

Maja Škrobo, Svijetlana Škrobo, Ana Tolić: Priprema učitelja za prijem i polazak djeteta u osnovnu ...
Život i škola, br. 29 (1/2013.), god. 59., str. 357. – 371.

UDK 37.015.3

UDK 372.29

Stručni rad

Primljeno: 3. rujna 2012.

PRIPREMA UČITELJA ZA PRIJEM I POLAZAK DJETETA U OSNOVNU ŠKOLU

Maja Škrobo, studentica

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Svijetlana Škrobo, studentica

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Ana Tolić, studentica

Učiteljski fakultet u Osijeku

Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku

Sažetak. Priprema djeteta za polazak u školu dulji je proces koji obuhvaća različita područja djetetova razvoja. Tradicionalni pristup pripreme djece i procjene njihove spremnosti za školu naglasak stavlja na ulogu odraslih, u prvom redu odgojitelja, koji su jedini kompetentni za tu zadaću. Osim odgojitelja i roditelja, važnu ulogu pripreme djece za polazak u osnovnu školu imaju učitelji. Važno je naglasiti da se djetetova spremnost za školu stvara tijekom prvih mjeseci školovanja, a ne prije polaska u školu.

Kako bi se upoznali s predškolskom ustanovom i životom djece prije škole, u akademskoj 2010./11. godini studenti 5. godine Učiteljskoga fakulteta u više navrata boravili su u dječjem vrtiću. Hospitirali su kronološki homogenim (predškolskim) i heterogenim skupinama u kojima je raspon kronološke dobi bio od 3 do 7 godina. Studenti su svoju hospitaciju bilježili u unaprijed pripremljenim obrascima koji su sadržavali određena područja promatranja. Analiza bilježaka ukazuje na postojanje problema, točnije nerazumijevanja područja djetetova života u predškolskoj ustanovi, posebice u područjima ustrojstva aktivnosti te ustrojstva interakcije. To ukazuje na postojanje diskontinuiteta u pedagoškoj praksi između predškolske i osnovnoškolske ustanove. Stoga se ovim radom želi uputiti na potrebu mijenjanja aktualnih oblika suradnje odgojitelja i učitelja u smjeru pripreme učitelja i škole za prijem djeteta u osnovnu školu.

Ključne riječi: priprema učitelja, polazak u školu, dijete, interakcija, predškolski programi.

Uvod

Polazak djeteta u školu jedan je od najvažnijih razdoblja djetetova života. Za većinu djece to je najveći događaj u njihovu životu. Čini veliku novost kako u životu djece tako i u životu njihovih roditelja. Polazak u školu često izaziva i veliki stres za dijete koje sada dolazi u nove okolnosti, upoznaje nove osobe, usvaja nove uloge te se pred njega stavljaju brojni zadatci. Kako bi se dijete što lakše uklopilo u nove okolnosti, bitna je kvalitetna priprema za polazak u školu. Osim samoga programa koji priprema dijete za školu izuzetno veliku ulogu igra stručnjak koji ih provodi. Njegova je uloga nezamjenjiva i vrlo je bitna njegova spremnost da odgovara na potrebe roditelja i djece te da zna djelovati s obzirom na kontekste iz kojih dijete dolazi. Posljednjih desetljeća uloženi su trud u pripremu sve djece za polazak u prvi razred bez obzira na to jesu li ili nisu pohađali vrtićke programe pa je tako uvedena predškola.

Uspješan polazak u školu

Djeca koja pohađaju predškolske ustanove uglavnom se pripremaju za školu kroz programe predškolskoga odgoja dok se djeca koja nisu uključena u vrtićke programe, mogu uključiti u programe predškole. Prema većini autora uspješna prilagodba djeteta u školu uključuje mnoge čimbenike, emocionalnu, socijalnu kompetenciju djeteta te akademske i kognitivne vještine. Kako bi prijelaz djeteta u školski sustav prošao što lakše, bitno je i partnerstvo odgojitelja s roditeljima. Uspješan prijelaz u školu izuzetno je važan i za djecu s posebnim potrebama jer njihove poteškoće stvaraju rizik za kasnije poteškoće u školi. Djetetovo pozitivno iskustvo s polaskom u školu preduvjet je za razvoj djetetova povjerenja u školski sustav, a time je i dobra podloga za školski uspjeh. Tradicionalno shvaćanje polaska u školu spremnost djeteta opisuje kroz neke normativne karakteristike bez obzira na individualne karakteristike po kojima se djeca i roditelji razlikuju (Petriwskyj & Grieshaber, 2011).

Nakon odgojitelja koji pripremaju djecu za kretanje u školu, učitelji su oni koji trebaju također biti spremni na primanje djece u prvi razred. Bitna je njihova spremnost da prihvate novu djecu sa svim njihovim karakteristikama i različitostima te da im omoguće uspješno uklapanje u nove okolnosti. Učitelj mora naučiti osjećati i spoznati djetetove potrebe, njihove osjećaje i spoznaje o polasku u školu. Trebaju koristiti vlastite spoznaje o polasku u škole te dobro poznavati područje ranoga odgoja i obrazovanja. Uključivanje roditelja u proces prelaska djeteta iznimno je važno kako bi se djetetu olakšao polazak u školu. Autorica King (2011) vjeruje da iako dijete ima potporu u obitelji, uspješan je polazak djeteta u školu i odgovornost samoga djeteta.

Mnogo se češće težište stavlja na kognitivne potrebe djeteta ili njihovu sposobnost da se prilagode skupini (Gill et al, 2006; Pianta et al, 1999). Isto su tako bitne i socio-emocionalne potrebe djece za uspješan polazak u školu. Škole nastoje osigurati sigurno radno okruženje, no bitno je obratiti pozornost i na emocionalnu dobrobit djeteta (Janson & King 2006; Lumpkin 2007).

Svaki put kada dijete mijenja razred, školu, učiteljicu te općenito pri novom okruženju, za dijete se stvara novo i nepoznato iskustvo. Neka djeca taj događaj prolaze s lakoćom dok se druga djeca osjećaju nesigurno i različito. Zato je važno učiteljevo razumijevanje za djetetov način prilagodbe (King, 2011).

Topao odnos između učiteljice i djeteta bitan je čimbenik školskoga uspjeha (Lumpkin 2007). Veza koju djeca razvijaju s učiteljima pri polasku u školu može utjecati na njihovu kasniju angažiranost u učenju (Protheroe, 2007). King (2011) navodi primjer dječaka Johna koji je imao poteškoća pri polasku u prvi razred pa je svaki dan plakao i stajao uz vrata. Učiteljica ga je ignorirala i predložila ostaloj djeci da čine isto. John je počeo sjediti za stolom, ali je i dalje odbijao svakodnevne aktivnosti. Djeca koja imaju poteškoća pri polasku u školu trebaju učitelja koji će se prema njima odnositi s empatijom i brižnošću. Kvalitetna interakcija s učiteljem pomoći će djetetu da se uklopi u razred ili ako je loša, dat će mu poruku da njegovi osjećaji nisu važni. Potpuna povezanost i potpora u razrednom okruženju očitovat će se kada se dijete osjeća emocionalno sigurno (Janson & King 2006; Sylwester 1994; Zull 2004).

Predškola u Hrvatskoj

Organizirana priprema djece za školu u Hrvatskoj počela je 1973. godine jer je uočena razlika između djece koja su prije škole pohađala vrtić i onih koja to nisu. Poduka se temeljila na *Programu odgojno obrazovnog rada u dječjim vrtićima*. Kasnije R. Zgombić piše priručnik *Odgojno obrazovni rad s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu* (1979), koji je sadržavao: hrvatski ili srpski jezik, upoznavanje društvene i prirodne sredine, matematiku, tjelesni i zdravstveni odgoj, te likovni i glazbeni odgoj. Kasnije su stvarani i kraći programi odgojno-obrazovnoga rada, tzv. programi minimuma, na temelju kojih su nastajali programi tzv. malih škola. Ondje su radili odgojitelji i učitelji u suradnji s prosvjetnim savjetnicima, pedagogima i psiholozima (Došen-Dobud, 2001).

S godinama je vidljiv izuzetan napredak u namjeri da se smanji razlika između djece koja su prije polaska u školu bila zahvaćena nekim od vrtićkih programa i onih koja to nisu. Tako autorica Došen-Dobud (2001) navodi da školske 1999./2000. godine samo 4% djece upisane u prvi razred nije

obuhvaćeno nekim oblikom predškolskoga odgoja i naobrazbe. Stručnjaci su smatrali da naziv „mala škola“ nije primjeren jer to nije škola, pa ni škola u malom, a nije ni dječji vrtić sa skraćenim programom. Naziv predškola uvodi se 1996. „Predškola je priprema djece za polazak u školu i, slikovito rečeno, prostor između obiteljskog doma, dječjeg vrtića i osnovne škole, a po značenju nije ni dječji vrtić niti osnovna škola.“ (Došen-Dobud, 2001, 11). Predškola zahtijeva stručan rad osposobljenih stručnjaka. Obuhvaća i sadržajno-metodičke promjene primjerene suvremenim potrebama naraštaja predškolske djece, njihovim roditeljima te društvu općenito. Obilježja programa pripreme djece za polazak u školu:

- Zadovoljavanje primarnih dječjih potreba, za vrijeme boravka u predškoli u suradnji s roditeljima
- Nastojanje da dijete dobije osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti, što obuhvaća i pretpostavku da i dijete i roditelji prihvaćaju predškolu
- Pružanje mogućnosti svakom djetetu za samoostvarenje i stjecanje povjerenja u samoga sebe pa time i stvaranje pozitivne slike o sebi
- Praćenje djeteta kako bi se mogle uočiti posebne potrebe te s tim potrebama uskladiti odnošenje prema djeci, a svakako i upoznati roditelje kako bi se mogli obratiti stručnjacima za sprječavanje mogućih poremećaja (Došen-Dobud, 2001).

Čemu služi predškola?

Zadaće i uvjeti predškole jesu dati svakom djetetu do znanja da je dobrodošlo te da je ravnopravan sudionik u zajednici predškole s jednakim pravima i obvezama glede uporabe prostora i sredstava koje treba čuvati. Ta prava i obveze treba naglasiti jer su dio aktivnoga pripremanja za školu kao novi sustav obveza i prava. Voditelji predškole nastoje da svaki polaznik iskuša i razvije svoje psihofizičke snage i mogućnosti, pri čemu će doživjeti uspjeh i priznanje, ali i poneki neuspjeh, što isto tako treba naučiti prevladati. Polaznici bi trebali iskusiti i zadovoljstvo davanja, ali i osjećaj uzajamnosti i sigurnosti da će drugi nama pomoći bude li trebalo. Predškola ih priprema i za obveze, a autori kao osnovne obveze predškolaca navode: skrb za zdravlje, vlastiti razvoj, usvajanje higijenskih i radnih navika, pravila o čuvanju zdravlja, ovladavanje uljudbenim ponašanjem (pomaganju, toleranciji, razumijevanju, suradnji i nenasilnom rješavanju problema). Isto tako uče ih i obvezama prema okolini: razvijanje osjećaja i spoznaje da su dio prirode koju treba čuvati, da imaju dom, zavičaj i domovinu te da su dio velike ljudske zajednice. Pomaže se nesigurnoj djeci, kao i onoj s posebnim potrebama te se ostaloj djeci ukazuje na njihove posebne potrebe (Došen-Dobud, 2001).

Djecu se upoznaje sa sustavom simbola za reguliranje svakodnevnoga života te s modernim sredstvima komunikacije. Potiče se dječja inicijativa, kreativnost i stvaralaštvo. Isto tako, priprema djece za školu obuhvaća i usmjeravanje na hotimičnu pozornost, psihomotoričku osposobljenost i koordinaciju pokreta važnih za ovladavanje pisanjem, dobru orijentaciju u prostoru, razlikovanje oblika te sposobnost njihova zapažanja i izdvajanja. Predškola omogućuje raznovrsne poticaje te isto tako i prepoznavanje i sprječavanje razvojnih poremećaja. Djeluje se na cjelokupni potencijal pojedinoga djeteta (tjelesno-zdravstvene, osjećajne, preko spoznajno-funkcionalne kompozicije do poticaja za oblikovanje osobnosti, pozitivnoga odnosa prema drugima). Kod djece se potiču spontana ponašanja, otvorenost za informacije, učenje u interakciji s drugima. Sama predškola traje od listopada do svibnja, u trajanju od 150 do 170 radnih sati (Došen-Dobud, 2001).

Kvalitetni predškolski programi – što bi Vygotsky rekao?

Predškolsko razdoblje čini poseban dio djetetova života kad je riječ o njegovim edukacijskim prilikama. Naime, u tom razdoblju dijete je u mogućnosti doseći svoj potencijal i nastaviti skladan razvoj. Cilj nije skratiti vrijeme djetinjstva i na taj način poticati i požurivati djetetov razvoj jer bi to značilo automatsko pretvaranje iz novorođenčeta u predškolarca te iz predškolarca u školarca. Potrebno je upravo suprotno – proširivanje i obogaćivanje sadržaja u aktivnostima koje su karakteristične za predškolsko razdoblje: od igre i bojanja do interakcija s vršnjacima i odraslima.

Alexander Zaporozhets, bliski kolega i student Lava Vygotskog, predlaže koncept „pojačanja“ razvoja, odnosno proširivanje i obogaćivanje sadržaja prikladnih aktivnosti, umjesto ubrzavanja i poticanja neprikladnih aktivnosti (Bodrova & Leong, 2005). Takav koncept pokušava odgovoriti na dihotomiju suvremenih predlagača koji se zalažu za praćenje djetetovih aktivnosti i djetetova vođenja i drugih koji se zalažu za poticanje ranoga akademskog učenja u predškoli.

Kulturno-povijesna paradigma Vygotskog

Kako bi bolje razumjeli teoriju Vygotskog, važno je uzeti u obzir političku klimu toga vremena. Vygotski je počeo raditi u području psihologije u vrijeme marksizma, gdje je naglašavan socijalizam i kolektivizam. Uspjeh svakoga pojedinca bio je uspjeh kulture. Iz toga se razloga od pojedinca očekivalo da žrtvuje svoje osobne ciljeve i postignuća za boljitak šire zajednice. Tako je za Vygotskog razvoj pojedinca proizvod njegove kulture –

procesi poput mišljenja, jezika i rasuđivanja razvijaju se kroz socijalnu interakciju s drugima (naročito roditeljima) i zato predstavljaju zajedničko znanje jedne kulture (Vlasta i sur., 2005).

U predškolskoj dobi dolazi do mijenjanja djetetove percepcije te do razvitka kognitivnih procesa kao što su pažnja, pamćenje i mišljenje. Slično tome, raste i njihov socio-emotivni kapacitet. To omogućava djeci prijelaz od „robova okolini“ do postanka „vladara svojih vlastitih ponašanja“. Tad djeca svladavaju svoja impulzivna ponašanja i ona tad postaju intencijska. Dijete koje se ponaša intencijski razmišlja o strategijama rješavanja problema i o načinima da prikriju i kontroliraju ljutnju (Bodrova & Leong, 2005).

Osnovni izvor razvoja po Vygotskom jesu socijalne interakcije između djeteta i njegove socijalne okoline. Vygotski te interakcije naziva „socijalnom okolinom razvoja“. Prema njemu, ta je okolina početni trenutak za sve dinamične promjene koje se događaju u razvoju. Prijelaz iz predškole u školu označava velike promjene u socijalnoj okolini djeteta – odrasli se ponašaju prema djeci u skladu sa svojim očekivanjima o djetetovim sposobnostima. Te promjene uključuju više od samo sudjelovanja u interakcijama. Dijete također mora biti svjesno novih očekivanja što dovodi do promjene u djetetovoj sposobnosti da se s njima nosi (Bodrova & Leong, 2005). Kako bi do toga došlo, dijete mora sudjelovati u školskim aktivnostima i započeti specifične socijalne interakcije s učiteljima i ostalim učenicima te se tako nositi s novim izazovima.

Djetetova spremnost za školu stvara se tijekom prvih mjeseci školovanja, a ne prije samoga početka. Djeca se nauče prilagođavati novim zahtjevima škole kad počnu u njima sudjelovati. Ne mogu se naučiti prilagoditi izvan konteksta. Međutim, bitno je naglasiti da je ipak moguće utjecati na njihovu kasniju prilagodbu za vrijeme predškolskoga razdoblja – ako tada dolazi do poticanja i razvijanja određenih znanja i vještina, djetetu će biti lakše i spremnije će dočekati nove izazove koje će mu donijeti škola. Ako dijete ima razvijenu samoregulaciju, kognitivne procese te socioemotivni kapacitet, ono može učiniti potreban prijelaz s praćenja svoga dnevnog reda na praćenje školskoga dnevnog reda. To je dobar pokazatelj da socijalna situacija u školi ovisi o onoj u predškoli. Iz perspektive Vygotskog, novi pristup podučavanju ne bi se trebao fokusirati na znanjima i vještinama koje već postoje u djetetu, nego na onim kompetencijama koje su tek „u izgradnji“ – postoje samo u djetetovoj zoni proksimalnoga razvoja.

Daniel Elkonin i Alexander Zaporozhets, kolege i studenti Vygotskoga, nastavljaju s njegovim radom. Elkonin stavlja naglasak na dramskoj igri kao vodećoj aktivnosti u predškolskoj dobi. Djetinjstvo je, prema njemu, određeno socijalno-kulturalnim kontekstom i djetetovom ulogom u vodećim aktivnostima. Vodeće su aktivnosti interakcije koje su jedinstvene i karakteristične samo za određeno razdoblje djetetova razvoja i nužne su kako

bi došlo do velikih razvojnih postignuća toga razdoblja. Cilj edukacije jest poticanje razvojnih postignuća u svakoj dobi na način da se potiču vodeće aktivnosti karakteristične za tu dob. Dok se igra, dijete se pretvara, glumi nekoga tko nije, isprobava razne uloge, širi iskustvo. Takva igra odražava univerzalni put kognitivnih sposobnosti – od konkretnih predmeta i radnji do apstraktnih mentalnih radnji. Igra podržava razvoj samoregulacije, planiranja, samokontrole, te odražava bit namjernoga ponašanja.

Zaporožets je provodio ideje Vygotskoga u praksu. Predškolsko razdoblje ne treba biti smatrano samo kao priprema za školu, ono ima jedinstven doprinos sveukupnom procesu ljudskoga razvoja. Bitne aktivnosti u predškolskoj dobi jesu: produktivne aktivnosti (crtanje, modeliranje, gradnja), kreativne aktivnosti (priče i pjesme), praktične aktivnosti (sudjelovanje u jednostavnim kućanskim poslovima) te socijalne interakcije s vršnjacima i odraslima. Sve navedene aktivnosti grade temelje za buduća znanja i vještine (Bodrova & Leong, 2005).

Osnovna teorija Vygotskog u definiranju kvalitetnoga predškolskog programa jest ta da edukacija mora poticati razvoj. Kvalitetan predškolski program jest onaj koji:

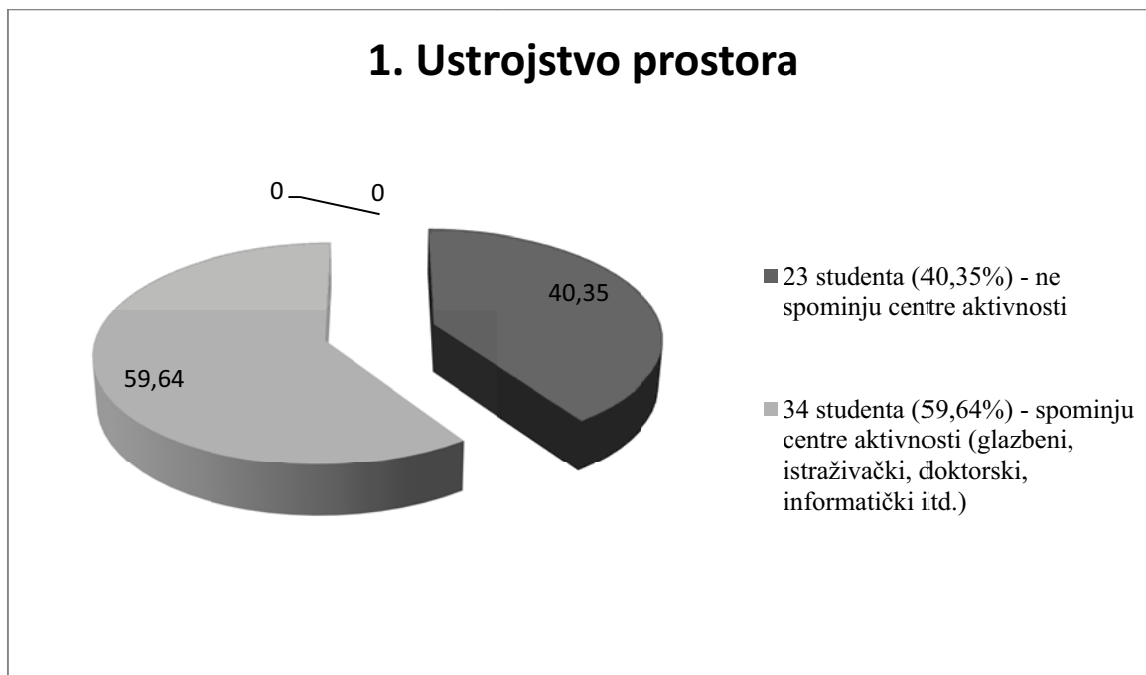
1. Pojačava djetetovo učenje i razvoj tijekom godina te potiče razvoj primjerenih aktivnosti (postignuća predškole uključuju sposobnost da se dijete ponaša intencijski, da su mu ponašanja samoregulirajuća, sposobnost da se koriste simboli, da komunicira s vršnjacima i odraslima itd.)
2. Potiče dramsku igru (odnosno igru uloga) kao vodeća aktivnost (potreban je jednaki trud učitelja za poticanje te aktivnosti kao i za poticanje akademskih vještina).
3. Promiče individualiziranu interakciju između djeteta i učitelja koja podiže razvoj na višu razinu (dijete mora biti aktivno i zajedno s učiteljem biti konstruktor svoga razvoja – poželjno je da učitelj radi sa što manjim brojem djece, u idealnim uvjetima učitelj bi radio samo s jednim do dva djeteta kako bi ta interakcija bila što kvalitetnija. Učitelj mora više pozornosti obratiti na individualne karakteristike svakoga djeteta i osim poticanja djetetova učenja, potrebno je posvetiti pozornost poticanju kreativnosti, znatiželje, neovisnosti itd.)
4. Koristi standarde kao općenite nastavne smjernice (učitelj mora biti upoznat s tipičnim razvojem djece te tako znati što očekivati od djeteta; jednokratne procjene različitih stručnjaka (pedagoga, psihologa, liječnika) određuju početnu poziciju djeteta. Bitno je naglasiti da djetetov rezultat pri završetku predškole treba biti vodič učitelju za djetetovo daljnje školovanje, a ne kao testiranje je li dijete spremno za školu ili ne).
5. Priprema djecu za kasnije razrede povećanjem njihovih temeljnih znanja i vještina (nastojanje da se poveća djetetovo zanimanje za učenje, volja za

igranje po školskim pravilima, spremnost praćenja učiteljevih uputa itd.), (Bodrova & Leong, 2005).

Metodologija ispitivanja

Cilj je provedenoga istraživanja bio vidjeti kako budući učitelji zapravo vide djetetov život u predškolskoj ustanovi te što misle kako odgojitelji pripremaju djecu za polazak u osnovnu školu. Studenti (njih 57) su svoju hospitaciju bilježili u unaprijed pripremljenim obrascima koji su sadržavali sljedeća područja promatranja: (1) ustrojstvo prostora (organizacija prostora – sobe dnevnoga boravka i ostalih prostorija koje rabe djeca i sl.), (2) ustrojstvo socijalnoga okruženja (tko je u prostoru, kome je prostor namijenjen, kronološka homogenost ili heterogenost i sl.), (3) ustrojstvo vremena (raspored, trajanje aktivnosti i sl.), (4) ustrojstvo aktivnosti (iniciranje aktivnosti, vođenje, sudjelovanje djece, materijali koji se rabe i dr.), (5) ustrojstvo interakcije (tko je u interakciji, linearna ili recipročna, jednosmjerna ili dvosmjerna i dr.) te (6) uloga/uloge odgojiteljice.

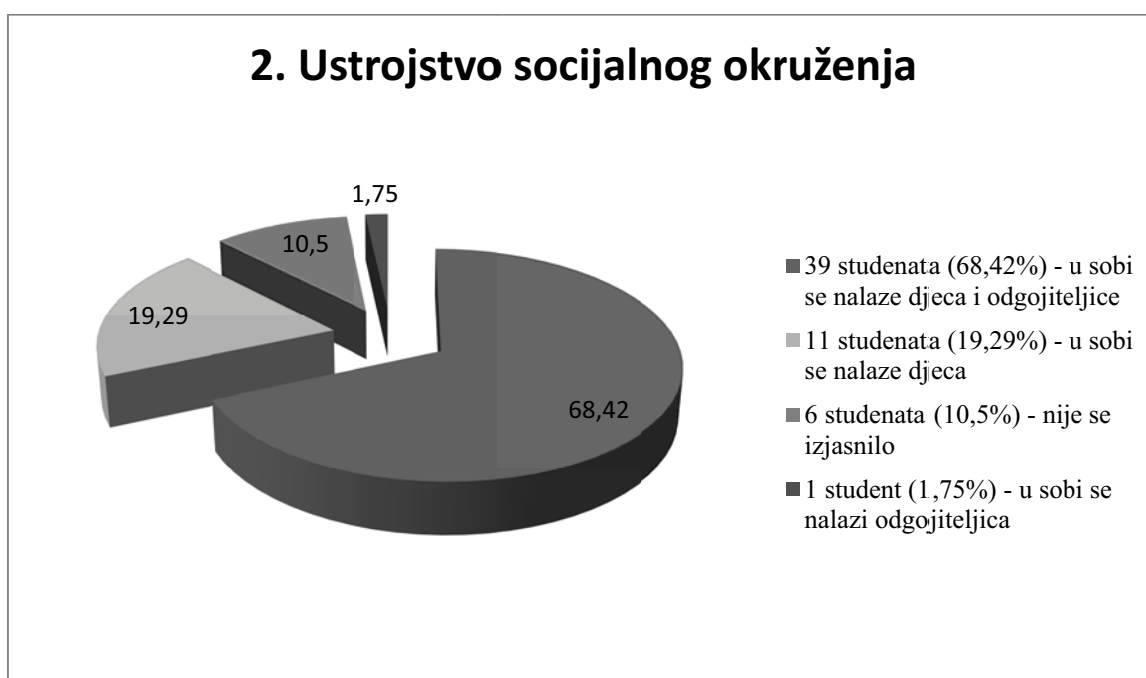
Kada je riječ o ustrojstvu prostora (organizaciji prostora), 40,35% (njih dvadeset i troje) studenata nije primijetilo centre aktivnosti u sobi dnevnog boravka, odnosno nisu ih spominjali kao takve u svojim bilješkama, vjerojatno jer u školi toga nema. Ono što su ti studenti spominjali jest prilagođenost prostora i namještaja djeci – tako jedna studentica navodi da su zidovi u sobi plave boje, da je na njima naslikano more i oblaci, da su stolice i stolovi prilagođeni dječjoj visini, da su na podu tepisi i sl. Razlog je tom vjerojatno iskustvo prostora u školi, odnosno studentima je zapravo teško primijetiti centre aktivnosti kao takve jer oni imaju iskustvo samo u školi, ne i u predškolskim ustanovama. Nigdje u sobi dnevnoga boravka ne piše centar za, npr. Matematiku te je vjerojatno zbog toga jednom dijelu studenata zapravo bilo teško to zapaziti. Drugi dio studenata, 59,64% (njih trideset i četvero) primijetilo je centre aktivnosti kao takve u sobama dnevnoga boravka. Tako neki od studenata navode: obiteljski centar, centar za crtanje, centar za početno čitanje i pisanje, graditeljski centar, matematički centar, glazbeni centar, istraživački centar, centar za igru liječnika te informatički centar. Međutim, kroz bilješke studenata vidljivo je kako smatraju da su ti centri aktivnosti namijenjeni isključivo za igru, ne za učenje kroz igru. To nam može biti pokazatelj toga da neki od njih možda imaju krivu sliku o predškolskoj ustanovi – da je ona namijenjena samo za igru, a da se u školi onda uči. To je nešto što bi svakako trebalo mijenjati.



Grafički prikaz br. 1. Ustrojstvo prostora

Druga stvar koju su studenti trebali promatrati bilo je ustrojstvo socijalnoga okruženja, odnosno tko je u prostoru, kome je prostor namijenjen, vlada li kronološka homogenost ili heterogenost. Tako se 68,42% studenata (njih trideset i devetero) izjasnilo kako se u prostoru nalaze djeca i odgojiteljice, odnosno „tete“. To što su neki studenti umjesto odgojiteljice pisali tete može biti znak da i oni sami vide odgojiteljice kao neke osobe koje samo čuvaju djecu, kako je većinom uvriježeno mišljenje ljudi u narodu. Potrebno je osvijestiti studente razredne nastave da i odgojiteljice trebaju završiti određenu visoku stručnu (sada sveučilišnu) spremu kako bi se mogle odazvati na svoj poziv (jer je to plemeniti poziv, ne samo posao) te da one nisu samo „tete“ već osobe koje su vrlo bitne u dječjem životu i njihova je uloga ključna. Isto tako, bitno je spomenuti da je jedan student napisao da se u sobi nalaze dvije učiteljice i učenici. Dakle, postoje osobe koje se možda jednostavno ne mogu maknuti od škole te si ne mogu pojmiti da postoji i zanimanje odgojitelja te da djeca u vrtiću nisu učenici. Zbog takvih situacija trebalo bi se u plan i program razredne nastave, kroz kolegije didaktike i metodike, umetnuti i posjete predškolskim ustanovama, a ne samo školskim. Nadalje, jedanaest se studenata (19,29%) izjasnilo da se u sobi nalaze samo djeca, dakle ti studenti nisu smatrali bitnim spomenuti da su u toj istoj sobi, zajedno s djecom - odgojiteljice. 10,5% studenata (njih šestoro) nije se izjasnilo tko se nalazi u prostoru, a jedan student (1,75%) napisao je da se u prostoru nalazi odgojiteljica – dakle, djecu uopće nije smatrao bitnim spomenuti. Kada su studenti trebali reći kome je prostor namijenjen, njih

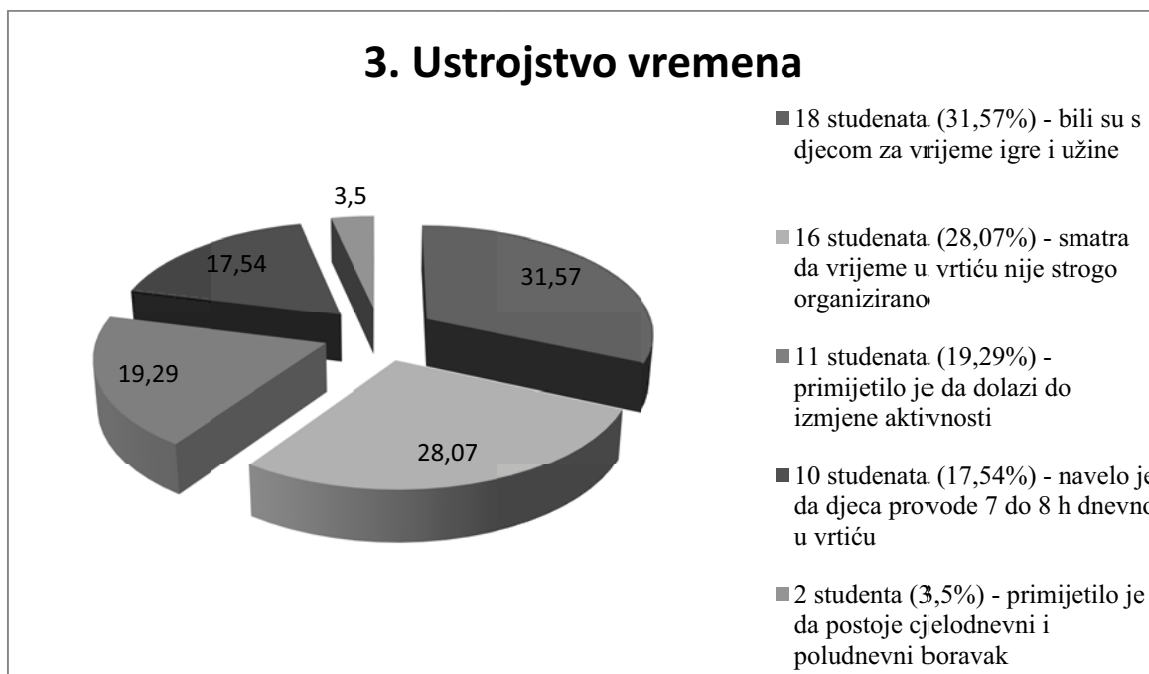
trideset i sedmero (64,91%) smatra da je prostor namijenjen djeci, njih sedamnaestero (29,82%) nije se izjasnilo po tom pitanju, dva studenta (3,5%) rekla su da je prostor namijenjen djeci i odgojiteljicama, a jedan student (1,75%) kaže da je prostor namijenjen za igru. Više od 50% studenata (50,87%), odnosno njih dvadeset i devetero smatra da su skupine kronološki homogene, sedamnaest studenata (29,82%) nije se jasno izjasnilo već su rekli kako su djeca različite dobi pa tako navode dobi od 3 do 4 godine, 4 do 5 godina i 5 do 6,5 godina. Devet studenata uopće se nije izjasnilo o tom pitanju (15,78%), dok je njih četvero (7,01%) jasno reklo da su skupine kronološki heterogene. Po ovim rezultatima možemo reći da velika većina studenata uočava da su djeca raspoređena po skupinama, po dobi, no ipak postoji i dio studenata koji to nije uočio.



Grafički prikaz br. 2. Ustrojstvo socijalnoga okruženja

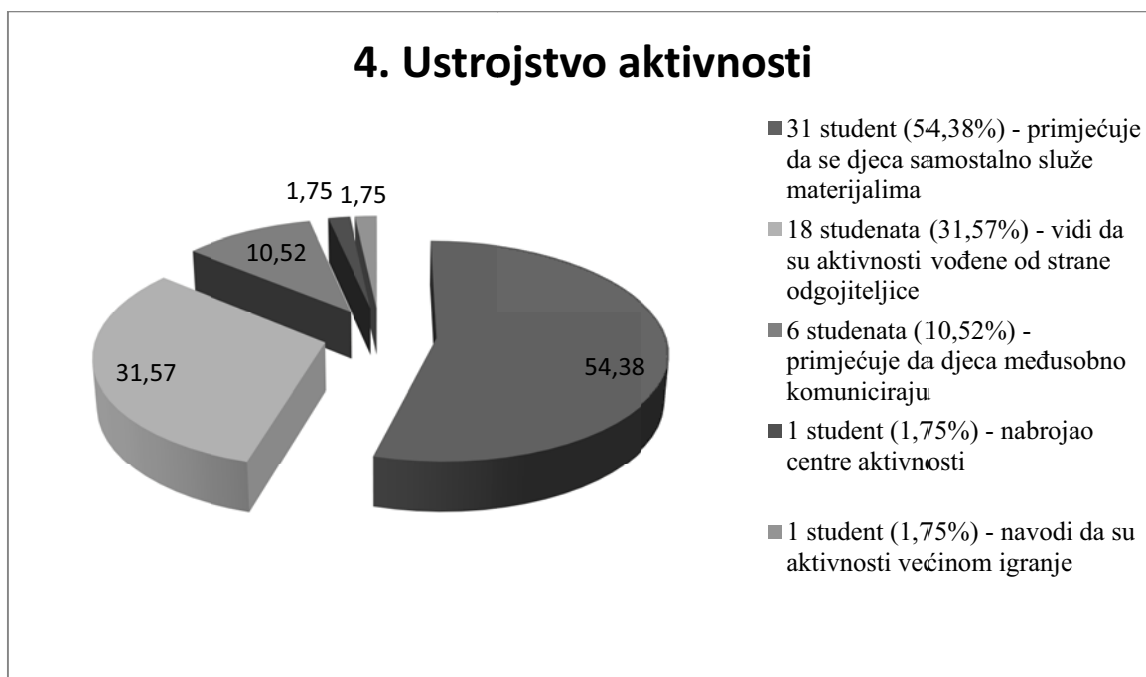
Treća stvar na koju su studenti trebali obratiti pozornost jest ustrojstvo vremena, odnosno raspored i trajanje aktivnosti. Najveći broj studenata (31,57%), njih osamnaestero, reklo je da su u skupini bili s djecom za vrijeme igre i užine te nisu uspjeli dosta toga vidjeti. 28,07% studenata (njih šesnaestero) kažu da vrijeme nije organizirano, odnosno da se djeca zadrže na aktivnosti onoliko koliko im je zanimanje za određenu aktivnost, no da bi se to moglo uspješno raditi, navode da je potrebno utvrditi pravila koja se moraju poštovati. Jedanaest je studenata (19,29%) primijetilo da dolazi do izmjene aktivnosti te da djeca ne rade cijeli dan jedno te isto. Jedan drugi dio studenata osvrnuo se na vrijeme rada vrtića, odnosno skupine pa je tako njih desetero

(17,54%) navelo da djeca provedu dnevno od 7 do 8 sati u skupini, a njih dvoje (3,5%) primijetilo je da postoji cjelodnevni i poludnevni boravak.



Grafički prikaz br. 3. Ustrojstvo vremena

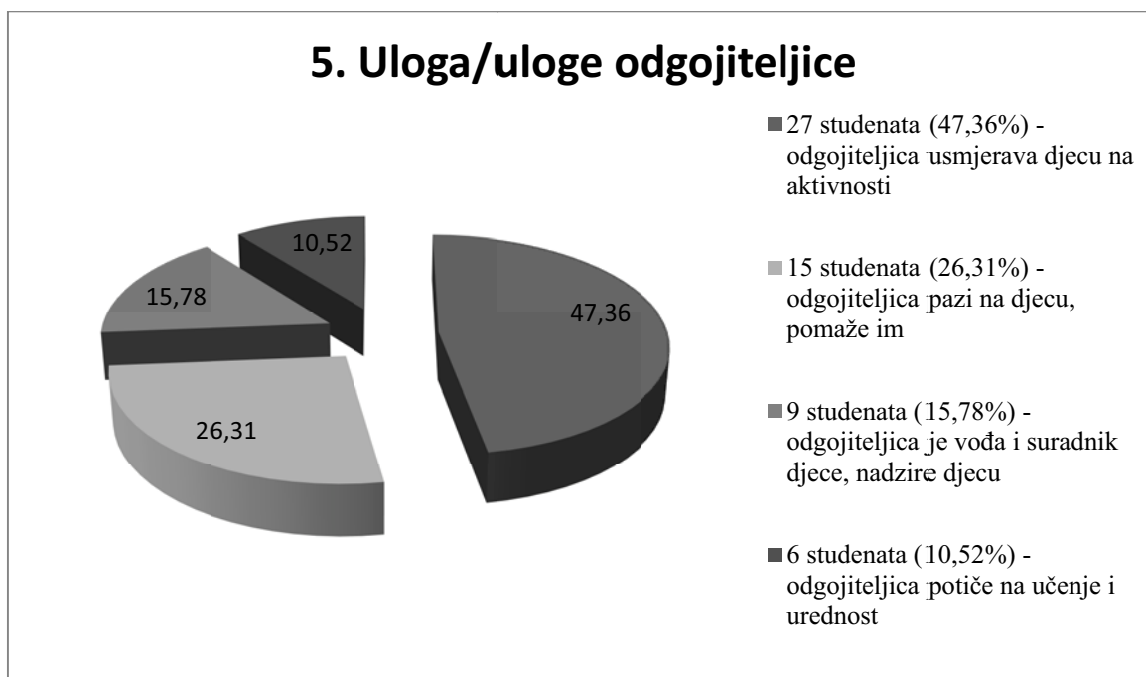
Ustrojstvo aktivnosti iduća je stvar koju su studenti trebali promatrati. Trebali su uočiti tko potiče aktivnost, tko ju vodi, kakvo je sudjelovanje djece te primijetiti materijale s kojima djeca rade. Tako je njih trideset i jedno (54,38%) uočilo da se djeca samostalno služe materijalima, njih osamnaestero (31,57%) primijetilo je da aktivnosti vode odgojiteljice te da djeca imaju na raspolaganju dosta različitih materijala i igara. Šest studenata (10,52%) primijetilo je da djeca međusobno komuniciraju. To je dosta mali postotak jer djeca zaista mnogo više komuniciraju u predškolskim ustanovama, pogotovo za vrijeme aktivnosti. To bi opet vjerojatno bio problem povezanosti studenata razredne nastave sa školom i ustrojstvom škole – u školi učenici nemaju toliko mogućnosti za međusobnom komunikacijom tijekom nastave, odnosno tijekom sata jer je većinom riječ o individualnom radu. Vjerojatno zbog toga studenti nisu uočili komunikaciju kod djece u vrtiću. Jedan je student (1,75%) u ovom zadatku nabrojao centre aktivnosti, dok je jedan student (1,75%) napisao da su aktivnosti većinom igranje.



Grafički prikaz br. 4. Ustrojstvo aktivnosti

Ono što je vrlo zanimljivo primijetiti jest da su čak svi studenti, njih pedeset i sedam (100%) uočili da je u ustrojstvu interakcije komunikacija zapravo dvosmjerna – tako navode da se komunikacija odvija između djece i odgojiteljice te među djecom. Tako neki studenti navode da neka djeca sudjeluju više, neka manje te da se odgojiteljica trudi uključiti svu djecu postavljajući im razna pitanja kako bi ih potaknula da se samostalno uključe u aktivnosti i međusobnu interakciju.

Zadnja stvar na koju su se studenti trebali usmjeriti jest koja je uloga odgojiteljice u vrtićkoj skupini. Tako dvadeset i sedmero studenata (47,36%) smatra da je uloga odgojiteljice usmjeravanje djece na aktivnosti, njih petnaest (26,31%) misli da odgojiteljica treba paziti na djecu te im pomagati. Devetero studenata (15,78%) smatra da je odgojiteljica vođa i suradnik djece, osoba koja ih treba nadzirati. Samo šest studenata (10,52%) smatra da odgojiteljica zapravo potiče djecu na učenje i urednost. Ovdje možemo primijetiti neke od studentskih odgovora poput toga da odgojiteljica samo usmjerava dječje aktivnosti, nudi djeci materijale, prati djecu, predlaže im nove ideje za igru, brine se o disciplini, uči djecu primjerene sadržaje, rješava sukobe te smiruje djecu ukoliko je to potrebno. Može se zaključiti da studenti razredne nastave nisu u potpunosti upoznati s ulogom odgojiteljice te bi to svakako trebalo promijeniti kroz njihovo obrazovanje.



Grafički prikaz br. 5. Uloga/uloge odgojiteljice

Zaključak

Uspješan polazak u školu bitan je preduvjet za uspješnost u daljnjem radu djeteta. Veliku ulogu imaju i odgojitelji i učitelji. Učitelji trebaju biti upoznati s radom predškolskih ustanova kako bi bili spremni na prijem djeteta u prvi razred. Najveća uloga u pripremi djeteta za školu u predškolskoj ustanovi jest u razvijanju dječjih sposobnosti. Ponajprije se to odnosi na razvijanje sposobnosti za interakcije, spremnost na usvajanje znanja, sposobnost praćenja uputa, socijalnih i kognitivnih vještina. Vrtićke ustanove nisu isključivo mjesta usvajanja konkretnih znanja koja će pomoći djeci u školi, nego je vrtić prije svega mjesto poticanja dječjega razvoja kako bi se uz sve ostalo, i polazak u školu i usvajanje školskih znanja na taj način olakšao. Istraživanje pokazuje djelomično nepoznavanje budućih učitelja s radom predškolskih ustanova. Budući učitelji u programu kolegija vezanih uz didaktičke i metodičke sadržaje trebali bi imati i posjete predškolskim ustanovama. Na taj bi način upoznali njihov rad te isto tako spoznali važnost odgojitelja kao bitnoga čimbenika u obrazovanju djece. Odgojitelj je suradnik u obrazovanju i ima najvažniju ulogu u poticanju dječjega razvoja.

Literatura:

1. Došen-Dobud, A. (2001). *Predškola*. Zagreb: Alinea.
2. E. Bodrova, D. J. Leong (2005). High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early education and development*, 16(4)
3. Gill, S., Winters, D. & Friedman, D. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transitional practices. *Contemporary Issues in Early Childhood* (pp. 213–227).
4. Janson, G. R. & King, M. A. (2006). Emotional security in the classroom: What works for young children. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 98(2),70–74.
5. King, M. A. (2011). Transition in the classroom. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to early care and educations: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children* (pp. 87-93). Springer.
6. Lumpkin, A. (2007). Caring teachers: The key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158–160. Retrieved on 1st April 2011 from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ765108>
7. Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. (2011). Critical perspectives on transition to school. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to early care and educations: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children* (pp.75-87). Springer.
8. Pianta, R., Cox, M., Taylor, L. & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to transition to school: Results of a national study. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86.
9. Protheroe, N. (2007). Emotional support and student learning. *Principal* (pp. 50–54).
10. Vlasta, R., M. Haith & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
11. Sylwester, R. (1994). How emotions affect learning. *Educational Leadership*, 60–62. Retrieved on 10th April 2011 from: http://p12.project.tcnj.edu/66001summer08/Lee/norris-How_Emotions_Affect_Learning-1236174108.pdf
12. Zull, J. (2004). The art of the changing brain. *Educational Leadership*, 62(1), 68–74.

PREPARATION OF TEACHERS FOR ADMISSION AND ENTRY OF CHILDREN INTO PRIMARY SCHOOL

Abstract: Preparation of the child for departure in school is long process which includes different areas of child development. The traditional approach of preparing children and evaluating their readiness for school places emphasis on the role of adults, mostly pre-school teachers, who are only competent for this task. Except pre-school teachers and parents, an important part of preparing children for primary school has teachers. It is important to emphasize that the child's readiness for school is formed during the first months of schooling, not before school.

To be acquainted with pre-school institutions and the life of children before school, students of 5th year of Teacher's University were in several occasions in kindergarten, during the academic year 2010./2011. They were in the chronologically homogeneous (pre-school) and heterogeneous groups in which the chronological ages range were from 3 to 7 years. Students recorded their observation in advanced prepared forms that contained some of the certain areas. The analysis of the notes indicates to existence of problems, namely lack of understanding of the child's life in the areas of pre-school institutions, particularly in the areas of organization and activities of the organization of interaction. This indicates the existence of discontinuity in the pedagogical practice between pre-school and primary school institutions. This paper aims to demonstrate the necessity of changing the current forms of cooperation of pre-school teachers and teachers in the direction of preparation of teachers and schools to receive a child in elementary school.

Keywords: teacher preparation, departure to school, child, interaction, preschool programs.

VORBEREITUNG DER LEHRER FÜR AUFNAHME UND SCHULANFANG DER KINDER IN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung: Das Vorbereiten des Kindes für die Schule ist ein langwieriger Prozess, der verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung umfasst. Der traditionelle Ansatz zur Vorbereitung der Kinder und Beurteilung ihrer Bereitschaft für die Schule legt den Schwerpunkt auf die Rolle der Erwachsenen, meist Erzieher, die als Einzige kompetent für diese Aufgabe sind. Die Grundschullehrer spielen neben den Erziehern und Eltern eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Kinder für den Schulanfang. Es ist wichtig zu betonen, dass die Bereitschaft des Kindes für die Schule in den ersten Schulmonaten gebildet wird, und nicht vor dem Schulbeginn. Um die vorschulischen Einrichtungen und das Leben der Kinder vor der Schule kennen zu lernen, besuchten die Studenten des 5. Studienjahres an der Fakultät für Lehrerbildung im akademischen Jahr 2010/2011 wiederholt einen Kindergarten. Sie besuchten die chronologisch homogenen (Vorschule) und heterogenen Gruppen, in denen die chronologische Altersspanne zwischen 3-7 Jahre war. Die Studenten haben ihre Hospitationen in vorbereitete Formulare eingetragen, die bestimmte Bereiche der Beobachtung enthielten. Die Analyse von Notizen wies auf bestehende Probleme hin, nämlich Mangel an Verständnis für den Bereich des Kindeslebens in der Vorschulinstitution, insbesondere in den Bereichen der Struktur von Aktivitäten und Interaktion. Dies deutet auf die Existenz einer Diskontinuität in der pädagogischen Praxis zwischen Vorschul- und Grundschulinstitutionen. Somit wollen wir mit diesem Beitrag auf die Notwendigkeit der Änderung von derzeitigen Formen der Zusammenarbeit zwischen Erziehern und Grundschullehrern hinweisen, nämlich in Richtung der Vorbereitung von Lehrern und der Schule für die Aufnahme des Kindes in die Grundschule.

Schlüsselbegriffe: Vorbereitung der Lehrer, Schulanfang, Kind, Interaktion, Vorschul-Programme.