

Načrtovanje tranzicijskega programa prehoda iz vrtca v šolo

Vid Lenard

Univerza na Primorskem

vid.lenard@upr.si

Prispevek predstavi teoretična orodja za načrtovanje tranzicijskih programov na prehodu iz vrtca v šolo. Sistemske-ekološke teorije običajno uporabljamo za raziskovanje prehodov, vendar je za načrtovanje uspešnih programov prehoda iz vrtca v šolo treba vključiti še koncepte razvojne teorije, dopolnjene s socio-kulturno teorijo. Šele ko uporabimo več teoretičnih orodij, lahko zasnujemo kakovosten program, ki bo vključeval pravice otrok z različnimi kulturnimi ozadji, vzgojo, socialnim položajem in potmi razvoja. Namen prispevka je spodbuditi družine, strokovne delavce in družbo, da načrtujejo uspešno tranzicijo otrok iz vrtca v šolo. Tako želimo doseči kontinuiteto v socialnem in izobraževalnem procesu, kar pripomore k otrokovi samozavesti, dobri samopodobi in šolskemu uspehu.

Ključne besede: tranzicijski program, teorija ekoloških sistemov, razvojna teorija, socialno-kulturni model, tranzicijske aktivnosti

Uvod

V zadnjih letih se je zanimanje za izobraževalno tranzicijo povečalo, saj je uspešen prehod iz vrtca v šolo tisti prelomni dejavnik, ki prispeva k uresničevanju otrokovih pravic (Broström, Einardsdottir in Vrinoti 2010). Pomembno je torej, da je prehod v šolo povezan s pozitivnimi izkušnjami, saj to vpliva na otrokove kasnejše dosežke, kar se kaže v obliki boljših učnih uspehov pa tudi razvoja socialnih kompetenc (Fabian 2007). Šolske izkušnje vplivajo na otrokovo samopodobo: če se pojavijo težave v fazi tranzicije, te verjetno ne bodo izzvenele, ampak se bodo sčasoma še stopnjevale (Dockett in Perry 2007).

Proces tranzicije se prične že v vrtcu in traja tako dolgo, dokler se učenec aktivno ne vključi v šolsko okolje. Prehod iz vrtca v osnovno šolo ne vpliva le na učno uspešnost, temveč tudi na oblikovanje socialnih stikov z vrstniki in učitelji ter na razvoj občutka pripadnosti šoli (Peters 2004).

Pri tem so ključne interakcije, ki se vzpostavljajo med otrokom in njegovim neposrednim ter širšim okoljem. Z vidika ekološkega modela je v procesu tranzicije z izobraževalno institucijo in s širšim socialnim okoljem povezanih veliko dejavnikov. Na prehodu iz vrtca v šolo se otrok znajde v novem

okolju, vlogah in socialnih odnosih (Cole in Cole 1993). Ta prehod ni enkratni dogodek, marveč gre za večplasten in večleten proces, ki vključuje različne izkušnje kontinuitete in diskontinuitete (Vogler, Crivello in Woodhead 2008.).

Programi in različne dejavnosti, ki jih organizirajo vrtci in šole, spodbujajo povezave med udeleženci na prehodu, tako da pomagajo premostiti velike spremembe in podpirajo kontinuiranost izkušenj, odnosov, učenja in socialnih pričakovanj. Pred vstopom v šolo so med otroki velike individualne razlike v razvoju. Če prepoznavamo možne izzive v tem prehodnem obdobju, lahko organiziramo dejavnosti, ki pomagajo premostiti razlike in diskontinuitete v tem procesu (Margetts 2002). Raziskave so pokazale, da npr. prisotnost prijatelja na prehodu v šolo pomaga oblikovati pozitivno izkušnjo. Podporni ali tranzicijski programi in aktivnosti torej prispevajo k premostitvi kompleksnih razlik med sistemi in olajšajo proces prehoda (Fabian 2007).

Eden izmed uspešnih tranzicijskih programov, ki pripomore, da na prehodu v novo vlogo in identiteto pride do čim manjšega števila stresnih izkušenj, se imenuje EASE.¹ Namen tovrstnih programov je zagotoviti uspešno tranzicijo s pomočjo krepitve sodelovanja med vrtcem in šolo ter izmenjavo pogledov med starši in strokovnimi delavci (Broström, Einardsdottir in Vrinioti 2010).

Tranzicijski programi vsebujejo aktivnosti, ki otrokom pomagajo, da se znajdejo v spremenjenem socialnem kontekstu osnovne šole. Poleg tranzicijskih aktivnosti, kot je npr. obisk šole pred vstopom, so priporočljive tudi izobraževalne oblike, ki otroke pripravljajo na formalno učenje in razvijajo motivacijo (Broström 2003).

Tranzicija iz vrtca v šolo

Tranzicije ni moč skržiti na eno definicijo. Poskusimo jo opredeliti kot ključni dogodek ali proces, ki se pojavi v določenem času in za otroka pomeni življenjski preobrat. Največkrat gre za spremembe videza, statusa, vloge in odnosov kakor tudi fizičnega ali socialnega okolja ter kulturnih prepričanj, diskurzov in praks (Vogler, Crivello in Woodhead 2008).

Ob vstopu v šolo otroci doživijo premike med različnimi stopnjami izobraževanja, kar opisujemo s terminoma horizontalni in vertikalni premiki. Vertikalni premiki pomenijo npr. vertikalne spremembe iz enega stanja ali statusa

¹ Early Years Transition Programme (EASE) je bil dvoleten projekt, ki se je na evropski ravni usmeril v vprašanje uspešnega prehoda iz vrtca v šolo. Vsebina programa se je osredotočila na notranjo povezanost kurikulumov in zgodnjega opismenjevanja, z vključevanjem strokovnih delavcev v vrtcu in šoli.

v drugega, kot je prehod iz vrtca v šolo. Horizontalni premiki so manj prepoznavni in se nanašajo na vsakodnevne aktivnosti otrok, povezane s prehajanjem iz vrtca ali šole domov in k drugim aktivnostim (Kagan in Neumann 1998).

Otroci na prehodu doživljajo različne premike v razponu od razvojnega do sistemskega. Razvojne premike doživljajo skozi mentalni in čustveni razvoj, sistemske pa, ko prehajajo skozi različne stopnje izobraževanja iz vrtca v osnovno šolo, iz osnovne šole v srednjo šolo itd. Pri prehodu iz vrtca v šolo otroci doživljajo spremembe na fizičnem, čustvenem, socialnem in razvojnem področju, kar močno vpliva na njihovo učno uspešnost in na splošno počutje (Fabian 2007, 64). Ta prehod definiramo kot dinamičen proces kontinuitete in sprememb. Te se nanašajo na organizacijsko in socialno diskontinuiteto, kar vključuje objekte, akademska pričakovanja šole, razredni urnik, prostore ter nove odnose s sošolci in z učitelji. Sčasoma se vloga družine manjša, ker postanejo pomembnejši vrstniki, zato lahko tudi družino prištevamo k socialni diskontinuiteti (Pitriwskeyj, Thorpe in Tayler 2005). Teoretično ozadje za razumevanje tranzicije je moč osvetlili z dveh perspektiv: zrelosti oz. razvojne pripravljenosti na šolo in ekološkega modela tranzicije (Sakellariou in Sivropoulou 2010). V nadaljevanju bomo predstavili oba koncepta.

Razvojni pristop k tranziciji

Tranzicijske teorije so večinoma podkrepljene z dognanji razvojne psihologije. Koncept pripravljenosti na šolo izhaja iz razvojne teorije Jeana Piageta, ki razvoj pojmuje kot doseganje zrelosti skozi razvojne stopnje, določene z leti. Serija napredovanj skozi psihološke transformacije z ene stopnje na drugo je postala referenca za določanje primerne starosti za prehod iz doma v vrtec in iz vrtca v šolo (Vogler, Crivello in Woodhead 2008). Pri tem pripravljenost na šolo določajo kognitivne in jezikovne spretnosti, ki standardizirajo fizične, socialne in intelektualne razvojne vidike otrok pri določeni starosti. Vendar v družbi narašča zavedanje, da je šolski sistem, ki vstop v šolo določa zgolj na podlagi kronološke starosti, nefleksibilen. Kurikulum na tej podlagi je neustrezen, saj ne upošteva različnih razvojnih poti in variacij v otrokovih razvijajočih se kapacitetah (Rimm-Kaufman in Pianta 2000). Kritike raziskovalcev temeljijo na spoznanjih o individualnih razlikah med otroki. Razvojna teorija potemtakem ne bi smela biti edina podlaga za oblikovanje tranzicijskih programov, ker ne vključuje otrokovih pravic in kompetenc. Namesto tega raziskovalci predlagajo oblikovanje takšnih tranzicijskih programov, v katerih je otrok njihov aktivni sooblikovalec. Upoštevajo naj torej pluralnost razvojnih poti in vlog, s čimer lahko otroci vplivajo na lasten razvoj (Vogler, Crivello

in Woodhead 2008). Alternativni pristop k snovanju tranzicijskih programov pomeni skratka vključevanje okolij in kontekstov, ki vplivajo na otroška življenja.

Perspektiva ekološkega modela pri oblikovanju tranzicijskih programov

Na otrokove izkušnje v procesu tranzicije potemtakem najbolj vplivajo njegovo neposredno okolje s starši, sorodniki, z vzgojitelji in s prijatelji, a tudi značilnosti širšega okolja, kot so, denimo, socialni položaj družine, družbeno-ekonomske in v zadnjem času zdravstvene krize, kot je npr. pandemija covida-19, vse bolj pa tudi klimatske spremembe in uničevanje okolja.

Širši okvir za razumevanje okolij, v katere je otrok vpet, predstavlja ekološka teorija (Bronfenbrenner 1995). Ta obravnava širše kontekste, ki vključujejo institucionalne strukture in odnose, ker se je izkazalo, da primarno okolje samo ne uspe nuditi zaščite pred izzivi sodobnega časa (Vogler, Crivello in Woodhead 2008). Pri snovanju programov tranzicije iz vrtca v šolo sta v pomoč dva konceptualna modela, ki obravnavata otrokovo ožje in širše okolje. Omenjena ekološka teorija je teoretično orodje, ki nam pomaga obravnavati sodobne implikacije tveganj, povezanih npr. z zdravjem in s socialnim položajem družin. Medtem ko nam teoretična orodja socio-kulturnega pristopa omogočajo, da podrobneje obravnavamo neposredno okolje otrokove družine in vrtca, smo torej pri ekološkem modelu osredotočeni na vplive širših struktur.

Pri snovanju programov tranzicije z upoštevanjem perspektive otrokovega ožjega okolja pa je v pomoč model socialno-kulturnega učenja. Gre za različne načine, na katere starši, vzgojitelji in skupnost otrokom omogočajo, da usvojijo kulturno sprejemljive vzorce obnašanja. Proces tovrstnega učenja se sicer dogaja povsod po svetu, vendar se cilji razlikujejo glede na ustroj skupnosti in zgodovinski čas. V tem pristopu ne zanikamo univerzalnega procesa zorenja otroka, ki ga obravnava razvojna teorija, upoštevamo pa tudi etnoteorije² in kontekste. Ti nam nudijo podatke o otrokovih tranzicijah v zvezi z obredi, ki spremljajo prehod iz doma ali vrtca v šolo (Vogler, Crivello in Woodhead 2008). Uspešen tranzicijski program, ki vključuje teoretično orodje socio-kulturnega učenja, vsebuje takšne aktivnosti, ki obli-

² Etnoteorije zastopajo etnični vidik otroštva in v zvezi s tem vprašanje, kakšne aktivnosti so smiselne za otroke v tranzicijskih programih in kako se ti vključujejo v širšo družbeno prakso, kot je prehod iz vrtca v šolo. Ko obravnavamo različne vzgojne pristope med etničnimi skupnostmi, se pokažejo velike razlike v razvojnih ciljih in socialnih strategijah, a tudi podobnosti, ki se nanašajo na življenjske usmeritve, kot je uspešnost v šoli.

kujejo nove vpoglede in spremenijo vedenje skozi interakcije z okoljem. Ta model izvira v socialnem konstruktivizmu oz. socialno-kulturnem učenju Vygotskega, ki je tradicionalno razvojno psihologijo, osredotočeno na posameznika, razširil na pomembnost socialnih interakcij. Ta model nam pomaga pri snovanju tranzicijskih programov, ki preko interakcij med otroki in odraslimi omogočajo uspešen prehod iz vrtca v šolo. Otroci so tako aktivno vključeni v čas in kakovost tega procesa (Vigotski 2010).

Odrasli si prizadevamo olajšati prehod tako, da otroke vključujemo v dejavne interakcije z novimi okolji in področji, saj želimo, da bi imeli občutek kontinuiranosti in bi doživljali življenje, združeno z notranjim napredkom (Fabian 2007, 70–71).

Prednost ekološke teorije je, da ne upoštevamo le otrokove pripravljenosti – zrelosti za vstop v šolo, temveč prehodno obdobje razumemo v kontekstu interakcij z okolji. Ekološki model, v katerega vključimo model socialno-kulturnega učenja, omogoča boljše načrtovanje tranzicijskih programov. Pri tem si velja zastaviti nekatera ključna vprašanja: Ali se bo otrok v šoli srečal z vrstniki iz vrtca oz. koga pozna v šoli? Katere so ključne informacije, ki jih vzgojitelji, starši in učitelji posredujejo otroku? Kakšno sodelovanje obstaja med družinami, vrtci in šolo? (Broström, Einardsdottir in Vrinoti 2010)

Ekološki model je za današnji čas še posebej uporaben, saj tranzicijskih programov zaradi širših, tudi epidemioloških implikacij ne moremo več načrtovati le v razmerju družina, vrtec in šola, temveč zahtevajo premislek tudi na nacionalni ravni.

Sodelovanje udeležencev pri načrtovanju tranzicijskega programa

Pri snovanju tranzicijskega programa se zavedamo, da otroci, starši in strokovni delavci v vrtcu ter šoli v proces prehoda vstopajo vsak s svojimi aspiracijami, pričakovanji, pravicami in možnostmi za nove priložnosti (Dockett in Pery 2014). Priložnosti tvornega sodelovanja se tako ponujajo staršem, učiteljem, vzgojiteljem in drugim strokovnim delavcem. Otroci bodo občutili kontinuiteto in širili svoje sposobnosti ter znanja le, če jih bodo odrasli prepoznali kot kompetentne, jim nudili oporo ter jim omogočali občutek varnosti, pripadnosti in spoštovanosti. Nenazadnje ima tudi družba priložnost, da ta proces prepozna kot pomemben dogodek v življenju vsakega otroka in njegove družine (Dockett in Pery 2007).

Udeleženci tranzicije se v ta proces podajajo z določenimi pričakovanji. Otroci se bodo znašli v vlogi učenca, kar prinaša nova pričakovanja, o katerih se velja pogovarjati in jih vključevati v tranzicijske aktivnosti. Prav tako je vanje dobro vključiti tudi pogovore s starši glede pričakovanj o spoštovanju

otroka s strani učiteljev in o skrbi za varnost ter dobro počutje. Starši pričakujejo, da bodo učitelji prepoznali močna področja v otroku in jih tudi razvijali (Fabian 2007, 21). V tranzicijski program je treba vključiti tudi pričakovanja učiteljev o dobrem sodelovanju z otrokom, družino in drugimi strokovnjaki glede podpore pri zagotavljanju učinkovitega učnega okolja. Tudi družba ima svoja pričakovanja glede šole, in sicer da bo poskrbela za otrokovo dobro socialno ter emocionalno počutje. Tranzicijski program naj vključuje tudi pričakovanja izobraževalnih organizacij in sistema, da bo uspešna tranzicija prispevala k nadaljevanju pridobivanja kakovostne izobrazbe, kar bo otroku omogočilo dobro socialno in emocionalno počutje. V proces prehoda vsak udeleženec vstopa s svojimi aspiracijami. V tranzicijski program bi bilo potemtakem treba vključiti tudi pričakovanja otrok, da bi šolo doživeli kot prijetno okolje, v katerem bi lahko razvijali svojo avtonomijo, se aktivno učili in spoznavali prijatelje. Z dobrim programom uresničujemo tudi želje družin, da bi bil prehod iz doma oz. vrtca v šolo čim bolj kontinuiran. Aktivnosti v tranzicijskem programu so potemtakem usmerjene v krepitev dobrih odnosov z družinami in s strokovnjaki na področju izobraževanja. Tovrstne programe bi morala podpreti družba in sistem (država) ter priskrbeti finančne vire za uspešno načrtovanje in izvedbo, s čemer naj bi vsi udeleženci izpolnili pričakovanja o uspešni tranziciji (Fabian 2007, 22). Kakovosten tranzicijski program uresničuje pravice vseh vpletenih. Otroci imajo pravico do kakovostnega izobraževanja, ki bo v procesu prehoda iz vrtca v šolo razvijalo otrokovo osebnost, talente ter umske in fizične sposobnosti do največje možne mere. Z uresničevanjem pravic otrok podpremo tudi družine, ki so upravičene do tega, da bo imel njihov otrok dostop do izobrazbe in bo spoštovan s strani učiteljev (Purkat 2016, 16). S tem da priskrbimo ustrezne vire in podporo za kakovosten tranzicijski program, izkažemo spoštovanje strokovnim delavcem v vrtcu in v prvi triadi osnovne šole. Vsi udeleženci prehoda imajo torej svoja pričakovanja, želje, pravice in priložnosti, zato je koristno, da se jih zavedamo in jih vključimo v tranzicijski program. Ko bomo vanj vključili medsebojne potrebe in si dajali oporo, bo proces tranzicije uspešen. Predvsem pa se je treba zavedati, da so na prvem mestu otrok in njegove potrebe.

Specifični predlogi in aktivnosti

Aktivnosti na področju kurikuluma za vrtce in povezovanja med udeleženci prehoda iz vrtca v šolo naj bodo usmerjene v kontinuiranost učenja in spoštovanje različnosti potreb vsakega posameznika. Uspešnost tranzicijskih programov merimo s prisotnostjo stalne komunikacije med strokovnjaki predšolskih ustanov in šole ter staršev. Komunikacija naj bo usmerjena v za-

gotavljanje spoštljivih odnosov, v katerih bomo spoštovali tako strokovnjake kot starše ter sledili istim ciljem. Otroke je treba z različnimi načrtovanimi aktivnostmi pripraviti na spremembe (Margetts 2002). Aktivnosti v programih naj bodo fleksibilne in odzivne. Upoštevati je treba različne družbene kontekste in njihovo povezavo s posameznimi družinami. Kontinuiranost učenja v šoli je med drugim moč zagotoviti s podobnimi materiali in pripomočki, kot jih otroci poznajo iz vrtca. Izmenjava pričakovanj glede tranzicije med udeleženci pripomore k dobrim odnosom, zato se obnesejo oblike skupnega izobraževanja za vzgojitelje, učitelje in ravnatelja v želji, da bi skupaj premagali ovire prehoda (Purkat 2016).

Aktivnosti, ki pomagajo premostiti razlike med sistemi vrtca in šole, so usmerjene v otroke in/ali starše. Otroci naj vzpostavljajo stike s šolarji tako, da se obiskujejo, se skupaj igrajo, si dopisujejo, se srečujejo v videoobliki ipd. Omogočimo jim, da se pogovarjajo in družijo s starejšimi otroki, ki so že šli skozi proces tranzicije, in se še na druge načine vnaprej seznanjajo z novim okoljem ter učitelji. Starši, sorojenci, sorodniki, vzgojitelji in učitelji naj jim pri tem pomagajo, še zlasti pa pri spoznavanju novih prijateljev (Sakellariou in Sivropoulou 2010).

Skupni projekti vrtca in šole povezujejo otroke in zagotavljajo kontinuiranost učenja. Med številne izobraževalne tranzicijske oblike, ki spodbujajo razvoj višjih mentalnih funkcij, potrebnih za šolsko učenje, obenem pa ne povezujejo le otrok, temveč vse udeležence, sodijo gibalno-plesne dejavnosti (Kroflīč 1999). Te poleg fizičnih sposobnosti spodbujajo višje mentalne funkcije, čustveno občutljivost in ravnovesje, krepijo socialne stike ter razvijajo ustvarjalnost, skratka, omogočajo kontinuiteto učenja s poudarkom na gibanju in ustvarjanju. Ena takih gibalno-plesnih dejavnosti je npr. »barvice«.³ Prehod v šolo, kot vemo, zahteva med drugim razvoj višjih mentalnih funkcij (metakognicija), kar dosegamo tudi z aktivnostmi, kot je, denimo, »okvirna igra« (angl. *frame play*).⁴

S takšnimi dejavnostmi otrok lažje premosti razlike med igro in formalnim učenjem ter se pri tem povezuje z različnimi socialnimi skupinami. V aktivnosti bi bilo treba vključiti tudi sodelovanje strokovnih delavcev. Priporo-

³ »Barvice« povezujejo matematiko in gibanje. Otroci z različnimi barvami narišejo krive in ravne črte, nato pa jih gibalno-plesno predstavijo v prostoru. Otroci – gledalci opazujejo vrstnike in povedo, kdo in kako se je gibal po ravnih in krivih linijah v prostoru (Marjanovič Umek 2013).

⁴ »Okvirno igro« se igrata otrok in vzgojitelj skupaj. Določita nek okvir, npr. temo in vloge, ter skupaj načrtujeta igro na podlagi skupnega razumevanja namišljene situacije. Svoje doživljanje in razmišljanje lahko otrok zatem ubesedi ali nariše. Igre vlog so v primerjavi s simbolnimi igrami, ki vsebujejo pravila, manj organizirane (Broström 2003).

čljivo je, da učitelj obišče vrtec in spozna otrokovo okolje, otrokove značilnosti in sposobnosti, pri čemer si z vzgojiteljem izmenjujeta ustne in pisne informacije (Fabian 2007). Vzgojitelji in učitelji naj si izmenjujejo tudi didaktični material. Skupna ura igre in poučevanja npr. pripomore k dobrim odnosom in omogoča kontinuiteto izobraževanja. Vzgojitelji in učitelji naj bi ohranjali stike, dokler proces tranzicije ni zaključen. Sprotna in končna evalvacija omogoča izboljšanje sodelovanja med ustanovama – vrtcem in šolo (Dockett in Pery 2007).

Prav tako ne smemo pozabiti na starše in njihove skrbi, ki zadevajo novo okolje in otrokovo prilagajanje. Družinam omogočimo čim lažji, organiziran dostop do informacij o zahtevah in pričakovanjih v zvezi s šolo: o namestitvi, učiteljih, prehrani ipd. Staršem je treba pomagati z informacijami, kako naj sami pripravijo otroka na prehod v šolo. Šola naj pripravi tudi srečanja za starše bodočih prvošolcev (Sakellariou in Sivropoulou 2010).

Za uspešen prehod je torej pomembno, da udeleženci načrtujejo tranzicijski program, ki bo zagotovil neoviran prenos informacij v stremljenju k istemu cilju – čim manj stresnemu prehodu otroka iz vrtca v šolo. Na koncu procesa je potrebna evalvacija, saj je ta pomemben vir informacij, kaj lahko v prihodnosti še izboljšamo (Fabian 2007).

Sklep

Sistemsko-ekološko teorijo običajno uporabljamo za raziskovanje tranzicij, vendar ugotavljamo, da je za načrtovanje uspešnih tranzicijskih programov prehoda iz vrtca v šolo potrebno vključiti še koncepte razvojne teorije, ki jo dopolnjuje socio-kulturna teorija. Kakovosten tranzicijski program nastane šele z uporabo več teoretičnih orodij, ki vključujejo pravice otrok z različnimi kulturnimi ozadji, vzgojo, socialnim položajem in potmi razvoja.

Ugotavljamo, da mora tranzicijski program vključevati pričakovanja, priložnosti, pravice in želje vseh udeležencev procesa prehoda iz vrtca v šolo. S pravilnim pristopom k snovanju programov tranzicije bomo zagotovili stalno komunikacijo med strokovnjaki predšolskih ustanov in šole ter staršev. Z upoštevanjem različnih družbenih kontekstov in njihovo povezavo z družinami je mogoče načrtovati aktivnosti, v katerih bodo otroci lažje premostili spremembe na prehodu iz vrtca v šolo. Tranzicijske aktivnosti naj vključujejo medsebojno sodelovanje vrtca in šole, tako da bodo otroci deležni dejavnosti, ki krepijo socialne stike v novem okolju in razvijajo višje psihične funkcije. Prepričani smo, da dejavnosti na področju umetnosti, še posebej gibanja in plesa, omogočajo tudi razvoj višjih psihičnih funkcij, potrebnih za obvladovanje novih zahtev učenja v šoli. Menimo, da bi se morali vzgojitelji in učitelji

vključiti v skupna izobraževanja o snovanju tranzicijskih programov, kar bi vplivalo na boljši učni uspeh in pozitivno naravnost do otrokovih posebnosti.

Literatura

- Bronfenbrenner, U. 1995. »Developmental Ecology through Space and Time: Future Perspective.« V *Examining Lives in Context: Perspectives on Ecology of Human Development*, ur. P. Moen, 619–647. Washington, DC: American Psychological Association.
- Broström, S. 2003. »Problems and Barriers in Children's Learning When They Transit from Kindergarten to Kindergarten Class in School.« *European Early Childhood Education Research Journal* 11 (1): 51–66.
- Broström, S., J. Einarsdottir in K. Vrinoti. 2010. »Transition from Pre-School to Primary School.« V *Transition from Pre-School to School: Emphasizing Early Literacy – Comments and Reflections by Researchers from Eight European Countries*, ur. H. Müller, 16–20. EU-Agency, Regional Government of Cologne.
- Cole, M., in S. R. Cole, ur. 1993. *The Development of Children*. 2. izd. New York: Freeman.
- Dockett, S., in B. Perry. 2007. *Transition to School: Perceptions, Expectation, Experiences*. Sydney: UNSW.
- . 2014. *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra: Australian Government Department of Education.
- Fabian, H. ur. 2007. *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead in New York: McGraw-Hill/Open University Press.
- Kagan, S. L., in M. J. Neuman. 1998. »Lessons from Three Decades of Transition Research.« *The Elementary School Journal* 98 (4): 365–379.
- Kroflič, B. 1999. *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Margetts, K. 2002. »Transition to School – Complexity and Diversity.« *European Early Childhood Education Research Journal* 10 (2): 103–114.
- Marjanovič Umek, L., ur. 2013. *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Maribor: Forum media.
- Peters, R., ur. 2004. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal: Centre of Early Childhood Development.
- Pitriwskyj, A., K. Thorpe in C. Tayler. 2005. »Trends in Construction of Transition to School in Three Western Regions, 1990–2004.« *Early Years Education* 13 (1): 55–69.
- Purkat, M. 2016. »Prehod otrok s posebnimi potrebami iz vrtca v šolo.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Rimm-Kaufman, S., in R. Pinata. 2000. »An Ecological Perspective on the Tran-

- sition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research.« *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5): 491–511.
- Sakellariou, M., in I. Sivropoulou. 2010. »Family and Kindergarten Cooperation within the Framework of Children's Transition from Kindergarten to Primary School.« *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 5 (4): 345–360.
- Vigotski, L. S. 2010. *Mišljenje in govor*. Prev. B. Podlesnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vogler, P., G. Crivello in M. Woodhead. 2008. »Early Childhood Transitions Research: A Review of Concepts, Theory, and Practice.« *Working Papers in Early Child Development* 48, Bernard van Leer Foundation, Haag.

Planning Transition Programmes from Preschool to Primary School

The paper reveals theoretical tools for planning transition programmes in the transition from preschool to primary school. Ecological systems theory is usually used to explore transitions, but to plan successful transition programmes of children from preschool to primary school, it is necessary to include the concepts of development theory, which is complemented by sociocultural theory. Only by using several theoretical tools can we design a quality transition programme that will include the rights of children with different cultural backgrounds, upbringing, social status and paths of development. The purpose of this paper is to encourage families, professionals and society to plan a successful transition of children from preschool to primary school with the aim of achieving continuity in the social and educational process, which enables good self-image of children, self-confidence and school success.

Keywords: transition programme, ecological systems theory, development theory, sociocultural theory, transition activities