

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Kristina Žunić⁹

Odsek studija za vaspitače i medicinske
sestre vaspitače
Akademija strukovnih studija Šabac

Primljen: 14. 02. 2025.

Prihvaćen: 10. 03. 2025.

UDC: 373.29

DOI:10.19090/ps.2025.1.88-99

Pregledni naučni rad

**OBEZBEĐIVANJE KONTINUITETA TOKOM DETETOVE TRANZICIJE U
ŠKOLU KROZ POVEZIVANJE STRUČNJAKA U VASPITNO-OBRAZOVNOM
SISTEMU**

Apstrakt

Relevantna literatura pokazuje da uspešna tranzicija deteta iz predškolske ustanove u školu ima višestruki značaj za njegovo funkcionisanje, učenje i napredovanje u novom obrazovnom okruženju. Stoga se u radu otvara pitanje osiguravanja kontinuiteta među okruženjima i ukazuje na važnost razvojnog, pedagoškog i profesionalnog kontinuiteta prilikom planiranja tranzicionog procesa. Posebna pažnja se posvećuje odnosu predškolske ustanove i škole tokom tranzicionog perioda. Najpre se razmatraju razlike u smislu ideja, istorije, tradicije, filozofije i pedagoških pristupa između navedenih obrazovnih okruženja koje mogu dovesti do određenog stepena diskontinuiteta ili nedostatka kontinuiteta. Dalje, navode se iskustva različitih zemalja koja pokazuju da uspostavljanje komunikacije i udruživanje stručnjaka sa dva obrazovna nivoa tokom tranzicionog perioda donosi niz benefita. Prikaz primera iz prakse upućuje na mogućnost zajedničkog građenja značenja među stručnjacima ukoliko razviju adekvatne tranzicione alate i organizuju različite tranzicione aktivnosti koje uključuju perspektivu deteta.

Ključne reči: tranzicija u školu, kontinuitet, stručnjaci u vaspitno-obrazovnom sistemu, tranziciona praksa.

Uvod

Tranzicija iz vrtića u školu predstavlja prvi i zasigurno najznačajniji prelazak u životu deteta unutar obrazovnog sistema. Uticaj prelaza na detetov razvoj, bilo pozitivan ili negativan, traje mnogo duže od samog procesa, s obzirom da tranzicija započinje mnogo pre detetovog polaska u školu i razvija se do tačke kada svi uključeni (deca, roditelji i učitelji) identifikuju osećaj pripadnosti novom školskom okruženju (Hayes, 2011, prema Zgonec et al., 2022).

Diskusije o ulozi prilagođavanja, kontinuiteta i spremnosti tokom tranzicije u školu, vremenu tranzicije i praksama profesionalaca i/ili škole koje podržavaju tranziciju, ne jenjavaju širom sveta (Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014). Tome je doprinelo napuštanje tradicionalnog gledišta o detetovoj spremnosti za školu i sagledavanju prelaska u školu kroz prizmu ekološkog i dinamičnog modela školske tranzicije koji značaj pridaje detetu i okruženjima (porodici, predškolskoj ustanovi i školi), tačnije građenju i jačanju odnosa među njima (Ahtola et al., 2011/2012). Aktuelnost ove tematike potkrepljena je činjenicom da uspešna tranzicija i

⁹ kkrstic84@yahoo.com

tranzicione prakse koje podrazumevaju aktivnosti među svim akterima: bolje učenje i usklađivanje sa školskim okruženjem (Ahtola et al., 2011/2012), dečja pozitivna očekivanja u pogledu svojih sposobnosti da uče i postizanja uspeha u obrazovnom sistemu (Wallis & Dockett, 2015, prema González-Moreira, Ferreira & Vidal, 2021), samopouzdanje, pozitivna akademska postignuća i uspeh, razvoj socijalne kompetencije (Sollars & Mifsud, 2016; Turunen, 2014, prema Rajiah, Naidoo, Tirvassen & Tyagi, 2021), kontinuitet učenja dece, razvoj osećaja sigurnosti i pripadnosti, jačanje entuzijazma za učenje, razvoj socijalnih i emocionalnih veština dece i njihovog opšteg blagostanja (Boylan, Barblett, Lavina & Ruscoe, 2024), kao i povećanje detetovog uživanja u školskom životu kroz igru, obrazovanje i društvene interakcije sa vršnjacima i odraslima (Janus, 2011).

Niz je razlika s kojima se deca susreću kada započinju školovanje. Konkretno, u odnosu na prethodnu vršnjačku grupu, u školskoj se pojavljuje različit socijalni kontekst, dolazi do upoznavanja dece sa ljudima iz šire zajednice i javlja se potreba za sticanjem novih prijatelja (Margetts, 1999), te su prisutna različita očekivanja u pogledu rutina i interakcija, kao i od strane učitelja i škole (Freeman & Powers-Costello, 2011). Ipak, potrebno je uzeti u obzir da deca u školu donose svoje viđenje sebe, porodice i zajednice i iskustva koja poseduju (Boylan et al., 2024). Radi se o određenom kapacitetu deteta (Funds of Knowledge)¹⁰ koji uključuje „znanja, veštine i iskustva stečena kroz istorijske i kulturne interakcije pojedinca u njihovoj zajednici i porodičnom životu i kulturi kroz svakodnevni život” (Barblett, Boylan & Ruscoe, 2023:5). S druge strane, za razumevanje, pozicioniranje i izražavanje sebe, odnosno konstruisanje identiteta deteta (Funds of Identity) centralno mesto zauzimaju resursi koje dete poseduje. Dete će razviti osećaj kompetentnosti i pripadnosti u novom okruženju kada je u prilici da deli znanja, veštine i priče sa drugom decom (Barblett et al., 2023; Boylan et al., 2024). U kontekstu tranzicije, nastavnici koji prihvataju detetove kapacitete ujedno i razumeju da su oni temelj za formiranje identiteta o tome kako deca sebe vide kao učenike u novoj sredini (Barblett et al., 2023).

U skladu sa navedenim, otvara se pitanje značaja osiguravanja kontinuiteta iskustava tokom detetove tranzicije u školu. Dalje, sagledavanje delovanja predškolske ustanove i škole pruža uvid u određene konceptijske, organizacione i pedagoške razlike koje mogu dovesti do diskontinuiteta. Analiza primera razvijene tranzicione prakse osvetljava pitanja značaja i uticaja socijalnog i fizičkog okruženja tokom tranzicionog perioda, odnosno zalaganja stručnjaka iz predškolske i školske sredine da kroz različite načine povezivanja podrže detetov doprinos i olakšaju njegov prelaz u novo okruženje.

Gradenje odnosa među okruženjima: ka kontinutitetu tokom tranzicionog procesa

Prelazak iz vrtića u školu kao jedan od prelazaka u nova okruženja, predstavlja osetljiv period tranzicije u kojima se kontinuitet prepoznaje kao veoma značajan. Kada se govori o kontinuitetu, nije reč o identičnosti, nego o usklađenosti odnosa u različitim okruženjima i aktivnostima. Dakle, kontinuitet ne znači jednake vrste iskustava u različitim okruženjima i sa različitim osobama. Naprotiv, pod kontinuitetom se podrazumeva neprotivrečnost i povezivanje različitih vrsta iskustava, kao i povezanost sa detetovim životnim kontekstom i prethodnim iskustvima (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019).

Relevantna literatura (OECD, 2017; Zgonec et al., 2022) beleži tri vrste kontinuiteta o kojima treba voditi računa pri planiranju tranzicionog procesa:

¹⁰ Prvobitno se radilo o antropološkom konceptu, a kasnije su naučnici radili na proširenju ovog koncepta na mnoge načine. Sa praktičnog aspekta, fondovi znanja mogu se opisati kao akademsko i lično znanje, akumulirana životna iskustva, veštine i znanja koja se koriste za funkcionisanje u svakodnevnom društvenom kontekstu, pogledi na svet strukturirani pod uticajem širih istorijskih i političkih snaga (https://ospi.k12.wa.us/sites/default/files/2023-10/funds_of_knowledge_toolkit.pdf)

- *Razvojni kontinuitet* tiče se progresivnog razvoja novih veština nadogradnjom onih veština koje su se razvile tokom prethodnog iskustva učenja. Znanja i veštine koje je dete steklo u nekoj situaciji postaju instrument razumevanja i efikasnog postupanja u novim situacijama, objasnio je Dewey. Razvojni kontinuitet podrazumeva uključenost i saradnju različitih aktera kako bi podržali dete – uključenost deteta, saradnja vrtića i škole sa roditeljima tokom tranzicionog procesa, saradnju vrtića i škole u cilju razmene informacija o detetu, saradnju sa drugim službama (npr. ustanove zdravstvene zaštite);
- *Pedagoški kontinuitet* fokusira se na pedagoške aspekte čiji se uticaj može odraziti na detetovu tranziciju iz predškolske u školsku sredinu. Radi se o kurikulumima, pedagoškim pristupima, standardima učenja i razvojnim ciljevima, strukturalnim aspektima koji determinišu dečja iskustva na dnevnom nivou kako u predškolskoj ustanovi, tako i u školi. Stoga, pedagoški kontinuitet podrazumeva ujednačenu pedagošku praksu ili pristupe u radu kako vaspitača, tako i učitelja. Navedeno se odnosi na to kako vaspitači i učitelji stupaju u interakciju sa decom, kako je podstiču među decom, kako kreiraju podsticajno fizičko i psihičko okruženje za učenje, strategije podučavanja koje primenjuju, na koji način obezbeđuju socijalnu uključenost u vaspitnoj grupi/razredu, itd. Jasno je da se radi o deci različitog uzrasta i da pedagoški pristupi u radu praktičara neće biti istovetni, ali se očekuje da budu što ujednačeniji. Inicijativa treba da krene od vrtića, a ne od škole.
- *Profesionalni kontinuitet* odnosi se pružanje podrške detetu tokom tranzicije u osnovno obrazovanje od strane praktičara iz vrtića i škole. Ova vrsta kontinuiteta iziskuje sledeće: profesionalci i ostali zaposleni pre početka rada prolaze adekvatno obrazovanje i tokom rada omogućene su im adekvatne prilike za profesionalni razvoj – usklađivanje nivoa i sadržaja obrazovanja pre početka rada, prilike za zajednički profesionalni razvoj vaspitača i učitelja, građenje međuinstitucionalne zajednice učenja između vaspitača, učitelja i pedagoga; podrška u pogledu organizacionih i proceduralnih uslova okruženja u kojem su vaspitači i učitelji zaposleni – radni uslovi, plate, doprinosi, beneficije, zakonske odredbe za razmenu informacija, vreme i fizički uslovi za saradnju, itd. Profesionalni kontinuitet posmatra se kao preduslov za obezbeđivanje kontinuiteta pedagoških i razvojnih praksi.

Jasno je da je olakšavanje detetovog prelaska iz jednog razvojnog okruženja u drugo moguće kroz zajedničko delovanje svih okruženja (Krstić i Zuković, 2017), odnosno pojačano koordinisanje i aktiviranje porodice, predškolske ustanove i škole (Zuković i Milošević, 2019). Neki autori (Dockett & Perry, 2014) ukazuju da je ključni faktor u promovisanju kontinuiteta i razvoju osećaja pripadnosti za sve aktere, građenje odnosa između profesionalaca koji su deo tranzicionog procesa. Saradnja stručnjaka tokom tranzicije pruža prilike za oblikovanje partnerstva i kreiranje potencijalnih mesta okupljanja što omogućava da zajednički promišljaju, analiziraju, iznose kritike, ali i razvijaju zajednička shvatanja i razmenjuju sopstvenu stručnost. Potencijal za mnoge perspektive i interakcije vredan je pažnje gde god tranzicija stvara mesto susreta. Otuda, obezbeđivanje permanentne komunikacije, informisanje o dosadašnjem iskustvu deteta i programima rada, ne samo da vodi ka osiguravanju kontinuiteta, postizanju postepene promene i razvoju uspešnih prelaza, već dolazi do građenja partnerskih odnosa među stručnjacima u predškolskoj i školskoj sredini i njihovog osnaživanja u pogledu znanja i stručnosti (Margetts, 2003; Petriwskyj & Grieshaber, 2011).

Različita polja delovanja predškolske ustanove i škole kao izazov tokom tranzicije u školu

Analizirajući funkcionisanje vrtića i škole u kontekstu detetove tranzicije, brojni autori (Balduzzi et al., 2019; Einarsdóttir, 2002; Nicholson & Hendry, 2022; Visković, 2018) prave distinkciju između ovih okruženja. Praksa zastupljena u predškolskoj ustanovi temelji se na holističkom pristupu razvoju deteta i pristupu usmerenom na dete. Kako su u središtu pažnje, igra, istraživanje i interakcija, u vrtiću preovlađuju i takve metode. Polaznu tačku u pedagoškom planiranju praktičara predstavlja posmatranje dečjih iskustava i odnosa, te su socijalna interakcija, stvaranje sigurne privrženosti i potpora međuljudskim odnosima ono na šta je vaspitno-obrazovni proces orijentisan. S druge strane, praksa zastupljena u školi zasnovana je na pristupu vođenom nastavnim planom i programom, odnosno pristupu koji dete prepoznaje kao reproduktora kulture i znanja. Škola nastoji da stavi akcenat na podučavanje specifičnih znanja i akademskih veština i postignuća. U obrazovnom planiranju, učitelj polazi od unapred određenih ciljeva učenja i ishoda koje sva deca treba da ostvare u datom vremenskom okviru.

Navedeno upućuje da se u mnogim zemljama (Einarsdóttir, 2002; Peters, 2000) određeni stepen diskontinuiteta ili nedostatak kontinuiteta između predškolske ustanove i škole vezuje za različite ideje, istorije, tradicije, filozofije i pedagoške pristupe u ova dva okruženja. Naime, predškolski i školski sistemi iako orijentisani ka obrazovanju, pozicionirani su kao dva različita sistema aktivnosti koji se razlikuju u pristupima, rezultatima, prioritetima i praksama (Nicholson & Hendry, 2022; Visković, 2018). U literaturi (Balduzzi et al., 2019) se navode institucionalne barijere poput obuke praktičara i uslova rada čime se narušava mogućnost sistematske razmene između stručnjaka iz predškolske ustanove i škole. Naime, ograničeno znanje o praksama rasprostranjenim u jednom ili drugom obrazovnom okruženju, govori o nepotpunom uvidu učitelja u prethodno stečene kompetencije dece u vrtiću, odnosno ograničenom znanju vaspitača o očekivanjima koja učitelji imaju prilikom polaska dece u školu. U prilog navedenom, govore nalazi nastali kao rezultat istraživačkog projekta "Građenje mostova" (Building Bridges) u Irskoj koji pokazuju da su pristupi učenju u predškolskom i školskom okruženju neusaglašeni i da nedostaje komunikacija među njima. Predstavnici oba obrazovna okruženja imaju ograničen uvid i razumevanje onoga šta druga strana radi. Ipak, saglasni su kada su u pitanju veštine koje će deci obezbediti uspeh u novom okruženju - samostalno snalaženje u učionici, socijalne veštine, sposobnost koncentracije i slušanja u kratkom vremenskom roku (O'Kane, 2013).

Povezivanje stručnjaka iz predškolske ustanove i škole: primeri razvijene tranzicione prakse

Tokom tranzicije iz ustanova predškolskog vaspitanja i obrazovanja deca mogu imati različite doživljaje i iskustva oblikovana promenama u pogledu okruženja, resursa, plana i programa, kulture ustanove, pedagoškog pristupa i stila razredne nastave. Ono što bi doprinelo osećaju kontinuiteta jeste pružanje različite vrste podrške deci tokom ovladavanja novinama kroz različite programe - *programe za decu i roditelje na prelazu u školu, programe učenja namenjene deci*, kao i *programe podsticanja kontinuiteta obrazovnog konteksta* zasnovane na saradnji osoblja iz ustanova predškolskog i osnovnoškolskog nivoa (Klemenović, 2014). Tako, u cilju obezbeđivanja većeg kontinuiteta iskustava tokom detetove tranzicije u školu, neki autori (Raban and Ure 2000, prema: Petriwskyj & Grieshaber, 2011) kao jedan od načina, navode smanjenje filozofskih protivrečnosti među okruženjima. U literaturi (Dockett & Einarsdóttir, 2017) se navodi da rad na razvijanju zajedničkog razumevanja i pristupa od strane onih koji su uključeni u različita okruženja vodi postizanju filozofskog kontinuiteta. Interakcije

koje uključuju dijalog omogućavaju kreiranje konteksta za razvoj kritičke refleksivne prakse što doprinosi stvaranju zajedničke osnove među stručnjacima u različitim okruženjima. Kao temelj zajedničke osnove, navode se slične vizije dece i školskih praksi koje dete sagledavaju kao konstruktora znanja, identiteta i kulture.

Saradnju među okruženjima i sa drugim učesnicima koji su deo tranzicionog procesa moguće je podstaći kroz razmenu informacija o razvojnom napretku deteta. Ipak, ne dešava se uvek da informacije stignu u osnovnu školu. U tom slučaju, vidljiva su nastojanja učitelja da na početku školske godine krenu od nule pri čemu razvojni kontinuitet može biti otežan (OECD, 2017). Prevazilaženje navedenog, odnosno olakšavanje prelaza deteta iz predškolskog u školsko okruženje moguće je kroz osmišljavanje tranzicionih programa vezanih za tzv. tranzicionu tematiku koja u prvi plan stavlja preispitivanje školskih obeležja i različitih oblika rada što podrazumeva prilagođavanje škole deci (Zuković i Krstić, 2020). To znači da savremena škola dete koje kreće u prvi razred, prepoznaje kao kompetentno i sposobno sa mnoštvom različitih iskustava na koja se nova mogu nadograđivati. Stoga se ističe važnost osluškivanja dece i viđenje deteta kao partnera u onim aspektima vaspitno-obrazovnog procesa u kojima ono može i mora participirati (Somolanji Tokić i Kretić Majer, 2015). S tim u vezi, autorke Visković i Višnjić-Jevtić (2020:264) ukazuju na nove tranzicione postupke koje zagovara savremena pedagoška praksa: igru kao istraživačko i iskustveno učenje koje je u skladu sa interesovanjima dece, obučavanje dece ka novim strategijama učenja (upravljanje vremenom, izbor sadržaja i izvora i metode učenja), uključivanje dece i roditelja kao podjednako aktivnih učesnika i međusobno umrežavanje svih učesnika procesa tranzicije.

Upravo se u dokumentima usmerenim na reformske promene na ranom uzrastu, sugeriše mogućnost stvaranja zajedničkog obrazovnog iskustva i usklađivanja pedagoških strategija ukoliko stručnjaci udruženo deluju i uspostave međusektorsku komunikaciju tokom ovog perioda (O’Kane, 2016). Tako su npr. u Australiji, obrazovne reforme išle u smeru formiranja vladinog odeljenja čime je došlo do povezivanja usluga i aktivnosti predškolskog i školskog okruženja tokom tranzicije dece u školu (Petriwskyi, 2013, prema: O’Kane, 2016).

Analiza iskustava iz različitih zemalja (O’Kane, 2016) pokazala je da dobra tranziciona praksa, koja podrazumeva udruživanje stručnjaka iz predškolske ustanove i škole, donosi brojne benefite:

- Uspešnije snalaženje u novom obrazovnom okruženju, razvoj socijalnih kompetencija i manje problematično ponašanje kod dece zabeleženo je u SAD-u, zahvaljujući ostvarivanju poželjnog nivoa komunikacije između vaspitača i učitelja;

- Razmena informacija i organizovanje poseta među stručnjacima iz predškolskog i školskog okruženja radi produbljenog razmatranja praksi u Irskoj dovela je do uspešnog suočavanja dece sa izazovima u školskom okruženju, kao i razvoja samopouzdanja kod dece na akademskom i socijalnom planu;

- Najdelotvorniji prediktori efikasne tranzicije deteta u školu, u Finskoj se navode osiguravanje kontinuiteta predškolskog i školskog kurikulumu, kao i transfer pisane dokumentacije iz jednog u drugo okruženje.

Polazeći od zabeleženih benefita, postoji tendencija za sveobuhvatnim sagledavanjem potencijalnih načina povezivanja stručnjaka iz predškolske ustanove i škole. Oslanjajući se na primere iz prakse moguće je uočiti razvijanje različitih tranzicionih alata (Johannesson, 2012; Klemenović, 2014; O’Kane & Murphy, 2016; Peters, Hartley, Rogers, Smith & Carr, 2009) i tranzicionih aktivnosti (Broström, 2003; Krstić i Zuković, 2017; Marcinekova, Borbélyová & Tirpáková, 2020; O’Kane & Hayes, 2013) kojima se ostvaruje distribucija informacija među profesionalcima iz predškolskog i školskog okruženja, kao i građenje zajedničkih značenja i učešće dece tokom tranzicionog perioda.

Različiti tranzicioni alati u funkciji povezivanja stručnjaka u vaspitno-obrazovnom sistemu

Primer iz opštine Gladsaxe u Danskoj pokazuje da se tranzicija iz vrtića u školu odvija prema načelima „pedagoškog kontinuiteta“ a kroz okvir donet od strane lokalnih vlasti koji, između ostalog, uključuje tzv. *‘To sam ja’ kovčežić*. Radi se o ličnoj uspomeni svakog deteta na vrtić, a uključuje crtež detetove porodice, pregled detetovih kompetencija, razvojne mere deteta, kao i crtež koji upućuje na očekivanja koje dete ima od škole. Prilikom organizacije aktivnosti, vodi se računa o kompetencijama i jakim stranama deteta iz kovčežića jer se tako deca upoznaju sa različitostima, ali i uviđaju da svako od njih doprinosi zajednici (Johanneson, 2012).

Neki autori (Hartley et al. 2009, prema Klemenović, 2014) kao primer visokokvalitetnih informacija u vezi sa dečijim iskustvima navode *virtuelnu torbu i portfolio deteta*. Vredan pomena je primer iz prakse istraživača sa Novog Zelanda (Peters et al., 2009) koji su istraživali upotrebu portfolija u funkciji povezivanja deteta sa drugom decom, odraslima i nastavnicima u novom okruženju, otvaranja svog kovčega iskustva i prisećanja na ono što je dete proživelo, te ponovnog proučavanja i identifikovanja svojih kulturnih i jezičkih resursa. Naime, tokom posete školi, jedan dečak doneo je svoj portfolio koji je učiteljici omogućio da celovitije sagleda njegove mogućnosti i iskustva, te na toj osnovi gradi nastavni proces. Učiteljica je podstakla i drugu decu da se pomoću portfolija predstave, dele uspomene, upoznaju tuđa interesovanja i tome slično. Ova tranziciona rutina pomogla je deci da osete da pripadaju školskoj zajednici. Za razliku od standardizovanih oblika praćenja deteta koja podrazumevaju „testiranje“ dece, npr. njihove spremnosti za školu, ovaj oblik dokumentovanja jedinstven je za svako dete (Slunjski, 2021) s obzirom da su u prvom planu detetovo autentično pozitivno iskustvo, kao i glas deteta (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022) detetove mogućnosti i različitost na osnovu čega se ono pozicionira kao jedinstven i kompetentni učesnik u programu (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Osim što je vrednovan u vrtiću, portfolio je označavao i sredstvo pripadnosti i osnaživanja i ranac koji je nastavniku omogućio da pristupi dečjim fondovima znanja (Peters et al., 2009). Pored svega navedenog, tokom posete, deca su bila deo različitih situacija koje je učiteljica evidentirala i fotografisala i tako pravila priče o učenju koje su roditelji i deca smeštali u portfolio. Ujedno su priče „putovale“ od vrtića do škole – razmena i sticanje uvida u dešavanja u oba okruženja među decom i među stručnjacima. Kao takve, priče za učenje koje stručnjaci dele jedni sa drugima, „otvaraju srca i oživljavaju svakodnevnicu, one stvaraju ‘kulturu mogućnosti’“ (Stojanović, 2013:105).

U Irskoj (O’Kane & Murphy, 2016) izdvaja se niz resursa koji govore o podržavanju komunikacije među stručnjacima iz predškolskog i školskog okruženja: radna sveska „*Sve o meni*“ pruža uvid učitelju u osnovne informacije o deci i njihovim porodicama, ali i sposobnostima, potrebama i različitim aspektima razvoja deteta, roditeljima ostaje kao knjiga sećanja, vaspitači prolaze obuku o značaju tranzicije i popunjavanju radne sveske; šablon „*Tranzicioni cvet*“ popunjavaju vaspitači za pojedinačno dete i šalju ga roditeljima i učiteljima kako bi na zajedničkim sastancima razgovarali o deci i tako podržali tranzicioni proces; šablon „*Malim koracima do velike škole – dokument za transfer iz predškolskog u školu*“ pruža mogućnost učitelju da se upozna sa različitim detetovim veštinama (jezičke, socijalne, veštine samopomoći i samostalnosti, pre-akademske veštine) uz roditeljsku saglasnost, a zaposleni prethodno prolaze obuke o njihovoj upotrebi; izveštaj „*Kretanje na tranziciju*“ uključuje zapažanja vaspitača o detetovim snagama, stavovima, veštinama, znanjima i mogućnostima učenja tokom svakodnevnih aktivnosti, glas deteta o onome što ga naročito ispunjava tokom boravka u vrtiću, uopštena pitanja roditelja, dečji crtež i kao takav omogućava prenos informacija iz predškolske ustanove u školu.

Različite tranzicione aktivnosti u funkciji povezivanja stručnjaka u vaspitno-obrazovnom sistemu

Autorka Klemenović (2014:40) ističe da je “u saradnji sa osobljem iz predškolskih ustanova i drugih centara za igru, učenje i brigu o deci, važno razraditi praksu koja doprinosi kontinuitetu sadržaja i postupaka kroz zajednički planirane aktivnosti i projekte kontinuirano tokom dužeg vremenskog perioda”. Pozitivan stav prema tranzicionim aktivnostima prikazuje istraživanje realizovano u Danskoj (Broström, 2003) gde su profesionalci uključeni u tranzicioni proces, kao značajnije tranzicione aktivnosti, naveli upravo sastanke, međusobne posete i neke zajedničke aktivnosti.

Jedan od pozitivnih primera povezivanja praktičara iz predškolske i školske ustanove sreće se u Irskoj. Naime, stručnjaci su kreirali relevantni zajednički oblik komunikacije i koordinacije tokom detetove tranzicije iz predškolske ustanove u školu, odnosno alat tzv. “*Dečji snimak*” (O’Kane, 2013, prema Krstić i Zuković, 2017; O’Kane & Hayes, 2013) koji je služio za prenos informacija o deci sa jednog obrazovnog nivoa na drugi i ujedno pružio uvid u sve ono što je dete iskusilo u predškolskoj ustanovi. Stvaranje ovog alata podrazumevalo je sastanke stručnjaka iz oba sektora na kojim su raspravljali o nizu veština koje podrazumevaju detetovu spremnost za školu, navođenje definicije svake veštine i praktičnih primera koji ilustruju određenu veštinu kroz popunjavanje obrasca, analizu popunjenog obrasca kako bi zajednički ujednačili definiciju seta veština koje deca treba da poseduju. U implementaciji alata učestvovali su roditelji i vaspitači, te su roditelji popunjavali pismo saglasnosti za razmenu informacija o detetu sa osnovnom školom. Zahvaljujući projektu deca i roditelji su podržani tokom tranzicije u novo okruženje. Kao benefite, vaspitači su istakli priliku da sa učiteljima razmene informacije o deci što su i učitelji potvrdili i objasnili da se dobit od saradnje ogleda u blagovremenoj pripremi i planiranju nastavnog procesa. Dodatno, kao važan deo procesa distribucije informacija, stručnjaci su naveli susret na sastanku koji je doprineo sagledavanju različitih perspektiva i povezao predškolske ustanovu i školu. Tako su se druga ugrožena područja u Dublinu i oblasti na nacionalnom nivou ugledala na ovaj primer dobre prakse (O’Kane & Hayes, 2013).

Primeri ostvarivanja neposredne komunikacije između vaspitača i učitelja vidljivi su u preko trideset zemalja centralne i istočne Evrope i zemljama Komonvelta. Naponi su bili usmereni ka građenju preklapajućih odnosa između dva različita obrazovna nivoa, te je kreiran program tranzicije u osnovnu školu “*Korak po korak*” koji je, između ostalog, obezbedio susrete predškolaca i učenika prvog razreda, kao i vaspitača i roditelja sa učiteljima. Konkretno, kada su u pitanju stručnjaci, fokus je bio na zajedničkom profesionalnom usavršavanju vaspitača i učitelja zasnovanom na istom pedagoškom okviru i modulima u pogledu individualizacije, sredine za učenje, učešća porodice, strategija poučavanja za smisleno učenje, planiranje i procenu, stručnog usavršavanja i socijalne inkluzije (prema Krstić i Zuković, 2017).

Iz navedenog proističe da je saradnja unutar jednog i između vaspitno-obrazovnih nivoa neophodna, te je potrebno da se kao takva, osim efikasne komunikacije i kooperacije između stručnjaka, zasniva kako na obezbeđivanju kontinuiteta dečjih iskustava učenja, tako i na redefinisanoj slici o detetu kao pasivnom akteru tranzicije u implicitnim pedagogijama vaspitača i učitelja (Somolanji i Kretić Majer, 2015). Učešće dece u tranzicionim programima pruža mogućnost deci da razgovaraju o budućem okruženju i da stvore realnu sliku o iskustvima i očekivanjima vezanim za školu što doprinosi razvijanju pozitivnog stava kod dece prema polasku u školu (*Transition: A Positive Start to School...*, 2009). Dakle, ključni doprinos sticanju znanja o svojim iskustvima u tranziciji daju deca, te ono što može povećati njihovo aktivno učešće u izgradnji kontinuiteta i sagledavanju njihove perspektive jesu dečji crteži i fotografije nastale od strane dece, ali i granični predmeti (boundary objects) poput slikovnice

oko koje se mogu voditi diskusije sa decom tokom tranzicije iz jednog obrazovnog okruženja u drugo (Hogsnes, 2015).

Primer programa “S osmehom u školu” iz Slovačke govori o mogućnostima postepenog navikavanja dece na novu vremensku strukturu, nove aktivnosti vezane za formiranje navika u učenju i novu prirodu odnosa učitelj-učenik kroz optimalizovanje pedagoških i organizacionih uslova u školi tokom prvih meseci pohađanja prvog razreda. Prvi modul “Uvođenje učenika prvog razreda u školski život” ticao se prilagođavanja prostora učionice – postojanje kutka za opuštanje i dovoljno prostora za fizičko zagrevanje, kao i prilike za izvođenje frontalnog i grupnog oblika rada i rada u paru. Postepeni prelazak sa igranja na učenje, kao i motivacija dece za školovanje i učenje podržana je izborom različitih metoda i organizacionih oblika poput pokretnih igara, učenja kroz istraživanje i otkrivanje, primene bajki i dramskih igara. Jutarnje sesije uključile su razgovore o trenutnim osećanjima dece na nivou celog odeljenja, a razni rituali i signali koje je učitelj uveo podržali su decu u postepenom usvajanju novih pravila i snalaženju u različitim školskim situacijama. Drugi modul “Već školarac” bio je usmeren na razvoj socijalne kompetencije i veštine samoreglacije kroz aktivnosti i iskustveno učenje (Marcinekóvá, Borbélyová & Tirpáková, 2020).

Zaključak

Rođenjem deteta započinje njegova priprema za školsko učenje jer se radi o dugoročnom procesu koji iziskuje celovit razvoj svih detetovih kapaciteta nastalih kao rezultat kontinuiranih iskustava. Dalje, iskustva podstiču samoregulaciju, inicijativu i sinhronizovanu interakciju u situacijama u kojima deca učestvuju sa drugom decom i odraslima. Programska koncepcija na kojoj se zasniva predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kao prvi nivo u sistemu obrazovanja, treba da oslikava savremena saznanja iz teorije i prakse o tome kako dete uči. Takođe, koncepcija treba da podrži razvoj svih kapaciteta deteta, odnosno dispozicija za učenje što govori o pripremi deteta za celoživotno učenje, a ne pripremi za postojeći školski program. Upravo aktuelna koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji, pripremu za školu prepoznaje kao proces koji se odvija se tokom svih godina provedenih u vrtiću. Vaspitač stvara različite prilike za povezivanje dece iz vaspitne grupe sa decom i nastavnicima iz osnovne škole - u okviru istraživanja u temi/projektu, u zajedničkoj igri i zajedničkom učešću u životno-praktičnim i autentičnim situacijama u vrtiću i školi. Pritom vaspitač polazi od individualnih i socijalnih specifičnosti svakog deteta u grupi i ostavlja mu prostora da se u različitim situacijama delanja izrazi na sebi svojstven način i da u zajedničkom istraživanju sa decom školskog uzrasta dá i prepozna svoj doprinos (Pavlović Brenselović i sar., 2022). U tom smislu, deca se posmatraju kao agenti čije se delovanje odražava na praksu u okruženju kojem pripadaju (Hogsnes, 2015). Stoga se svakom detetu mora obezbediti da sopstvenu istoriju i kulturu vrtića i porodice koristi u novom obrazovnom okruženju-školi. Dakle, moraju se stvoriti prilike da se dete oseća uvaženo i uvereno da će sve ono što donosi iz vrtića doprineti osećaju zajedništva na čemu se funkcionisanje škole mora zasnivati (Johanneson, 2012). To ujedno podrazumeva i napore škole i učitelja da pripreme okruženje koje emituje dobrodošlicu deci (Hogsnes, 2015), te pruže podršku tako što će praksu prilagoditi deci (Klemenović, 2014).

U vezi sa navedenim, neki autori (Woodhead & Moss, 2007) ističu neophodnost zajedničkog rada institucija predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja usmerenog na građenje novog i zajedničkog pogleda na dete, učenje i znanje i viđenje deteta kao konstruktora kulture i znanja u interakciji sa sredinom. Ovakav odnos ne znači preuzimanje jedne ili druge kulture, već sastajanje u cilju stvaranja prakse zajedničke kulture. Stavljanje sopstvene stručnosti u kolektivnu upotrebu i priznavanje tuđe, neki autori (prema Rantavuori, Kupila & Karila, 2017) podvode pod sintagmu relacioni rad, tzv. *relacionu ekspertizu* i govore o njenom značaju u cilju obezbeđivanja efikasnog prelaska iz dece iz predškolske ustanove u školu.

Dakle, relaciona ekspertiza odnosi se na sposobnost stručnjaka da razgovaraju, da uoče ono što drugi stručnjaci smatraju značajnim, prošire svoja tumačenja zajedničkog predmeta aktivnosti, te donesu zajedničke odluke o različitim vrstama pitanja koja proističu iz predmeta aktivnosti. Za to je potrebno zajedničko vreme na međuprofesionalnim sastancima, kao i sposobnost razumevanja i osetljivosti na vrednosti druge strane prilikom diskusije o različitim tumačenjima zajedničkog predmeta aktivnosti, u ovom slučaju detetove tranzicije u školu. Tako se tokom ovog procesa, kao rezultat udruživanja stručnjaka iz različitih institucija sa različitim obrazovnim iskustvom kreira “novi oblik profesionalizma”.

ENSURING CONTINUITY DURING THE CHILD'S TRANSITION TO SCHOOL TROUGH CONNECTING EXPERTS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

The relevant literature shows that a child's successful transition from preschool to school has several significant implications for their functioning, learning, and progress in the new educational environment. Therefore, the paper addresses the challenge of bridging different environments and emphasizes the significance of maintaining developmental, pedagogical, and professional coherence throughout the transition process. Special attention is paid to the relationship between the preschool institution and the school during transition. As a starting point, the paper examines the differences in ideas, historical backgrounds, traditions, educational philosophies, and pedagogical approaches between the mentioned educational environments, highlighting how such disparities may result in discontinuity within the transition process. Furthermore, the related experiences from different countries are cited, demonstrating that the establishment of communication and the association of experts from two educational levels during the transition period brings multiple benefits. Examples from practice indicate the potential for collaborative meaning-making among professionals, provided that appropriate transition tools are developed and diverse transition activities are implemented with the child's perspective in mind.

Keywords: transition to school, continuity, experts in the education system, transitional practices.

Literatura

- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011/2012). Successful Handling of Entrance to Formal Schooling: Transition Practices as a Local Innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 5, 3-21.
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI.
- Barblett, L., Boylan, F., & Ruscoe A. (2023). *Transforming transitions to school: Using funds of knowledge and identity*. Early Childhood Research Group. Edith Cowan University. <https://doi.org/10.25958/n8qh-em74>
- Boylan, F., Barblett, L., Lavina, L., & Ruscoe, A. (2024). Transforming Transitions to Primary School: using Children's Funds of Knowledge and Identity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 704-718. DOI:10.1080/1350293X.2023.2291354
- 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). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Hogsnes, D. H. (2015). Children's Experiences of Continuity in the Transition from Kindergarten to School: The Potential of Reliance on Picture Books as Boundary. *International Journal of Transitions in Childhood*, 8, 3-13.
- Dockett, S. & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and Change as Children Start School. In N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Ed.), *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research, International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 16 (133-150). Switzerland: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-43118-5
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S., Petriwskyj, A., & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice, International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 9 (pp. 1-18). Dordrecht: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-7350-9_1
- Einarsdóttir, J. (2002). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. *Barn - forskning om barn og barndom i Norden*, 20(4), 49-72. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v20i4.4614>
- Freeman, N. K. & Powers-Costello, B. (2011). Should the Spotlight Be on Children or on Schools? 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, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 137-148). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-0573-9_15
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2021). Comparative analysis of the transition from early childhood education to primary education: factors affecting continuity between stages. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 441-454. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>
- 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, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 177-187). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-0573-9_15
- Johanneson, H. (2012). Pedagoški kontinuitet-prijelaz iz vrtića u školu. *Djeca u Europi*, 4(7), 13-14. <https://hrcak.srce.hr/123564>
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022). *Priručnik za dokumentovanje: pedagoška dokumentacija i dokumentovanje u Osnovama programa PVO „Godine uzleta”*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Krstić, K. i Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 143-156. DOI:10.5937/nasvas1701143K

- Margetts, K. (1999). *Transition to School: Looking Forward*. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin 14-17 July 1999. Retrieved November 4, 2024 from the World Wide Web <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=10cf98f4133093f47cf47d4841cf94a92d05d46f>
- Margetts, K. (2003). Planning Transition Programmes. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 111-122). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Marcinekóvá, T., Borbélyová, D. & Tirpáková, A. (2020). Optimization of children's transition from preschool and family environment to the first grade of primary school in Slovakia by implementation of an adaptation programme. *Children and Youth Services Review* [online]. 2020, vol. 119 [cit. 2025-03-03]. ISSN 0190-7409.
- Nicholson, P., & Hendry, H. (2022). *A pedagogical meeting place or a problem space? Extending play-based pedagogy in Year One. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 50(2), 184-196. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1840608>
- O'Kane, M. (2013). The Transitions from Preschool to Primary School in Ireland: A Time of Change. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 13-21). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- O'Kane, M. & Hayes, N. (2013). 'The Child Snapshot' - a Tool for the Transfer of Information on Children from Preschool to Primary School. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 6, 28-36.
- O'Kane, M. & Murphy, R. (2016). *Transition from Preschool to Primary School: Audit of Transfer Documentation in Ireland*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- O'Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School: Research Report No. 19*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Retrieved November 1, 2024 from the World Wide Web https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong-v_9789264276253-en.html
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine Uzleta* (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Privredno društvo Prosvetni pregled d.o.o.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović M. i Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece: razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Peters, S. (2000). *Multiple Perspectives on Continuity in Early Learning and the Transition to School*. Paper presented at "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood" Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August - 1 September, 2000. Retrieved October 25, 2024 from the World Wide Web <https://eric.ed.gov/?id=ED447916>
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). Early Childhood Portfolios as a Tool for Enhancing Learning During the Transition to School. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 3, 4-15.
- Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. (2011). Critical Perspectives on 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, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 75-86). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Rajiah, S., Naidoo, J., Tirvassen R., & Tyagi, R. (2021). A Qualitative Study on Managing the Transition Practices of Sending and Receiving Teachers in Mauritius. *Journal of Management*, 12(3), 812-822. ISSN Print: 0976-6502 and ISSN Online: 0976-6510 DOI: 10.34218/IJM.12.3.2021.079.
- Rantavuori, L., Kupila, P., & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool-school transition. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 230-248. ISSN 2323-7414; ISSN-L 2323-7414 online
- Slunjski, E. (2021). *Izvan okvira 5 - Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Zagreb: Element.
- Sollars, V. & Mifsud, S. (2016). ...when The Bell Rings, You Can Talk: Experiencing the Preschool to School Transition. *International Journal of Transitions in Childhood*, 9, 3-19.
- Somolanji Tokić, I. 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.
- Stojanović, A. (2013). *Osnovi pedagogije jaslenog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pavlov“.
- Transition: A Positive Start to School. A Guide for Families, Early Childhood Services, Outside School Hours Care Services and Schools* (2009). Melbourne: Early Childhood Strategy Division Office of Children and Portfolio Coordination, Department of Education and Early Childhood Development.
- Visković, I. (2018). Transition Processes from Kindergarten to Primary School. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 51-75. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>
- Visković, I. & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education* 28 (3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Woodhead, M. and Moss, P. eds. (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. Early Childhood in Focus (2). Milton Keynes: Open University (PDF) *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/42798386_Early_Childhood_and_Primary_Education_Transitions_in_the_Lives_of_Young_Children [accessed Mar 04 2025].
- Zgonec, P., Božovičar, P., Mlinar, M., Liepiņa, K., Rauch, V., & Crvelin, T. (2022). *Different Aspects of Ensuring a Smooth Transition of Children from Preschool to School: a Guidebook for Preschool and Primary School Teachers and Other Relevant Stakeholders*. Ljubljana: Educational Research Institute.
- Zuković, S. i Krstić, K. (2020). Spremnost deteta za školu: značaj spremnosti i interakcije mikrosistemskih razvojnih okruženja. *Teme*, 44(1), 231-249. <https://doi.org/10.22190/TEME180410018Z>
- Zuković, S. i Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 53-63. DOI: [10.5937/inovacije1901053Z](https://doi.org/10.5937/inovacije1901053Z)