja godina vrtića, odnosno pripremni predškolski program mora biti usaglašen sa prvim razredom. Prema Višnjić Jevtić (2018) glavne razlike koje su primjećene između škole i predškolske ustanove jesu da predškolski nivo naglašava igru i metode usredotočene na dijete, dok osnovna škola ističe predmete i lekcije. Iako su naizgled bliski, jer je razlika samo jedna školska godina, u praksi zapravo i nisu jer imaju drugačije pristupe odgojno-obrazovnom radu. Stoga, potrebno je da se predškolski sistem prilagodi školskom i obrnuto, te na taj način olakšaju

tranziciju. Također Visković i Višnjić Jevtić (2019) navode da se predškolski odgojno-obrazovni program u cjelosti prilagođava očekivanjima osnovne škole. Zadaća odgajatelja i učitelja koji se oslanja na novu pedagoškijsku sliku djeteta nije u prenošenju znanja i umijeća nego u stvaranju socijalnih i prirodnih uvjeta za upoznavanje, isprobavanje, i razvijanje individualnih mogućnosti. Umjesto usmjerenosti na aktivnosti odgajatelja, usmjerenost na aktivnosti djeteta (Bašić, 2011). U istraživanju tranzicije djece iz predškolske ustanove u školu u Finskoj, Karila i Rantavuori (2014) identifikuju sljedeće razlike između institucija: obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi zasnivaju se na saradnji i podjeli rada između profesija. Okruženje za učenje karakterizira pristup koji vode djeca, igranje i aktivnosti na otvorenom. S druge strane, u finskim školama, učitelji imaju isključivu odgovornost za podučavanje i učenje učenika. Nadalje isti autori navode da je stoga okruženje za učenje u školi vođeno od strane učitelja i povezano s različitim predmetima i nacionalnim kurikulumima, kako u dizajniranju zadataka tako i u donošenju odluka. Osim toga, učenici sjede za stolovima, a njihovo učenje se procjenjuje. Između sati imaju kratke odmore na otvorenom (Karila i Rantavuori, 2014). Međutim da bi se olakšala prilagodba djece u tranzicijskom procesu potrebno je da se obje institucije približe jedna drugoj, te da se predškolski program i prva godina škole svedu na neznatne razlike.

Aktivnosti prelaska koje će vršiti obje institucije trebaju biti kontinuirane i da uključuju temeljnu profesionalnu saradnju između odgajatelja u vrtićima i učitelja u osnovnim školama da bi ispunile svoju svrhu. „To znači da povremene i jednokratne aktivnosti prelaska, kao što je jedna posjeta vrtića školi, bez unaprijed osmišljene i razvijene saradnje između odgajatelja i učitelja, neće imati značajan uticaj na proces tranzicije djeteta“ (Camović, 2018: 149). Saradnja između odgajatelja i učitelja je od suštinskog značaja za olakšavanje tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu. Ovaj prelaz predstavlja jedan od najvažnijih koraka u životu djeteta, a zajednički rad ovih profesionalaca može značajno doprinijeti tome da djeca dožive tranziciju kao pozitivan i podržavajući proces. Odgajatelji imaju ključnu ulogu u pripremi djece za školu, jer su oni ti koji kroz svakodnevne aktivnosti prate razvoj svakog djeteta, prepoznaju njihove snage i slabosti, te pružaju podršku u razvoju osnovnih socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina. Definisanje uloge odgajatelja prema autoru Slunjski (2011) koristeći dvije odrednice opisuje se kreiranjem okruženja za učenje, te indirektnom podrškom u aktivnostima, koje za cilj imaju učenje i podsticanje autonomije. Slunjski (2011) ističe kako nova uloga odgajatelja uključuje prihvatanje dječjih potencijala u odgojno-obrazovnoj ustanovi uz kreiranje kvalitetnog okruženja za razvoj, rad i učenje. Upravo

kreiranje podsticajne okoline ima i ulogu u olakšavanju tranzicije kod djece predškolske dobi. S druge strane, učitelji su ti koji preuzimaju dalji razvoj djeteta i vode ga kroz izazove školskog okruženja. Zbog toga je važno da između odgajatelja i učitelja postoji stalna komunikacija i saradnja. Jedan od ključnih koraka u ovoj saradnji jeste djeljenje informacija o svakom djetetu. Odgajatelji mogu učiteljima prenijeti važne informacije o interesovanjima djece, njihovim stilovima učenja, socijalnim interakcijama i eventualnim teškoćama s kojima se suočavaju. Ove informacije mogu pomoći učiteljima da prilagode svoje metode rada kako bi podržali svaki individualni razvojni proces. Takođe, zajednički susreti između odgajatelja i učitelja, prije samog početka školske godine, mogu biti korisni za planiranje aktivnosti koje će pomoći djeci da se lakše prilagode školskom okruženju. Potrebno je usmjeriti se na potrebe djece, na izgrađivanje sigurne emocionalne povezanosti, dvosmjernu i otvorenu socijalnu interakciju i potporu dječjem individualnom razvoju (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Zajedničke aktivnosti odgajatelja i učitelja također uključuju posjete škole tokom posljednje godine boravka u vrtići, te posjeta vrtića od strane školske djece. Na taj način djeca se međusobno upoznaju i pružaju korisne informacije i međusobnu podršku. Djeca tim posjetama upoznaju buduće učitelje, učionice i školsko okruženje. Ove aktivnosti omogućavaju djeci da se na vrijeme upoznaju sa novom sredinom, čime se smanjuje eventualni stres i strah od nepoznatog. Pored toga, organizovanje radionica ili sastanaka sa roditeljima, gdje učitelji i odgajatelji zajedno objašnjavaju kako će tranzicija izgledati i koje korake roditelji mogu preduzeti kod kuće da bi podržali svoje dijete, doprinosi smanjenju zabrinutosti roditelja i jačanju njihove uloge u ovom procesu. Ukratko, saradnja između odgajatelj i učitelja je ključna za uspješnu tranziciju djece iz vrtića u osnovnu školu. Kroz otvorenu komunikaciju, zajedničko planiranje i razmjenu iskustava, ova dva profesionalna tima mogu pomoći djeci da se osjećaju sigurno i podržano u svom novom okruženju, čime se postavljaju temelji za dugoročni akademski i socijalni uspjeh.

1.8. Dječija perspektiva prelaza iz dječijeg vrtića u osnovnu školu

Djeca su najvažniji učesnici tranzicije i oni u tranziciji prolaze kroz najveće promjene. S obzirom na to da djeca doživljavaju daleko više prelaza nego što su to činila u prošlosti, moglo bi se smatrati da djeca doprinose tome kako prelazi utiču na njih (Alderson, 2003). Prema Visković i Višnjić Jevtić (2019) tranzicija podrazumijeva aktivno učestovanje djece. Djeca ovaj proces

doživljavaju na različite načine, u zavisnosti od njihovih individualnih karakteristika, emocionalne zrelosti, socijalnih vještina i podrške koju dobijaju od odraslih. Razumijevanje dječije perspektive ključno je za osiguranje pozitivne i glatke tranzicije. Učešće djece u njihovim iskustvima tranzicije obrađeno je i u tradicionalnim akademskim studijama kroz pitanja njihove aktivnosti, kao i šire kroz njihovu ulogu u oblikovanju ličnog djetinjstva (Woodhead, 2003). Na primjer, Piagetove konstruktivističke paradigme unutar razvojne psihologije podrazumijevaju da se djeca aktivno angažuju sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem, konstruirajući kognitivne modele kako bi shvatili promjene u svom okruženju i postepeno sticali sve veću sofisticiranost u svom intelektualnom, socijalnom i moralnom razumijevanju. Promjene koje se događaju tokom procesa prelaza iz perspektive djeteta mogu se posmatrati na tri različita nivoa: individualni nivo (promjena djetetovog identiteta radi prihvatanja novih uloga odigrava se na individualnom nivou, a bitna predispozicija prihvatanja nove uloge jeste socijalna kompetencija – djetetova sposobnost regulisanja emocija, tolerancija na frustraciju, sposobnost praćenja pravila i upustava te razvoj autonomije), nivo socijalnih odnosa (ono što će dijete emocionalno doživjeti na nivou socijalnih odnosa jeste napuštanje odgajatelja, te upoznavanje nove učiteljice/učitelja, jednako kao i prekidanje prijateljstva stečenih u dječjem vrtiću te stvaranje novih u osnovnoj školi) i nivo okruženja (različita je struktura prostora dječjeg vrtića i škole i učionice, različite su aktivnosti, rutine i pravila) (Somolanji Tokić i Kretić Majer, 2015). Istraživanja koja su sprovedli Visković i Višnjić Jevtić (2019) pokazuju da djeca razumiju razlike dječjega vrtića i osnovne škole. Primjerice, djeca navode da kad ideš u školu onda si velik, dok si u vrtiću malen, u vrtiću se igraš, a u školi učiš, u školi dobivaš ocjene, u vrtiću ih nema, u školi imaš domaći rad, u vrtiću ga nemaš, u školi moraš mirno sjediti i govoriti samo kada odgovaraš (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Djeca će često osjećati mješavinu uzbuđenja i straha kada se suočavaju sa prelaskom u školu. S jedne strane, uzbuđeni su zbog novih iskustava, prijatelja i učitelja. S druge strane, neizvesnost i promjene mogu izazvati anksioznost. Strah od nepoznatog, novih pravila, očekivanja i većeg broja djece u učionici može biti izazovan. Djeca se često pitaju kako će izgledati novi prostor, da li će se snaći sa zadacima, i kako će se uklopiti u novu grupu. Jedan od najvažnijih faktora u dječjem doživljaju tranzicije jeste njihov osjećaj pripadnosti i sigurnosti. Slunjski (2011) smatra da ako dijete ima pozitivan odnos sa odgajateljem i osjeća podršku porodice, vjerovatno će prelazak doživjeti kao manje stresan. Takođe, djeca koja su razvila socijalne vještine kroz interakcije sa vršnjacima u vrtiću često lakše sklapaju prijateljstva u školi, što doprinosi njihovom osjećaju

pripadnosti. Djeca takođe opazaju promjene u svakodnevnim rutinama i pravilima. Dok su aktivnosti u vrtiću često fokusirane na igru, slobodu izbora i manje formalne zadatke, školsko okruženje zahtjeva više discipline, pažnje i organizacije. Šain i saradnici (2016) govore da ovaj prelaz u struktuiraniji režim može biti izazovan za neku djecu, naročito onu koja imaju poteškoće sa koncentracijom ili prilagođavanjem novim pravilima. Kada se uvažava dječija perspektiva, važno je pružiti im priliku da izraze svoja osjećanja i brige u vezi sa prelaskom. Kao što je ranije bilo riječi u radu uključivanje djece u razgovore o školi, organizovanje posjeta školi prije samog prelaska, kao i uvođenje aktivnosti koje simuliraju školsko okruženje, može pomoći djeci da se osjećaju spremnije i sigurnije. Takođe, otvorena komunikacija sa djecom o njihovim očekivanjima i strahovima pomaže im da se emocionalno pripreme za izazove koji dolaze.

1.9. Škola spremna za dijete

Koncept pripreme djeteta za osnovnu školu je jednosmjernan pristup normativne procjene pri čemu se dijete tumači kao objekt – procjene ili stimuliranog razvoja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). U toku ovog programa djeca se pripremaju za školu uz različite pristupe, modele, načine, sredstva, materijale u različitim oblastima. Polazeći od shvatanja da se učenje i razvoj u toku pripremnog predškolskog programa odvijaju integrirano i da su uzajamno povezani, sve predškolske ustanove nastoje da pruže širok spektar igara i aktivnosti koje će obuhvatiti sve aspekte razvoja djetetove ličnosti. Radojčić Lukić (2011) ističe da integrativni pristup olakšava kako odgajateljima, tako i djeci da lakše ostvare sve ciljeve predškolskog odgoja i obrazovanja, a to znači da integrativni pristup omogućava sljedeće:

- otkrivanje i upoznavanje samog sebe;
- razvijanje odnosa i sticanje iskustva i saznanja o drugim ljudima;
- saznanje okoline i razvijanje djelovanja na svijet oko sebe – dijete upoznaje i otkriva svojstva i odlike predmeta i pojava na osnovu ličnih aktivnosti;
- podstiče osamostaljivanje djeteta;
- jača socio-emocionalne kompetencije;
- pruža podršku saznajnom razvoju;
- njeguje radoznalost;
- podstiče kreativnost i uvažavanje individualnosti;

- pruža podršku fizičkom razvoju.

Neposredan cilj pripremanja djece za školu jeste da se doprinese njihovoj zrelosti za život i rad koji ih očekuje u osnovnoj školi. „Pod zrelošću se podrazumeva takav nivo fizičkog i psihičkog razvoja koji će detetu omogućiti da zadovolji zahteve koji će mu biti postavljeni u školi“ (Radojčić Lukić, 2011: 371). Vrste zrelosti kojima doprinosi pripremni predškolski program su fizička, socijalna, emocionalna, intelektualna i motivaciona zrelost, a razvijaju se različiti zadaci kroz njih i ostvaruju razni ciljevi uz pomoć integrativnog pristupa. Prema Bingham i Whitebread (2012) spremnost za školu tumači se kao normativni standard fizičkog, spoznajnog i socioemocionalnog razvoja koji omogućava djeci da se asimiliraju u školu i odgovore na zahtjeve nastavnog plana i programa. Opća definicija spremnosti glasi: „Spremnost za školu jest onaj minimum razvojnog stupnja koji djetetu omogućuje da primjereno reagira na zahtjeve škole“ (Lemelin i sur., 2007: 1856). Da bi bilo spremno za školu, dijete treba 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, da će dobro napredovati u učenju i moći pokazati rezultate tog napretka u objektivnim testovima i prilikom procjena učitelja (Lemelin i sur., 2007). Dijete koje je spremno za školu će biti razvijeno fizički, socijalno, emocionalno i intelektualno do nivoa koji mu omogućava potpuni benefit u socijalnom okruženju tj. razredu (Čudina, 2008). Prije polaska u školu dijete mora biti sposobno da izrazi svoje misli i potrebe i da razumije govor drugih. Dijete ovog uzrasta govori tečno i korektno, može prepoznati glasove u riječi, u stanju je čuti riječ kao cjelinu i razlikovati je od druge. Razvijenost pažnje u predškolskom uzrastu uglavnom je nenamjerna. Polaskom u prvi razred, organizacija nastave i izloženosti mnoštvu informacija, zahtjeva da dijete razvije namjernu pažnju i mogućnost koncentracije. Namjerna pažnja djece koja polaze u prvi razred ne traje dugo, ona traje prosječno oko 10-15 minuta, ali će se sistematskim radom brzo povećavati. Pavlov (2024) smatra da pojmovno ili logičko mišljenje, tj. sposobnost shvatanja odnosa i veza među stvarima i pojavama koje djeca opažaju, ali i predviđanje tih odnosa bez ranije stečenog iskustva, počinje da se razvija pred kraj predškolskog perioda. Na početku školovanja dijete treba da ovlada grafomotornim vještinama koje imaju značajan uticaj na savladavanje vještina čitanja i pisanja, a koje su bazične vještine daljeg školovanja.

Suprotnom ovom stajalištu Visković i Višnjić Jevtić (2019) navode pokušaje školarizacije predškolskog programa, a da se djeci pristupa kao normativnim projektima. Dijete se doživljava kao nekompetentna osoba koju treba poučavati i zaštititi (Katz, 2010). Istodobno se stavlja naglasak na jačanje dječijih potencijala i izgradnja povjerenja u dječije kompetencije, što rezultira prihvaćanjem djeteta kao aktivnog sudionika u odgoju i obrazovanju. U konceptu pripreme za školu dijete se ne doživljava kao aktivan sudionik osobnoga odgoja i obrazovanja, već kao „pasivan objekt koji treba oblikovati u ranom djetinjstvu i pripremati ga za buduće obrazovanje“ (Visković i Višnjić Jevtić, 2019:92). Na taj se način potiče slika univerzalnoga djeteta ne uvažavajući njegovu osobnost i kontekste odrastanja, a igra se zamjenjuje poučavanjem (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Svako dijete je jedinstveno i nosi u sebi posebne osobine koje ga čine takvim kakvo jeste. Nema univerzalnog modela djeteta, jer svako od njih ima različite interese, talente i načine izražavanja. Iz ovog razloga nema ni univerzalnog odgoja ni univerzalnog pristupa prema svakom djetetu. Trebamo uvažavati djecu i njihove individualne potrebe. “Humanitički i konstruktivistički pristup zagovara nove kulture učenja koje potiču dječje individualne izbore sadržaja i oblika učenja” (Visković i Višnjić Jevtić, 2019: 74). U prvi plan u procesu tranzicijskih aktivnosti se stavljaju dječje aktivnosti igranja škole što uveliko širi vidike za istraživanje i samoorganizirano igranje i učenje, za razliku od “školarizacije” dječijeg vrtića kao procesa u kojem odgajatelj i učitelj nameću školske norme i načine učenja. Iz ovog proizilazi da uloga odgajatelja i učitelja nije samo podučavanje, već pružiti priliku djeci za sticanje novih iskustava kao poticaj za učenje. Smatra se da nema djeteta koje nije spremno za školu; škola mora biti pripremljena za sve oblike i stepene razvoja djeteta, mora ih prepoznati i u saradnji s roditeljima organizirati takav obrazovni proces koji će svakom djetetu omogućiti najbolji i najbrži razvojni put (Lancy, 1994). Spremnost za školu – ne samo djece: kompetencije društvenog sistema, spremnost škole i temeljnih kompetencija, poput samopouzdanja i komunikacije, kao i vještine predviđene kurikulumom kao što su fonološka svjesnost i usvajanje pojma broja, osnova su za uspješnu tranziciju djeteta iz vrtića u školu (Griebel i Niesel, 2011). Navedene temeljne kompetencije treba da su razvijane u poticajnim okruženjima primarne sredine u kojoj dijete odrasta odnosno porodice i vrtića. Ova dva okruženja u predškolskom uzrastu najviše doprinose dječijem razvoju i učenju. Prelaskom iz vrtića u osnovnu školu, ta se uloga polahko prebacuje na školsko okruženje, pa je uloga škola da osigura da se stečene kompetencije i vještine dalje razvijaju. Preduvjet početnog uspjeha u školi usko viđenje ‘spremnosti za školu’ kao popisa dostižnih vještina mora se odbaciti. Dijete će postati

kompetentnim učenikom tek kad osjeti istinsku dobrobit u školi – tek tada će biti u stanju ispuniti zahtjeve koji se pred njega postavljaju i u punoj mjeri iskoristiti raspoložive prilike za učenje (Griebel i Niesel, 2011). Koliko će dobro dijete odgovoriti na izazove tranzicijskog procesa uveliko ovisi i o kvaliteti komunikacije i saradnje između svim sudionika tranzicije odnosno porodice, vrtića i osnovne škole. Koliko dobro pedagoški saradnici sarađuju? Da li je kurikulum vrtića usklađen sa školskim? Postoji li zajednički program upravljanja tranzicijskim procesom? Sve ovo čini osnovu za pedagoški optimiziran i usklađen proces tranzicije. To je posebno očito kod djece koja su ranije krenula u školu ili kod posebno nadarene djece, djece s teškoćama u razvoju, kod djece pripadnika manjinskih jezičnih skupina (Griebel i Niesel, 2011) ili one koja žive u nepovoljnim uvjetima za razvoj i učenje (Dockett i sar., 2011).

Predškolska ustanova odnosno vrtić i osnovna škola trebaju da djeluju na sve navedene segmente dječijeg razvoja služeći se prethodno navedenim tranzicijskim aktivnostima, koje će pogodno djelovati i djetetu omogućiti glatke prelaze iz vrtića u osnovnu školu.

2. SAVREMENI IZAZOVI U PROCESU TRANZICIJE

Prelaz iz jedne obrazovne institucije u drugu može biti veoma izazovan (Visković, 2018). Prema OECD (2017) izazov za sve učesnike tranzicije je i već spomenuti manjak službenog pravilnika na nivou države kojim bi se stručnjaci i roditelji mogli voditi prilikom tranzicije. Nadalje OECD (2017) navodi i manjak povezanosti i koherencije između predškolskog i školskog sistema, izazove u motivisanju svih učesnika na aktivniji doprinos prilikom tranzicije, teško ostvarivu saradnju između učesnika i nepravednost u smislu (ne)dostupnosti i kvaliteta podrške djetetu prilikom tranzicije. Kao konkretne izazove OECD (2017) navodi: neslaganje između stavova, statusa i perspektiva odgajatelja i učitelja, manjak obrazovanja o tranziciji i kod odgajatelja i kod učitelja, manjak strukturalnih, organizacijskih i drugih uslova za ostvarivanje saradnje između odgajatelja i učitelja. Mashburn i saradnici (2018) smatraju da savremeni izazovi u procesu tranzicije djeteta iz vrtića u školu postaju sve složeniji, jer se društvo suočava s brojnim promjenama, uključujući digitalizaciju, inkluziju i multikulturalizam. Ovi faktori značajno utiču na način na koji se djeca pripremaju za tranziciju u novo obrazovno okruženje, kao i na njihove prilagođavanje novim okolnostima. Digitalizacija i tranzicija u digitalno okruženje predstavljaju

veliki izazov u savremenom obrazovanju. Uvođenje digitalnih tehnologija u proces učenja može olakšati pristup informacijama i obogatiti obrazovne sadržaje, ali takođe nosi rizik od prekomjerne upotrebe tehnologije i nedostatka personalizovane interakcije sa odgajateljima, učiteljima i vršnjacima. Djeca se sve više susreću sa digitalnim alatima već u predškolskom uzrastu, a tranzicija u osnovnu školu često zahtjeva dodatnu prilagodbu na digitalne platforme i alate za učenje. Zbog toga je ključno da odgajatelji i učitelji zajedno rade na razvijanju digitalne pismenosti kod djece, uz naglasak na balans između tehnologije i novih strategija učenja. Inkluzija u tranziciji predstavlja još jedan važan izazov, jer se teži stvaranju inkluzivnog obrazovnog okruženja za svu djecu, bez obzira na njihove individualne sposobnosti, potrebe ili socijalni status. Djeca sa teškoćama u razvoju često zahtijevaju dodatnu podršku prilikom tranzicije iz vrtića u osnovnu školu. U tom kontekstu odgajatelji, učitelji i roditelji moraju blisko sarađivati kako bi se obezbijedila adekvatna podrška i prilagođeni programi koji će omogućiti svakom djetetu da napreduje svojim tempom. McIntyre i sur., (2007) izvješćuju o velikom istraživanju Rimm-Kaufman, Pianta i Cox (2000) u kojem je ispitano preko 3500 učitelja osnovnih škola o uspješnosti tranzicije u svih učenika (i učenika tipičnog razvoja i s teškoćama u razvoju) te je utvrđeno da otprilike polovica svih učenika prođe tranziciju bez teškoća, da otprilike jedna trećina ima manje teškoće u savladavanju izazova tranzicije, dok 16% ima veće teškoće tijekom tranzicije. Nužno je napomenuti da se istraživanje ne odnosi samo na djecu s teškoćama već i djecu tipičnog razvoja. Teškoće koje sva djeca, tipičnog razvoja i s teškoćama u razvoju, doživljavaju tijekom tranzicije su održavanje pažnje duži period vremena nužan za odrađivanje zadatka te teškoće u artikulaciji pri komuniciranju s drugima (Nathanson i sur., 2009). Inkluzivni pristup podrazumijeva i obezbeđivanje dodatnih resursa, kao i obuku nastavnog osoblja za rad sa djecom koja zahtijevaju specifičnu pomoć. Pitanje multikulturalizma i interkulturalnog obrazovanja postaje sve važnije u savremenim društvima, gdje se djeca iz različitih kulturnih i etničkih sredina sve češće susreću u obrazovnim ustanovama. Tranzicija iz vrtića u školu može biti posebno izazovna za djecu koja dolaze iz različitih kulturnih pozadina, zbog jezičkih i kulturnih barijera. U ovom kontekstu, važno je da odgajatelji i učitelji promovišu interkulturalni dijalog i razumijevanje, kroz aktivnosti koje podržavaju različitosti i njeguju osjećaj pripadnosti kod sve djece. Obrazovne ustanove treba da budu mjesta gdje se kulturne različitosti poštuju i gdje se djeca uče toleranciji i prihvatanju. Sve ove izazove je potrebno posmatrati u širem društvenom kontekstu, gdje je cilj stvoriti obrazovno okruženje koje će svakom

djetetu omogućiti uspješan prelazak iz vrtića u školu, uzimajući u obzir njihove individualne potrebe, kulturne pozadine i nove tehnološke zahtjeve.

3. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

3.1. Predmet istraživanja

U sklopu postojećih istraživanja i proučavanja odgojno-obrazovnih pitanja iz različitih aspekata, o temi tranzicije, i prilagodbe djece na novo okruženje se piše (Camović, 2023; Visković, 2018; Višnjić Jevtić, 2019; Mashburn, 2018; Lillejord, 2017), ali još uvijek postoji potreba za njenim istraživanjem i proučavanjem. U zemljama okruženja i svijetu istraživači su prepoznali važnost istraživanja na temu tranzicije, dok je situacija u Bosni i Hercegovini drugačija. U Bosni i Hercegovini možemo spomenuti pionirsko istraživanje Camović (2023) na temu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu, koje može biti od velikog značaja i pružiti dublji uvid u razumijevanje tranzicijskih procesa. Tranzicijski procesi su tematika koja je uvijek aktualna i veoma je kompleksna. U savremenom društvu razvojni tok djetinjstva ne odvija se po ustaljenom obrascu, gdje su djeca tradicionalno najviše vremena provodila u obitelji, nego dolazi do institucionalizacije djetinjstva, što donosi promjenu i u vremenskom okviru jer djeca sve više vremena provode u odgojno obrazovnim institucijama. Djeca iz predškolske odgojno obrazovne institucije prelaze u osnovnu školu, a ono što ih tamo čeka jeste jedno novo iskustvo, mnoštvo nepoznanica, a na odgajateljima i učiteljima je važan zadatak, odnosno olakšavanje prilagodbe. Tema našeg završnog rada bila je upravo tranzicija djece iz jedne odgojno obrazovne ustanove u drugu, odnosno prelazak iz vrtića u osnovnu školu, a to za sobom nosi mnogobrojne promjene, promjene u sredini, socijalnom okruženju, promjene ritma spavanja, igranja, učenja, u načinu komunikacije i uspostavi novih pravila i poštivanja istih.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja ovog rada bio je istražiti i analizirati način na koji se odvija proces tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu na području grada Gračanice.

3.3. Zadaci istraživanja

Zadaci proizilaze iz cilja istraživanja. U skladu sa tim postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Istražiti zastupljenost tranzicijskih aktivnosti u funkciji prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu.
2. Identificirati ključne prepreke za uspješnu saradnju između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu.
3. Kreirati preporuke koje bi doprinijele boljoj saradnji između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu.

3.4. Istraživačka pitanja

1. Koje tranzicijske aktivnosti u funkciji prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu se realiziraju?
2. Koje su ključne prepreke za uspješnu saradnju između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu?
3. Koje preporuke bi doprinijele boljoj saradnji između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu?

3.5. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja je prigodni i namjerni. Namjerni uzorci se ne formiraju na osnovu preporuka teorije vjerovatnoće, već na osnovu spleta okolnosti i na osnovu procjene istraživača (Todorović, 2008). Namjerni uzorci se često primjenjuju u kvalitativnim istraživanjima, ali i u kvantitativnim istraživanjima koja imaju eksplorativnu namjenu, ili kada slučajno uzorkovanje nije izvodljivo. Namjerni uzorak je onaj u namjernom biranju u kojem mi vršimo selekciju članova na neku svrhu ili namjeru (Fajgelj, 2005). Ukoliko je neki dio populacije iz nekog razloga dostupniji u odnosu na druge, radi se o prigodnom uzorku. Uzorak istraživanja sačinjavale su škole na području opštine Gračanica jer se te škole nalaze u neposrednoj blizini. Nadalje istraživanjem su obuhvaćene dvije osnovne škole: JUOŠ „Hasan Kikić“ i JU „Druga osnovna škola“ Gračanica. U JUOŠ „Hasan

Kikić“ postoje 4 odjeljenja prvih razreda, a u JU „Druga osnovna škola“ Gračanica postoji 2 odjeljenja prvih razreda. Iz tih škola smo obuhvatili sve učitelje prvih razreda, njih 6 (5 ženskog spola, 1 muškog spola). Sastav uzorka za učitelje je određen prema kriterijima radnog iskustva. Prosječna dob učitelja je 53 godina. Sa učiteljima je sproveden polustrukturirani intervju koji se sastoji od 17 pitanja. U uzorak ulaze i gradski vrtići „JU Naša djeca“ Gračanica na području grada Gračanica, i njihovi odgajatelji. Uzorak sastavljen od odgajatelja odabran je prema unaprijed određenim kriterijima: a) iskustvo odgajatelja u radu sa predškolskim uzrastom b) godine radnog iskustva. U odnosu na ove kriterije, uzorak nisu sačinjavali volonteri/odgajatelji na zamjeni. Ukupan broj odgajatelja je 13. Prosječna dob odgajatelja bila je 37 godina.

U prvom dijelu polustrukturiranog intervjua prikupljena su obilježja sudionika (učitelja) istraživanja prema dobi, stručnoj spremi, spolu i godinama radnog staža. Podaci prikazani u tabeli ispod:

Tabela 2

Opšti Podaci Učitelja

Redni broj	Dob	Stručna sprema	Spol	Radni staž
Učitelj 1	50	VSS	Ž	30
Učitelj 2	55	VSS	Ž	27
Učitelj 3	55	VSS	M	27
Učitelj 4	63	VSS	Ž	24
Učitelj 5	45	VSS	Ž	22
Učitelj 6	50	VSS	Ž	29

U ovom istraživanju su prikupljena i obilježja odgajatelja, a podaci su prikazani u tabeli ispod:

Tabela 3

Opšti Podaci Odgajatelja

Redni broj	Dob	Stručna sprema	Spol	Radni staž
Odgajatelj 1	38	VSS	Ž	5
Odgajatelj 2	45	VSS	Ž	9
Odgajatelj 3	34	VSS	Ž	4
Odgajatelj 4	45	VSS	Ž	8
Odgajatelj 5	37	VSS	Ž	9
Odgajatelj 6	27	VSS	Ž	5
Odgajatelj 7	30	VSS	Ž	6
Odgajatelj 8	41	VSS	Ž	15
Odgajatelj 9	29	VSS	Ž	5
Odgajatelj 10	59	VSS	Ž	25
Odgajatelj 11	30	VSS	Ž	8
Odgajatelj 12	32	VSS	Ž	5
Odgajatelj 13	32	VSS	Ž	5

3.6 Metode i instrumenti istraživanja

Kvalitativnim pristupom istraživanja određenog problema omogućuje se dublji uvid u promišljanja ispitanika. Kvalitativno istraživanje omogućava istraživačima da istraže kako ljudi doživljavaju i interpretiraju svijet oko sebe. Ova vrsta istraživanja je korisna kada se želi dobiti detaljno razumijevanje u vezi sa kompleksnim i subjektivnim iskustvima, kao što su stavovi, uvjerenja i emocije. Shodno tome ovaj rad kroz kvalitativno istraživanje želi dublje razumjeti subjektivna iskustva predškolskih odgajatelja i učitelja tokom tranzicije iz vrtića u osnovnu školu. Koristili smo polustrukturirani intervju, kao osnovnu metodu u našem istraživanju, te deskriptivnu metodu istraživanja i metodu analize sadržaja.

Intervju metoda

Jedan od načina da se prikupe podaci o istraživanoj pojavi jeste intervju. Intervju predstavlja nezaobilazni metod ukoliko želimo istražiti mišljenja pojedinaca o određenoj problematici. Intervju služi određenoj svrsi koja nije sam razgovor (npr. da se nešto sazna o određenoj temi

ili određenom iskustvu učesnika), a u najvećem broju slučajeva u pitanju je jednosmjerni dijalog, gdje istraživač postavlja pitanja, a ispitanik odgovara na njih (Brinkmann, 2008). Ovu metodu koristili smo da bi ispitali mišljenja odgajatelja i učitelja o tranzicijskim procesima u predškolskim i školskim ustanovama. Na osnovu ove metode smo uočili da li postoji saradnja između navedenih ustanova, te koje oblike saradnje koriste i sa kojim se izazovima susreću u odgojno-obrazovnom radu. Za potrebe našeg istraživanja sastavljen je polustrukturirani intervju od 17 pitanja. A autor Ayres (2008) navodi da je polustrukturirani intervju (engl. semi-structured), kada istraživač postavlja niz unaprijed formulisanih, ali otvorenih pitanja; ovim se omogućuje više kontrole nad pravcem i sadržajem razgovora, nego u situaciji nestrukturisanog intervjua; tokom intervjua istraživač može doći do podataka koji nisu očekivani, a datu pojavu osvijetljavaju iz drugog ugla, te dozvoljavaju i postavljanje dodatnih pitanja, koja u pripremi intervjua nisu postojala, što ovaj tip intervjua čini fleksibilnim i pogodnim za istraživanja u kojima neku pojavu treba sagledati dubinski i gdje je veoma važno lično iskustvo ispitanika. A upravo naša pojava odnosno tranzicijski proces i tranzicijske aktivnosti su sagledane dubinski i prikupljena su iskustva svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu.

Deskriptivna metoda se primjenjuje u procesu istraživanja pedagoške prakse (empirije). Suština deskriptivne metode je, dakle opisivanje pojava i stanja. U pedagogiji, ova metoda znači istraživanje na osnovu deskripcije određenih pedagoških pojava. Za uspješnu primjenu deskriptivne metode neophodno je poznavati uslove primjene problema istraživanja i postupak primjene (Knežević, 2013). Uz pomoć ove metode smo istražili relevantne informacije o temi istraživanja, te smo detaljno identifikovali ključne ideje i opisali pedagoške pojave. Pedagoške pojave koje su opisane su zapravo tranzicijski procesi i aktivnosti, njihovi sudionici u odgojno – obrazovnom procesu (odgajatelji, nastavnici, djeca), te okruženje u kojem se dešavaju tranzicijski procesi odnosno vrtić i osnovna škola.

Tehnike istraživanja

Analiza sadržaja

Uz pomoć analize sadržaja otkrivena su značenja verbalnih poruka koje su prevedene u transkript na osnovu obavljenog intervjua. Nadalje ovom tehnikom istraživanja analiziran je sadržaj transkripta razgovora nakon polustrukturiranog intervjua. U metodološkoj literaturi ne

postoji jedinstvena definicija analize sadržaja, što je i razumljivo s obzirom na različite ciljeve i oblike u kojima se upotrebljava. Uprkos razlikama u poimanju tehnika, prisutna je saglasnost na najopštijoj ravni da analiza sadržaja predstavlja najpogodnije, ali ne i jedino, sredstvo za proučavanje različitih oblika društvene komunikacije, koju Milić (1996) naziva društvenom interakcijom. Pripadajuće tehnike su bile intervjuiranje, te instrumenti protokol za polustrukturirani intervju.

3.7. Prikupljanje podataka

Kvalitativnim pristupom istraživanja određenog problema omogućuje se dublji uvid u promišljanja ispitanika što posebno dolazi do izražaja tijekom intervjua međutim zbog osjetljivosti teme bilo je veoma izazovno pristupiti učiteljima i doći do sudionika u ovom istraživanju. Ipak uz pomoć poštivanja svih etičkih vrijednosti prilikom istraživanja poput diskrecije, i objašnjenja da će se podaci koristiti isključivo za potrebe izrade magistarskog rada i u znanstvene svrhe, prikupljeni su podaci od 6 učitelja osnovnih škola na području grada Gračanice. Također se trebalo voditi računa o pouzdanosti i valjanosti instrumenta. Slatina (2020: 309) o pouzdanosti piše: “Kada isti predmet mjerimo u više navrata istim mjernim instrumentom i dobivamo jednake rezultate mjerenja, tada kažemo da je mjerni instrument pouzdan“. Pouzdanost instrumenta zavisi od toga da li će isti intervju, sproveden u različitim vremenskim periodima ili od strane različitih ispitivača, rezultirati sličnim odgovorima od istih ispitanika. Ključno je da pitanja budu jasna, da ne sugeriraju odgovore i da omogućuju ispitanicima da slobodno izraze svoje mišljenje. Ako učitelji na slična pitanja u više prilika daju dosljedne odgovore, možemo reći da je instrument pouzdan. Međutim Slatina (2020) navodi da i veoma pouzdan instrument može dati različite rezultate mjerenja, ali da sa upornošću radimo na konstrukciji dobrih i boljih instrumenata. Naročito važno za protokol polustrukturiranog intervjua jeste princip valjanosti. „Prije konstrukcije novog ili upotrebe već gotovog mjernog instrumenta treba postaviti pitanje: Šta želimo da mjerimo i u kojem stupnju mjerni instrument mjeri ono čemu je namjenjen?“ (Slatina, 2020: 298). Shodno tome važno je da sva pitanja u protokolu pokrivaju ključne aspekte teme koja se istražuje, odnosno tranzicijske aktivnosti između vrtića i škole. Kako su pitanja u protokolu ovog polustrukturiranog intervjua sveobuhvatna i odnose se na različite aspekte tranzicije, kao što su upoznavanje sa školskim osobljem, kolaboracija, distribucija informacija i izazovi/preporuke za jačanje saradnje, možemo

reći da instrument ima dobru sadržajnu valjanost odnosno (Slatina, 2020) da odgovara svrsi kojoj je namjenjen. Protokol za polustrukturirani intervju omogućava prikupljanje relevantnih podataka. Prvi korak je bio kreiranje novog instrumenta o ispitivanju procesa tranzicije djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Sam proces je tekao u nekoliko etapa: istraživanje relevantne literature kako bi se dobio uvid u dosadašnja istraživanja ove problematike, izrada pisma predstavljanja, te izrada protokola za polustrukturirani intervju prema cilju i zadacima istraživanja. Kreirani protokol za polustrukturirani intervju o ispitivanja mišljenja o odgojno obrazovnom tranzicijskom procesu sastojao se od 5 dijelova. U uvodnom dijelu protokola za polustrukturirani intervju sudionicima istraživanja je navedeno da će se razgovor snimati i upućena zahvala za izdvojeno vrijeme, a u pismu obraćanja posebno je istaknuta svrha i postupak istraživanja, te kako će se pri obradi i objavi rezultata istraživanja poštovati etičke vrijednosti. Prije samog istraživanja zatražena je dozvola svake pojedine ustanove za njegovu provedbu (Milas, 2009). Prvi dio Protokola za polustrukturirani intervju odnosi se na opšte podatke: starosna dob, stručna sprema, radno iskustvo u struci, sa kojim razredima rade i sa kojim su radili. Drugi dio Protokola za polustrukturirani intervju se sastojao od 4 poglavlja značajna za proces tranzicije: Upoznavanje djece sa školom i školskim osobljem, distribucija informacija, kolaboracija i završna razmatranja (prepreke i preporuke za jačanje saradnje). U odnosu na literaturu i tabelu prikazanu u radu Lillejord i sar. (2017: 52) prema Camović (2023: 4) izrađeno je 17 pitanja na temelju kojih su sudionici istraživanja iskazali mišljenje o odgojno obrazovnoj praksi između vrtića i škole, odnosno odgajatelja, učitelja i roditelja.

3.8. Procedura

Intervju sa učiteljima prvih razreda i odgajatelja iz vrtića se odvijao pojedinačno uživo. Prosječno trajanje intervju je bilo 30 minuta. Učitelji i odgajatelji su unaprijed putem pozivnog pisma bili upoznati sa temom istraživanja, a njihovo sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno. U daljem nastavku poštujući anonimnost ti će sudionici biti označeni sa oznakom „Učitelj“ i „Odgajatelj“ i rednim brojem iz tabele.

3.9. Analiza podataka

U analizi polustrukturiranog intervjua sa 6 učitelja koristila se tematska analiza kako bi se identificirali ključni obrasci i zajedničke teme u odgovorima. Ova metoda omogućila je dubinsku interpretaciju iskustava sudionika kroz prepoznate ključne aspekte koji se ponavljaju u odgovorima. „Primijenjena je kvalitativna analiza podataka, prema koracima koje opisuje Creswell (2019) prema Camović (2023: 6): (1)Transkripcija audio materijala i sređivanje podataka, (2) Iščitavanje svih podataka kako bi se dobio opći smisao informacija i razmislilo o njihovom ukupnom značenju, (3) Detaljna analiza procesom kodiranja – generisanje kodova i tema (4) Interpretacija značenja podataka”. Kroz proces kodiranja, identificirane su glavne teme koje se odnose na tranziciju djece iz vrtića u školu, saradnju između vrtića i škola, te ulogu roditelja u tom procesu. Ključni cilj je bio da se kroz odgovore sudionika pruži bolje razumijevanje prepreka i mogućnosti poboljšanja procesa tranzicije.

4. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U ovom dijelu rada analizirani su rezultati istraživanja: polustrukturirani intervjui sa šest učitelja osnovnih škola na području opštine Gračanica, i polustrukturirani intervjui sa 13 odgajatelja iz gradskog vrtića „JU Naša djeca“ Gračanica.

Rezultati istraživanja sa učiteljima i odgajateljima organizirani su u okviru tri sadržajne cjeline u odnosu na istraživačka pitanja: *tranzicijske aktivnosti u funkciji prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu, ključne prepreke za uspješnu saradnju između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu, preporuke za jačanje odnosa između roditelja, odgajatelja i učitelja u korist lakše prilagodbe djeteta*. Rezultati istraživanja su predstavljani u tabelarnom formatu prema tri sadržajne cjeline, i sa jasno definisanim kategorijama i kodovima.

Zastupljenost tranzicijskih aktivnosti u funkciji prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu

Analiza odgovora dobivenih tokom intervjua doprinosi boljem razumijevanju mišljenja sudionika istraživanja (učitelja i odgajatelja), međusobnim odnosima i izazovima sa kojima se susreću u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu.

Tabela broj četiri prikazuje zastupljenost različitih tranzicijskih aktivnosti koje se provode u procesu prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu, s naglaskom na aktivnosti upoznavanja djece sa školom i školskim osobljem, komunikaciju između učitelja, odgajatelja i roditelja, te kolaboraciju između vrtića i škole iz perspektive učitelja. Iz podataka se vidi da su povremene jednokratne posjete vrtićke djece školi (n=6) najzastupljenija aktivnost, dok su povremene jednokratne posjete školske djece vrtiću gotovo nepostojeće (n=0), posjeta vrtićke djece školskim manifestacijama (n=1) i radionice/seminari (n=3) pokazuju manju zastupljenost aktivnosti poput interakcije djece sa školom. U pogledu komunikacije i kolaboracije roditelja i škole prije početka škole, postoji slab odziv roditelja (n=6). U području mezosistema vrtić-škola, izostanak saradnje (n=6) predstavlja ozbiljnu prepreku za koordinirane i sistemske tranzicijske aktivnosti. Također, otvorene diskusije sa učiteljima i odgajateljima koji rade sa djecom sa teškoćama (n=0) nisu prisutne, što ukazuje na nedostatak specifične podrške za djecu s teškoćama u procesu tranzicije.

Rezultati istraživanja sa učiteljima su prikazani tabelarno.

Tabela 4

Zastupljenost Tranzicijskih Aktivnosti u Funkciji Prelaza Djece iz Vrtića u Osnovnu Školu

Kategorija	Kod	Odgovor sudionika
Aktivnosti upoznavanja djece sa školom i školskim osobljem	Povremene jednokratne posjete vrtićke djece školi (n=6)	"Prije nekih 10 godina sam imala posljednju posjetu vrtićke grupe sa tetom i to je prestalo. Da li je to možda što je poslije uvedeno ono pripremno odjeljenje za djecu koja ne pohađaju vrtić, pa se smatra ovi što su već u vrtiću duži period da ne trebaju doći u prostorije škole, upoznati se sa prostorijama škole. Smatram da bi trebala biti malo jača poveznica između vrtića i škole da bi dijete mnogo lakše prihvatilo tu promjenu." Učitelj 1
		"Povremeno. Najčešće jednom godišnje dolaze djeca iz vrtića u školu da upoznaju školske prostorije." Učitelj 2
		"Ponekad u sklopu teme posjeta javnim ustanovama. Jednom godišnje." Učitelj 3
	Povremene jednokratne posjete školske djece vrtiću (n=0)	"Nemamo posjete u vrtić sa školskom djecom." Učitelj 1 „Pripremna nastava se odvija u područnom objektu, tako da smo u telefonskom kontaktu sa vrtićima. Međutim mi sa učenicima ne posjećujemo vrtić.“ Učitelj 3 „Ja imam nekih 9 učenika koji idu u školu i vrtić istovremeno, ali u sklopu ovih tranzicijskih aktivnosti nemamo posjete u vrtić sa školskom djecom.“ Učitelj 2

Posjeta vrtićke djece školskim manifestacijama (n=1)		<i>“Ako naše dijete ide u vrtić i školu vrtić nas poziva ako ima priredba, ako mi imamo priredbu mi pozivamo vrtić. To je samo ako nam je dijete u cjelodnevnom boravku. Nije da baš nema nikakve saradnje, ali u onoj godini prije polaska u školu nemamo zajedničke aktivnosti, osim pripremnog odjeljenja koje se organizuje u našoj školi.” Učitelj 1</i>
Trazicijske aktivnosti koje učitelji smatraju značajnim za prilagodbu djece	Radionice, seminari (n=3)	<i>„Da predškolska grupa posjećuje školu, da uradimo radionicu, da se druže kroz likovno i muzičko, da ta radionica bude umjetničkog tipa, gdje će djeca koja pohađaju školu biti asistenti ovima koji dolaze iz vrtića taj dan u posjetu, da zajedno stvaraju i mislim da bi to bilo lijepo da se bar jednom godišnje realizuje.” Učitelj 1</i> <i>"Mislim da su važne radionice u kojima bi predškolska i školska djeca radila zajedno. To bi im omogućilo da se bolje upoznaju i stvore prijateljske veze prije nego što krenu u školu." Učitelj 4</i> <i>„Saradnja škole i vrtića kroz razne radionice, seminare za osoblje koji će pokazati značaj tranzicije.” Učitelj 3</i>
Posjete vrtićke djece školi (n=5)		<i>„Posjete predškolske djece školi. Više susreta i upoznavanja.” Učitelj 2</i>
Podrška učitelja (n=2)		<i>„Učiteljeva posvećenost učenicima da im olakša taj prelaz i učini što bezbolnijim.” Učitelj 3</i> <i>"Podrška učitelja u tom procesu je neophodna kako bi prelazak bio što lakši" Učitelj 6</i>
Komunikacija i kolaboracija između učitelja i odgajatelja o psihofizičkom razvoju djeteta	Izostanak saradnje između odgajatelja i učitelja (n=6)	<i>„Jedini prateći materijal je pedagoški karton i u svakom piše sve idealno.” Učitelj 1</i> <i>„Uglavnom se informacije prenose usmenim putem kada djeca krenu u školu.” Učitelj 3</i>
	Pedagoški karton (n=6)	<i>„Pedagoški karton gdje imamo osnovne informacije, koje su upakovane da zapravo i ne dobijemo stvarnu sliku o djetetu.” Učitelj 4</i> <i>„Jedino taj pedagoški karton što roditelji donesu kada djeca krenu u školu, ostale informacije o djetetu ne dobivam od vrtića” Učitelj 6</i>
	Pozivi upućeni vrtiću na inicijativu učiteljica (n=3)	<i>Samo ako ja zovem ako mi treba neka informacija za neko dijete stupamo u komunikaciju sa odgajateljima” Učitelj 1</i>

Komunikacija i kolaboracija roditelj-škola prije početka škole	Slab odziv roditelja (n=6)	„Jedan mali broj roditelja iz želje i radoznalosti dođe da posjeti školu da vidi da li bi upisao dijete u tu školu ili neku drugu, koja možda i nije najbliža ali koja mu je u tom vizuelnom segmentu bila interesantna. Škole su dale prostor pripremnom odjeljenju, pa na taj način da djeca dolaze borave u školi, čak više nego ona djeca koja borave u vrtiću.“, Učitelj 1 „Roditelj saopštava učitelju sve važnije informacije u vezi svog djeteta tek kada krene u prvi razred osnovne škole. Prije polaska u prvi razred ne razmijenjujemo informacije sa roditeljima o djeci koja će polahadati našu školu, a koja dolaze iz vrtića.“, Učitelj 5
Tranzicijske aktivnosti vezane uz mezosistem vrtić-škola	Pripremno odjeljenje (n=1)	„Smatram da je pomak napravljen što je škola otvorila svoja vrata vrtiću da organizuju pripremno odjeljenje, ta djeca se upoznaju sa školskim prostorom i sa učiteljima. Međutim vrtićka djeca ne posjećuju školu u zadnjoj godini pred polazak u školu, bar u mom razredu nisu bili.“Učitelj1
	Priredba (n=1)	„Ja nisam prisustvovala zajedničkim aktivnostima osim priredbe koja se dešava u našoj školi“.Učitelj4
	Izostanak saradnje vrtić-škola (n=6)	„Lično smatram da je saradnja vrtića i škole skoro nikakva. Mislim da bi vrtići djecu predškolske dobi trebali dovoditi u školu prije upisa, uključiti ih u školske aktivnosti, upoznati sa pravilima koja se u školi poštuju, upoznati ih sa obavezama i načinom rada i života u školi koji se razlikuje od načina rada i života u vrtiću. Roditelji novih generacija, skoro sve prebacuju na školu i učitelja i treba uložiti mnogo više truda u njihovo uključivanje u rad škole nego što je trebalo prije.“Učitelj 6
	Otvorene diskusije sa učiteljima i odgajateljima koji rade sa djecom sa teškoćama (n=0)	„Ne održavaju se sastanci. Bilo bi to moguće na poziv učiteljice, da učiteljica ima čarobni štapić i da se lomi oko svih i svega. Sve je na učiteljici da organizuje, i asistenti su primljeni na kratko, a nama treba više sati da rade. Asistenti ne rade za učiteljicu nego su tu da pomognu učenicima sa teškoćama u razvoju, da pomognu oko prilagođenog programa, oko higijenskih navika.“Učitelj 1
	Telefonski pozivi upućeni vrtiću na inicijativu učitelja (n=1)	„Ne organizujemo otvorene diskusije sa odgajateljima, ali ja kao učitelj povremeno nazovem vrtić ukoliko mi trebaju neke informacije o djetetu sa teškoćama u razvoju. Oni iz vrtića imaju dosta ideja i informacija koje mogu pomoći da se djeca lakše prilagode osnovnoj školi, a olakšati i nama učiteljima da radimo sa djecom.“Učitelj 5

Učitelji su prepoznali važnost posjeta školi, i upoznavanjem djece sa osobljem, prostorijama iako daljne aktivnosti u tom smjeru nisu poduzimane. Prijateljski programi između školske i vrtićke djece ne postoje u organiziranom i unaprijed sistemski pripremljenom obliku, već se svode na slučajne susrete poput onih koje organizuje lokalna zajednica (razmjena igračaka na sajmu za

školsku i vrtićku djecu koja se održala ove godine). Iako učitelji prepoznaju da tranzicija iz vrtića u školu može biti stresno razdoblje za djecu, posebno zbog promjena u rutini, obavezama i socijalnoj okolini postoji ograničena saradnja između vrtića i škola, rijetko se provode aktivnosti koje bi pomogle djeci da se upoznaju sa školskom okolinom prije nego što krenu u prvi razred. Aktivnosti koje bi mogle omogućiti glatke prelaze djeci, poput zajedničkih posjeta, radionica ili prijateljskih programa između predškolske i školske djece, upoznavanje učitelja, škole, gotovo da ne postoje ili se događaju vrlo rijetko. Ipak učitelji ističu kako bi organiziranje kreativnih radionica, gdje bi školska djeca bila asistenti predškolcima bilo korisno za smanjenje stresa kod djece i bolju pripremu djeteta za školu. Poneki odgovori sugeriraju i značaj stručnog usavršavanja kadra, te podrške koju učitelji upućuju djeci u procesu tranzicije. Također, postojanje pripremnih odjeljenja u školama se pokazalo kao pozitivan korak, ali to ne obuhvaća svu djecu, pa mnogi predškolci ipak dolaze u školu nepripremljeni. Najčešće sredstvo distribucije informacija jeste pedagoški karton, za koji smatraju učitelji da je nedovoljno. Spona koja povezuje vrtiće i škole u odgojno obrazovnom radu jeste jedino pedagoški karton, i poneki poziv učitelja upućen vrtiću ukoliko u prvom razredu dobije dijete sa teškoćama u razvoju. Ključni aspekti uspješne tranzicije su izostali, a sastanci i otvorene diskusije o promišljanju usaglašavanja nastavnog plana i programa ne postoje. Iako pojedini učitelji ističu važnost međuinstitucionalne saradnje, u praksi se ona rijetko ostvaruje, često zbog nedostatka inicijative i formalnih smjernica, što jasno pokazuju odgovori sudionika. Učitelji imaju roditeljski sastanak na početku školske godine i tada zapravo prvi put upoznaju djecu. Izuzev pripremnog odjeljenja, i slučajnih susreta na hodnicima škole, što upućuje da je izostala sistemski planirana aktivnost upoznavanja djece sa učiteljem prije polaska u školu. Važno je istaknuti kako učitelji nisu upućeni sa kakvim znanjem djeca dolaze u prvi razred osnovne škole kao ni kakve su sposobnosti i razvojne mogućnosti i potrebe pojedinog djeteta. Analiza rezultata istraživanja u prvoj sadržajnoj cjelini pokazuje da se najčešće sprovode one tranzicijske aktivnosti koje su najmanje efikasne.

Zastupljenost tranzicijskih aktivnosti u funkciji prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu

Tabela 5 prikazuje zastupljenost različitih tranzicijskih aktivnosti koje se provode u procesu prelaza djece iz vrtića u osnovnu školu. Aktivnosti su osmišljene s ciljem olakšavanja adaptacije djece na novi obrazovni kontekst i upoznavanja s osnovnom školom, njenim osobljem te očekivanjima koja predstoje. Prema podacima iz perspektive odgajatelja najzastupljenija aktivnost

je razgovor sa predškolskom djecom o školi i njihovim očekivanjima (n=13), što ukazuje na prepoznat značaj verbalne pripreme djece za školu. Slijede povremene jednokratne posjete vrtičke djece školi (n=3) te povremene jednokratne posjete školske djece vrtiću (n=3). Aktivnosti poput simulacije školskog dana u vrtiću (n=2) i prijateljskih programa (n=1) su manje zastupljene, što može ukazivati na potrebu za većim angažmanom u implementaciji ovih metoda koje pružaju djeci priliku za praktično iskustvo i izgradnju međusobnih odnosa prije početka školske godine. Najveća zastupljenost u komunikaciji i kolaboraciji odnosi se na pedagoški karton (n=13), individualne informativne razgovore (n=13), te jednokratne povremene tematske roditeljske sastanke u vezi polaska djece u školu (n=13), koji omogućavaju roditeljima i odgajateljima zajednički uvid u psihofizički razvoj djece i njihovu pripremu za školu. Međutim, značajan problem u ovom procesu je izostanak saradnje između odgajatelja i učitelja (n=10), što ukazuje na manjak koordinacije između dvije obrazovne institucije, te izostanak zajedničkih aktivnosti odgajatelja i učitelja (n=13), što može negativno utjecati na kvalitetu tranzicije. Također, otvorene diskusije sa učiteljima i odgajateljima koji rade sa djecom sa teškoćama (n=0) nisu zastupljene, što ukazuje na nedostatak specifične podrške za djecu s teškoćama u ovom procesu.

U nastavku su rezultati istraživanja sa odgajateljima koji su prikazani tabelarno.

Tabela 5

Zastupljenost Tranzicijskih Aktivnosti u Funkciji Prelaza Djece iz Vrtića u Osnovnu Školu

Kategorija	Kod	Odgovori odgajatelja
Aktivnosti upoznavanja djece sa školom i školskim osobljem	Povremene jednokratne posjete vrtičke djece školi (n=13)	„U zadnjem mjesecu, u maju tokom aktivnosti predškolska djeca imaju upoznavanje škole, grada, ustanova odnosno posjete zbog približavanja djece polasku u školu. Pripremimo djecu za školu, odradimo tu temu u maju mjesecu, tada bude ta posjeta školi.“ (Odgajatelj 3) „Provode se aktivnosti, bude unaprijed zakazana saradnja sa školom, otprilike dvaputa godišnje rade se aktivnosti posjete školama. Provedemo djecu kroz školske objekte, upoznamo ih sa školskim osobljem.“ (Odgajatelj 6) „Obično jedanput godišnje. Ja sam prošle godine ih vodila i u Muzičku i Osnovnu školu.“ (Odgajatelj 8) „Mi imamo saradnju sa lokalnom zajednicom, to je u nastavnom planu i programu i obilazimo razne ustanove pa tako i školu.“ (Odgajatelj 10)

	Povremene jednokratne posjete školske djece vrtiću (n=3)	„Dosada nije bilo te prakse da školska djeca dolaze u vrtić, jedino smo imali prošle godine predstavu sa Osnovnom školom Malešići koju smo organizovali u našem dvorištu. Došle su dramska i folklorna sekcija i napravili smo dobrodošlicu, malu priredbu.“ (Odgajatelj 3) „Pred kraj prošle pedagoške godine smo imali posjetu iz Osnovne škole Malešići gdje su djeca imali aktivnosti u vidu priredbe.“ (Odgajatelj 6) „Nije bilo takvih posjeta, koliko ja znam.“ (Odgajatelj 7) „Evo prošle godine smo imali neki folklor i igrokaz. Također prije dvije godine učiteljica iz Stjepan Polja je dovela neku grupu učenika da posjete vrtić. Ali to je sve jednom godišnje.“ (Odgajatelj 8) „Oni ne žele iz škole da posjećuju vrtić jer smatraju da mi nismo dovoljno značajni za obrazovanje, zanemariju značaj vrtića za dijete jer je to primarna ustanova, prva odskočna daska za dalje obrazovanja.“ (Odgajatelj 10)
	Razgovor sa predškolskom djecom o školi i njihovim očekivanjima (n=13)	„Naravno, od početka od mlađe grupe mi njih pripremamo za školu, da znaju da će jednog dana doći da i oni trebaju da krenu u školu, i da sve što mi učimo njih, sve navike koje trebaju da ovdje steknu biće im potrebne kada krenu u školu.“ (Odgajatelj 3) „Razgovaramo, pripremao ih u smislu da imaju neku viziju o školi, šta se dešava kada krenu da im ne bude nepoznanica. Kroz razgovore pokušavamo im prikazati da je to slično obdaništu, bar prvi razred.“ (Odgajatelj 6) „Pa razgovaramo pred kraj polaska u školu, šta očekuju od škole, da li jedva čekaju krenuti u školu.“ (Odgajatelj 7) „Naravno, svakodnevno.“ (Odgajatelj 8)
	Simulacija školskog dana u vrtiću (n=2)	„Naravno kroz igru da se to dešava, i sama aktivnost u vrtiću teče slično kao i u školi. Djeca u prvom razredu imaju slične aktivnosti, imaju isto jutarnji sastanak, i slične aktivnosti kao u vrtiću.“ (Odgajatelj 3) „Ja lično ne, ali oni se međusobno igraju u slobodnim aktivnostima, igraju se učitelja i đaka jer su svjesni da kreću u školu.“ (Odgajatelj 6) „Nismo imali takvih aktivnosti.“ (Odgajatelj 7) „Kada imamo vremena da. Ja sam nedavno imala za priredbu našu „školski dan“ se zvala tema, gdje smo radili igrokaz.“ (Odgajatelj 8)
	Prijateljski programi (n=1)	„Prijateljske programe organizovane od strane škole ili vrtića nemamo, jedino je ljetos bila organizovana razmjena igračaka za školsku djecu i djecu iz vrtića.“ (Odgajatelj 3) „Slabo je to zastupljeno, nekada idemo u Muzičku školu na priredbu, ali to je saradnja sa lokalnom zajednicom.“ (Odgajatelj 8) „Nemamo prijateljske programe, kažem Vam zadnju posjetu smo imali iz Osnovne škole Malešići.“ (Odgajatelj 6)
Trazicijske aktivnosti koje učitelji smatraju značajnim za	Socijalizacija u vrtiću (n=12)	„Djeca iz vrtića kada dođu u školu oni su spremni, znaju komunicirati sa drugom djecom jer su se socijalizovali u vrtiću.“ (Odgajatelj 3)

prilagodbu djece		„Prvenstveno to osamostaljivanje kroz obdanište jer biva lakše kada dijete krene u školu, susret sa raznim školskim priborom, susret sa školom i učiteljem koji će ga voditi dalje kroz obrazovanje.“ (Odgajatelj 6) „Najvažnija je socijalizacija, da zna osnovna pravila ponašanja, da je steklo higijenske navike.“ (Odgajatelj 3) „Bitna je socijalizacija, što mi u vrtiću imamo i smatram da djeca koja su u obdaništu lakše to nekako podnose, samu prilagodbu u školu. Bilo bi dobro da još imamo nekih aktivnosti sa školom, radionice, seminare i slično.“ (Odgajatelj 7) „Mislim da je djeci socijalizacija najvažnija. Mi to sve odradimo ovdje u vrtiću i dnevne aktivnosti, tako da mislim da su spremni za školu.“ (Odgajatelj 8) „Više organiziranih posjeta u škole, više puta godišnje.“ (Odgajatelj 9) „Socijalizacija, usvajanje higijenskih navika, prijateljski programi između različitih skupina djece, upoznavanje prostora i osoblja škole.“ (Odgajatelj 10)
Kontinuirane posjete vrtiću djece školama (n=2)		
Komunikacija i kolaboracija između učitelja i odgajatelja o psihofizičkom razvoju djeteta	Izostanak saradnje između odgajatelja i učitelja (n=10) Pedagoški karton (n=13)	„Pedagoški karton. Ja lično nisam imala pozive ni od koga iz škola vezano za učenike, ne znam da li su nekog drugog zvali iz vrtića, ali moje je iskustvo takvo.“ (Odgajatelj 3) „Direktno o svakom djetetu ne, ali dobiju pedagoški karton gdje mi sumiramo svoje mišljenje o svakom djetetu i to roditelji prosljeđuju učiteljima na početku škole.“ (Odgajatelj 6) „Nema nikakvih informacija, osim pedagoški karton.“ (Odgajatelj 7) „Škole traže spisak učenika koliko će ih se iz vrtića upisati u prvi razred, pored toga i pedagoški karton.“ (Odgajatelj 8) „Predškolska ustanova do 1998 nije imala nikakvu važnost, ali ipak se u zakonu uspjela uvesti jedna spona koja veže obdanište i školu a to je pedagoški karton. Svako dijete koje pohađa vrtić dobije pedagoški karton sa našim opservacijama, da bi učitelji imali neke podatke o djetetu, da li je dijete spremno za školu u odnosu na motorički, emocionalni razvoj, kognitivni. Za ostale načine distribucije informacija su zasluženi roditelji jer oni prenose dalje učiteljima kada dijete krene u školu.“ (Odgajatelj 10)
Komunikacija i kolaboracija roditelj-vrtić-škola prije početka škole	Individualni informativni razgovori (n=13)	„Svakodnevno prenosimo informacije roditeljima vezano za dijete. Imamo otvorena vrata svake sedmice jedan dan imaju sat vremena kada mogu doći na informacije. Mogu nas također pozvati na fiksni telefon, i prenosimo sve informacije roditeljima“. (Odgajatelj 3) „Imamo tematsku izložbu sedmično kačamo radove od djece, gdje roditelji mogu vidjeti na kojem je nivou dječiji razvoj. Vršimo razgovore ukoliko roditelj pita, a ako je nešto stručno ili problematično mi smo dužni da kažemo.“ (Odgajatelj 6)

		„Roditelji dođu na informacije, pogotovo za djecu kojima malo fali da krenu u školu, koja su na prelazu, pa dođu po savjete da li da upišu dijete u školu ili ne, koliko je dijete zapravo spremno da krene u školu.“ (Odgajatelj 7)
	Jednokratni povremeni tematski roditeljski sastanci u vezi polaska djece u školu (n=13)	„Na početku pedagoške godine imamo roditeljski sastanak vezan za polazak djeteta u prvi razred, onda kada roditelji dovode dijete i odvođe imamo individualne razgovore. I imamo dan otvorenih vrata.“ (Odgajatelj 8) „Na prvom sastanku se priča o polasku djece u školu, na početku godine, da se obavijesti roditelje da se djeca u toj pedagoškoj godini trebaju naročito pripremiti za školu.“ (Odgajatelj 3) „Mi što držimo roditeljski sastanak to je jedino ovaj na početku pedagoške godine, što možemo nazvati tematskim i priča se u vezi polaska djece u školu.“ (Odgajatelj 6) „Što se tiče polaska djece u školu samo onaj prvi roditeljski sastanak u vezi škole.“ (Odgajatelj 8) „Na početku godine tematski sastanak, inače usmeno prenosimo informacije o djetetu svakodnevno. Roditelji pri polasku djece u školu pitaju da li je dijete spremno, traže neko stručno mišljenje.“ (Odgajatelj 10)
Tranzicijske aktivnosti vezane uz mezosistem vrtić-škola	Izostanak zajedničkih aktivnosti odgajatelja-učitelja (n=13)	„Nema nešto što smo radili zajedno sa njima u dogovoru, da se nešto organizovalo.“ (Odgajatelj 3) „Nema saradnje između nas, tako da nema ni aktivnosti.“ (Odgajatelj 6) „Nema nikakve saradnje.“ (Odgajatelj 7) „Nismo dosad imali nešto zajedničkih aktivnosti.“ (Odgajatelj 8)
	Otvorene diskusije sa učiteljima i odgajateljima koji rade sa djecom sa teškoćama (n=0)	„Ja sam imala dijete sa teškoćama u svojoj vrtićkoj skupini, ali nije niko zvao da se raspita. Niti smo mi znali u koju školu će to dijete dalje ići, jer ne zna se do septembra i kada dijete već sazna u koju će školu odnosno koje odjeljenje će ići i koji će mu učitelj dopasti već bude kasno. Kada bi zvao neko od učitelja mi bi pomogle, rekle bi kakve su dječije navike, kako raditi sa tim djetetom.“ (Odgajatelj 3) „Nisam nikad dobijala upite od učitelja o djeci sa teškoćama. Imala sam dijete iz dječijeg sela, koje je bilo jako dobro organizovani i inteligentno. Međutim dobila sam informaciju da u školu imaju drugačije mišljenje o njemu. Razmišljam možda da smo bolje komunicirali da bi bolje ispalo po dijete. Da imamo baš saradnju ja bih mogla reći za tog dječaka kakav je.“ (Odgajatelj 7) „Pa dosad nismo imali osim pedagoškog kartona, izuzev kada neke učitelje znamo pa se sretnemo i popričamo privatno, ali ovako službeno nismo imali ni poziva ni sastanaka.“ (Odgajatelj 8) „Ne sastajemo se, ali uvođenjem inkluzije su nam se javili problemi vezano za stručni kadar koji bi radio sa djecom sa teškoćama, potrebni su nam pedagozi, psiholozi, logopedi, asistenti u nastavi da bismo izvukli maksimalne potencijale te djece. Trebaju sredstva, a sredstva su uvijek problem za sve.“ (Odgajatelj 10)

Iz perspektive odgajatelja ne postoji razvijena praksa posjete školske djece u prostorije vrtića, tek par odgajatelj se prisjeća posjete školske djece u dvorištu gdje je održana priredba. Prema rezultatima istraživanja koje su sproveli Višnjić Jevtić i sur., (2019) sudionici istraživanja (roditelji, učitelji) mišljenja su kako je uloga odgajatelja pripremiti dijete za osnovnu školu. S druge strane rezultati istog istraživanja pokazuju kako odgajatelji se ne smatraju odgovornim za pripremu djeteta za školu. Međutim iz izjava odgajatelja tokom intervju ovog istraživanja može se zaključiti kako smatraju da je za lakšu prilagodbu na školu dovoljno što djeca već pohađaju vrtić, jer se tu uče socijalizaciji. Pritom sudionici intervju zanemaruju tranzicijske aktivnosti koje se moraju odvijati kontinuirano tokom cijele godine. Prema odgovorima iz intervju kontinuirana saradnja je izostala, a u velikoj mjeri nedostaju svi oblici distribucije informacija. U vrtiću se sprovodi roditeljski sastanak na početku pedagoške godine vezano za polazak djece u školu, a u ostatku godine se ne održavaju daljni tematski sastanci vezano za polazak djece u školu. Premda odgajatelji ističu jaku saradnju sa roditeljima u vidu individualnih razgovora o postignućima i aktivnostima djece, u smislu tranzicijskih aktivnosti ta saradnja izostaje. Analiza rezultata istraživanja u prvoj sadržajnoj cjelini pokazuje da se najčešće sprovode one tranzicijske aktivnosti koje su najmanje efikasne.

Ključne prepreke za uspješnu saradnju između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu

Rezultati istraživanja o tranziciji djece iz vrtića u osnovnu školu, na temelju intervju sa učiteljima i odgajateljima, ukazuju na to da postoji niz izazova i nedostataka uspostavljenih praksi koje bi olakšale ovaj prelaz. Kao najčešće razloge nedovoljne saradnje navodi se nedostatak vremena, inicijative, komunikacije, međusobnog uvažavanja, stručnog kadra i asistenata u nastavi. Može se zaključiti iz svega navedenog da postoji i nedostatak intrizične motivacije i volje za promjenama u odgojno obrazovnom radu. Učitelji i odgajatelji su saglasni da su prepreke najčešće u području komunikacije i međusobne saradnje vrtić-škola. Jedan od razloga toga jeste izostanak systemske integracije koja bi omogućila povezivanje na nivou mezosistema vrtić-škola, povezivanja različitih obrazovnih sistema, metoda, i pristupa kako bi se stvorila koherentna i efikasna kolaboracija. Budući da izostaje i sinhronizacija kurikuluma vrtić-škola možemo zaključiti da je i kontinuitet u učenju i obrazovanju upitan. U pogledu organizacijskih barijera izdvajaju se kao najčešće nedostatak vremena i stručnog kadra, posebno asistenata u radu sa djecom

sa teškoćama u razvoju. Prema odgovorima odgajatelja i učitelja komunikacijske barijere i nedostatak inicijative za promjenama su razlog za otežano ostvarivanje efikasne saradnje između obrazovnih institucija, što može rezultirati smanjenom kvalitetom obrazovnog procesa.

Iako su rezultati istraživanja poražavajući za tranzicijske aktivnosti, može se zaključiti kako su sudionici tranzicijskog procesa svjesni potrebe međusobne saradnje i distribucije informacija o svakom djetetu, međutim objektivni razlozi (shodno njihovom mišljenju) ometaju kvalitetnu saradnju.

Tabela 6

Ključne Prepreke za Uspješnu Saradnju između Roditelja, Odgajatelja i Učitelja u Procesu Tranzicije Djece iz Vrtića u Osnovnu Školu

Kategorija	Kod	Odgovor sudionika
Organizacijske barijere	Nedostatak vremena (n=4)	<i>Nedostatak vremena i motivacije</i> "Učitelj 5
	Nedostatak stručnog kadra (n=1)	<i>„Nemamo dovoljno asistenata u nastavi, a djece sa teškoćama je sve više."</i> Učitelj 6
Komunikacijske barijere	Izostanak komunikacija i saradnje (n=6)	<i>"Najveća prepreka je što nema komunikacije između škole i vrtića. [...] Ako vrtić smatra da mu je škola potrebna, on će pokrenuti inicijativu."</i> Učitelj 1
	Nedostatak inicijativa (n=4)	<i>„Trebalo bi da postoji inicijativa da li vrtića ili škole, ali saradnja je izostala. Ako vrtić smatra da mu je škola potrebna u nekom segmentu on će pokrenuti inicijativu i tražiti neki sastanak, saradnju, pozvati na radionicu, isto tako i škola ako smatra."</i> Učitelj 4 <i>"Nedostatak komunikacije i sastanaka, preoptereženost poslom. Niko nema neku potrebu niti motivaciju da organizuje neke aktivnosti."</i> Učitelj 2
Deficiti u pogledu profesionalnog usavršavanja	Nedostatak stručnih usavršavanja (n=6)	<i>„Problem predstavlja nedovoljna zainteresovanost stručnog kadra za usavršavanje."</i> Učitelj 4

Ključne prepreke za uspješnu saradnju između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu

U procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu, identificirane su ključne prepreke koje ometaju uspješnu saradnju između roditelja, odgajatelja i učitelja. Prema podacima ovog istraživanja, komunikacijske barijere, poput nedostatka inicijative, slabe komunikacije i nedostatka međusobnog uvažavanja, značajno otežavaju učinkovitu saradnju između svih aktera u procesu tranzicije. Također, organizacijske barijere, osobito nedostatak vremena, dodatno usložnjavaju implementaciju zajedničkih aktivnosti koje su ključne za podršku djeci. Tabela broj sedam prikazuje ove prepreke, i sumira odgovore odgajatelja.

Tabela 7

Ključne Prepreke za Uspješnu Saradnju između Roditelja, Odgajatelja i Učitelja u Procesu Tranzicije Djece iz Vrtića u Osnovnu Školu

Kategorija	Kod	Odgovor sudionika
Komunikacijske barijere	Nedostatak inicijative (n=3)	„Da bilo ko iz škole kontaktira da želi da sazna šta, znači prepreka je nepostojanje inicijative škole.“ (Odgajatelj 3)
	Nedostatak komunikacije (n=10)	„Možda zato što radimo po drugačijim programima, pa se ne možemo uskladiti. I svako gleda svoj dio posla da odradi kako najbolje može, a zaboravljamo za tu saradnju međusobnu. Nedostatak komunikacije.“ (Odgajatelj 6) „Problem komunikacije i međusobnog uvažavanja. Čekanje da jedna strana pokaže želju za saradnju. Ali ako ćemo govoriti realno zar nije lakše da starija djeca iz škole dođu u vrtić, nego da mi sa vrtićkom djecom idemo. Mi nikad nismo odbili nijedan vid saradnje, ali mislim da je najveća prepreka nedostatak inicijative za saradnju. Mislim da škola nije dovoljno zainteresovana“ (Odgajatelj 10)
	Nedostatak međusobnog uvažavanja (n=10)	„Prepreka je što učitelji ne dolaze da se informišu, bar za pojedinu djecu. Mi pošaljemo dijete dalje, neće se više nama vraćati, a škola bi trebala da se interesuje jer tamo dijete dalje nastavlja svoj obrazovni put. Također prepreka za saradnju jeste i što nas učitelji u školi smatraju tetama čuvalicama.“ (Odgajatelj 7)

Organizacijske
barijere

Nedostatak vremena
(n=10)

„Trebali bi učitelji biti malo više otvoreni za saradnju, pogotovo ovi učitelji koji sada izvode 5 razred, pa će sljedeće godine imati prvi razred, oni slobodno mogu da pozovu našu ustanovu da se raspitaju o djeci.“ (Odgajatelj 8)
„Nedostatak vremena, svi smo previše zauzeti.“ (Odgajatelj 9)

Preporuke koje bi doprinijele boljoj saradnji između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu.

Prema odgovorima odgajatelja i učitelja, preporuke koje bi doprinijele boljoj saradnji između roditelja, odgajatelja i učitelja u procesu tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu raspoređene su u nekoliko kategorija, u okviru koje su svakoj dodjeljeni kodovi, te su predstavljene u Tabeli 7 i 8. Najčešće preporuke sudionika vezane su za jačanje odnosa između odgajatelja, učitelja i roditelja uključuju jačanje komunikacije, unaprijeđavanje stručnog usavršavanja, jačanje inicijative, međusobnog poštovanja, organizovanje raznih seminara, sastanaka, radionica gdje bi se razmjenjivala iskustva. Rezultati istraživanja ukazuju na jasnu potrebu za jačanjem odnosa između učitelja, odgajatelja i roditelja, s ciljem boljeg prilagođavanja i razvoja djece. Svi učesnici naglašavaju važnost stalne i otvorene komunikacije između učitelja, odgajatelja i roditelja. U kategoriji reformski procesi ističe se važnost stručnog usavršavanja za učitelje i odgajatelje, te sastanci menadžmenta ustanova. Redovni sastanci i radionice ne samo da bi omogućili bolje razumijevanje napretka djeteta, već i aktivnije uključivanje roditelja u obrazovni proces. Odgovori sugerišu da roditelji često nisu svjesni koliko je važno odvojiti vrijeme za rad s djecom kod kuće. Učitelji naglašavaju da roditelji trebaju biti više usmjereni na svoje obaveze prema djeci, a odgajatelji se zalažu za čvršću saradnju između predškolskih ustanova i škola, posebno u fazi prelaska djeteta iz vrtića u školu. Prepoznaje se potreba za dodatnim stručnim usavršavanjem učitelja i odgajatelja, posebno kada je riječ o radu s djecom koja imaju teškoće u razvoju. Postoji stav sa obje strane da trenutna podrška nije dovoljna i da bi dodatna edukacija i stručne obuke omogućile bolji rad s djecom i efikasniju saradnju s roditeljima. Također, predlaže se uvođenje zakonskih mjera koje bi osigurale obavezu organizovanja redovnih sastanaka roditelja, učitelja i odgajatelja, te bi time postavili okvir za dugoročnu i kvalitetnu saradnju. Odgajatelji i učitelji su složni da roditelji trebaju biti uključeni u obrazovni proces od samog početka. Ova uključivost bi

trebala početi već u vrtiću, kroz redovne susrete i razmjenu informacija o napretku djece. Roditelji bi trebalo da budu u stalnom kontaktu sa obrazovnim ustanovama, što bi pomoglo u glatkom prelasku djece iz vrtića u školu. Također, redovno informisanje o izazovima i napretku djece omogućilo bi roditeljima da se pravovremeno uključe u rješavanje problema i da pružaju podršku u učenju i razvoju. Jedna od ključnih tačaka u jačanju odnosa jeste međusobno povjerenje i poštovanje između svih uključenih strana. Roditelji, učitelji i odgajatelji trebaju sarađivati kao partneri u obrazovanju djece, te pokazivati međusobno razumijevanje i spremnost za zajednički rad na korist djece. Učitelji i odgajatelji ističu da bi češći neformalni susreti mogli doprinijeti boljem razumijevanju i otvorenijoj komunikaciji. Ističe se potreba za većim angažmanom menadžmenta obrazovnih ustanova. Odgajatelji naglašavaju da bi direktori i pedagozi trebali aktivnije sarađivati i razmjenjivati informacije o djeci, kako bi prijelaz iz predškolskih u školske ustanove bio lakši i efikasniji. Redovni sastanci menadžmenta škola i vrtića, zajedno s roditeljima, dodatno bi doprinijeli boljoj pripremi učitelja za rad s djecom.

Tabela 8

*Preporuke za Jačanje Odnosa između Učitelja, Odgajatelja i Roditelja u Korist Lakše Prilagodbe
Djece*

Kategorija	Kod	Odgovor sudionika
Distribucija informacija i kolaboracija na relaciji vrtić – škola	Jačanje komunikacije i razmjena iskustva (n=3)	„Jačati komunikaciju između odgajatelja i nas učitelja.“Učitelj 1 „Mislim da nam fali otvorene i redovite komunikacije između svih, da vidimo gdje dijete napreduje i sa čim ima izazove. Redovni sastanci, informativne radionice da dijelimo sve informacije jedni sa drugima“Učitelj 4
	Osmišljavanje smislenih tranzicijskih aktivnosti (n=3)	„Saradnja kroz razne projekte, radionice, pozivati roditelje u škole, da rade zajedno sa svojom djecom, usmjeriti ih na rad sa djecom.“Učitelj4
	Uključivanje roditelja (n=4)	

„Da roditelji shvate da trebaju odvojiti svoje vrijeme za djecu jer se to vrijeme nikad više ne može nadoknaditi pogotovo u ovom ključnom periodu dječijeg rasta.“ Učitelj 1

Reformski procesi	Stručno usavršavanje (n=3)	<i>„Stručno usavršavanje odgajatelja i učitelja da nam to pomogne da radimo sa djecom sa teškoćama u razvoju jer mi nemamo dovoljno asistenata, a djece sa teškoćama je sve više. Da razmijenjujemo iskustva i radimo u zajedničkom interesu djeteta.“ Učitelj 2</i>
	Uspostavljanje novih zakon (n=1)	<i>„Donijeti neki zakon na nivou škole i vrtića da se organizuju redovni sastanci i posjete vrtića/škola.“ Učitelj2</i>

U tabeli ispod su prikazane ključne preporuke odgajatelja za jačanje odnosa između učitelja, odgajatelja i roditelja u korist lakše prilagodbe djece.

Tabela 9

Preporuke za Jačanje Odnosa između Učitelja, Odgajatelja i Roditelja u Korist Lakše Prilagodbe Djece

Kategorija	Kod	Odgovor sudionika
Distribucija informacija i kolaboracija na relaciji vrtić – škola	Jačanje inicijative (n=10)	<i>„Za početak ta inicijativa, mislim da bi odmah krenulo to nešto na bolje, da se uveže škola i vrtić, pogotovo škola u koju će dijete krenuti. Bar u septembru da se razmijene informacije, a naravno evo i prije u toj godini pred polazak u školu, stalne kontakte održavati. Barem predškolska djeca da se upoznaju dobro sa svojom školom.“ (Odgajatelj 3)</i>
		<i>„Više aktivnosti, više susreta tokom te zadnje pedagoške godine u obdaništu, da se više ugovara tih sastanaka, priredbi, neku radionicu od strane škole.“ (Odgajatelj 6)</i>
	Jačanje komunikacije (n=9)	<i>„Jačanje komunikacije, međusobnog poštivanja.“ (Odgajatelj 7)</i>
	Međusobno poštovanje (n=1)	<i>„Učitelji da dolaze na naše časove, da se upoznaju sa budućim učenicima. Da pozivaju našu ustanovu, da dogovorimo sastanke i</i>

radionice zajedničke sa djecom. Da nam pristupe kao jednakima u struci.“ (Odgajatelj 8)

Seminari, radionice za sve sudionike (n=8) *„Više seminara, radionica, razgovora, i sastanaka. Da učitelji i odgajatelji razgovaraju, da se raspituju učitelji kakva djeca dolaze u školu, kako sa njima da rade.“ (Odgajatelj 9)*

Sastanak menadžmenta ustanova (n=1) *„Za početak da menadžmenti ustanova, direktori i pedagozi malo porazgovaraju o tome, pa da škole upute učitelje da nam se mogu obratiti za informacije o djeci. Više sastanaka, razgovora o raznim temama, i razmjene iskustva bi sigurno doprinijeli jačanju saradnje.“ (Odgajatelj 10)*

4.1. Diskusija

Recentna literatura ukazuje na značaj tranzicijskih aktivnosti za djecu i potrebu za jasnim komunikacijskim kanalima između vrtića, škola i roditelja, kao i na važnost socijalne podrške kako bi djeca lakše savladala nove izazove. Uvidom u istraživanja većine zapadnoeuropskih zemalja i svijeta uviđamo da su zastupljene teškoće u procesu tranzicije djeteta iz vrtića u osnovnu školu, naročito u segmentu međusobne saradnje svih sudionika procesa tranzicije. Ono što razlikuje ostatak svijeta od regiona jeste uvođenje zakonskih regulativa u cilju poboljšanja trenutnog stanja u obrazovanju, i obavezu saradnje sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Istraživanje koje je provedeno u Finskoj imalo je za cilj utvrditi utiče li tranzicijska praksa, koja se trenutno primjenjuje na relaciji vrtića i osnovne škole, na kognitivne ishode djeteta u prvom razredu (Ahtola i sur., 2011). Dobiveni rezultati istraživanja potkrijepili su važnost saradnje stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole u izradi nastavnog plana i programa temeljenog na prethodnim znanjima i postignućima djeteta te nadogradnji novih znanja čime bi se ujedno omogućio kontinuitet u odgoju i obrazovanju (Ahtola i sur. 2011, Rantavuori i sur. 2017). Osim toga, rezultati istraživanja ukazali su na potrebu međusobne stručne saradnje između odgajatelja i učitelja, poticanje zajedničkog pedagoškog razumijevanja prakse, osmišljavanje zajedničkih aktivnosti vezanih uz prijelaznu praksu sa ciljem ostvarivanja glatkih prelaza iz vrtića u osnovnu školu (Karila i sur. 2014, Rantavuori i sur. 2017). Još jedan dobar primjer pedagoške prakse jeste Novozelandski kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Te Whāriki kurikulum, koji se temelji na individualnom pristupu djeteta odnosno dijete stavlja u ulogu sukreatora odgojno-obrazovnog procesa. Individualnim pristupom djetetu možemo osigurati kontinuitet u odgoju i obrazovanju, i na taj način olakšati proces tranzicije iz vrtića u osnovnu školu. U odgojno-obrazovnom sistemu

Republike Hrvatske razmatraju se tri ključne teme: usklađenost predškolskog i školskog kurikulumu (u funkciji izbjegavanja „školarizacije“ programa predškole, lakšeg prijelaza djece iz predškole u prvi razred osnovne škole te ostvarenja načela pedagoškog kontinuiteta između dva odgojno-obrazovnih sustava), spremnost odgajatelja i učitelja na promjene (usklađenost i /ili reforma studijskih programa za obrazovanje odgajatelja i učitelja te rad učitelja u sistemu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja), saradnja odgojno-obrazovne institucije i roditelja u pripremi djeteta za školu (Somolanji Tokić, 2018). U odnosu na ove tri ključne teme, istraživanja u Republici Hrvatskog ukazuju na neusklađenost pedagoškog kontinuiteta, što se posebno iskazuje u dobivenim rezultatima istraživanja najčešćih oblika saradnje dječjeg vrtića i osnovne škole odnosno na povremene jednokratne posjete djece školi i vrlo rijetko školske djece dječjem vrtiću. Kao razlog tome se navode nedostatak organizacije, resursa, i izostavljanje saradnje između odgajatelja i učitelja. Ovakvi rezultati istraživanja korespondiraju sa podacima našeg istraživačkog rada, te se može zaključiti da se organizovane posjete predškolske skupine djece odvijaju jednokratno, i to najčešće kada posjećuju i ostale ustanove u lokalnoj zajednici. Najčešće se odvijaju upravo one aktivnosti koje su najmanje efikasne. Međutim i učitelji i odgajatelji su prepoznali važnost te posjete školi, i upoznavanjem djece sa osobljem, prostorijama iako daljnje aktivnosti u tom smjeru nisu poduzimane. Razlog tome navode nedostatak vremena, stručnog kadra, nedostatak komunikacije i inicijative od strane odgajatelja i učitelja da se desi kontinuitet u odgojno-obrazovnom kontekstu.

Pionir istraživanja na temu tranzicijskih procesa iz vrtića u osnovnu školu u Bosni i Hercegovini Camović (2023) navodi rezultate svog istraživanja koji ukazuju na najveću zastupljenost tranzicijskih aktivnosti poput razgovora sa djecom o školi, završne svečanosti, jednokratne posjete vrtića školi te informisanje roditelja u okviru redovnih roditeljskih sastanaka a najmanju zastupljenost u području kolaboracije sa školom i roditeljima. Rezultati istraživanja ovog master rada korespondiraju sa rezultatima istraživanja koje je provela Camović (2023). Na temelju rezultata istraživanja koja su provedena na dvije različite lokacije u Bosni i Hercegovini, možemo reći da se nalazi ovog rada u velikoj mjeri poklapaju s onima koje u svom radu iznosi Camović (2023), te slično njenim zaključcima, naše istraživanje također pokazuje da su najzastupljenije aktivnosti koje se odnose na tranziciju one jednokratne, kao što su razgovori sa djecom o školi, priredbe i jednokratne posjete školi. U ovom istraživanju je također vidljiv nedostatak dugoročne saradnje između vrtića, škole i roditelja.

Visković i Višnjić Jevtić (2019) prema Camović (2023) ukazuju da takve povremene i jednokratne aktivnosti, mogu biti početno uspješne ali nisu dugoročno rješenje. U istraživanju ovog rada dolazimo do podataka da je najčešće sredstvo distribucije informacija pedagoški karton, za koji smatraju učitelji i odgajatelji da je nedovoljno. Spona koja povezuje vrtiće i škole u odgojno obrazovnom radu jeste jedino pedagoški karton, i poneki poziv učitelja upućen vrtiću ukoliko u prvom razredu dobije dijete sa teškoćama u razvoju. Pretpostavka slabe saradnje je u međusobnom neuvažavanju i nerazumijevanju struke (Barblett i sur. 2011, prema Chan 2010). S navedenim tvrdnjama slaže se i Somolanji Tokić (2018) koja je u okviru svog istraživanja tranzicijske prakse dobila podatak kako se 60 % ispitanika izjasnilo o nepostojanju dubljeg razumijevanja između odgajatelja i učitelja tijekom procesa tranzicije djeteta iz vrtića u osnovnu školu. U rezultatima ovog istraživanja na osnovu odgovora odgajatelja i učitelja potvrđuju se prethodne tvrdnje, i uočava se manjak međusobnog poštovanja između navedene dvije profesije. U okviru ovog istraživačkog rada dobiveni su odgovori i za najčešće preporuke sudionika koje su vezane za jačanje odnosa između odgajatelja, učitelja i roditelja uključuju jačanje komunikacije, unaprijeđavanje stručnog usavršavanja, jačanje inicijative, međusobnog poštovanja, organizovanje raznih seminara, sastanaka, radionica gdje bi se razmjenjivala iskustva. U kategoriji reformski procesi ističe se važnost stručnog usavršavanja za učitelje i odgajatelje, te sastanci menadžmenta ustanova. Redovni sastanci i radionice ne samo da bi omogućili bolje razumijevanje napretka djeteta, već i aktivnije uključivanje roditelja u obrazovni proces. Važnom implikacijom za obrazovanje budućih predškolskih odgajatelja se smatra osvještavanje značaja edukacije za osiguranje „glatke“ tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu, kao i prekogranična saradnja sa učiteljima razredne nastave (Camović, 2023).

Uzimajući u obzir rezultate istraživanja i interpretaciju iz ovog istraživanja, te aktuelnu literaturu i prošla istraživanja možemo kreirati preporuke za jačanje odnosa između sudionika tranzicije:

- a) Preispitati trenutno stanje odgojno-obrazovnih školskih sistema i uloge učitelja i odgajatelja
- b) Uspostaviti zakonski okvir koji će raditi u najboljem interesu djeteta
- c) Sistemski isplanirati kontinuirane tranzicijske aktivnosti
- d) Iskrena komunikacija i konstruktivna kritika na sastancima

- e) Uvrstiti tranzicijske aktivnosti u NPP, posjećivanje škole i vrtića, izgrađivanje prijateljskih programa kroz kreativne radionice, projekte
- f) Distribucija informacija da se vrši kontinuirano kroz razvojne mape, grupne i individualne razgovore
- g) Profesionalno stručno usavršavanje odgajatelja i učitelja
- h) Uključivanje roditelja u odgojno obrazovne ustanove
- i) Model pozitivne saradnje i partnerstva (Haugh, 2013) za koji Haugh navodi da je model pozitivne saradnje i partnerstva dva sistema moguć bez dominacije osnovnoškolskog sistema nad predškolskim sistemom, bez dominacije učitelja u odnosu na odgajatelja, s naglaskom da se šestogodišnjem djetetu treba ponuditi najbolje od dva odgojno-obrazovna sistema.

U odnosu na navedene teškoće u odgojno-obrazovnom kontekstu europske zemlje razvijaju strategije o efikasnom upravljanju u procesu tranzicije. Obzirom na rezultate istraživanja u narednom poglavlju ćemo donijeti relevantne zaključke.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je analizirati proces tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu iz perspektive odgajatelja i učitelja na području grada Gračanice. Tranzicija iz dječijeg vrtića u osnovnu školu predstavlja ključan i složen period u razvoju svakog djeteta, koji obuhvata brojne aspekte: prilagodbu na novu sredinu, promjene u obrazovnim zahtjevima te socijalne i emocionalne izazove. Ovaj proces nije samo fizička promjena, već i značajan korak u emocionalnom, socijalnom i kognitivnom razvoju djeteta. U odnosu na rezultate istraživanja mogu se izvesti sljedeći zaključci:

- I. Tranzicijske aktivnosti koje se organiziraju u osnovnim školama i vrtićima na području grada Gračanice uglavnom obuhvataju aktivnosti koje se smatraju manje efikasnim, dok su ključni aspekti tranzicije, poput intenzivne saradnje između vrtića i škole, nedovoljno prisutni. Ovo ukazuje na potrebu za razvojem efikasnijeg i održivog sistema tranzicijskih aktivnosti koje bi olakšale prelazak djece u osnovnu školu. Aktivnosti koje se fokusiraju na dublju saradnju i zajedničke inicijative vrtića i škole trebaju biti prioritet, kako bi se stvorio kontinuitet u obrazovnom procesu i lakša prilagodba djece na novu obrazovnu sredinu.
- II. Istraživanje također pokazuje da postoji značajan nedostatak intenzivne kolaboracije između porodice, vrtića i škole, što dodatno otežava prevazilaženje diskontinuiteta između različitih razvojnih konteksta. U tom smislu, preporučuje se sistemsko povezivanje vrtića i škole te jačanje interprofesionalne saradnje među odgajateljima i učiteljima, kako bi se omogućila profesionalna razmjena iskustava i zajedničko učenje. Saradnja između porodice, vrtića i škole ključna je za osiguranje kontinuiteta u obrazovanju i za uspješnu adaptaciju djece na nove izazove.
- III. Još jedan važan aspekt koji treba unaprijediti je sistem dokumentiranja razvoja djeteta. Rezultati istraživanja ukazuju na to da dokumentacija o razvoju djeteta trenutno nije dovoljno povezana između različitih obrazovnih institucija. Dokumenti koji se odnose na razvoj djece najčešće su pedagoški kartoni, a nedostatak adekvatne distribucije informacija između vrtića i škole može usporiti proces prilagodbe djeteta. Stoga je nužno uvesti sistem kontinuiranog dokumentiranja razvojnog statusa djeteta,

poput razvojnih mapa, koje bi se aktivno koristile u procesu tranzicije i omogućile bolju koordinaciju između različitih obrazovnih i razvojnih konteksta.

IV. Također, značajnu ulogu u tranziciji imaju odgajatelji i učitelji, koji kroz različite strategije mogu podržati djecu u ovom izazovnom periodu. Razvijanje novih strategija učenja i primjena uspješnih metoda pomoći će djeci da se uspješno prilagode i da se smanji stres povezan s promjenama. Odgajatelji i učitelji moraju razviti nove strategije učenja i usvojiti uspješne postupke kako bi djeci omogućili glatke prelaze između zajednica. Stoga je jako bitno imati primjerene, kvalitetne i organizirane postupke koji će potaknuti dječiji razvoj, i ublažiti strah od nepoznatog. Na taj način će se pospiješiti osnaživanje djeteta i ujedno jačati dječiju otpornost na promjene. Pored toga, uključivanje djeteta kao aktivnog sudionika u procesu tranzicije može značajno unaprijediti njegovu sposobnost adaptacije, jer djeca često doživljavaju tranziciju kao stresan period nepoznatih promjena..

V. Savremeni izazovi, poput digitalizacije, inkluzije i multikulturalizma, dodatno komplikuju proces tranzicije, pa je stoga nužno razviti holistički pristup koji uzima u obzir sve ove faktore. Samo pravilnim planiranjem, koordinacijom i pružanjem adekvatne podrške svim sudionicima u procesu – djeci, porodici, odgajateljima, učiteljima i zajednici – moguće je uspješno olakšati tranziciju djece i doprinijeti njihovom uspjehu u novom obrazovnom okruženju. Holistički pristup tranziciji, koji uključuje porodicu, odgajatelje, učitelje i zajednicu, ključan je za uspješan prijelaz djeteta u školu.

Literatura

- Ackesjo, 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.
- Athola, A., Silinkas, G., Poikonen, P. I., Kontoniemi, Niemi, P. Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Ayres, L. (2008). "Semi-structured interview." *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications. http://www.sageereference.com/research/Article_n420.html
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development - six theories of child development* (pp.1-60). CT: JAI Press.
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Kilgalon, P., Maloney, C. (2011). *Transition from long day care to kindergarten: Continuity or not?* *Australian Journal of Early Childhood*, 36(2), 42-50.
- Bašić, S. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Bogdanović (Ur.). *Sociološki rečnik*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Brinkmann, S. (2008). "Interviewing." *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications. http://www.sage-ereference.com/research/Article_n239.html
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2003). *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school*. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 52-63). Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Camović DŽ., Bećirević-Karabegović J., (2022). *Educational quality of early childhood education in Bosnia and Herzegovina*. European journal of educational research, 11(4), 1923-1936.
- Camović, Dž. (2023). *Transition of children from kindergarten to elementary school-experiences of preschool teachers from Bosnia and Herzegovina*. Journal of Contemporary Educational Studies, 74(1), 144-170.
- Chan, W. L. (2010). *The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong*, Early Child and Care, 180(7), 973-993.
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). *Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills*. Early Education & Development, 24(3), 292–309.
- Dockett, S., Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S., Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Australian Government Department.
- Dockett, S., Perry, B. (2004). *What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers*, International Journal of Early Years Education, 12(3), 217-230.
- Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Alineja.

- Đorđević, D. , Perunović, R. , Brkić, P. (1974). *Spremnost dece za polazak u školu i njihov uspeh u školi*. Pokrajinski odbor Pedagoškog društva.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school – working papers 42 in early childhood development. Bernard van Leer Foundation.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*: II dopunjeno izdanje. Centar za primijenjenu psihologiju.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der bildungslaufbahn von kindern*. Cornelsen Scriptor.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *The development of parents in their first child's transition to primary school*. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp.101-110). Routledge.
- Haugh, P. (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Noewergian perspective. U: Moss, P. (ur.). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (pp.112-129) Routledge.
- Huser, C. , Dockett, S. , Perry, B. (2015). *Transition to school: revisiting the bridge metaphor*, European Early Childhood Education Research Journal, <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>
- Janus, M. (2011). Transition to School. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to early care and education: International perspectives on making schools ready for young children - educating the young child*, Advances in theory and research, Implications for practice 4, (pp. 177-187). Springer.

- Jerončić. M. (2015). *Savremeni koncept detinjstva: Institucionalizacija, familizacija i individua(liza)cija*. U: Sinteze. Rasprave i članci, br. 8. (pp. 11–30) Akademija vaspitačko medicinskih strukovnih studija.
- Jurčević Lozančić, A. (2018). New paradigms of understanding a child, quality of childhood and childhood institutionalization. *Život i škola*, 64(1),11-17.
- Karić Camović, Dž. (2021). *Razvojna perspektiva ranog djetinjstva i roditeljstva: poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu*. Perfecta.
- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391.
- Knežević- Florić, O. (2013). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Korak po korak (2016). *Tko sam ja? Pitanje grupnog i osobnog identiteta*.
<http://www.korakpokorak.hr/hr/prirucnici-i-brosure/114#b1>
- Konkoli Zdešić, M. (2018). *Roditeljska potreba za podrškom tijekom tranzicije*, Specijalistički rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- 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*, 1856-1862.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. and Freyr, T. (2017). *Transition from kindergarten to school: A systematic review*. Knowledge Centre for Education.
- Lim, L., Tay-Lim, J. (2019). *Early years transitions: building bridges for children*. National Institute of education (Singapore)-NIE.
<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGwHfkjxTplxQBjbQMNptDgKsvb?projector=1&messagePartId=0.2>

- Mashburn, A., LoCasale-Crouch J., Pears, K. (2018). *Kindergarten transition and readiness*. Springer international publishing AG, part of Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5>
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F., Wildenger, L.K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early childhood education journal*, 35, 83–88.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Milić, A. (2007). *Sociologija porodice*. Čigoja štampa.
- Milić, Vojin. (1996). *Sociološki metod*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mladen Coha, S. (2007). Adaptacija djeteta u novoj sredini i postupci odgajatelja. u: *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 12(1/2), 32-35.
- Nathanson, L., Rimm-Kaufman, S., Brock, L. (2009). Kindergarten adjustment difficulty: The contribution of children's effortful control and parental control. *Early Education and Development*, 20(5), 775-798.
- OECD (2017). Starting Strong V: *Transitions from early childhood education and care to primary education*, OECD publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Pavlov, S. (2024). *Tranzicija predškolskog deteta iz vrtića u školu kao višedimenzionalni konstrukt*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Radojčić Lukić, Ž. (2011). Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu. *Obrazovna tehnologija* 4, 367-378.
- Rantavuori, L., Päivi, K., Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool–school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 230-248.

- Rimm-Kaufman, S. , Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Slatina, M. (2020). *Edukometrija: Mjerenje i mjerni instrumenti u odgoju i obrazovanju*. Ilum.
- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 217 – 228.
- Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u školu*. Doktorski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Somolanji Tokić, I. , Kretić Majer, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 103-110.
- Šagud, M. (2015). Suvremeno djetinjstvo i institucijski kontekst. *Croatian journal of education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 265-274.
- Šain, M. , Marković, M. , Kovačević, I. , Koruga, D. , Ivanović, R. , Beljanski – Ristić, Lj. , Krsmanović, M. , Gajić, Z. , Peković, D. (2016). *Korak po korak 2: Vaspitanje dece od tri do sedam godina: priručnik za roditelje i vaspitače*. Kreativni centar.
- Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. CPP.
- Tomanović, S. (2007). *Detinjstvo. Sociologija detinjstva*. Sociološki rečnik: Zavod za knjige.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.
- Visković I., Mikulandra, K. (2020). Dječja perspektiva prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. *Acta laderina*, 18(1), 29-45.
- Visković, I. (2018). Transition processes from kindergarten to primary school. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 51-75.
- Visković, I. and Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići!? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Alfa.

- Višnjić Jevtić, A. (2018). *Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja*. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković (ur.) Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima, (pp.77-110). Alfa.
- Vogler, P., Crivello, G. and Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper No. 48. Bernard van Leer Foundation.
- Wilfried, G. , Niesel, R. (2007). Prijelaz u osnovnu školu – razumijevanje svih uključenih i učinci njihove suradnje. *Djeca u Evropi*, 4(7), 4-6.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine, 94/13.
<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>

Prilog

PISMO PREDSTAVLJANJA

Poštovana učiteljice,

Moje ime je Nadija Zahirović Hamidović i trenutno sam studentica Filozofskog fakulteta u Sarajevu, Odsjek za pedagogiju, gdje radim na svom master radu: Tranzicija djece iz vrtića u osnovnu školu.

U svom istraživanju, fokusirala sam se na značaj tranzicijskih aktivnosti u nastavnom i vrtićkom okruženju. Kroz svoj master rad želim istražiti i analizirati način na koji se odvija proces tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu. Rezultati iz polustrukturiranog intervjua koristiti će se samo u istraživačke svrhe.

S obzirom na vaše iskustvo i stručnost u radu s djecom, bila bih zahvalna ukoliko biste pristali da učestvujete u istraživanju. Ukoliko ste saglasni, pozivam Vas intervju koji će se obaviti _____24.godine, i neće trajati duže od 1h. Biću zahvalna na prilici da s Vama razgovaram o ovoj temi i podijelim svoja istraživanja i nalaze. Smatram da je Vaša perspektiva veoma vrijedna i da bi mogla obogatiti moj rad. Vjerujem da će razgovor s Vama pružiti dodatne uvide i iskustva koja će mi pomoći da bolje razumijem ovaj proces, te kako se isti može unaprijediti.

Ako imate dodatna pitanja ili trebate još nešto, budite slobodni da me kontaktirate putem ove e-mail adrese.

Molim Vas da mi do 16.09.24.godine potvrdite svoje učešće kako bismo zajedno pronašli odgovarajući termin.

S poštovanjem,

Nadija Zahirović Hamidović

Protokol za polustrukturirani intervju sa učiteljem

Voditelj intervjuja:

Učitelj (pseudonim):

Trajanje intervjuja:

Mjesto obavljanja intervjuja:

Drago mi je da ste prihvatili moj poziv i da Vas mogu lično upoznati. Veoma sam zainteresovana za rad sa djecom, i želim saznati više o tranzicijskim aktivnostima u školi u kojoj radite.

Hvala Vam što ste izdvojili svoje vrijeme da se danas sastanete sa mnom, izuzetno to cijenim.

Kao što sam Vas već ranije upoznala, razgovor će se snimati. Jeste li saglasni da počnemo?

I Opće informacije

1. Koja je Vaša starosna dob?
2. Sa kojim razredom trenutno radite?
3. Koju stručnu spremu posjedujete?
4. Koliko godina radnog iskustva imate kao učitelj?
5. Sa kojim razredima ste do sada radili?

II Pitanja

I. Upoznavanje djece sa školom i školskim osobljem	Zapažanja tokom intervjua
Da li se provode aktivnosti upoznavanja djece sa školom i školskim osobljem? Posjećuju li učitelji i školska djeca vrtić? Kako se to realizira i koliko često? Posjećuju li učitelji vrtić i djecu koja su pred polazak u školu? Koje aktivnosti se sprovode u tim posjetama? Da li u tim posjetama razgovarate sa predškolskom djecom o školi i njihovim očekivanjima? Koje tranzicijske aktivnosti u sklopu prilagodbe djece iz vrtića u osnovnu školu primjenjujete u svom svakodnevnom radu? Postoje li neki „prijateljski programi“ između školske i predškolske djece koja će pohađati istu školu? Da li djeca predškolske i školske dobi učestvuju u nekim zajedničkim aktivnostima? Koje korake tranzicije smatrate izuzetno važnim za prilagodbu djece u prvi razred osnovne škole?	
II. Distribucija informacija Da li i na koji način vrtić distribuira školi neke informacije o djeci? Kakva saradnja postoji? Na koji način roditelji učestvuju u distribuciji informacija o djetetu? Da li se u školi organizuju orijentacijski/tematski roditeljski sastanci u vezi polaska djece u školu?	

III. Kolaboracija Na koji način i koje aktivnosti odgajatelji i učitelji rade zajedno u saradnji tokom procesa tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu? Organizujete li sastanke sa odgajateljima u svrhu promišljanja o usaglašavanju vrtićkog i školskog kurikuluma? Organizujete li otvorene diskusije o tranzicijskim aktivnostima učenika sa učiteljima koji rade sa djecom sa teškoćama u razvoju i odgajateljima? Postoji li praksa da odgajatelji i učitelji zajedno planiraju ili izvode različite odgojno obrazovne aktivnosti? IV Koje ključne prepreke za saradnju uočavate? V Navedite preporuke za jačanje odnosa između učitelje, odgajatelja i roditelja u korist lakše prilagodbe djeteta?	
--	--

Stigli smo do kraja našeg razgovora. Zahvaljujem se na izdvojenom vremenu. Audio zapis sa ovog intervjua biće pretvoren u transkript koji ću Vam poslati na autorizaciju putem e-maila. Zamolit ću Vas da eventualne korekcije dostavite u periodu od 7 do 10 dana.

Protokol za polustrukturirani intervju sa odgajateljem

Voditelj intervjuja:

Odgajatelj (pseudonim):

Trajanje intervjuja:

Mjesto obavljanja intervjuja:

Drago mi je da ste prihvatili moj poziv i da Vas mogu lično upoznati. Veoma sam zainteresovana za rad sa djecom, i želim saznati više o tranzicijskim aktivnostima u vrtiću u kojem radite.

Hvala Vam što ste izdvojili svoje vrijeme da se danas sastanete sa mnom, izuzetno to cijenim.

Kao što sam Vas već ranije upoznala, razgovor će se snimati. Jeste li saglasni da počnemo?

I Opće informacije

1. Koja je Vaša starosna dob?
2. Sa kojom odgojnom skupinom trenutno radite?
3. Koju stručnu spremu posjedujete?
4. Koliko godina radnog iskustva imate kao odgajatelj?
5. Sa kojim odgojnim grupama ste do sada radili?

II Pitanja

I. Upoznavanje djece sa školom i školskim osobljem Da li se provode aktivnosti upoznavanja djece sa školom i školskim osobljem? Posjećujete li sa djecom školu? Kako se to realizira i koliko često? Posjećuju li školska djeca vrtić? Posjećuju li učitelji vrtić i djecu koja su pred polazak u školu? Koje aktivnosti se sprovode u tim posjetama? Da li razgovarate sa predškolskom djecom o školi i njihovim očekivanjima? Provodite li simulaciju školskog dana u vrtiću i na koji način? Objasnite koje aktivnosti realizujete. Koje tranzicijske aktivnosti u sklopu prilagodbe djece iz vrtića u osnovnu školu primjenjujete u svom svakodnevnom radu? Postoje li neki „prijateljski programi“ između školske i predškolske djece koja će pohađati istu školu? Da li djeca predškolske i školske dobi učestvuju u nekim zajedničkim aktivnostima? Koje korake tranzicije smatrate izuzetno važnim za prilagodbu djece u prvi razred osnovne škole?	Zapažanja tokom intervjua
II. Distribucija informacija Da li i na koji način vrtić distribuira školi neke informacije o djeci? Kakva saradnja postoji? Na koji način roditelji učestvuju u distribuciji informacija o djetetu? Da li se u vrtiću organizuju orijentacijski/tematski roditeljski sastanci u vezi polaska djece u školu?	

III. Kolaboracija Na koji način i koje aktivnosti odgajatelji i učitelji rade zajedno u saradnji tokom procesa tranzicije djece iz vrtića u osnovnu školu? Organizujete li sastanke sa učiteljima u svrhu promišljanja o usaglašavanju vrtićkog i školskog kurikuluma? Organizujete li otvorene diskusije o tranzicijskim aktivnostima učenika sa učiteljima koji rade sa djecom sa teškoćama u razvoju i odgajateljima? Postoji li praksa da odgajatelji i učitelji zajedno planiraju ili izvode različite odgojno obrazovne aktivnosti? IV Koje ključne prepreke za saradnju uočavate? V Navedite preporuke za jačanje odnosa između učitelje, odgajatelja i roditelja u korist lakše prilagodbe djeteta?	
---	--

Stigli smo do kraja našeg razgovora. Zahvaljujem se na izdvojenom vremenu. Audio zapis sa ovog intervjua biće pretvoren u transkript koji ću Vam poslati na autorizaciju putem e-maila. Zamolit ću Vas da eventualne korekcije dostavite u periodu od 7 do 10 dana.