

# Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu

---

**Miočić, Marijana**

**Doctoral thesis / Disertacija**

**2022**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:650104>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-05**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

*Repository / Repozitorij:*

[University of Zadar Institutional Repository](#)

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ

Kvaliteta u odgoju i obrazovanju

**Marijana Miočić**

**Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske  
ustanove u osnovnu školu**

**Doktorski rad**



Zadar, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZADRU

POSLIJEDIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ

Kvaliteta u odgoju i obrazovanja

**Marijana Miočić**

**Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu**

Doktorski rad

Mentorica

izv.dr.sc. Rozana Petani

Zadar, 2022.

# SVEUČILIŠTE U ZADRU

## TEMELJNA DOKUMENTACIJSKA KARTICA

### I. Autor i studij

Ime i prezime: Marijana Miočić

Naziv studijskog programa: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju

Mentorica: izv.dr.sc. Rozani Petani

Datum obrane: 29.srpnja 2022.

Znanstveno područje i polje u kojem je postignut doktorat znanosti: društveno područje, polje pedagogija

### II. Doktorski rad

Naslov: Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu

UDK oznaka: 373.3.046-021.64:[373.2: 37.04](497.5)(043)

Broj stranica: 309

Broj slika/grafičkih prikaza/tablica: 4/10/52

Broj bilježaka:

Broj korištenih bibliografskih jedinica i izvora: 402

Broj priloga: 3

Jezik rada: hrvatski jezik

### III. Stručna povjerenstva

Stručno povjerenstvo za ocjenu doktorskog rada:

1. izv.prof.dr.sc. Matilda Karamatić Brčić, predsjednica
2. prof.dr.sc. Vesnica Mlinarević, članica
3. prof. Dijana Vican, članica

Stručno povjerenstvo za obranu doktorskog rada:

1. izv.prof.dr.sc. Matilda Karamatić Brčić, predsjednica
2. prof.dr.sc. Vesnica Mlinarević, članica
3. prof. Dijana Vican, članica

**UNIVERSITY OF ZADAR**  
**BASIC DOCUMENTATION CARD**

**I. Author and study**

Name and surname: Marijana Miočić

Name of the study programme: Quality in Upbringing and Education

Mentor: Associate Professor Rozana Petani, PhD

Date of the defence: : 29. July 2022.

Scientific area and field in which the PhD is obtained: Social Sciences, Pedagogy.

**II. Doctoral dissertation**

Title: Theories and Models of Children of Transition from Preschool Institution to Primary School

UDC mark: 373.3.046-021.64:[373.2: 37.04](497.5)(043)

Number of pages: 309

Number of pictures/graphical representations/tables: 4/10/52

Number of notes:

Number of used bibliographic units and sources: 402

Number of appendices: 3

Language of the doctoral dissertation: Croatian

**III. Expert committees**

Expert committee for the evaluation of the doctoral dissertation:

1. izv.prof.dr.sc. Matilda Karamatić Brčić, chair
2. prof.dr.sc. Vesnica Mlinarević, member
3. prof. Dijana Vican, member

Expert committee for the defence of the doctoral dissertation:

1. izv.prof.dr.sc. Matilda Karamatić Brčić, chair
2. prof.dr.sc. Vesnica Mlinarević, member
3. prof. Dijana Vican, member



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marijana Miočić**, ovime izjavljujem da je moj **doktorski** rad pod naslovom **Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. rujna 2022.

# SADRŽAJ

<b>UVOD</b>	<b>1</b>
<b>1. POJAM PRIJELAZA I RAZLIČITI TEORIJSKI PRISTUPI PROCESA PRIJELAZA DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU</b>	<b>4</b>
1.1. DEFINICIJA POJMA PRIJELAZA	4
1.2. TEORIJSKI PRISTUPI PROCESU PRIJELAZA DJETETA IZ DJEČJEG VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU	5
1.2.1. Bronfenbrennerova ekološka i bio-ekološka teorija (u)procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu	7
1.2.2. Ekološko-dinamička teorija prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu	12
1.2.3. Sociokonstruktivistička teorija u procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića osnovnu školu	14
1.3. OSVRT NA TEORIJSKE PRISTUPE PROCESA PRIJELAZA	17
<b>2. TEMELJNI ASPEKTI PROCESA PRIJELAZA</b>	<b>21</b>
2.1. RAZUMIJEVANJE PROCESA PRIJELAZA	21
2.1.1. Odgojno-obrazovni prijelazi	28
2.2. SLIKA O DJETETU I POLAZAK DJETETA U ŠKOLU	33
2.2.1. Spremnost djeteta za polazak u školu	39
<b>3. MODELI ODGOJNO-OBRAZOVNIH PRIJELAZA DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU</b>	<b>56</b>
3.1. MODEL SPREMNOST DJETETA ZA ŠKOLU	58
3.2. MODEL ŠKOLA SPREMNA ZA DIJETE	59
3.3. MODEL PARTNERSKOG ODNOSA	61
3.4. MODEL MJESTA SUSRETA	64
3.5. ODGOJNO-OBRAZOVNI KONTINUITET ILI DISKONTINUITET U PROCESU PRIJELAZA DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU	70
3.5.1. Odgojno-obrazovni kontinuitet	72
3.5.2. Odgojno-obrazovni diskontinuitet	80
3.6. MODELI PRIJELAZNE PRAKSE	85
3.6.1. Presjek istraživanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu	89
<b>4. PRIJELAZ DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU REPUBLIKE HRVATSKE</b>	<b>101</b>
4.1. TEMELJNI DOKUMENTI ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA REPUBLIKE HRVATSKE	101
4.2. NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE	106
4.2.1. Kurikulum predškole	108
4.3. NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM ZA OSNOVNOŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE TE OPĆE OBVEZNO I SREDNJOŠKOLSKO OBRAZOVANJE	111

4.4.	USPOREDBA KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA I KURIKULUMA OSNOVNE ŠKOLE	117
4.4.1.	Suradnja svih sudionika uključenih u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu	122
4.5.	UPIS DJETETA U PRVI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE	126
<b>5.</b>	<b>METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA</b>	<b>129</b>
5.1.	PROBLEM ISTRAŽIVANJA	129
5.2.	CILJ ISTRAŽIVANJA	131
5.3.	ZADACI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	132
5.4.	PILOT ISTRAŽIVANJE	136
5.4.1.	Sudionici pilot istraživanja	136
5.4.2.	Metoda i postupak pilot istraživanja	137
5.4.3.	Mjerni instrument pilot istraživanja	138
5.4.4.	Analiza rezultata pilot istraživanja	140
5.5.	METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	148
5.5.1.	Mjerni instrumenti	150
5.6.	SUDIONICI ISTRAŽIVANJA	155
5.7.	OBRADA I ANALIZA PODATAKA	157
<b>6.</b>	<b>REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA</b>	<b>159</b>
6.1.	DESKRIPTIVNA STATISTIKA ZA SVE SKALE I SUBSKALE KORIŠTENE U ISTRAŽIVANJU	159
6.2.	SKALA O PRIJELAZNOJ PRAKSI	160
6.2.1.	Mišljenje odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi	162
6.2.2.	Mišljenje roditelja o prijelaznoj praksi	165
6.2.3.	Mišljenje stručnih suradnika o prijelaznoj praksi	167
6.2.4.	Usporedba mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i osnovne škole o prijelaznoj praksi	169
6.2.5.	Usporedba mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi	172
6.2.6.	Mišljenja stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi	174
6.2.7.	Kvalitativna obrada podataka pitanja zatvorenog i otvorenog tipa u odnosu na prijelaznu praksu	178
6.3.	POVEZANOST IZMEĐU PRIJELAZNE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE ODGOJITELJA I UČITELJA S NJIHOVIM STUPNJEM OBRAZOVANJA I GODINAMA RADNOG ISKUSTVA	185
6.3.1.	Povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem	186
6.3.2.	Povezanost mišljenja odgojitelja o prijelaznoj praksi u odnosu na radni staž i stupanj obrazovanja	187
6.3.3.	Povezanost mišljenja učitelja o prijelaznoj praksi u odnosu na radni staž i stupanj obrazovanja	188



6.4.	RAZLIKE U MIŠLJENJU SUDIONIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA O ELEMENTIMA SPREMNOSTI DJETETA ZA ŠKOLU _____	190
6.4.1.	Usporedba mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu ...	191
6.4.2.	Usporedba mišljenja stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu .....	194
6.4.3.	Mišljenje roditelja o elementima spremnosti djeteta za školu .....	196
6.4.4.	Usporedba mišljenja stručnih suradnika dječjeg vrtića i stručnih suradnika osnovne škole o elementima spremnosti za školu .....	200
6.4.5.	Mišljenje učitelja i odgojitelja o elementima spremnosti djeteta za školu.....	202
6.4.6.	Usporedba mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i osnovne škole o važnosti programa predškole..	208
6.4.7.	Analiza rezultata pitanja zatvorenog i otvorenog tipa u odnosu na spremnost djeteta za školu ..	210
6.5.	ANALIZA MIŠLJENJA SUDIONIKA INTERVJUA O POSTOJEĆOJ ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PRAKSI PRIJELAZA DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU _____	220
6.5.1.	Kvaliteta odvijanja postojeće prijelazne prakse.....	223
6.5.2.	Suradnja stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole .....	225
6.5.3.	Usklađenost kurikulumu predškole i prvog razreda osnovne škole .....	227
6.5.4.	Definiranje odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu .....	229
6.5.5.	Definiranje očekivanja sudionika procesa prijelaza u odnosu na školu/učitelja .....	231
6.5.6.	Definiranje mišljenja sudionika o potrebi i kvaliteti testiranja djeteta prije polaska u prvi razred osnovne škole.....	234
6.6.	SLIČNOSTI I RAZLIKE TEORIJSKIH PRISTUPA I MODELA PRIJELAZA DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU IZMEĐU HRVATSKOG ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA I ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA SAD-A, AUSTRALIJE, NOVOG ZELANDA, EUROPE _____	238
6.7.	TESTIRANJE HIPOTEZA _____	246
6.8.	POTREBA UTEMELJENJA NOVOG MODELA PRIJELAZA DJECE IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU _____	252
6.8.1.	Povezanost dobivenih rezultata istraživanja i potrebe utemeljenja novog modela .....	255
<b>7.</b>	<b>ZAKLJUČNA RAZMATRANJA _____</b>	<b>264</b>
<b>8.</b>	<b>LITERATURA: _____</b>	<b>271</b>
<b>9.</b>	<b>SAŽETAK _____</b>	<b>308</b>
	<b>PRILOZI _____</b>	<b>312</b>
	<b>POPIS TABLICA: _____</b>	<b>325</b>
	<b>ŽIVOTOPIS _____</b>	<b>329</b>

## UVOD

Djetetov prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu značajno je pedagoško pitanje u Republici Hrvatskoj i u svijetu. Pitanje prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi zabrinjava djecu, roditelje, odgojno-obrazovne djelatnike, ali i brojne teoretičare. O kvaliteti i primjerenom uključivanju djeteta u prvi razred osnovne škole raspravljalo se na mnogim svjetskim skupovima u organizaciji različitih međunarodnih organizacija (OECD<sup>1</sup>, 2011; UNESCO, 2014). Na sjednici UNESCO-a održanoj 2010. godine istaknuto je kako se odgojno-obrazovni sustavi razlikuju prema posebnosti kulturnog konteksta kojem pripadaju, što pretpostavlja i različit pristup prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi. Velik utjecaj na tijek odvijanja procesa prijelaza ima obrazovna politika stoga je, prema reformama odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, tema prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu vrlo značajna i poticajna u svrhu provedbe cjelovitih kurikularnih promjena kojima se teži.

U cilju osiguranja kontinuiteta odgoja i obrazovanja važno je promišljati o uspješnom prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu koji je u skladu s dobrobiti i kompetencijama djeteta. Da bi se uspostavio odgojno-obrazovni kontinuitet, potrebna je suradnja između predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Stoga, problem ovog istraživanja je ispitati mišljenje sudionika procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu postoji li odgojno-obrazovni kontinuitet između ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Također, žele se ispitati oblici odvijanja suradnje među sudionicima prijelazne odgojno-obrazovne prakse.

Rad se sastoji od četiriju tematskih cjelina: 1) Teorijski dio; 2) Metodologija istraživanja; Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata; 3) Završna razmatranja o potrebi uvođenja novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu i 4) Zaključna razmatranja. Teorijski dio sastavljen je od četiriju poglavlja: 1. Teorijski pristupi procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu; 2. Temeljni aspekti procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu; 3. Modeli odgojno-obrazovnih prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu; 4. Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

---

<sup>1</sup> The Organisation for Economic Co-operation and Development (engl) = organizacija za ekonomsku kooperaciju i istraživanje

U prvom dijelu rada definirat će se pojam prijelaza djeteta iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnoškolski sustav. Posebna pozornost obratit će se na pitanje prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi s aspekta nekolicine teorijskih polazišta: ekološke, bio-ekološke i ekološko-dinamičke te sociokonstruktivističke teorije. Slijedi poglavlje o temeljnim aspektima djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu te razumijevanju procesa odgojno-obrazovnih prijelaza u odnosu na suvremenu sliku djeteta i njegovu spremnost za školu. Također, u poglavlju će se objasniti karakteristike djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu s aspekta kontinuiteta i diskontinuiteta. U trećem poglavlju analizirat će se modeli prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te će se dati presjek dosadašnjih istraživanja procesa prijelaza djeteta iz predškolskog odgojno-obrazovnog konteksta u kontekst prvog razreda osnovne škole.

Teorijski dio rada završava s pregledom zakonske legislative predškolskog i osnovnoškolskog sustava u Republici Hrvatskoj, usporedbom Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. U poglavlju će se nastojati utvrditi postoji li razlika u cilju, načelima i vrijednostima među kurikulumima odnosno odgojno-obrazovnim sustavima. Također, analizom kurikulumu utvrdit će se postoji li povezanost među odgojno-obrazovnim sustavima kojim se omogućuje kontinuitet u odgoju i obrazovanju pojedinca.

Drugi dio rada odnosi se na *Metodologiju istraživanja*: problem istraživanja, cilj, zadatke i varijable istraživanja, hipoteze te postupak istraživanja. Osim toga, prikazat će se rezultati istraživanja i njihova interpretacija.

U završnim razmatranjima istaknut će se cjelokupan pregled rezultata istraživanja. Sukladno dobivenim rezultatima utvrdit će se postoji li potreba kreiranja prijedloga novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te njegova implikacija u odgojno-obrazovnu praksu. Osim toga, na temelju dobivenih rezultata sugerirat će se smjernice mogućih promjena odvijanja prijelazne odgojno-obrazovne prakse i njihova praktična primjena u svakodnevnom radu, svim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava.

U ovoj doktorskoj disertaciji dat će se teorijska analiza modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, u Hrvatskoj i svijetu. Provedbom kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja u dječjim vrtićima i prvim razredima osnovne škole u koji su uključeni odgojitelji, učitelji, stručni suradnici i ravnatelji te roditelji djece u godini prije polaska u školu i prvog

razreda osnovne škole nastojat će se steći uvid u njihovo mišljenje o postojećoj prijelaznoj praksi. Također, utvrditi razlike u njihovu mišljenju o aktivnostima i postupcima prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te kvaliteti provedbe kurikuluma predškole i njegovoj važnosti u pripremi djeteta za školu. Naime, iz rezultata istraživanja prepoznat će se model prijelaza koji prevladava u odgojno-obrazovnoj praksi u Republici Hrvatskoj te utvrditi potreba za novim modelom prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu koji bi uključivao potrebu usklađivanja kurikuluma.

# 1. POJAM PRIJELAZA I RAZLIČITI TEORIJSKI PRISTUPI PROCESA PRIJELAZA DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU

Pitanje prijelaza susreće se u različitim kontekstima: unutar obitelji i njezinih struktura (Fthenakis, 1998), u društvenom kontekstu (Welzer, 1993b), unutar odgojno-obrazovnog sustava (Griebel i Niesel, 2004) te prijelaz iz odgojno-obrazovnog sustava na radno mjesto (Burhmann, 2008; Kutscha, 1991). Tijekom rane i predškolske dobi djeca mogu proći nekoliko prijelaznih faza: prijelaz iz dječjih jaslica u dječji vrtić, mijenjanje odgojno-obrazovne skupine, prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Prijelazi s kojima se dijete susreće tijekom svog rasta i razvoja mogu djelovati na dijete, njegov psihofizički razvoj, njegovo ponašanje i učenje.

## 1.1. Definicija pojma prijelaza

Riječ prijelaz označava širok pojam, koji unatoč političkom i obrazovnom interesu nije dobro definiran. Naime, pojmom prijelaza objašnjava se prijelaz granica, tjelesno kretanje iz jednog konteksta u drugi (Anić i Goldstein, 2007). Također, pojam prijelaza definira se kao „prelazak s jednog mjesta, etape, stanja, stila ili predmeta u drugo tijekom određenog vremena“ (Dunlop i Fabian, 2002: 148).

Prijelaz se definira kao "proces promjena" tijekom kojeg djeca prelaze iz jedne faze u drugu što može uključivati vertikalne (iz godine u godinu) i horizontalne (tijekom dana ili tjedna) prijelaze (Fabian, 2007; Frigo, Adams 2002; Henderson, 2004). S horizontalnim prijelazima djeca se susreću svakodnevno (odlazak u dječji vrtić, odlazak u prvi razred osnovne škole, izmjena različitih aktivnosti tijekom dana) dok se s vertikalnim prijelazima susreću prilikom prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi, odnosno iz predškolske ustanove u osnovnu školu (Kagan, 1991; Kagan i Neuman, 1998; Brostrom, Wagner, 2003; Johansson, 2007; Ackesjö, 2013). Vertikalni proces prijelaza odnosi se na ključne promjene iz jednog stanja ili statusa u drugi, a često je povezan s prijelazom u sljedeće obrazovno razdoblje, dok je horizontalni proces prijelaza manje različit i odvija se svakodnevno, djetetovim prijelazima iz jednog okruženja npr. *obiteljskog* u drugo okruženje npr. *institucijsko* (Vogler i sur., 2008). Horizontalni prijelazi između odgojno-obrazovnih ustanova ne mogu se svrstati u skupinu prijelaza koji se temelje na razvojno-psihološkom pristupu (Griebel i Niesel, 2015). Petriwskyj

i Grieshaber (2011) otkrivaju tri diskurzivna okvira (inicijativni okvir, okvir konsenzusa i okvir suradnje) čije interakcije dovode do podijeljenih odgovornosti i zajedničkih aktivnosti. Terminološki gledano, prijelaz djeteta u školu označava dinamički proces koji uključuje različita okruženja i sudionike. Može se zaključiti kako je definicijom prijelaza obuhvaćen širi aspekt uključenosti djece, roditelja, stručnih djelatnika i zajednice.

## **1.2. Teorijski pristupi procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu**

Procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu moguće je pristupiti s različitih teorijskih gledišta: sociokulturnog, kritičkog, razvojnog, ekološkog, sociokonstruktivističkog te ostalih gledišta.

Sociokulturna perspektiva proučavanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu uključuje sociokulturne pristupe i sociologiju djetinjstva (Corsaro, 2011; Prout, James, 1990) što polazi od činjenice da se dijete razvija sudjelujući u aktivnostima unutar svoga socijalnog, kulturnog i povijesnog svijeta (Vygotsky, 1935). S aspekta sociokulturne perspektive praćenja procesa prijelaza, polazi se od pretpostavke utjecaja kulturnog konteksta na dijete (Corsaro i Molinari, 2000). Smanjenjem kontrasta između sociokulturnog konteksta (obiteljskog doma, dječjeg vrtića i osnovne škole) omogućuje se veći kontinuitet u iskustvu te se poboljšava osjećaj sigurnosti tijekom prijelaza u školu (Raban i Ure 2000).

Polazeći od sociokulturne teorije razvoja i slike o djetinjstvu kao sociokulturne konstrukcije, Babić (2017) naglašava djetetovu aktivnu ulogu u procesu prijelaza, njegovu svijest o potrebi usklađivanja s očekivanjima i postupcima odraslih (roditelja, odgojitelja, učitelja) te ukazuje na potrebu uvida u djetetovu percepciju predškole i škole. U suprotnom, niska očekivanja u odnosu na dijete mogu ometati razvoj njegovih maksimalnih postignuća unutar socijalnih grupa (dječjeg vrtića, razreda, osnovne škole).

Nasuprot ekološkoj i sociokulturnoj perspektivi procesa prijelaza nalazi se kritička teorija koja naglašava neravnopravnu raspodjelu moći, prema društvenom staležu, spolu, rasi, invalidnosti, kulturi i jeziku (Giroux, 2006). Naime, kritička teorija odmiče se od normativnih shvaćanja djetetova razvoja koji podupiru kategorizaciju djece u odnosu na njihove sposobnosti te priznaje pravo na sudjelovanje svakog pojedinaca (Woodhead, 2006). U kritičkoj teoriji veliku ulogu ima škola u stvaranju okolnosti kojima će se omogućiti ili onemogućiti djetetov adekvatan razvoj (McLaren, 2007). Pedagogija koja se temelji na kritičkoj teoriji prestaje, kako je to bilo

u prošlosti, okrivljavati dijete za obrazovni neuspjeh (Davis i sur., 2007). Kritičke perspektive prijelaza temelje se na ideji napuštanja normativne pretpostavke (spremnost djeteta za školu i kronološka dob) djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu i prihvaćanju aktivne uloge djeteta u procesu prijelaza iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). S navedenim stajalištem slažu se Boyle i sur. (2018) sugerirajući da postoje i drugi načini učenja, razvoja i spoznaje, osim onih koji su uniformirani u jednu veličinu. Boyle i sur. (2018) ističu kako se kruta priroda školskih očekivanja temelji na univerzalnim normama dječjeg razvoja i učenja što ograničava i odbacuje razumijevanje različitosti (socijalne, kulturne, etničke, ekonomske, razvojne sposobnosti) te pozivaju na etičke i moralne odgovornosti prema djetetu i njegovoj obitelji (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

Razvojni pristup podupire pogled na djetinjstvo kao na razdoblje prirodnog, rasta i sazrijevanja (Vogler i sur., 2008), stoga se prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u školu povezuje s njegovom kronološkom dobi (Piaget, 1964) i socioemocionalnim razvojem djeteta (Ladd i sur., 2006; Margetts, 2007). Prema rezultatima pojedinih međunarodnih istraživanja uočava se veća zastupljenost socioantropološkog pristupa procesu djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu (Dunlop, 2007; Vogler i sur., 2008) kao i teorijski pristup koji se temelji na razvojnoj psihologiji u čijem fokusu je djetetov trenutni razvojni status te usvojene vještine važne za tijek procesa prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Griebel i Niesel, 2011; Griebel i Niesel, 2009).

Vrlo važan doprinos razumijevanju razvojno-psihološkog pristupa procesu prijelaza daje Bronfenbrennerov pristup (1979). Navedeni pristup polazi od stajališta da se djetetov razvoj temelji na interakciji s okolinom ističući kako promjene koje se događaju u djetetovoj okolini mogu biti kritični događaji u njegovu životu. Kako će se dijete prilagoditi promjenama ovisi o socijalnoj interakciji djeteta i okoline. Ekološke teorije ukazuju na recipročnost i međusobnu ovisnost između odgojno-obrazovnog i obiteljskog konteksta (Nenadić Bilan i Zloković, 2012).

U razmatranju teorijskih pristupa procesa prijelaza, O'Kane (2016) predlaže bio-ekološko sustavnu teoriju te sociokulturnu teoriju, ističući kako te dvije teorije poseban naglasak daju interakciji djeteta s njegovom socijalnom okolinom i njegovoj aktivnoj ulozi u interakciji.

Za potrebe ovog rada detaljnije će se obrazložiti ekološka, bioekološka i ekološko-dinamička teorija te sociokonstruktivistička teorija pristupa prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

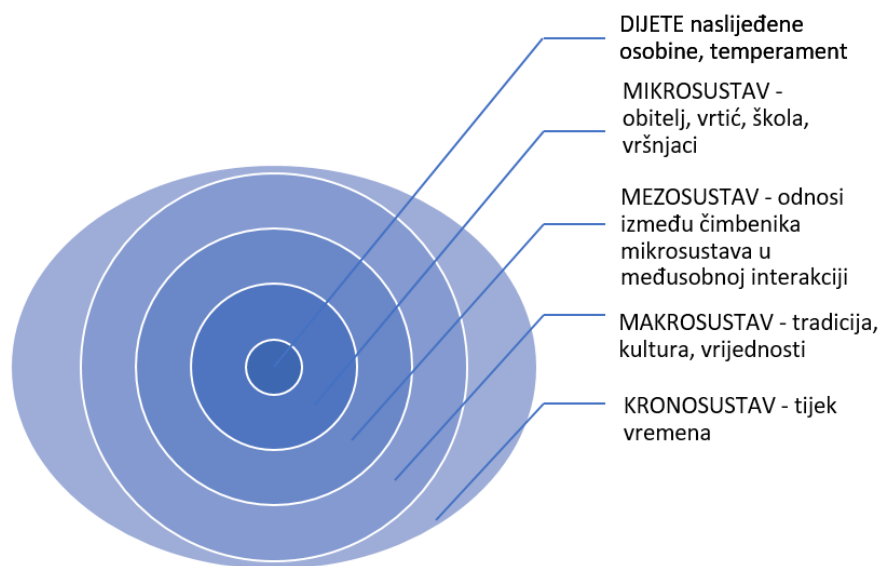
### 1.2.1. Bronfenbrennerova ekološka i bio-ekološka teorija (u)procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu

Bilo koji oblik prijelaza može se promatrati i analizirati u svjetlu Bronfenbrennerove ekološke teorije (1979) u čijem je središtu čovjek i njegova interakcija s okolinom. Dakle, prema Bronfenbrenneru i njegovoj ekološkoj teoriji razvoj pojedinca može se najbolje shvatiti promatrajući njegovu prilagodbu na novu okolinu tijekom niza događaja koji se odvijaju unutar njegova socijalnog okruženja. Interakcija između pojedinca i njegova socijalnog okruženja odvija se pod utjecajem šireg socijalnog konteksta: zajednice u kojoj živi, kulturi i naciji kojoj pripada, različitih ekonomskih problema i socijalnoj situaciji (Bronfenbrenner, 1979). Prema ekološkoj i bio-ekološkoj teoriji djeca se razvijaju u složenom sustavu višeslojnih odnosa koji utječu na njihovo životno iskustvo (Paquette i Ryan, 2001). Bronfenbrennerova ekološka teorija (1979) temelji se na sljedećim polazištima:

- 1) dijete odnosno pojedinac nije rođen kao *tabula rasa*, već je osoba koja se od rođenja razvija,
- 2) njegova interakcija s okolinom nije jednostrana već recipročna,
- 3) okruženje ne utječe samo na razvoj pojedinca, već utječe i na različite strukture samog okruženja.

Promatrano s prvog aspekta, u kontekstu ekološke teorije, pojedinac se shvaća kao razvojno biće koje ima sposobnost aktivno se razvijati unutar svog okruženja pri čemu njegov razvoj ne ovisi samo o utjecaju okruženja već ovisi o njegovoj unutarnjoj motivaciji. Drugi bitan aspekt na kojem se temelji ekološka teorija odnosi se na uzajamnost odnosa pojedinca i njegova okruženja što dovodi do zatvorenog kruga i snažne dinamike među odnosima. Trećim aspektom ekološke teorije naglašava se važnost odnosa na relaciji okruženje-pojedinac kao i utjecaj vanjskih makro sustava na mikro sustave unutar okruženja (Slika 1).





Slika 1. Bronfenbrennerova ekološka teorija - interakcija dionika u socijalnom okruženju (Bronfenbrenner, 1979; 2004)

Prva razina sustava je *mikrosustav* u okviru kojeg su okruženje i pojedinac u neposrednoj, međusobnoj i svakodnevnoj interakciji pri čemu je posebno istaknuta uloga pojedinca unutar okruženja. Ta uloga na određen način oblikuje prirodu odnosa pojedinca i okoline odnosno njihovu međusobnu interakciju. *Mezosustav* podrazumijeva interakciju različitih *mikrosustava* koji su nastali kao posljedica prijelaza pojedinca unutar različitih okruženja kao što je npr. prijelaz djeteta iz obitelji u predškolsku ustanovu. Odnos između mikrosustava može se temeljiti na neformalnom ili formalnom odnosu tijekom kojeg se razvija neizravna ili izravna komunikacija. Razvoj komunikacije ovisi o znanju, mišljenju i stavovima jednog mikrosustava o drugom. Bronfenbrenner (1979, 2004), također ističe važnost međusobnog djelovanja mikrosustava s ostalim socijalnim okruženjima što čini *egzosustav* (šira zajednica, mediji, ekonomski uvjeti, društvo) koji iako nisu u izravnoj vezi s djetetom, utječu na njegov razvoj. Osim mezosustava, mikrosustava i egzosustava Bronfenbrenner (1979) navodi i *makrosustav* u okviru kojeg se nalazi pojedinac te njegova kultura, običaji, vrijednosti i način života koji ga određuju. Isti autor smatra kako se specifičnost makrosustava određuje s obzirom na kulturu, nacionalnost, tradiciju, religiju, socioekonomski status i ostale supkulture koje mogu djelovati na stavove određenih skupina, njihove vrijednosne sustave te društvena uvjerenja. Može se zaključiti da makrosustav predstavlja posebnost cjelokupnog okruženja pojedinca. Dakle, ekološka teorija ističe kako se unutar sustava odvija proces prijelaza tijekom kojeg pojedinac

mijenja svoje okruženje i prihvaća nove uloge. Osim spomenutih sustava Bronfenbrenner (1979) navodi još jedan sustav, *kronosustav*, kojim su obuhvaćene sve promjene s kojima se pojedinac susreće tijekom života. *Kronosustav* u kontekstu djeteta predstavlja prijelaz djeteta iz obiteljskog okruženja u odgojno-obrazovno okruženje, zatim prijelaz djeteta iz predškolskog u osnovnoškolski sustav. Pristup utjecaja socijalnog okruženja, kronosustava, u odnosu na razvoj djeteta temelji se na međusobnoj suradnji obiteljskog i odgojno-obrazovnog konteksta, a što je jedno od pitanja na kojima se temelji ovo istraživanje. Naime, cilj međusobne suradnje svih sudionika procesa prijelaza je omogućiti djetetu lakši prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

Bronfenbrennerova razvojno-ekološka teorija koristi se u razumijevanju djelovanja različitih dionika (obitelj, dječji vrtić, osnovna škola, kulturna i lokalna zajednica itd.) kao i njihova međusobnog utjecaja na učenje i razvoj pojedinca sukladno značajnim promjenama u životu pojedinca tijekom procesa prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Petani, 2017). Rezultati ranijih istraživanja ukazuju kako dječja najranija iskustva povezana s prilagodbom na školu imaju dugoročne značajne posljedice prvenstveno na njihov socijalni i kognitivni razvoj, ali i na napuštanje daljnjeg, ponajprije srednoškolskog obrazovanja (Early i sur. 2001). Prema Bronfenbrenneru (1979), djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu sastavni je dio njegova razvoja tijekom kojeg je prisutan dinamičan i uzajaman odnos djeteta i okoline. Osim toga, ističe kako se ekološki razvoj čovjeka percipira i interpretira u okviru konteksta u kojem se nalazi, a da bi ga razumjeli neophodno je pratiti i promatrati njegovo ponašanje. Prema Bronfenbrenneru (1994) kvaliteta odnosa i socijalna interakciji s odraslim osobama ima velik utjecaj kako na djetetov razvoj, tako i na kvalitetu njegova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Naime, djetetovo prilagođavanje instituciji izvan obitelji definira se ekološkim prijelazom koji je povezan s promjenom položaja u ekološki shvaćenom okruženju odnosno području života tijekom kojeg dolazi do promjene identiteta, uloga i odnosa (Bronfenbrenner, 1994). Autor, također navodi kako su za djetetov razvoj neophodni različiti razvojni sustavi koji trebaju biti međusobno kompatibilni i u okviru kojih će prethodno stečena iskustva unutar jednog sustava dijete prenijeti u drugi sustav. Posebno naglašava kako se proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu odvija od djetetova rođenja do osme godine života.

Navedene postavke čine temelj ekološke teorije koja polazi od pretpostavke uzajamnog djelovanja konteksta i djeteta odnosno djelovanja djeteta na kontekst u kojima živi te djelovanje

konteksta na dijete, njegovo ponašanje i znanje. Također, je važno istaknuti Bronfenbrennerovo stajalište kako polazišta vezana za proces prijelaza u ekološkoj teoriji nisu isključiva, iako su detaljno razrađena i pojašnjena.

Pianta i sur. (2005) navode kako se ekološki model suprotstavlja modelu u okviru kojeg se ističe spremnost djeteta za školu. Pianta i Walsh (1996) smatraju kako je analiza pojma spremnosti djeteta za školu u kontekstu ekološke teorije isključivo usmjerena na djetetovu spremnost za školu što potkrjepljuju činjenicom kako je spremnost djeteta za školu neizostavni dio početka formalnog obrazovanja. Stoga smatraju kako je spremnost djeteta za školu nužno promatrati iz perspektive interakcije među uključenim sudionicima iz neposrednog okruženja kao i iz perspektive interakcije s ostalim dionicima uključenima u proces djetetova ranog i predškolskog razvoja. Dakle, prema njihovu mišljenju procjenjivanje djetetove spremnosti za školu treba se promatrati pomoću tri pokazatelja: kombinirani utjecaji obiteljskih, vršnjačkih, odgojno-obrazovnih i susjedskih konteksta; odnosi među navedenim kontekstima; izravni i neizravni utjecaji navedenih odnosa na dijete.

Revidirajući svoj ekološki model koji se temelji na interakciji djeteta-roditelja-učitelja u kontekstu užeg okruženja i njegovu utjecaju na djetetov razvoj Bronfenbrenner (1989, 1994, 2005) razvija novu teorijsku paradigmu koja se temelji na proksimalnom razvoju pojedinca u kontekstu njegova šireg okruženja (Cohen i Friedman, 2015) koju naziva bio-ekološkom teorijom. Bio-ekološkim modelom proučava se razvoj pojedinca unutar šireg konteksta i procesa koji se unutar njega odvija te utjecaj konteksta na život pojedinca (Bronfenbrenner 1989, 1994, 2005). Dakle, bio-ekološkim modelom Bronfenbrenner potvrđuje svoje prijašnje stajalište kako socijalni kontekst pojedinačnih interakcija i iskustava određuje stupanj razvoja sposobnosti pojedinca (Bronfenbrenner, 1979). Također, svojom bio-ekološkom teorijom Bronfenbrenner želi utvrditi potrebu procjene djetetove spremnosti za školu s aspekta ljudskog razvoja, objašnjavajući kako je djetetov razvoj određen time što doživljava te interakcijama koje ostvari u širem kontekstu, tijekom duljeg vremenskog razdoblja (Bronfenbrenner i Moriss, 2006). Dakle, bio-ekološka teorija temelji se na promatranju djeteta u njegovu socijalnom kontekstu i odnosima koje ostvaruje unutar njega, stoga se djetetov prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu može promatrati kroz perspektivu uzajamnih odnosa djeteta i njegove okoline, što znači odmak od normativnog procjenjivanja djetetovih sposobnosti, znanja i vještina. U suvremenoj literaturi koristi se inačica bio-ekološke teorije pod nazivom *Process-*

*Person-Context-Time* - PPCT<sup>2</sup> čije se polazište temelji ne samo na pojedincu i kontekstu u kojem se nalazi već i na vremenskom kontekstu (Somolanji Tokić, 2016).

Ekološki modeli prijelaza (Rimm-Kaufmann i Pianta, 2000; Dunlop i Fabian, 2002) nude platformu za interdisciplinarnu suradnju među sustavima dajući djeci širi prijelazni kontekst. Bronfenbrennerov (1979) ekološki model prijelaza smatra se najpogodnijim modelom za proučavanje svih vrsta prijelaza. Dakle, modeli prijelaza djeteta koji slijede ekološku teorijsku perspektivu (Dockett i Perry 2007; Rimm-Kaufmann i Pianta 2000), promatraju dijete u kontekstu njihove obitelji i zajednice, što se odnosi i na različitost uvjeta u kojima djeca odrastaju. Iako, Burchinal i sur. (2002.) smatraju kako je ovaj model prijelaza ograničavajući jer ne nudi promatranje napretka razvoja djeteta tijekom vremena, s obzirom da se vremenska komponenta smatra važnom za prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Negativnost ekološkoj teoriji, također nalazi i Petriwskyj (2010) smatrajući kako je nedovoljno zastupljeno promišljanje djetetova napretka tijekom procesa prijelaza, odnosno utjecaj vremenske dimenzije na proces prijelaza.

Prema mišljenju nekolicine autora (Petriwskyj i Grieshaber, 2011; Dockett i Perry, 2014) koji su se bavili pitanjem ekološke teorije u kontekstu djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu, pozicioniranje djeteta kao glavnog aktera odgojno-obrazovnog procesa ne znači nužno da je ono prioritet cijelog odgojno-obrazovnog sustava. Prema njihovu mišljenju, dijete nije središte svakog mikro sustava, što dovodi u pitanje održivost ekološkog polazišta.

Analizirajući ekološki model u kontekstu djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu, Dunlop i Fabian (2002) smatraju kako se ekološki model može koristiti za dobivanje informacija o djetetovoj okolini, *mikrosustavu*-obitelj, dječjem vrtiću koji pohađa te o međusobnim odnosima ta tri konteksta koji čine *mezosustav*. Dakle, prema autorima sustavi u kojima se dijete nalazi trebaju međusobno razmjenjivati informacije kako bi osnažili dijete. Također, prema njihovu mišljenju sustavi međusobnim povezivanjem daju smjernice odvijanja različitih zajedničkih aktivnosti svih uključenih sudionika (obitelji, stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole) najvažnijeg perioda djetetova života, procesa prijelaza iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole. Osim toga, naglašavaju kako se

---

<sup>2</sup> PPCT model razvio je Bronfenbrenner 1998. godine. engl. Process-Person-Context-Time=proces-osoba-kontekst-vrijeme

interakcijom među sudionicima procesa prijelaza djetetu omogućuje kontinuitet u odgoju i obrazovanju te uvid u život kao jedinstvenu cjelinu s unutarnjom progresijom.

Djetetov prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu s aspekta ekološke teorije može se sagledati na dva načina: utjecaj okoline, odnosno konteksta u kojem se odvija te interakcija koja se odvija među sudionicima, unutar tog konteksta (Dockett i Perry, 2014). Promatrajući proces prijelaza s aspekta ekološke teorije La Paro i sur. (2000) zaključuju kako razvoj pozitivnih uzajamnih odnosa uključenih sudionika procesa može olakšati djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Ukoliko djetetov prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta bude podržan pozitivnim vanjskim utjecajima, brže će steći autonomiju i lakše se snaći u novom kontekstu (Brooker, 2008; Vogler i sur., 2008).

### *1.2.2. Ekološko-dinamička teorija prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu*

Rimm-Kauffman i Pianta (2000) na temelju Bronfenrennerovog ekološkog modela predložili su ekološko-dinamički model prijelaza kao teorijski okvir prijelaza djeteta iz predškolskog u osnovnoškolski sustav, koji je oblikovan na analizi i razumijevanju interakcije i odnosa koje dijete ostvaruje tijekom predškolske dobi (Stormshak i sur., 2002). Naime, autori smatraju kako se na ekološko-dinamičkoj teoriji treba temeljiti razumijevanje ishoda procesa djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu. U svjetlu ekološko-dinamičke teorije proces prijelaza promatra se s aspekta odnosa između djeteta i njegove okoline: obitelji, vršnjaka, odgojitelja, učitelja, susjedstva. Posebnu pozornost valja posvetiti vremenskoj dimenziji s obzirom da se konteksti i odnosi mijenjaju tijekom vremena, stoga je potrebno utvrditi je li nastale promjene utječu na stabilnost u odnosima koji tvore ključne aspekte djetetova prijelaza u školu. Prema ekološko-dinamičkoj teoriji dijete tijekom procesa prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu doživljava velike promjene u svom identitetu što je determinirano različitim čimbenicima, posebice razumijevanja konteksta iz kojeg dijete dolazi i kroz koji prolazi kao i međusobnih odnosa koji su prisutni ili se tijekom vremena razvijaju unutar tih konteksta (Rimm-Kauffman i Pianta, 2000).

Model prijelaza koji se temelji na ekološko dinamičkoj teoriji sadrži različite elemente o kojima ovisi kvaliteta djetetova prijelaza. Najznačajniji element o kojem ovisi kvaliteta djetetova prijelaza je fizička promjena s kojom se dijete susreće (Carida, 2011) te razvijanje novih odnosa koji će uvelike utjecati na njegovu prilagodbu i interakciju s okolinom (Curby i sur., 2009). Također, potrebno je istaknuti kako dijete tijekom školske godine gradi odnos s učiteljem koji

je postao nova značajna odrasla osoba u djetetovu životu (Copple i Bredekamp, 2006). Dijete se u novom okruženju, školskom sustavu susreće s novim izazovima kojima se treba prilagoditi i stvoriti nove socijalne odnose s djecom i učiteljem (Rimm-Kauffman, 2000). U prvom razredu osnovne škole dijete ima malo mogućnosti za igru, mora pokazati i koristiti svoje akademske vještine kako bi odgovorio zahtjevima škole, odnosno pedagogije koja se temelji na ishodima (Docket i Perry, 2007; Einersdottir, 2010). Ekološko-dinamička teorija naglašava važnost odnosa roditelj-učitelj za kvalitetu djetetove prilagodbe na novi odgojno-obrazovni kontekst (Wildenger i McIntyre, 2010).

Dakle, prema Rimm-Kauffmanu i Pianta (2000) ovaj model naglašava razvoj odnosa na relaciji dijete-škola-učitelj-roditelj-okolina. Upravo o kvaliteti uspostavljenih odnosa ovisi kako će se dijete nositi s izazovima koji su pred njega stavljeni kao i kvaliteta samog procesa prijelaza (Rimm-Kauffman i Pianta, 2000). Kraft-Sayre i Pianta (2000) navode kako se ekološko-dinamička teorija temelji na pet principa: njegovanje odnosa kao značajnih resursa odvijanja lakšeg prijelaza; promicanje kontinuiteta pri čemu je važno odvijanje kontinuiteta prijelaza djeteta iz obitelji u dječje jaslice odnosno u dječji vrtić, iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole; važnost uloge obitelji u procesu prijelaza; prilagođavanje školske prakse individualnim potrebama i mogućnostima djeteta i obitelji te razvijanje suradnje među svim uključenim sudionicima.

Ovim teorijskim pristupom ukazuje se na brojne dinamične interakcije između djeteta i različitih konteksta u kojima se dijete nalazi. Osobine djeteta te karakteristike konteksta isprepliću se u transakcijskom procesu te rezultiraju određenim obrascima odnosa koje je moguće opisati ne samo kao utjecaj na djetetov razvoj, nego i kao ishod. Poznavanje izravnih i neizravnih utjecaja konteksta na djetetovu prilagodbu osnovnoj školi pruža nepotpunu sliku procesa prijelaza. Ovaj model prijelaza ne ukazuje samo na odnose među kontekstima, nego i na način kako ovi odnosi tvore obrasce koji utječu na ishode prijelaza. Rezultati istraživanja temeljeni na ekološko-dinamičkoj teoriji ukazali su na potrebu *rekonceptualiziranja ishoda* procesa prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu (Kraft-Sayre i Pianta, 2000).

### *1.2.3. Sociokonstruktivistička teorija u procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića osnovnu školu*

Teorija socijalnog razvoja Leva Vygotskog (1978) temelj je socijalnog konstruktivizma. Naime, prema ovoj teoriji socijalna interakcija djeteta s njegovom okolinom ima ključnu ulogu u njegovu kognitivnom razvoju. Sociokonstruktivistička teorija naglašava važnost djetetova sazrijevanja kada iz uloge nezrelog bića ulazi u ulogu socijalnog aktera (Moss i Petrie, 2005) odnosno mijenja svoju ulogu iz objekta u subjekt odgojno-obrazovnog procesa. U teoriji sociokonstruktivizma dijete je aktivni sudionik socijalne interakcije s okolinom tijekom koje konstruira nova znanja, spoznaje svijet oko sebe, uspostavlja uzajamne odnose sa svojom okolinom te oblikuje modele aktivnog djelovanja unutar sociokulturalnog konteksta (Lam i Pollard, 2006). Sam Bronfenbrenner (1989) priznaje nedovoljan fokus na dijete kao agenta svog razvoja. Osim toga, teorija socijalnog konstruktivizma pojašnjava kako se svaka funkcija djetetova kulturalnog razvoja javlja na dvije razine: na socijalnoj razini između pojedinaca-*interpsihološki* te individualnoj razini unutar djeteta-*intrapsihološki* (Vygotsky, 1978). Opravdanje ovom gledištu nalazi se pri uključivanju djeteta u dijalog s okolinom kada zajedničko promišljanje (su)konstruirano u socijalnoj interakciji omogućuje daljnje zajedničko djelovanje (Rogoff, 2003). Suprotno Jeana Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja u kojoj razvoj prethodi svakom obliku učenja pojedinca, stajalište Vygotskog (1978) je da učenje prethodi razvoju, pri čemu razvoj čovjekovog intelekta ovisi o socijalnom i kulturalnom kontekstu. Sociokonstruktivistička teorija polazi od pretpostavke kako djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, odnosno njegova prilagodba novom kontekstu ovisi o njegovim ranijim iskustvima koji oblikuju njegove ponašanje i djelovanje na novo (Lam, 2014). Također, potrebno je istaknuti kako sociokonstruktivistička teorija podupire stav o važnosti razvoja socioemocionalnih odnosa i poticanja bliskih odnosa djeteta i odraslih (Miljak, 2007). Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje cilj suvremene odgojno-obrazovne prakse je osigurati djetetovu dobrobit, što je moguće postići kvalitetnim odgojno-obrazovnim procesom tijekom kojeg dijete ulazi u socijalnu interakciju s djecom i odraslima unutar svoje okoline (NKRPOO, 2014). Osiguravanje djetetove dobrobiti temelji se na holističkom pristupu djetetu tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa, poticanjem njegova individualnog razvoja, odvijanjem dvosmjerne komunikacije između uključenih sudionika te poticanjem emocionalne povezanosti djeteta s okolinom (Moss, 2017). Prema mišljenju autora, trenutna dobrobit djeteta korespondira njegovoj dugoročnoj dobrobiti koja se

prepoznaje prema društveno prihvatljivom razvoju ličnosti, odgojno-obrazovnim ishodima te njegovu osobnom zadovoljstvu, što je rezultat ishoda njegova osobnog sudjelovanja u vlastitom odgoju i obrazovanju. Prema Piagetu djetetov organizam treba biti pripremljen na usvajanje novih oblika aktivnosti i sadržaja s naglaskom da su stupnjevi razvoja djeteta čvrsto određeni (Vizek Vidović, i sur. 2003). Dakle, socijalni proces odvija se u interakciji pojedinca i njegove okoline tijekom koje stječe nova znanja, iskustva i spoznaje te razvija nove socijalne odnose (Moss i Petrie, 2005).

Socijalna interakcija ne odvija se samo tijekom dijaloga među sugovornicima, već i u interakciji s okolinom, tijekom manipulacije s različitim predmetima i materijalima iz neposrednog okruženja (Rogoff, 2008). Prema mišljenju Miljak (2007), djetetovo se učenje odvija u interakciji sa socijalnom okolinom tijekom koje svoje znanje konstruira i sukonstruira, stječe nove spoznaje, oblikuje svoju moralnu i intelektualnu autonomiju. Babić (2007) navodi kako socijalna priroda poučavanja i učenja djeteta potvrđuje važnost njegove socijalne interakcije u konstruiranju vlastitog oblika stvarnosti koji se temelji na recipročnom odnosu s drugim osobama u životu (roditeljima, učiteljima, vršnjacima). Iako se djeca razvojno razlikuju, tijekom socijalne interakcije potiču se i razvijaju njihove sposobnosti, znanja i vještine (Vygotsky, 1978). Prema njegovu mišljenju, dvoje djece će, iako na istoj razvojnoj razini, različito riješiti problem. Naime, Vygotsky smatra kako će dijete koje ima primjerenu pomoć učitelja odnosno odraslih iz svoje okoline, moći riješiti više problema nego dijete koje nema podršku okoline.

Vygotsky (1978), također navodi kako učitelj ima više znanja i vještina u odnosu na dijete stoga je njegova uloga pomoći djetetu naučiti nove zadatke i koncepte, s time da ti zadaci i koncepti ne nadilaze granicu približnog razvoja, odnosno dok ne nadilaze djetetove mogućnosti da sam izvrši zadatak ili uz podršku i suradnju drugih. Osim toga, smatra kako učitelj ima veliku ulogu u poticanju i podizanju razvojnog stupnja djeteta što se postiže objašnjavanjem, informiranjem, propitivanjem, ispravljanjem te poticanjem djeteta da samo objašnjava što je naučilo. Takav oblik učenja naziva se *scaffolding*. To je oblik učenja kojim se učeniku osiguraju različiti oblici pomoći sukladno njegovim potrebama (Vigotsky 1978). Također, potrebno je istaknuti mišljenje Vygotskog kako proces interakcije na relaciji dijete-odrasli treba uključivati poticanje djetetova kognitivnog razvoja što je puno zahtjevnije nego odgovaranje na zadatke postavljene tijekom procesa interakcije na relaciji dijete-dijete (Rogoff, 2003). Tijekom kognitivnih procesa dijete osim upijanja novih utjecaja okoline, stječe nova kulturna znanja, reproducira ih te ih



produktivno transformira (Vygotsky, 1978). Međutim, Miljak (2007) razlikuje *scaffolding* i *sociokonstruktivizam* pojašnjavajući kako odrasli kod *scaffolding* pristupa vodi dijete, potiče na učenje, podupire njegove interese te potpomaže tijekom istraživanja, dok se kod sociokonstruktivističkog pristupa dječje učenje i istraživanje pretvori u dijeljenje moći među uključenim dionicima (Miljak, 2007). Vygotsky (1978) u teoriji socijalnog konstruktivizma učenje djeteta promatra kao sukonstrukciju djetetova znanja i iskustva koje je steklo u interakciji sa socijalnom okolinom. Djetetovo učenje, usvajanje novih znanja i vještina uz pomoć drugih, mnogo je važnija od samog iznošenja znanja kao i mjerenja znanja testom inteligencije (Vygotsky, 1978).

Pozitivan primjer *scaffolding* pristupa nalazi se u aktivnostima djece predškolske i osnovnoškolske dobi prilikom njihova uključivanja u tzv. *buddy* programe (Dockett i Perry 2014; 2015; 2016). Autori Dockett i Perry (2016) mišljenja su kako se sudjelovanjem u navedenim programima djeca osnovnoškolskog uzrasta povezuju s djecom predškolskog uzrasta, posebice u programima koji se odnose na slobodno vrijeme, zatim u okviru prijelaznih programa kada djeca međusobno kroz igru razmjenjuju iskustva. Na taj način predškolska djeca dobivaju potrebnu potporu tijekom procesa prijelaza, dok školska djeca grade osjećaj odgovornosti i kompetencije. Socijalna interakcija djece predškolske i osnovnoškolske dobi, njihovo zajedničko učenje te međusobno razumijevanje suočavanja s prijelazom iz predškolske ustanove u osnovnu školu, uočava se kao pozitivan primjer u međunarodnim istraživanjima djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

Prema sociokulturnoj teoriji (Vygotsky, 1978) djetetov razvoj odvija se kroz nekoliko konstantnih faza, pri kojima dijete doživljava povremene promjene, koje utječu na njegov psihološki razvoj, posebice na razvoj osobnosti. Naime, Vygotsky zaključuje kako se djetetov razvoj odvija prijelazom djeteta iz jedne razvojne faze u drugu, potkrepljujući to činjenicom da dijete jednu od kriznih faza doživljava u sedmoj godini kod prijelaza iz programa predškole u prvi razred osnovne škole. Tijekom te faze ulazi u socijalnu interakciju sa starijom, kompetentnijom djecom ili možda darovitijom djecom pri kojima se potiče na nove psihološke aktivnosti, na nove kognitivne procese. U teoriji socijalnog konstruktivizma na pitanje procesa prijelaza djeteta iz programa predškole u prvi razred osnovne škole gleda se s aspekta djetetove socijalne interakcije s okolinom i njegovih aktivnosti unutar nje. Dakle, iz perspektive sociokonstruktivističkog pristupa proces prijelaza promatra se s aspekta djetetovih različitih

uloga: dijete (kćer/sin) u obitelji, predškolaca u predškolskoj odgojno-obrazovnoj skupini te učenik prvog razreda (Lam, 2014).

Teorija socijalnog konstruktivizma prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi promatra kao proces tijekom kojeg se stjecanjem novog iskustva dijete mijenja odnosno konstrukcijom i sukonstrukcijom znanja te sudjelovanjem u aktivnostima njegovo se djelovanje mijenja, a time i njegova participacija u novoj socijalnoj okolini (Dockett i Perry 2014). Može se zaključiti da razumijevanje socijalne interakcije ovisi o kronološkoj dobi djeteta, konteksta u kojem raste i razvija se te dionicima koji unutar nje djeluju, stoga je neprimjereno promatrati je izvan samog konteksta (Somoljani Tokić, 2016).

Razumijevanjem i prihvaćanjem konteksta iz kojeg dijete dolazi omogućuje mu se lakša prilagodba na novi kontekst te potiče interakcija s ostalim dionicima procesa (Lam, 2014). Naime, razumijevanjem i uvažavanjem djeteta i njegovih potreba osigurava se kontinuitet i međusobno povezivanje sustava, dok se omogućavanjem aktivnog sudjelovanja u procesu prijelaza potiče njegovo samopouzdanje. Povezivanje odgojno-obrazovnih sustava, poticanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju djeteta model je djelovanja sociokonstruktivističke teorije u praksi. Obrazloženje takvog promišljanja Petriwskyj i Grieshaber (2011) vide u djetetovu lakšem prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, ističući kako smanjivanje razlika u kulturalnom kontekstu i filozofiji promišljanja između obiteljskog, predškolskog i osnovnoškolskog konteksta moguće postići kontinuitet iskustava kako bi se potaknulo djetetovo samopouzdanje tijekom odgojno-obrazovnog prijelaza. Sociokonstruktivistički model usmjeren je ne samo prema partnerstvu, već traži zajedničko sukonstruiranje kurikuluma predškole i osnovne škole (Dahlberg, 2013). Može se zaključiti da će na djetetov proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu utjecati socijalna interakcija djeteta i njegove okoline u okviru koje će dijete biti aktivni sudionik procesa. Interakcija i suradnja posebice među vršnjacima pozitivno utječu na učenje, stoga ju je potrebno poticati tijekom obrazovnog procesa.

### **1.3. Osvrt na teorijske pristupe procesa prijelaza**

Proučavajući teorijske perspektive procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu nalaze se tri modela odnosa među uključenim sudionicima, a to su: priroda odnosa, karakteristike odnosa te uvjeti u okviru kojih se odnosi odvijaju. Priroda odnosa, posebice priroda odnosa koju dijete ostvari s vršnjacima uvjetuje kvalitetu njegova prilagođavanja

tijekom prijelaza u školu (Ladd i sur., 2006; Yeo i Clarke, 2006). U većini teorijskih perspektiva uočeno je pitanje kontinuiteta, odnosno diskontinuiteta prilikom prijelaza djeteta iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu, različitost u pristupu praksi i razumijevanju uključenih sudionika. Kod ekološke i sociokulturne perspektive uočava se zastupljenost zajedničkog promišljanja odgojitelja i učitelja u razumijevanju pedagoške prakse (Chan, 2009) suradničkim dijalogom (Ashton i sur., 2008). Kod kritičke perspektive uočava se na neusklađenost u lokalnim politikama koje su zastupljene u ranom i predškolskom sustavu (Petriwskyj i sur., 2014) u okviru kojih su strategije u pedagoškom pristupu varirale, od nametanja veće sličnosti do pregovaranju o promjenama. Perspektiva razvoja usredotočena je na pripremu djeteta za školu tijekom predškolskog perioda (Yeboah, 2002; Yeo i Clarke, 2006), međutim ekološka i kritička perspektiva osporavaju taj pristup implicirajući kako se na taj način nameće školska pedagogija predškolskim ustanovama kao sredstvo postizanja kontinuiteta (Dockett i Perry, 2007; Hopps, 2014). Naime, ekološkim pristupom prijelazu iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi sugerira se pedagoško prilagođavanje u oba konteksta kako bi se postigao glatki prijelaz (Timperley i sur., 2003) te dala podrška djetetu tijekom prijelaza u školu (Mirkhil, 2010; White i Sharp, 2007). U sociokulturološkom pristupu posebno je naglašena uloga odnosa u kontekstu prijelaza s naglaskom na relaciji odnosa među vršnjacima gdje posebno dolazi do izražaja diskontinuitet (Huf, 2013). Iz analize kritičke perspektive procesa prijelaza uočljive su filozofske razlike u odgojno-obrazovnom pristupu u odgojno-obrazovnoj praksi među sustavima što doprinosi teškoćama u suradnji. Osim toga, u kritičkoj perspektivi ističe se potreba dublje rasprave o pedagoškim pristupima (Henderson, 2014). Rješenje napetosti i teškoća u suradnji, zastupnici ekološke perspektive vide u zajedničkom razumijevanje pedagoške prakse i djelovanje na nju (Dockett i Perry, 2012; Peters, 2014). Zajedničko razumijevanje pedagoške prakse omogućuje pozitivno iskustvo prijelaza svim uključenim sudionicima (Chan, 2009).

Proučavajući problem prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu uočene su (i još uvijek u većini slučajeva) neriješene razlike shvaćanja kontinuiteta kroz različite teorijske perspektive, posebno kod razvojnih perspektiva što je potaklo na nova istraživanja (Torraco, 2005). Naime, prema ekološko-dinamičkoj teoriji osim razumijevanja interakcije odnosa koji se razvijaju prilikom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu potrebno je prepoznati njegove ishode. U navedenoj teoriji poseban naglasak za kvalitetan razvoj odnosa tijekom djetetova prijelaza daje se kvaliteti odnosa koje je dijete ostvarilo u prethodnoj fazi života. U

sva tri ekološka pristupa procesu prijelaza djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi sugerira se poticanje i razvijanje pozitivnih odnosa među sudionicima prijelaza s posebnim naglaskom na suradnji s roditeljima (Rimm-Kauffman i Pianta, 2000). Naime, prema ekološko-dinamičkoj teoriji, obitelj i odgojno-obrazovna institucija u stalnoj su interakciji te se međusobno nadopunjuju s ciljem osiguravanja dobrobiti djeteta (Epstein i Sanders, 2000).

Ekološke perspektive naglašavaju kontekstualnu prirodu odnosa (Ahtola i sur., 2015; Dockett i Perry, 2012; Einarsdóttir, 2011) oblikujući prijelazni most za koji su smatrali da treba biti dvosmjernan (Huser i sur., 2015). Sociokulturne perspektive naglašavaju dinamičnu, složenu interakciju odnosa koji su oblikovani i održavani tijekom polaska u školu (Craft i Maunder, 2012; Fluckiger, 2010; Huf., 2013). Kritičke perspektive uzimaju u obzir profesionalnu prirodu odnosa, način ostvarivanja i razvijanja odnosa tijekom procesa prijelaza (Boyle i Petriwskyj, 2014). Prema Hendersonu (2012) razlike trebaju poticajno djelovati na razvoj odnosa, a ne samo u jednom smjeru. Ekološka i sociokulturna perspektiva identificirala je vrijednost odnosa u relacijskom kontinuitetu koji nalazimo između vršnjaka te unutar obitelji (Peters, 2014).

U svim teorijskim perspektivama govori se o neujednačenoj raspodjeli moći uključenih sudionika unutar konteksta prijelaza. Međutim, uočava se razlika između kritičke i ostalih perspektiva. Veća moć škole, odnosno njezinih odgojno-obrazovnih djelatnika u odnosu na stručne djelatnike dječjeg vrtića uočava se u razvojnim, ekološkim i sociokulturnim teorijskim perspektivama procesa prijelaza (Griebel i Niesel, 2009). U okviru kritičke perspektive uočavaju se nevidljive prepreke unutar prikrivenih radnji, a odnose se na stigmatiziranje djeteta (Petriwskyj i Grieshaber, 2011) korištenjem suptilnih poruka koje utječu na odnose moći tijekom prijelaza (Henderson, 2012). Razvojne i ekološke perspektive temelje svoju moć na poticanju razvoja vještina spremnosti (Margetts, 2007) ili moć procjene rizika koja se odnosi na razne intervencije u zajednici (Daley i sur., 2011). Djelovanje u zajednici sastavni je dio kritičke i sociokulturne perspektive (Perry i Dockett, 2011) što se može vidjeti iz projekta „Glasovi djece“ kojim je dan dobar primjer moći koja se razvijala partnerstvom među djecom te suradnje gdje se moć shvaća rezultatom (Sarja i sur., 2012). Kritičke perspektive sugerirale su potrebu dijaloške interakcije i kritičke refleksije tijekom koje bi se pregovaralo o razlikama moći i zajedničkom razumijevanju prijelaza (Boyle i Petriwskyj, 2014; Henderson, 2013) U svojim radovima Henderson (2012) i Petriwskyj (2014) prijelazne odnose opisuju onako kako su istaknute razlikama u moći, sugerirajući nove uvjete koje bi trebale olakšati emancipatorske akcije (Boyle i Petriwskyj, 2014).

Važnost odnosa djeteta i njegove okoline kao i koliko njihovo međusobno nadopunjavanje utječe na djetetov razvoj naglašavaju Bronfenbrenner i Vygotsky u svojim teorijama (Vizek Vidović, 2003).

## 2. TEMELJNI ASPEKTI PROCESA PRIJELAZA

Prema Griebel i Niesel (2015) procesu prijelaza može se pristupati s antropološkog, sociološkog, pedagoškog i psihološkog aspekta. Isti autori navode kako se još u Antičkoj Ateni Solon (640–560 p. n. e.) ljudski život dijelio na nekoliko prijelaza koji se odvijaju svaku sedmu godinu, a prvi prijelaz odvija se sa 7 godina, kada dijete prelazi iz djetinjstva u mladost. Slične ideje imao je i Konfucije (Griebel i Niesel, 2015). Takva podjela susreće se i danas, posebice u Waldorfskoj pedagogiji.

Pojavom novih modernih znanosti i znanstvenih disciplina i dalje je ostala prisutna ideja disciplinama sedmogodišnje podjele životnih tokova i u društvu i kod pojedinca, što se posebno uočava u sociologiji i psihologiji (Olbrich, 1995). Suvremeno istraživanje prijelaza javlja se u različitim disciplinama, stoga je postalo interdisciplinarno pitanje (Griebel i Niesel, 2015). Osim toga, autori Griebel i Niesel (2015) navode kako su se problematikom prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu ponajviše bavili psiholozi i pedagozi s obzirom da se u jednoj i u drugoj znanosti naglašava važnost konteksta i socijalne interakcije u okviru kojih se dijete promatra i uvažava kao subjekt odgojno-obrazovnog procesa. Također, prema njihovu mišljenju iz povijesne perspektive gledano prijelaz se promatra i kroz različite promjene u obrazovnoj politici te vrijednosne sustave koji su nastali temeljem tih promjena.

### 2.1. Razumijevanje procesa prijelaza

Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu nije kratkoročni proces, to je proces koji uključuje pažljivo promatranje i praćenje dječjeg ponašanja (O'Kane, 2016). Također je i složen proces za dijete i njegovu obitelj (Janus, 2011). Prema mišljenju Janus, dijete tijekom procesa prijelaza nastoji uravnotežiti osjećaj odgovornosti u odnosu na očekivanja okoline i uzbuđenja zbog susreta s nepoznatim i novim, istovremeno se prilagođavajući školskom okruženju, igrajući se, učeći i socijalizirajući se s djecom i odraslima.

Prijelaz je proces u kojemu povijesno i kulturalno konstruirane institucijske granice stvaraju arenu za profesionalnu učenje, odnosno granice postaju prostorom u kojemu se susreću i razmjenjuju različite prakse (Karila i Rantavuori, 2016). Osim toga, potrebno je istaknuti kako je djetetu prijelaza iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred važan događaj u životu, stoga ne postoji jedinstvena koherentna teorija za cjelovito razumijevanje procesa

prijelaza koja bi odgovarala objašnjavanju čitavog niza razvojnih izazova kao i problema koji proizlaze iz prijelaza na individualnoj razini za dijete i njegove roditelje (Vrinioti i sur., 2010).

Tijekom procesa prijelaza dijete se susreće s novom dinamikom izmjene kontinuiteta i promjene koja nastupa prijelazom iz predškolske ustanove u osnovnu školu (ETC<sup>3</sup>, 2011). U ETC dokumentu navedene su sljedeće činjenice na kojima se treba temeljiti proces prijelaza kako bi se djetetu olakšao prijelaz iz predškolskog u osnovnoškolski sustav:

- potrebna je rekonceptualizacija prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu sukladno pravima djeteta kako bi se prema načelu socijalne pravde omogućio odgojno-obrazovni kontinuitet, pravo iznošenja vlastitog mišljenja, pravo aktivnog sudjelovanja, pravo djeteta da ga se čuje i da bude saslušano;
- kontinuiranu obrazovnu reformu i usklađenost etičkih načela;
- potrebna su sustavna kontinuirana, istraživanja procesa djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu kao kontinuitet učenja i razvoja i dobiti pojedinog djeteta.

Ključne sastavnice uspješnog prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu različite su aktivnosti djece predškolaca i prvog razreda osnovne škole koje organiziraju stručni djelatnici dječjih vrtića i osnovnih škola kako bi se spriječile negativne posljedice prijelaza koje mogu utjecati na djetetovo samopouzdanje i samopoštovanje te prevladale nepravilnosti koje mogu negativno utjecati na djetetov razvoj i učenje (Early i sur., 2001). Pitanje djetetova prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi temelji se na razumijevanju suvremene slike o djetetu i djetinjstvu, ulozi stručnih djelatnika u prijelaznom odgojno-obrazovnom procesu te sukladno tome ulozi povezivanja odgojno-obrazovnih sustava na svim razinama (Miljak 2007; Moss 2013). Prijelaz djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi oblikovan je političkim i ekonomskim interesima s tendencijom ka univerzalnosti (Babić, 2016). Naime, proces djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu temelji se na odnosu mogućnosti i očekivanja te težnji ostvarivanja prava (ETC, 2011). Navedene značajke odnose se na sve sudionike procesa prijelaza (dijete, roditelj, odgojitelj, učitelj) te obrazovne politike, odgojno-obrazovne procese i društveno okruženje (Perry i sur., 2014).

---

<sup>3</sup> Educational Transitions and Change (ETC) Research Group (2011). Transition to school: Position statement. Izjava o prijelazima i promjenama

S prvim (svjesnim) susretom s procesom prijelaza, dijete se suočava kod polaska u odgojno-obrazovnu ustanovu (jaslice ili dječji vrtić). Svako dijete drugačije doživljava prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi što je potkrijepljeno i rezultatima istraživanja djetetove perspektive o prijelazu, koja su proveli Dockett i sur. (2019) te Visković, Višnjić-Jevtić (2020). Obradom rezultata istraživanja izdvojeni su ključni elementi koja većina djece smatra važnima:

- Djeca znaju da ih polaskom u osnovnu školu čekaju velike promjene u životu: u osnovnoj školi se manje igra i više se mora prilagođavati novim pravilima, oblicima učenja te odgovornosti;
- Većina djece raduje se početku školovanja;
- Djeca prepoznaju važnost prijateljstva posebice tijekom prijelaza;
- Djeci je važna podrška odraslih posebice odgojitelja koji čuju dijete, razumiju ga i podržavaju.

Prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, prema promišljanju Eriksona (1992) može se promatrati kao proces koji je praćen različitim krizama pojedinca prilikom prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi dok se s aspekta promišljanja Van Gennepa (1986) može promatrati kao obred odnosno ritual prijelaza.

Suvremena međunarodna istraživanja problema prijelaza temelje se na istraživanjima koji datiraju u daleku prošlost čija su teorijska polazišta relevantna i za današnja istraživanja. Korijen istraživanja prijelaza, VanGennep (1986) povezuje s antropologijom dajući strukturirani model prijelaza s tri faze (čiju osnovu pronalazi u ritualima afričkih zemalja – arhaične, duhovne i vjerske inicijacije) koje se odnose na različita stanja čovjeka:

1. faza razdvajanja, koja se odnosi na odvajanja pojedinca od njegovog prethodnog statusa;
2. faza transformacije ili intermedijalno stanje;
3. faza ulaska u novi status.

Svaka od navedenih faza prikazuje pravila, simbole i obrasce interpretacije pomagala koja omogućuju individualnu orijentaciju i smanjenje nesigurnosti tijekom koje se podržava integracija, identitet i solidarnost. Dakle, uz pomoć rituala djetetu se olakšava prijelaz iz jednog konteksta u drugi, pri čemu ostvaruje nove socijalne uloge u društvu (Lam, 2014; Vogler i sur., 2008). Također i Turner (2005) pri istraživanju problema prijelaza polazi od simbola i rituala te ih povezuje kako bi se stekla sigurnost tijekom procesa promjena. Osim toga, proširio je strukturni Van Gennepov model i razradio fazu povećane emocionalne osjetljivosti tijekom



krize. Dakle, Turner procesu prijelaza pristupa kombiniranjem novog pristupa s izmjenom postojećih elemenata, nastojeći pri tome riješiti problem sukladno novom pristupu pojedinca zajednici. Osim toga, smatra kako mjerodavno upravljanje promjenama u zajednici, tijekom procesa prijelaza u obrazovnim ustanovama, iziskuje pristup sukladan grupi učenika. Turner (2005) ističe, kako će način na koji se pojedino dijete suočava s promjenama unutar zajednice utjecati na kvalitetu njegova prijelaza iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu. Autor također naglašava kako se prema teoriji koja je orijentirana na obrede prijelaza pri svakoj promjeni uloge i okruženja pojedinac susreće s tri oblika prijelaza koje naziva ritualima, to su: ritual prijelaza, odvajanja i prihvaćanja. Najvažnijom fazom smatra se faza prijelaza, odnosno liminalna faza koja se temelji na pojedinčevu prihvaćanja nove socijalne uloge, s kojom se on stoga se on s tom fazom najteže nosi. Tijekom prihvaćanja nove socijalne uloge unutar konteksta, pojedinac može naići na poteškoće koje dovode do nesigurnosti i frustracija vezano za nove uvjete i situacije.

Van Gennep i Turner tijekom promišljanja o problemu prijelaza polaze od prijelaznih rituala pri čemu naglašavaju važnost odvajanja od prethodnih situacija i sposobnost integracije u novu situaciju. Bourdieu (2005) ističe važnost socijalne razlike sukladno pripadnosti društvenoj zajednici, a ne trenutnim situacijama pojašnjavajući kako su očekivanja usmjerena na ponašanja pojedinca u novoj zajednici. Osim toga, Bourdieu (1992) proučavanju pitanja prijelaza prilazi sa sociološkog aspekta pri čemu ističe važnost igre za razvoj djeteta i njegovu interakciju s okolinom. Pri tome igru uspoređuje sa svakodnevnim životnim aktivnostima s obzirom da dijete svakodnevne životne situacije implementira u svoju igru.

Sa sociološkog aspekta gledano period djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu značajno je za dijete i njegovu obitelj, stoga se može zaključiti kako svi sudionici procesa prijelaza djeteta iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole prolaze određeni obred prijelaza. Dijete, u odnosu na druge promjene s kojima se susreće tijekom života, obred prijelaza intenzivnije doživljava jer se mora prilagođavati novoj okolini (Somolanji Tokić, 2016). Ritualom prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu mijenja se djetetova uloga u okolini kao i njegov status u društvu (Griebel i Niesel, 2009). Osim kroz različite obrede i rituale sociolozi prijelaz promatraju s aspekta socioekonomske nejednakosti što negativno djeluje i na obrazovanje pojedinca (Entwisle i Alexander, 2005). Prijelazi mijenjaju mrežu odnosa koji se napuštaju kao i mrežu odnosa koji se stvaraju unutar zajednice u koju se ulazi (Elias, 1987). Osim toga, naglašava kako socijalizacija nije jednostrani utjecaj

okoline već je to interakcija među sudionicima unutar zajednice, pri čemu se često pridaje velika važnost utjecaju moći i nejednakosti. Sociolog Elder (1985) djecu i adolescente više ne promatra kao pasivne sudionike svog okruženja već kao kompetentne sudionike koji aktivno sudjeluju u oblikovanju vlastita života u zajednici. Naime, Elder prijelaze promatra kao prekretnicu u životu pojedinca tijekom koje doživljava statusnu promjenu (dijete postaje učenik), a kako će se snaći i prilagoditi novoj situaciji može se analizirati kroz četiri aspekta:

- povijesni pregled,
- tijek određenog vremena u životu pojedinca,
- razvijanje odnosa i povezanosti među ljudima te
- njegova sposobnost da djeluje u zajednici.

Također smatra kako su sposobnost pojedinčeva snalaženja u novoj situaciji i njegova prilagodba novim životnim uvjetima, rezultat njegovih interakcija s okolinom koje je ostvario tijekom ranog djetinjstva, što potkrjepljuje činjenicom da čovjek nije gotov proizvod već je rezultat različitih životnih utjecaja. Osim toga ističe kako na djetetov polazak u školu ima velik utjecaj i iskustvo prijelaza njegovih roditelja. Strauss (1974) proces prijelaza promatra kroz iskustvo koje pojedinac stječe tijekom interakcije s drugim bitnim ljudima iz svoje okoline te zastupljenim društvenim normama koje utječu na njegovo ponašanje tijekom samog procesa. Prema njegovu mišljenju prijelazi u većini slučajeva ovise o interesima i odlukama pojedinaca, međutim neki od njih društveno su predodređeni, tako da prijelazi ovise o odlukama odraslih te manje zastupaju interese djeteta. Osim toga, smatra kako društveno predodređeni prijelazi sprječavaju razvoj mreže odnosa, a time i razvoj identiteta pojedinca. U teoriji prijelaza iz jednog društvenog statusa u drugi, prijelazi se promatraju kao sekvence određenih kretanja koje utječu na proces trajanja prijelaza, ali i na subjektivni doživljaj prijelaza (Griebel i Niesel 2015 prema Glasser i Strauss, 1971).

O prijelazima je moguće raspravljati i s aspekta psihologijske znanosti. Psiholog Bruner (1990) definirajući procesa prijelaza značajnu ulogu daje kognitivnoj teoriji učenja s naglaskom utjecaja okoline na učenje odnosno razvoj govora i mišljenja. Osim toga, Bruner smatra kako čovjek oblikuje određene koncepte koji mu pomažu osvijestiti model ponašanja u okolini. Također, smatra kako na ponašanje pojedinca u okolini utječe njegova uloga koju ima unutar konteksta kulture u kojoj živi i djeluje kao i simboli koje koristi. Prenošenjem osobnih iskustava sudionika procesa prijelaza o prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dobivaju se vrlo

važne informacije značajne sudionicima koji su u postupku prijelaza (Bruner, 1990; Dunlop, 2007).

Prema Vygotskom (1978) djetetov razvoj odvija se u nekoliko konstantnih faza tijekom kojih dijete doživljava povremene promjene koje utječu na njegov psihološki razvoj posebice na razvoj osobnosti. Naime, Vygotsky zaključuje da dijete jednu od većih kriznih faza doživljava u sedmoj godini života, tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu pri čemu ulazi u socijalnu interakciju sa starijom kompetentnijom djecom ili možda darovitijom djecom što ga potiče na nove psihološke aktivnosti i nove kognitivne procese. Također, ističe kako tijekom kognitivnih procesa dijete osim upijanja novih utjecaja okoline, stječe nova kulturna znanja, reproducira ih te ih produktivno transformira. Utjecaj prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu analizirao je Erikson (1992). Njegovo je mišljenje kako tijekom procesa prijelaza dijete razvija osobnu krizu identiteta. Naime, prema Eriksonovu mišljenju, djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je faza tijekom koje dijete doživljava unutarnji sukob između kompetencija i inferiornosti. Osim toga, smatra kako se sukob može riješiti ukoliko dijete slijedi potrebu učiniti nešto dobro i korisno, ako slijedi i realizira potrebu učiti zajedno s drugom djecom, ali i od njih te sudjelujući u svijetu odraslih i razvijajući pozitivne socijalne odnose.

Tijekom procesa prijelaza od djeteta se očekuje psihosocijalna i kulturalna prilagodba na kognitivne, socijalne i emocionalne dimenzije sredine u koju dolazi. Period prijelaza djeteta iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole razvojno je važan i stresan proces i djetetu i njegovoj obitelji. Kagan (1986), pak prijelaze shvaća kao proces tijekom kojeg dijete stječe nova znanja o sebi te razvija svoju osobnost. Dijete tijekom faze prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu razvija nove odnose s vršnjacima, ulazi u nove uloge, ima drugačije potrebe i želje pri kojima se postavljaju i nova pravila za njihovo ostvarenje. Tijekom faze prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, dijete svoje percepcije, ideje i osjećaje dijeli s vršnjacima u grupi. Bowlby (1983) navodi kako dijete razvija odnose s ljudima koji ga okružuju, koji se brinu o njemu i bave s njime pri čemu usvaja modele i vještine neophodne za suočavanje s promjenama. Način na koji osoba iz njegove bliže okoline reagira na njegove potrebe određuje i kvalitetu njegovih daljnjih odnosa (Ainsworth i sur., 1970). Teorija privrženosti koju promovira Bowlby (1983) jedan je od važnih elemenata prijelaza djeteta iz obitelji u jaslice odnosno u dječji vrtić, iz dječjeg vrtića u osnovnu školu što se ujedno odražava i na djetetov budući obrazovni uspjeh. Osim toga, naglašava da svako dijete drugačije reagira na novu situaciju u životu, pokazuje nervozu, agresivno je, hiperaktivno, a može utjecati i na

sposobnost učenja, posebice ako interakcija u okolini nije topla i prilagođena potrebama djeteta. Brandtstadter (2007), također smatra kako procesi učenja i promjene u stavovima mijenjaju načine reagiranja na podražaje, u odnosu na način na koji se obrađuju informacije i rješavaju problemi. Osim toga, postavlja pitanje u kolikoj mjeri se, s obzirom na obrazovne prijelaze, odvijaju održive promjene koje utječu na roditelje, njihove stavove i ponašanja. Parkes (1971), pak navodi kako se promjene s kojima se čovjek susreće tijekom života nazivaju psihosocijalni prijelazi koji uključuju otvorenost za rizike, vanjsku podršku i različite društvene uloge. Karakteristika procesa prijelaza očituje se u pojedinačnoj fazi ubrzanih promjena i periodi gdje je poseban naglasak na intenzivnom učenju (Welzer, 1997). Griebel i Niesel (2015) ističu kako dijete dolaskom u odgojno-obrazovnu instituciju donosi svoje obiteljsko sociokulturno i ekonomsko podrijetlo, što uvjetuje individualan pristup u radu tijekom odgojno-obrazovnog procesa, a to uvjetuje razvoj kontinuiteta između obiteljskog i odgojno obrazovnog konteksta. Phillip (1995) ističe kako je proces prijelaza i susret s novom okolinom popraćen snažnim afektivnim ponašanjem osobe, stoga je neophodno poticati razvoj regulacije emocija te pronalaženje razumnog rješenja u najkraćem mogućem roku. Posljedice nezadovoljavanja djetetovih potreba i neadekvatan pristup u radu, akumuliraju različite stresne čimbenike, poput teže prilagodbe te i utječu na stvaranje i razvijanja odnosa s novim osobama u životu (Cowan, 1991). Osim toga, Cowan (1991) smatra kako prijelaz ima velik utjecaj kako na dijete tako i na njegovu obitelj, kako može biti stresan te može dovesti do krizne situacije s dubljim posljedicama suočavanja sa snažnim emocijama, ali i razvijanja novih vještina. Prema riječima Cowana (1991), ukoliko gledamo iznutra tijekom procesa prijelaza svijet se promatra drugačijim očima, dok gledajući izvana uočavamo kako dijete tijekom prijelaza ulazi u novu društvenu ulogu pri čemu se kreiraju i novi socijalni odnosi te se očekuje adekvatno upravljanje tim odnosima. Također, navodi kako na kvalitetu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i prilagodbu novoj okolini imaju veliki utjecaj prethodna iskustva prijelaza te koliku važnost procesu prijelaza pridaju dijete i njegovi roditelji. Istraživanja su pokazala da dječja prilagodba na novu okolinu ovisi o razvojnim karakteristikama djeteta, kao što je psihološka zrelost, temperament, socijalne vještine, inteligencija i sposobnost učenja (Monkeviciene i sur., 2006).

S pedagojskog aspekta problemu prijelaza pristupa Fröbel 1852. godine opisujući detaljan plan organskog povezivanja predškolskog odgojno-obrazovnog sustava s osnovnim obrazovanjem, postavljajući pri tome temelje sustavne rasprave o pitanju diskontinuiteta,

odnosno premoštavanja postojećeg jaza prijelaza iz jedne odgojno-obrazovne razine na drugu (Grossmann, 1987; Vrinoti, Einarsdóttir i Bröstrom, 2010). Prema mišljenju Havighursta (1982) čovjek se tijekom života susreće s nizom promjena od kojih je prva pubertet, druga promjena se odnosi na zadatke koje postavlja društvo, kao što je polazak u osnovnu školu te zahtjevi čije ciljeve je postavio sam pojedinac. Stoga, Havighurst (1982) suočavanje s promjenama i problemima na koje pojedinac nailazi tijekom života promatra kao razvojni zadatak pojašnjavajući kako se postavljanjem određenog zadatka razvoja nastoji shvatiti svojstven smjer razvoja odnosno odvijanja procesa prijelaza.

### *2.1.1. Odgojno-obrazovni prijelazi*

OECD (2017) navodi tri glavna razloga zbog kojih bi politika, odnosno ministarstvo prosvjete, trebalo posvetiti veću pažnju kvaliteti prijelazne odgojno-obrazovne prakse. Dakle, potrebno je:

- osigurati važnu ulogu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u obrazovnom sustavu,
- osigurati kvalitetnu pripremu djeteta za školu i za život,
- pružiti jednaka polazišta obrazovnih mogućnosti svakom djetetu te poboljšanje odgojno-obrazovnih rezultata.

Na Europskom samitu ministara obrazovanja održanom u Veneciji 1971. godine prvi put se na tako visokoj razini raspravljano o problemu obrazovnih prijelaza. Nakon četrdeset godina od održavanja samita neke od zemalja još uvijek nisu uspjele pronaći zadovoljavajuća rješenja navedenog problema (jedna od njih je i Republika Hrvatska), što ne znači da analizom postojeće prijelazne prakse ne traže model rješenja problema koji bi djetetu omogućio lakši prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu (Neuman, 2002; Oberhuemer, 2006; Carle i Daiber, 2008). Preporuka Vijeća Europe zemljama članicama je organsko povezivanje i suradnja između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, što se ipak pokazalo neadekvatnim (Fthenakis, 1979) za većinu tih zemalja. Za razlog nemogućnosti povezivanja dvaju sustava navodi se nedostatak institucionalnog okvira kojim se sugeriraju postavke suradnje između predškolskih i osnovnoškolskih ustanova, što se smatra ključnom točkom neadekvatnosti (Woodhead, 1988).

Na Sveučilištu Charles Sturt u Australiji, 2001. godine održana je radna konferencija koja je obuhvatila znanstvenike iz cijelog svijeta pri čemu se raspravljalo o djetetovu prijelazu iz

predškolske ustanove u osnovnu školu (Perry i sur., 2019). Ishodište konferencije je dokument *Izjava o prijelazima i promjeni* (ETC, 2011<sup>4</sup>) kojim se utjecalo na javne obrazovne politike, istraživanja procesa prijelaza kao i na razvoj ostalih dokumenata koji se bave pitanjem prijelaza. Ovim dokumentom prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu promatra se kao dinamični konstrukt promjena koji se temelji na odgojno-obrazovnom kontinuitetu (Einarsdóttir i sur. 2019). Svoje mišljenje (Einarsdóttir i sur. (2019), o važnosti kontinuiteta koji je naveden u dokumentu, potkrepljuju stavom da je dijete sposobna, kreativna i kompetentna osoba čije znanje i ranije stečeno iskustvo treba uvažavati. Također, istaknuto je kako je dijete aktivni sudionik procesa prijelaza, pri čemu mu je neminovno potrebna podrška odraslih iz okoline. Autori, Einarsdóttir i sur. (2019), navode kako svi sudionici procesa prijelaza svojim specifičnostima mogu doprinijeti kvaliteti djetetova prijelaza iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu. Osim toga, smatraju kako je za kvalitetu potrebna suradnja, partnerstvo, međusobno poštovanje koje se temelji na jednakopravnim odnosima. Također, ističu važnost propitivanja utjecaja javno obrazovne politike na odgojno-obrazovnu praksu i njezine temeljne postavke. Prema njihovom mišljenju, kurikulumi odgojno-obrazovnih sustava i pedagoški pristupi trebaju biti prilagođeni pojedinom djetetu i njegovu autentičnom okruženju.

Kako bi se pripremlilo djecu za školu, mnoge europske zemlje organiziraju pripremne razrede ili programe predškole. Prvi dokumenti datiraju iz 1911. godine, a referira se *ecoles maternelles* i vrlo je sličan današnjim programima u Belgiji i Francuskoj, dok dokumenti na temu „pripremnog razreda“ datiraju iz vremena 1918.–1938. godine. U periodu između 1965.–1979. javlja se termin „razredi za čekanje“, koji su bili namijenjeni djeci koja su se smatrala „nezrelima“ ili „nespremnima“ nakon ulaska u prvi razred (Lehrer i Bastien, 2015). U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu nalazimo program predškole koji obuhvaća djecu u godini pred polazak u školu. Naime, prema Izvješću *OECD - a Start Strong II* (2006) postoje značajne razlike u javnim obrazovnim politikama zemalja, ističući kako se u zemljama u kojima je zastupljena tradicionalna politička usmjerenost promiče akademski pristup u odgoju i obrazovanju te centraliziranje odgojno-obrazovnog kurikuluma. Međutim, nasuprot tradicionalnom pristupu stoji obrazovna politika temeljena na sociopedagoškoj koncepciji u okviru koje se potiče djetetov individualni razvoj u njegovom autentičnom socijalnom okruženju (Bouilet, 2018).

---

<sup>4</sup> Educational Transitions and Change – ETC (2011)

Dunlop (2007; 2014) uvodi pojam prijelazni kapital koji se temelji na Bourdieuvu razumijevanju prijelaza i primjene postignutih rezultata u obrazovnoj politici. Naime, model koji počiva na ideji prijelaznog kapitala treba shvatiti kao potencijal koji se temelji na interakciji istraživanja, obrazovne prakse i politike. Potrebno je istaknuti kako njemačka etnografska istraživanja počivaju na ideji Van Gennepa, Bourdieua, Turnera te Wulfa pri čemu se ritualno oblik ulaska u školu te interakcija djeteta i odgojitelja kao i promjena djetetova identiteta u učenika promatra kao sukonstrukcija uključenih dionika (Kellermann, 2008). Drugi oblik tradicijskog pristupa prijelaza temelji se na psihologiji i pedagogiji. Prijelazi koji se događaju tijekom procesa odgoja i obrazovanja smatraju se poticajnim za djetetov razvoj (Griebel i Niesel, 2015). Naime, ovom teorijom ne ističe se stvaranje kontinuiteta tijekom procesa djetetova učenja i stjecanja novih znanja, već prevladavanje diskontinuiteta. Osim toga, autori ističu kako promjene koje se događaju u obrazovnom okruženju ne podrazumijevaju promjene nastavnih programa već se odnose na promjene u odnosu na prethodna iskustva i razvojna ponašanja. Sukladno tome promjene s kojima se dijete susreće tijekom prijelaza iz jedne odgojno-obrazovne ustanove u drugu razlikuju se u razvojno-psihološkom smislu (Fabian, 2002). Također, potrebno je istaknuti kako promjene s kojima se dijete susreće tijekom prijelaza mogu utjecati i na obitelj (Puschner, 2010).

Na prijelaze koji se odvijaju unutar odgojno-obrazovnog sustava prema Stauber i Walter (2004) utječu odnosi među sudionicima prijelaza. Behrens i Rabe-Kleberg (2000) razlikuju tri vrste odnosa koji se odvijaju tijekom statusnih prijelaza, a to su:

- tijekom upisa u školu pri čemu veliku ulogu imaju roditelji i prijatelji s kojima je dijete u stalnoj interakciji i s kojima je izgradilo odnose,
- odgojitelji i učitelji s kojima je dijete u rijetkoj socijalnoj interakciji, posebice s učiteljima s kojima tek treba graditi odnose,
- školski liječnici, učitelji djece s razvojnim teškoćama s kojima je dijete u povremenoj socijalnoj interakciji.

Prema autorima Behrens i Rabe-Kleberg (2000), u navedenim vrstama odnosa sudionici su u izravnoj interakciji s djetetom. Također, ističu kako tijek i kvaliteta odvijanja interakcije slabi prilikom ulaska djeteta u formalni odgojno-obrazovni sustav. Osim toga, Behrens i Rabe-Kleberg (2000) razlikuju odnose u obitelji i odgojno-obrazovnoj ustanovi. Dakle, prema njihovom mišljenju u obiteljskom kontekstu dijete je u stalnoj interakciji s okolinom tijekom koje se odvija česta i neformalna komunikacija s djetetom. Razvoj odnosa s učiteljima je formalniji

stoga je i interakcija slabija, dok kontakte sa školskim liječnikom smatraju jako rijetkim i zato se odnosi razvijaju na najformalniji način. Na temelju svojih razmatranja zaključuju kako odluke koje se donose vezane za prijelaz ovise o međusobnim odnosima uključenih dionika što istovremeno utječe na kvalitetu obrazovnog procesa djeteta. Prema njihovu mišljenju, odluke se najčešće donose tijekom upisa ili kod donošenja modela dodatne podrške djetetu i njegovoj obitelji.

Za lakši prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu nedovoljno je oslanjati se samo na kompetencije djeteta već je neophodna suradnja obitelji i dvaju odgojno-obrazovnih sustava (Griebel i Niesel, 2003) kao i kompetencije društvenog sustava u rješavanju ovog zadatka. Također, Griebel i Niesel (2003) smatraju kako je za lakše odvijanje prijelaza važna povezanost obrazovnih planova i programa odnosno kurikulumu dviju odgojno-obrazovnih institucija koji se trebaju temeljiti na poznavanju djetetovih prijašnjih iskustava kao i različitih kompetencija te poznavanje obiteljskih prilika kako bi se ostvarila kvalitetna suradnja s obitelji. Djeca se u vrtić i školu upisuju različite kronološke dobi (raniji upis ili pak odgoda), različitog spola, različitog kulturološkog i socioekonomskog statusa, što prema navodima Griebel i Niesel (2003) implicira individualizaciju odgojno-obrazovnih pristupa čime se olakšava prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Prema njihovu mišljenju, ne trebaju sva djeca jednak oblik podrške tijekom prijelaza u školu. Da bi se znalo koji pristup koristiti tijekom procesa prijelaza važno je, kako navode Griebel i Niesel (2005), poznavati dijete, znati razlikovati tko se nosi s procesom prijelaza (dijete i njegova obitelj) te tko su oni koji „upravljaju“ procesom prijelaza (odgojno-obrazovni stručnjaci). Osim toga zaključuju kako sukladno dobno-razvojnim kompetencijama, svaki prijelaz uključuje specifične uvjete na individualnoj, interakcijskoj i kontekstualnoj razini. Naime, Griebel i Niesel (2005) smatraju kako su profesionalne kompetencije odgojitelja jedan od važnijih prediktora uspješne i kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Međutim, na kvalitetu procesa prijelaza utječe i brojnost djece u skupini, materijalni uvjeti rada posebice u ekonomski nerazvijenijim zemljama te normativna očekivanja spram djece posebice tijekom upisa djeteta u osnovnu školu odnosno pri postupku testiranja njegovih kognitivnih postignuća.

Tijekom posljednja dva desetljeća aktualizirano je pitanje obrazovnog prijelaza. Kasnih 90-ih i ranih 2000-ih proces prijelaz usmjeren je na pripremu djeteta za školu po principu strukturalnih odrednica kao što je dobna granica polaska djeteta u školu (Petriwskiy i Grieshaber, 2011). Međutim, potrebno je istaknuti kako o kvaliteti prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu



školu ovisi djetetov akademski i društveni uspjeh, što ujedno utječe i na njegov rast i razvoj (Dunlop i Fabian, 2002; Margetts, 2002; Dockett i Perry, 2007; Einarsdóttir, 2007; Fabian, 2007). Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu prepoznat je kao posebno osjetljivo razdoblje s obzirom da polovica problema s kojima se djeca susreću proizlaze iz ovog perioda (Wildenger i McIntyre, 2012). Tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijete doživljava veliki stres tijekom kojeg se javljaju burne reakcije, a koje je moguće izbjeći ukoliko promjene postanu predvidljive i kontrolirane te se smanji brzina njihova odvijanja (Griebel i Niesel, 2005). Dijete tijekom prijelaza doživljava uzbuđenje i ponos, ali i nesigurnost, tjeskobu, nervozu zbog susreta s novim i nepoznatim, kod većine djece postoji tendencija nesmetanog kretanja tijekom procesa prijelaza, ali se ipak nekolicina njih susreće i bori (Lillejord i sur., 2017; Jindal-Snape i Miller, 2010).

Tijekom prijelaza dijete se nalazi unutar različitih faza ubrzanih promjena koje naglašavaju intenzivno učenje (Welzer, 1993; Griebel i Niesel 2004) što dovodi do akumuliranja različitih stresnih čimbenika koji utječu na unutarnje psihološke procese koji utječu i na gradnju odnosa s novim osobama u životu (Cowan, 1991; Griebel i Niesel, 2014). Prijelaz je povezan s različitim događajima u djetetovu životu što zahtijeva suočavanje s promjenama na nekoliko razina koje utječu na njegov rast i razvoj i stvaranje identiteta. Prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prema Griebel i Niesel (2014), odvija se na tri razine:

- individualnoj razini,
- odnosima među pojedincima te
- razini životnog okruženja.

Dijete je polaskom u školu popraćeno snažnim emocijama: znatiželja, ponos, nesigurnost i anksioznost (Griebel i Niesel, 2015), mijenja svoj identitet, stječe nove kompetencije učenjem, usvajanjem kulturnih obrazaca i socijalnih oblika ponašanja. Dolaskom u školu, također ulazi u interakciju s vršnjacima i novim odraslima u svojoj okolini istovremeno mijenjajući i odnose unutar obitelji jer nova uloga učenika nosi i nova očekivanja svih uključenih sudionika. Kako će se dijete prilagoditi novim uvjetima života ovisi o osjećaju privrženosti koje je razvilo u bližoj okolini, o prethodno stečenim iskustvima unutar obitelji i dječjem vrtiću kao i njegovim razvojnim mogućnostima i potrebama. Dakle, razvoj identiteta, stjecanje novih kompetencija, građenje prijateljstava kao i preuzimanje uloge učenika (Griebel i Niesel, 2015) treba se sagledati unutar sadašnjeg društvenog konteksta o kojem i ovisi način djetetova suočavanja s promjenama. Naime, proces prijelaza obuhvaća vrijeme djetetova dobivanja prve informacije

o novoj odgojno-obrazovnoj okolini te njezina svakodnevnog pohađanja pri čemu treba usvajati novi ritam dana i aktivnosti, prilagoditi se očekivanjima ostalih dionika procesa istovremeno gradeći odnose (Dockett i Perry, 2014). Tijekom procesa prijelaza slabi djetetova autonomija, polaskom u školu povećavaju se očekivanja u odnosu na dijete, mijenja se i njegov identitet, nije više predškolac, ne pripada skupini u vrtiću, postaje učenik te postaje pripadnikom mlađih (Visković, 2018). Važnu ulogu obitelji u prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu imaju roditelji koji sami sebe smatraju osloncima djetetu iako su svjesni svoje nesigurnosti u kreiranju vlastitog identiteta „roditelj učenika“ (Griebel i Niesel, 2014). Osim toga, potrebno je istaknuti kako uspješnost prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ovisi o s pojedinom djetetu, odnosno ovisi je li djetetovo emocionalno, psihičko, fizičko i intelektualno ponašanje u skladu s školskim pravilima odnosno očekivanjima (Griebel i Niesel, 2004). O uspješnosti iskustva koje dijete stekne u ovoj fazi ovisi djetetov daljnji razvoj, razvoj njegovog obrazovnog potencijala te uspješnost budućih prijelaza.

## **2.2. Slika o djetetu i polazak djeteta u školu**

Prema Dahlbergu postoje dvije slike djeteta, a to su *slika o djetetu* kao sukonstruktoru znanja te slika o djetetu kao reproduktoru znanja, odnosno slika djeteta spremnog za školu (Dahlberg prema Moss, 2013). Prva slika djeteta je ona koju želimo da čini temelj suvremenom odgojno-obrazovnom procesu na obje odgojno-obrazovne razine. Druga slika djeteta susreće se u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi, što posebno dolazi do izražaja pri djetetovom prijelazu iz predškolske ustanove u osnovnu školu u većini odgojno-obrazovnih sustava u Europi (Balduzzi i Lazzari, 2019).

Tijekom povijesti slika o djetetu mijenjala se, pa su tako u 19. stoljeću dominirale dvije *slike o djetetu*, odnosno dvije perspektive djeteta: prosvjetiteljska slika o djetetu i romantična (Bašić, 2011). Prema prosvjetiteljskoj slici djeteta određuje se njegova odraslost, pri čemu se uočavaju njegove nedovršenosti, a uloga je odrasle osobe odgojiti dijete te promijeniti njegovo ponašanje. Osim toga, prema prosvjetiteljskoj slici na dijete se gleda kao na pasivno biće te se njegova slika povezuje s pasivnim reproduktorom znanja. Dijete sve informacije i znanja dobiva od odrasle osobe koje će samo reproducirati te na taj način biti objekt u odgojno-obrazovnom procesu. Dahlberg (2013) dijete promatra s aspekta prosvjetiteljske slike o djetetu međutim vidi ga kao konstruktora vlastite kulture i znanja te na osnovu toga nastoji spojiti

prosvjetiteljsko shvaćanje obrazovanja, tzv. *bildung*<sup>5</sup> s pedagoškim pravcem Johna Deweya, koji je suvremenijeg karaktera. S aspekta prosvjetiteljske perspektive *bildungom* se potiče sloboda stjecanja različitih znanja nastala kao posljedica različitih vještina, znanja, uočavanja i povezivanja činjenica (Dahlberg, 2013). Osim toga, *bildung* omogućuje pojedincu pronalaženja vlastitog mjesta koje će omogućiti i osobno ostvarenje unutar određenog konteksta. Ovakav pristup omogućuje djetetu samostalno sudjelovanje u društvenim aktivnostima pri čemu postaje konstrukt vlastitog znanja unutar društvenog konteksta u kojem se nalazi (Dahlberg, 2013). Slično mišljenje dijeli i Rinaldi (2006) koji smatra kako je za stvaranje *slike o djetetu* bitno promatranje djeteta kroz ulogu konstrukt znanja pri čemu se potiče njegov cjelovit razvoj i stvaranje vlastita identiteta. Bašić (2011) navodi kako romantična slika prikazuje dijete kao prirodno biće čije se djetinjstvo razumije i shvaća kao posebno razdoblje djetetova života temeljeno na vrijednosti koje su prisutne i u svim drugim fazama njegova razvoja.

Shvaćanje da dijete uči od najranije dobi prisutno je u Reggio koncepciji koja je mišljenja kako je mnogo slika o djetetu i djetinjstvu na što ukazuju različite grane psihologije i sociologije (Rinaldi, 2006). Potrebno je istaknuti kako postoje različite teorije slika o djetetu koje imaju ponavljajući aspekt ograničavajuće identifikacije djeteta kao osobe koja ima svoje potrebe, ali ne i prava (Rinaldi, 2006). U teoriji koja počiva na Reggio koncepciji na dijete se gleda kao na jaku, sposobnu osobu, punu potencijala i mogućnosti koje razvija od rođenja, što je u biti i temelj konstruktivističke i sociokonstruktivističke perspektive razvoja djeteta (Rinaldi, 2006).

Malaguzzi je smatrao da odrasli imaju svoju *sliku o djetetu* o kojoj ovisi odnos prema njemu, način na koji ga se promatra i sluša te način na koji se odvija komunikacija s djetetom (Malaguzzi, 1994). Dijete govori stotinu jezika (Malaguzzi, 1994). Naime, Malaguzzi je vjerovao da je dijete znatiželjno biće koje ima svoj potencijal kojeg je spremno razvijati uz kontinuirani poticaj i podršku odrasle osobe. Također, isticao je kako djeca razvijaju odnose u interakciji sa svojom okolinom konstruirajući svoje znanje. Stoga se u Reggio pedagogiji polazi od holističkog pristupa poučavanja djeteta, vjeruje se ukoliko djeca pokazuju interes za sve iz svoje okoline (matematika, znanost, umjetnost, glazba, jezik) imat će potrebu i želju istražiti je, a uloga odraslih je ponuditi im materijale, sredstva i prostor kao poticaje. Reggio pedagogija temelji se na demokratskim načelima, koji omogućuju pojedincu razvoj svih njegovih potencijala, slobodu govora u izražavanju mišljenja i stavova, koristeći pri tome različite medije

---

<sup>5</sup> *Bildung* njem. = obrazovanje

i simbolička sredstva (Vechi, 2010). Osim toga, neophodno je svakom djetetu omogućiti samostalno rješavanje problema, jer na taj način razvija svoju osobnost i kreativnost.

Malaguzzi je djecu, poput Marije Montessori, vidio kao aktivne građanine društva, koji imaju svoja prava kao građani društva, koji svojim aktivnim djelovanjem doprinose svojoj obitelji i razvoju društva u kojem žive (Malaguzzi, 1994). Također, posebnu je pažnju posvećivao djeci s teškoćama u razvoju koje je klasificirao kao djecu s posebnim pravima odnosno potrebama. Dakle, kao Piaget, Vygotski, Marija Montessori, Erikson i Dewey i sam Malaguzzi smatrao je da djeca uče čineći, a ne samo slušajući. Malaguzzi je po uzoru na Vygotskog, koji je bio konstruktivist vjerovao da djeca sama konstruiraju svoje znanje (Malaguzzi, 1994). Dakle, promatrajući djetetov cjelokupni razvoj može se zaključiti kako je dijete kompetentno biće koje je u interakciji sa svojom okolinom unutar koje pokazuje poštovanje prema drugima, sklono je prihvatiti pogreške i riješiti sukobe, konstruirati vlastito znanje i identitet od najranije dobi.

Kakvu *sliku o djetetu*, u kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja imaju odgojitelji, može se zaključiti iz uređenja prostora, podjele uloga među uključenim sudionicima, načinom komuniciranja s djetetom te strukturom vremena tijekom odgojno-obrazovnog procesa što između ostalog rezultira primjenom određene teorije ili kurikulumu (Kessler, 1992). Prema Rinaldi (2006) *slika o djetetu* u biti pojašnjava različita očekivanja koja odrasli imaju u odnosu na dijete, a koji su pod utjecajem socijalnog konteksta u kojem se nalazi. Odgojiteljevo ponašanje ovisi o *slici djeteta* koja je posljedica njegova vlastitoga iskustva, modela odgoja koji je bio prisutan u njegovoj obitelji, ali i ponašanja odraslih tijekom njegova institucionalnog odgoja i obrazovanja te o njegovom obrazovanju, osobnim stavovima, uvjerenjima i vrijednostima, profesionalnom osobinama kao i moralnim načelima (Malaguzzi, 2016). Također, Malaguzzi (2016) smatra kako dijete nije apstraktno, izolirano biće koje se nalazi unutar ustanove, već ga treba promatrati kao biće koje ovisi o socijalnoj interakciji i iskustvu koje stječe unutar svoje okoline. Osim toga, navodi kako i odrasle osobe u svoje svakodnevne aktivnosti i socijalne interakcije implementiraju svoja iskustva.

U sociokonstruktivističkoj perspektivi odgojno-obrazovnog procesa dolazi do izražaja djetetova suradljivost te komunikativnost koju izražava pomoću sto jezika (Hall i sur., 2014). Prema Dahlberg i Lenz -Taguchi (1994) promišljanje slike o djetetu proizlazi iz kulturnih i socijalnih odnosa u društvu, znanju o ljudima, dominaciji modela interpretacije znanja te mogućnosti njegova daljnjeg korištenja. Bašić (2011) smatra kako je dijete u biti konstrukcija.

Takvo stajalište temelji se na antropološkoj ili sociološkoj hipotezi odraslih, pri čemu se pod pojmom konstrukcija podrazumijeva definicija djetinjstva tijekom kojeg glavnu ulogu ima interes odraslih (Bašić, 2011). Tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dijete se promatra i kao biće koje se prirodno razvija i na osnovu toga mu se tijekom odgojno-obrazovnog procesa pristupa, dok je tijekom osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja prisutna slika o djetetu kao prenositelju, odnosno reproduktoru znanja. Međutim, Dahlberg i Lenz - Taguchi (1994) smatraju kako je za kvalitetan prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu bitna zajednička slika o djetetu koja se temelji na slici djeteta kao konstruktora vlastitog znanja, koju stvaraju odnosno trebaju imati stručni djelatnici u dječjem vrtiću i osnovnoj školi. Sliku djeteta kao konstruktora vlastitog znanja i kulture dijeli i Bašić (2011). Dakle, Bašić dijete vidi subjekta vlastitog procesa razvoja, kao konstruktora vlastitog znanja i kulture. Takav oblik učenja i poticanja djetetova razvoja u suvremenoj pedagogiji, prema Slunjski (2016), odvija se u okviru organizacije koja uči unutar koje su prisutni konstruirajući i sukonstruirajući oblici učenja, koji su posljedica aktivne uključenosti, razumijevanja i komunikacije među svim uključenim dionicima procesa, što posebno dolazi do izražaja pri razmjeni informacija. Slunjski (2013), također zaključuje kako je posljedica takvog oblika odvijanja odgojno-obrazovnog procesa i učenja u zajednici, razvijanje partnerskih odnosa među uključenim sudionicima.

Promišljanja, razumijevanja te koncipiranja slike o djetetu koji su prisutni u suvremenoj pedagogiji, datiraju iz pedagoške povijesti, a temelje se na idejama koje su postavili: Rousseau, Fröbel, Maria Montessori, Steiner te Malaguzzi. Njihove pedagoške ideje temeljene su na djetetovoj ulozi kao centralne ličnosti odgojno-obrazovnog procesa. Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa kao i pristup samom djetetu ovisi o slici djeteta kakvu imaju odgojitelji odnosno učitelji, a koja se temelji na njihovim vrijednostima, uvjerenjima i stavovima. Naime, različita shvaćanja djeteta od strane učitelja odnosno odgojitelja utječu na oblikovanje i kvalitetu pedagoške prakse (Moss, 2013). Bašić (2011) navodi kako se slika o djetetu koju ima odgojitelj/učitelj može koristiti tijekom procesa istraživanja različitih razumijevanja i shvaćanja pojedinca na kojima se često temelji odgojno-obrazovna praksa što je doprinos razvijanju pedagogije djetinjstva.

Suvremena slika o djetetu mijenja se sukladno promjenama u društvu, odnosno ovisi o razumijevanju djetinjstva kao promjenjive kategorije čovjekovog života koja je ovisna o kulturi zajednice unutar koje se odvija kao i osobnim stavovima članova zajednice (Kehily, 2009). U konceptu nove, suvremene slike djeteta koja je polazište Nacionalnog kurikulumu za rani i

predškolski odgoj i obrazovanje, ne postoji univerzalno shvaćanje djeteta kao ni univerzalno shvaćanje djetinjstva (Bašić, 2011). Dakle, djetinjstvo se može tumačiti kao socijalna konstrukcija svih uključenih sudionika (Armstrong, 2008; Dahlberg i Moss, 2004) pri čemu značajnu ulogu ima prostorno-materijalna organizacija, ali i sam utjecaj javne politike (Rinaldi, 2006) što naravno utječe i na stvaranje slike djeteta. Naime, dijete tijekom odgojno-obrazovnog procesa uči, stječe nova znanja i kompetencije. Sam proces učenja prema navodima Rychen i Salganik (2003) zahtjeva od pojedinca samoaktivnost u adekvatnom upravljanju vremenom te informacijama, metakogniciju, razumijevanje i analizu potreba vlastitog učenja kao i sposobnost prevladavanja različitih prepreka, zatim prikupljanje i obradu informacija. Međutim, pojedinci osporavaju metakogniciju djeteta iako ono već u ranom djetinjstvu aktivno pristupa uzimanju informacija te ih izgrađuje što se susreće u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi (Slunjski, 2008; Miljak, 2009; Petrović-Sočo, 2011). Dakle, aktivnim uključivanjem djeteta u odgojno-obrazovni proces te uvažavanje njegovih kompetencija i specifičnih razvojnih mogućnosti dolazi do odmicanja od tradicionalnog modela poučavanja temeljenog na prenošenju znanja i informacija (Cindrić i sur., 2010) prihvaćajući suvremeni pristup poučavanja koji se temelji na transakciji znanja među uključenim sudionicima.

Tijekom djetetova odgoja, obrazovanja i socijalizacije uočavaju se dva modela djetinjstva: deterministički i konstruktivistički (Corosaro i Molinari, 2005). U okviru determinističkog modela dijete se promatra kao objekt odgojno-obrazovnog procesa pri čemu se naglašava poučavateljski oblik u djetetovu stjecanju znanja, osim toga kruto se utvrđuju norme i modeli ponašanja. Također, očekuje se djetetovo prihvaćanje i prilagodba postavljenim očekivanjima od strane odgojno-obrazovne ustanove. U konstruktivističkom modelu dijete je aktivni sudionik osobnog razvoja i aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa. Unutar konstruktivističkog modela prevladava fleksibilni pristup tijekom odgojno-obrazovnog procesa pri čemu se djetetu daje mogućnost izbora aktivnosti, oblika učenja i usvajanja znanja. Tijekom odgojno-obrazovnog procesa u programu predškole prisutan je interaktivan odnos svih sudionika procesa, posebice tijekom oblikovanja, planiranja i provedbe procesa.

Sukladno Konvenciji o pravima djeteta (UN, 1989) tijekom suvremenog odgojno-obrazovnog procesa zastupa se, odnosno provodi djetetovo pravo aktivnog sudjelovanja u procesu kao i ostvarivanja osobnih prava. Naime, poštivanjem djetetovih stavova, posebno pravo slobode izražavanja mišljenja o za njih važnim pitanjima iskazuje se poštovanje prema djetetu te ozbiljno shvaćanje njega kao osobe. Prema (Bašić, 2011) odgoj se više ne shvaća kao proces

tijekom kojeg se dijete kultivira, disciplinira i osposobljava već ga se shvaća i prihvaća kao autonomnu, odgovornu i kompetentnu osobu, koja se nesmetano i slobodno razvija.

Rezultati različitih suvremenih istraživanja, kako navode Eainersdöttir i sur., (2019) prikazuju kako je za razumijevanje različitih aspekata djetetova razvoja, života, odgoja i obrazovanja potrebno uvažavanje djeteta, slušanje djeteta te razumijevanje njegove perspektive procesa. Naime, Lundy (2007) je strukturirala model koji sadrži četiri dimenzije na temelju kojih je moguće provesti Konvenciju o pravima djeteta, a to su: prostor kojim se djetetu omogućuje različite oblike izražavanja, iznošenje vlastitog mišljenja, gledišta i iskustva, kreiranje socijalnog okruženja unutar kojeg će biti prisutni slušači djetetovih potreba, ideja, razmišljanja te uvažavanje djetetova iskaza i odgovaranje na njegove potrebe.

Stoga, može se zaključiti kako se slika o djetetu promatrana u kontekstu institucionalnog odgoja i obrazovanja temelji na djelovanju učitelja, njegovu didaktičko-metodičkom načinu poučavanja i učenja tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Naime, pretpostavlja se kako će znanje koje se usvoji tijekom nastavnog procesa biti moguće primijeniti na svakodnevnim situacijama što će istovremeno omogućiti da na edukativan način potiče razvoj kompetencija samostalnosti i odgovornosti (Bašić, 2011).

Slika o djetetu koju imaju odrasli, odnosno implicitna pedagogija odgojitelja/učitelja, utječe na njegovo ponašanje u odnosu na dijete (Malaguzzi 1995. prema Edwards i sur., 1998). Implicitnu pedagogiju odgojitelja sačinjavaju vrijednosti i stavovi kojima oblikuje svoju percepciju i razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2009). Dakle, implicitna pedagogija perspektiva je odgojiteljeva praćenja, promatranja i razumijevanja djeteta, ali gradnja i razumijevanje vlastite uloge u procesu odgoja i obrazovanja djeteta. Prema Dahlberg (2013) slika koju odgojno-obrazovni stručnjaci imaju o djetetu, odnosno njihova implicitna pedagogija razlikuje se u odnosu na odgojno-obrazovnu razinu kojoj pripadaju, što je posebno primjetno pri prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Kvaliteta implicitne pedagogije može se procijeniti na dva načina, putem vidljive i nevidljive realnosti svake ustanove (Slunjski, 2008). Kod nevidljive realnosti, prema Slunjski (2008), prisutni su vrijednost, uvjerenja i stavovi, odnosno slika kakvu odgojitelj ima o djetetu, dok vidljiva realnost podrazumijeva ono što se može uočiti izvana, dakle vanjska percepcija o klimi koja vlada u odgojno-obrazovnoj ustanovi kao što su: odnosi među uključenim sudionicima, njihova komunikacija te organizacija vremena i uređenost prostora. Također, zaključuje kako

nevidljiva realnost, odnosno slika o djetetu koju odrasli ima, utječe na sve dijelove djetetova života u dječjem vrtiću što se naravno manifestira i na vidljive realnosti dječjeg vrtića. Slična razmišljanja ima i Previšić (2007) koji smatra da je skriveni kurikulum pojedinog dječjeg vrtića njegov ravnopravni partner, s obzirom da je bit odgojno-obrazovnog procesa nevidljiva komponenta koja čini temelj nadogradnji ostalih bitnih, vidljivih elemenata.

Dakle, tijekom procesa prijelaza djetetu treba biti omogućeno izraziti svoje mišljenje, saslušati ga pri iznošenju pitanja koja su im važna te mu omogućiti konzultacije kako bi dobio informacije o prijelazu kao i mogućnostima djelovanja tijekom prijelaza (Perry i sur., 2014). Preduvjet ostvarivanja prava djeteta temelji se na odgovaranju na pitanje na njima razumljiv način. Perry i sur. (2014) ističu kako se dijete treba uvažavati kao kompetentnu, snažnu i sposobnu osobu koja uči, koja želi učiti vlastitim iskustvom, istražujući različite oblike i strategije učenja, želi biti uspješno u postizanju rezultata unutar školskog konteksta. Osim toga, smatraju kako dijete polazi u školu kako bi učilo i naučilo, napominjući kako je ispred djeteta težak i izazovan proces tijekom kojeg važnu ulogu ima podrška odraslih. Također, zaključuju kako svako dijete ima pravo očekivati uspjeh tijekom školskog obrazovanja i da će njegova uspješnost biti priznata kao velik doprinos zajednici. Naime, svojoj djeci potrebno je pružiti jednake početne obrazovne mogućnosti, pozitivne povratne informacije, poticaje i priznanja za postignuća. Stoga je važno istaknuti kako dijete ima pravo na siguran, pozitivan te uspješan početak osnovno školskog obrazovanja (Einarsdóttir i sur., 2014).

### *2.2.1. Spremnost djeteta za polazak u školu*

Pojmom spremnosti za školu podrazumijeva se da svako dijete treba imati razvijene vještine i sposobnosti sukladno očekivanjima stručnih djelatnika škole, ne uzimajući pri tome u obzir djetetovu individualnost, njegove potrebe i mogućnosti, zanemarujući pri tom tempo razvoja svakog pojedinog djeteta neovisno o njegovoj kronološkoj dobi.

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa djecu se stavlja u određene okvire kroz koje ih se promatra i donosi zaključke o njihovim uspjesima. Najčešće pitanje koje se postavlja pri djetetovu prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je pitanje djetetove spremnosti za školu koju postavljaju stručni djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova. Procjena djetetove spremnosti najčešće ovisi o slici djeteta kakvu imaju stručni djelatnici uključeni u proces prijelaza. Potrebno je razjasniti kako djeca uče od rođenja, ne treba ih učiti da budu spremna za učenje, oni su u svojoj biti kompetentna i spremna za učenje (Moss, 2013).



Gotovo su sve europske zemlje tijekom zadnje godine predškolskog odgoja i obrazovanja usmjerene na pripremu djeteta i njegovu spremnost za školu. Dijete se prati, dokumentira se njegova zrelost i spremnost za školu kako bi se olakšala djetetova integracija na osnovnoškolsko obrazovanje (Ključni podaci o predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi (2014: 128). U dvadeset europskih zemalja najvažniji kriterij za upis djeteta u školu je kronološka dob. Međutim, potrebno je postaviti pitanje: po čemu je razvojno drugačije dijete koje 1. travnja navršava 6 godina i smatra se da je na osnovi dobi spremnim za školu u odnosu na dijete koje 31. ožujka ima 5 godina. U nekoliko zemalja (Irska, Grčka, Francuska, Italija, Litva, UK i Norveška) nije dopuštena odgoda škole, dok je u nekima dopuštena (Danska, Hrvatska, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Švedska i Island) uz pisani zahtjev roditelja ukoliko sami smatraju da dijete još uvijek nije spremno pohađati program osnovne škole (Ključni podaci o predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi (2014, 2013). Međutim, u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu prema Pravilniku o upisu djece u osnovnu školu (NN 59/90), utvrđuje se psihofizičko stanje kojim se može odgoditi upis u toj godini.

Uz pojam prijelaza neminovno se veže i pojam spremnosti djeteta za školu. Kagan i Neville (1996) pojam „spremnosti za školu“ vide kao ishod procesa prijelaza koje dijete doživljava najdramatičnije, a moguće i traumatično iskustvo s obzirom na diskontinuitet između predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Spremnost za školu odnosi se na stupanj razvoja djetetovih vještina kako bi udovoljio kriterijima koje pred njega postavlja odgojno-obrazovni program prvog razreda osnovne škole (Lemelin i sur., 2007). Kako u stranoj, tako i u hrvatskoj recentnoj literaturi uz pojam prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu veže se pojam spremnosti za školu, školska gotovost, pripremljenost djeteta za školu, zrelost za školu, i sl. Međutim, ovi pojmovi najčešće podrazumijevaju djetetove vještine koje su vidljivi pokazatelji spremnosti za školu. Istraživanje procesa prijelaza u hrvatskoj koji se povezuje s pojmom spremnosti nalazimo kod Furlana (1983) koji je početkom osamdesetih skrenuo pozornost na spremnost za školu kao važnom segmentu u prijelazu djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi osvještavajući kako iskustvo stečeno u dječjem vrtiću utječe na uspješnost učenja u školi, koliko se uspješno uključuju roditelji u aktivnosti u školi te koliko je važno samo učenje djeteta.

Prema Čudina-Obradović (2008) spremnost za školu obuhvaća minimalan stupanj razvoja djeteta kako bi na adekvatan način mogao odgovoriti očekivanjima i programskim zahtjevima škole. Dakle, prema mišljenju autorice često se izjednačuju pojmovi spremnost za učenje i

spremnost za školu, odnosno zrelost za školu pri čemu se utvrđuje razvojni stupanj djeteta te manifestira sposobnost učenja, mogućnost razvoja specifičnih vještina i sposobnosti. Osim toga, ističe kako se pojmom spremnosti za školu, podrazumijeva i njegovo uže značenje koje se odnosi na specifične kognitivne i lingvističke vještine te sposobnosti pomoću kojih dijete realizira nametnute školske obveze. Također, navodi kako se pojmom spremnosti djeteta za osnovnu školu obuhvaća sljedeće:

- dijete treba biti spremno učiti čitati te učiti matematiku,
- treba imati razvijen govor, odnosno posjedovati širok jezični spektar,
- posjedovati elementarno poznavanje simboličkog čitalačkog i matematičkog sustava, odnosno razumjeti značenje slova i brojeva, jako dobro uočavati količinske odnose,
- mora imati razvijenu glasovnu svjesnost i koncentraciju kako bi mogao pratiti i usvajati nova znanja.

Analizom navedenih karakteristika spremnosti uočava se prisutnost usvajanja i baratanja pojmovima te nedostatak usvajanja određenih znanja, socijalnih vještina i modela ponašanja (Čudina-Obradović, 2008).

Osnovni problem, podjele i procjene djetetove spremnosti za školu u odnosu na već spomenute vještine, koje je moguće susresti u literaturi te istraživanjima u provedenim u europskim zemljama te SAD-a i Australije, temelji se na stereotipu koji je niz godina prisutan u odgojno-obrazovnom sustava unatoč rezultatima koji ukazuju na negativnost takvog pristupa djetetovo samopouzdanje i samopoštovanje. Procjena djetetove spremnosti na temelju postavljenih kriterija potiče na etiketiranje djeteta i njegovih sposobnosti što rezultira nejednakom podjelom moći među djecom i stručnim djelatnicima (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). Marija Montessori (Rinaldi, 2006) problem etiketiranja djeteta na temelju kriterija usvojenih vještina i spremnosti djeteta za školu uočila još početkom 20. stoljeća. Razumijevanjem pojedinog djeteta, njegovih sposobnosti i mogućnosti, svojim djelovanjem u odgojno-obrazovnoj praksi Marija Montessori osvijestila je važnost odbacivanja etiketiranja djeteta, od strane odraslih i vršnjaka iz okoline, kako bi primjereno rastao i razvijao se. S vremenom su termini spremnosti za učenje i spremnost za školu integrirani u jedan pojam, u pojam spremnost djeteta za školu (Kagan, 2013). Međutim, i dalje se uočava prisutnost njegove višeznačnosti što doprinosi razvoju nejasnoće različitih tumačenja ovog problema (Kagan, 2013).

Čudina-Obradović (2008) postavlja pitanja vezana uz neslaganja oko pojma *spremnosti za školu*, odnosno koji su to uvjeti koji vode ka spremnosti za školu, jesu li oni razvojni, ili ovise o utjecaju okoline, ili ovise o više kriterija (razvoju, okolinskim utjecajima i iskustvima). S obzirom na postavljena pitanja može se zaključiti kako je pojam spremnosti djeteta za polazak u prvi razred osnovne škole složen i promjenjiv stoga se ne može promatrati izvan konteksta u kojem se odvija. Važan segment poticanja spremnosti djeteta za školu je uvođenje obveze pohađanja programa predškole za djecu u godini pred školu što je rezultiralo i većim brojem djece uključene u sustav predškolskog odgoja, te uključivanjem i obrazovanjem roditelja za kvalitetnu interakciju s djetetom. Također, istaknuta je organiziranja aktivnosti stručnih djelatnika škole posebice tijekom procesa djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Osim navedenih pitanja, postavlja se pitanje sadržaja spremnosti, odnosno aspekata djetetovih kompetencija koji se odnose na kvalitetu pripremljenosti kao što su: biološke karakteristike (psihomotorni i senzomotorni razvoj, sluh, vid, koncentracija, pažnja), zatim kognitivne vještine (usvajanje matematičkih pojmova, korištenje različitih pojmova, razvijen govor, razlikovanje boja, oblika, slova, brojki) te socijalne vještine (dobra komunikacija, empatija), samoregulacija emocija (odgoda neposredne reakcije na trenutnu situaciju, prepoznavanje emocija i njihovo primjereno izražavanje i sl.). Također, postavlja se i pitanje povezanosti pripremljenosti djeteta za osnovnu školu s budućim školskim uspjehom.

Farkas i Hibel (2008) ističu problem u objašnjenju nejednakosti *spremnosti za školu*. Dakle, spomenuti autori nejednakost *spremnosti pojedinog djeteta za školu* vide u kognitivnoj nejednakosti pojedinca, pripadnosti različitim društvenim klasama, rasi, etničkoj pripadnosti pojašnjavajući kako psiholozi i sociolozi imaju slična stajališta u tome što određuje razliku *spremnosti djeteta za školu*, a to su: biološka, zdravstvena, socijalna, psihološka i ekonomska obilježja kod djece, njihovih roditelja i okoline u kojoj žive.

Hacker (2001) navodi kako se *spremnost djeteta za školu* odnosi na neophodnu povezanost dvaju sustava: školskog i predškolskog, jer se ona tada može definirati kao cilj obaju sustava.

Najvažnije od svih pitanja, koje postavlja Čudina-Obradović (2008), je pitanje svrhe određivanja spremnosti djeteta za školu. Je li cilj određivanja djetetove spremnosti za školu selekcija djece u odnosu na normativnu procjenu njegove spremnosti, što može rezultirati odgodom upisa, ili utvrđivanje važnih segmenata školskog uspjeha u cilju poboljšanja pripreme djeteta u dječjem vrtiću, selektiranju djece sukladno njihovoj pripremljenosti ili pak koristi

učitelju kako bi upoznao svako pojedino dijete i prilagodio princip odgojno-obrazovnog rada? Zaključuje kako pojam spremnosti za školu zbog svoje složenosti i promjenjivosti nije moguće promatrati izvan društvenog i školskog konteksta.

#### *2.2.1.1 Pristupi procjenjivanju spremnosti djeteta za polazak u školu*

Pojam spremnosti za školu nekad davno bio je sinonim za kognitivne sposobnosti koje su bile potrebne, odnosno koje su se koristile kao testna obilježja za djetetov polazak u školu (Meisels, 1999; La Paro i sur., 2000). Govoreći o paradigmi spremnosti, Somolanji Tokić (2016) promatra dijete kao kompetentno biće, koje se nalazi u središtu odgojno-obrazovnog procesa kako bi bio aktivan sudionik vlastitog učenja i, sukonstruktor znanja, a time i kreator kuriluma odgojno-obrazovnog procesa.

Kagan (2013) navodi kako pojam spremnost za školu podrazumijeva uže određenje kojim se obuhvaća procjena specifičnih kognitivnih i lingvističkih vještina i sposobnosti što čini preduvjet kvalitetnog ispunjavanja školskih obveza. Također, ističe kako se procjena djetetove spremnosti za školu provodi u svakoj osnovnoškolskoj ustanovi iako postupak procjene spremnosti djeteta za školu nije standardiziran i u njegovu definiranju ne postoji konsenzus. Kagan navodi kako je važan kriterij upisa djeteta u prvi razred njegova kronološka dob. Prije upisa djeteta u prvi razred osnovne škole dijete odlazi na sistematski pregled kod liječnika školske medicine koji na temelju medicinskih kriterija procjenjuje stupanj djetetova psihofizičkog razvoja, nakon toga slijedi testiranje i procjenjivanje djetetovih vještina i sposobnosti od strane stručnih djelatnika škole kako bi prema pedagoško-psihološkim kriterijima procijenili djetetovu spremnost za polazak u prvi razred osnovne škole. Još je uvijek u većini zemalja zastupljena procjena djetetove spremnosti za školu. Među njima je Republika Hrvatska, iako se zadnjih nekoliko godina objavljuju rezultati istraživanja koji pokazuju kako procjena djetetove spremnosti negativno utječe na predškolsku praksu, dijete i njegovu obitelj (Peleman i sur., 2019; Wickett, 2017; Rothe i sur., 2014; Jensen i sur., 2013; O'Connor i Angus, 2012).

Pri upisu djeteta u školu vrši se procjena<sup>6</sup> djetetove psihofizičke sposobnosti kojom se definira djetetova spremnost, odnosno zrelost za školu. Riley i sur. (2017) navode kako školski psiholozi

---

<sup>6</sup> Komisija za upis – stručni suradnici škole, liječnik školske medicine. Testove procjene djetetove spremnosti za školu najčešće provodi školski psiholog.

ističu neadekvatno korištenje, odnosno izjednačavanje pojmova procjene i testiranja koji su po definiciji različiti. Definicija procjene djetetove spremnosti podrazumijeva prikupljanje podataka dobivenih iz različitih izvora pri čemu se koriste različite metode s ciljem valorizacije procesa, dok testiranje definiraju kao proces njegove primjene te bodovanje odgovora na pitanja koja su sastavni dio testa. Također, ističu kako spomenuti postupci sadrže određene pristupe s očekivanim ishodom u odnosu na postavljeni problem. Osim toga, važno je istaknuti kako Riley i sur. (2017) smatraju kako procjena koja se odvija unutar odgojno-obrazovnog konteksta treba biti povezana s instrukcijom i intervencijom s ciljem poticanja razvoja djeteta, onemogućavanja kašnjenja njegova razvoja kao i adekvatnim suočavanjem s mogućim razvojnim poteškoćama. Stoga zaključuju kako se svakom postupku testiranja treba pristupiti na jedinstven način kako bi se dobili rezultati koji bi ukazivali na pojedinačni problem. Također, smatraju kako je procjenu nemoguće izdvojiti iz konteksta, ne može biti jednokratna, procjena se temelji na praćenju konkretnog djelovanja u praksi. Dakle, procjena djetetovih sposobnosti je proces koji traje s naglaskom utemeljenosti konkretnog djelovanja u praksi. Meisels (2005) navodi kako se poistovjećuje postupak testiranja i zrelost djeteta za školu, naglašavajući kako njihovo povezivanje datira još od 1919. godine kada su već postojala nekolicina standardiziranih testova (84) za procjenu djetetove spremnosti za školu.

U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju slaba je zastupljenost standardiziranih te jednostavnih upitnika kojima se procjenjuje djetetova pripremljenost za školu, a koji bi pomogao u odgojiteljevoj procjeni djetetove spremnosti (Sindik, 2014). Spomenutim testovima utvrđuje se stupanj razvoja djetetovih psihičkih i tjelesnih, odnosno motoričkih vještina neophodnih za svladavanje plana i programa prvog razreda osnovne škole. Djetetova zrelost ovisi, ne samo o njegovu biološkom razvoju, već i okolinskom utjecaju na dijete prilikom njegova prvog susreta s novim i problemskim situacijama. Također, potrebno je istaknuti kako procjena djetetove spremnosti za školu nije standardizirana već ovisi o svakoj pojedinoj školi, stoga pri definiciji pojma spremnosti ne postoji konsenzus među uključenim sudionicima, već se kao najvažnija varijabla postavlja dob djeteta (Somolanji Tokić, 2018). Vrlo često normativne procjene djeteta pri njegovu polasku u školu mogu utjecati na njegova buduća očekivanja od škole (Einarsdóttir i sur., 2019). Navedeno razmišljanje Einarsdóttir i sur. (2019) potkrepljuje rezultatima mnogih istraživanja koji ukazuju na međusobnu povezanost kvalitete procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu i njegov obrazovni uspjeh. Naime, ukoliko dijete ima negativno početno iskustvo obrazovanja vrlo velika je vjerojatnost

da će tijekom daljnjeg obrazovanja teže razvijati socijalne interakcije te postizati lošije obrazovne rezultate (Einarsdóttir i sur., 2019).

Oštarčevićev (2008) navodi kako stručni suradnici u osnovnim školama za definiranje djetetove spremnosti za osnovnu školu i procjenu njegovih obrazovnih mogućnosti primjenjuju postupak normativnog testiranja. Za postupak procjenjivanja djetetove spremnosti i razvojnih i obrazovnih mogućnosti, stručni suradnici u osnovnim školama najčešće koriste upravo njegov *Priručnik za upis djece u prvi razred osnovne škole* (2008). Naime, priručnik je kreiran za potrebe testiranja djeteta pri upisu u školu tijekom kojeg se nastoji izvršiti procjena djetetove zrelosti za školu kao i utvrditi mogućnost razvoja i poticanja njegovih mogućnosti postignuća. Sukladno *Priručniku*, pristup procjeni djetetovih sposobnosti i mogućnosti nije standardiziran, već svaka škola odnosno stručni suradnici unutar škole vrše procjene djetetovih sposobnosti. Somolanji Tokić (2018) navodi kako stručnim suradnicima u školama nedostaju kvalitetni i sveobuhvatni instrumenti koji bi im omogućili adekvatnu procjenu djetetove spremnosti, stoga i dalje pri upisu djeteta u školu provode testiranja te interpretiraju rezultate koji često nisu relevantni i štetni su za dijete. Meisels (2005) ističe kako se tijekom dvadesetog stoljeća izjednačavala djetetova spremnost za školu s postupkom testiranja pri čemu je dijete grupirano u određenu kategoriju sukladno njegovim sposobnostima.

Osim toga, Somolanji Tokić (2018) zaključuje kako je inzistiranje na instrumentima kojima se vrši procjena djetetove spremnosti bespredmetno, s obzirom na to da postoji jasna i jedinstvena definicija određenja pojma spremnosti, posebice iz razloga što se ne može sa sigurnošću utvrditi jesu li elementi testiranja procjene djetetove spremnosti za školu relevantni za konačan obrazovni uspjeh djeteta. Ovakav pristup upisu djeteta u školu kao i oblik procjene njegove spremnosti za školu i dalje je prisutan u osnovnoškolskom odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Dahlberg (2013), sukladno rezultatima istraživanja provedenih u Švedskoj, postavlja pitanje relevantnosti postupka testiranja djetetove spremnosti za školu prilikom polaska u prvi razred. Slična procjena djetetove spremnosti za školu uočava se u Engleskoj odgojno-obrazovnoj politici, gdje se teži uvođenju osnovne procjene djetetovih razvojnih vještina kako bi se utvrdila spremnost za upis u prvi razred osnovne škole (Roberts-Holmes, Bradbury, 2016). Roberts-Holmes i Bradbury pojašnjavaju kako je novi pristup kontradiktoran postojećem pristupu procjene djetetova spremnosti te se temelji na holističkoj procjeni djetetovih sposobnosti. Osim toga, autori naglašavaju kako rezultati istraživanja o testiranju i procjeni djetetovih sposobnosti pri upisu djeteta u školu, koji se trenutno provode,

također pokazuju kako je metodologija samog testiranja nedorečena, nije usmjerena na razvojne mogućnosti djeteta već na potrebe obrazovne politike (Roberts-Holmes i Bradbury 2017).

Bradbury (2014), na osnovu rezultata istraživanja provedenog s praktičarima u odgojno-obrazovnom sustavu, ukazuje na njihovo nezadovoljstvo u odnosu na postojeći oblik procjene spremnosti petogodišnjaka, koja je sukladna očekivanjima školskog sustava, ali naglašava njihovu indiferentnost u odnosu na rješavanje problema.

Dakle, postoji nekolicina testova kojima nije obuhvaćena kompleksnost djetetova razvoja prilikom upisa u prvi razred osnovne škole, a ipak se primjenjuju u procjeni djetetove spremnosti za školu. Meisels (2005) je mišljenja kako testiranje djetetove spremnosti za školu ne može biti isto za svako dijete već postupak testiranja treba biti usmjeren na pojedino dijete, njegovu jedinstvenost. Također, navodi kako postupak testiranja spremnosti djeteta za školu zahtjeva širi pogled na proces djetetova razvoja i učenja. Stav Meiselsa je da se testiranjem niti potiče niti promiče rani razvoj i učenje djeteta već suprotno tomu, ograničava osobitost njegova razvoja. Nasuprot tome, Malaguzzi (2016) ne smatra da je procjena djetetove spremnosti negativna, već ga promatra iz drugačije perspektive. Postupku spremnosti djeteta za školu Malaguzzi pristupa na temelju zone idućega razvoja. Prema njegovu mišljenju, spremnost djeteta za školu vrlo je vidljiva samo što odrasli promatraju ono što sami očekuju od djeteta i što žele vidjeti navodeći to kao razlog što se spremnost djeteta za školu u suvremenoj pedagogiji promatra s negativnog aspekta. Malaguzzi postupak testiranja i procjene djetetove spremnosti za školu vidi kao krivotvorenje djetetove prirode. Kao napredak u postupku testiranja i razvoju kvalitete odgojno-obrazovne prakse vidi u međusobnoj suradnji pedagoga i psihologa na način da se psiholozi odmaknu od pozitivizma prema pedagoškom sociokonstruktivizmu dok će pedagozi preuzeti psihološki model promatranja djeteta kako bi potaknuli samopouzdanje i samopoštovanje djeteta koje je uništeno omalovažavanjem odraslih (Malaguzzi, 2016: 104). Pregledom preko 70 relevantnih istraživanja vezanih za procjenu djetetovih kognitivnih sposobnosti i socijalnih vještina uočena je velika neujednačenost djetetovih postignuća, stoga je potrebno postaviti pitanje relevantnosti ovakvog oblika procjene djetetovih mogućnosti. Pianta (2004) prema Peters, (2010) ističe kako je istraživanje djetetove spremnosti za školu promatrano s aspekta intelektualne spremnosti djeteta za polazak u prvi razred osnovne škole, što treba promatrati s distancom kako bi se utvrdilo kako je osoba koja je provodila procjenu procijenila djetetovu spremnost, koji su instrumenti korišteni tijekom tog procesa i koji im je bio cilj. Roberts-Holmes i Bradbury (2016) navode kako je postupak testiranja djetetove

spremnosti za školu vezan uz oblike poučavanja kako bi se zadovoljili standardi koji čine sastavnicu samog testiranja. S takvim promišljanjem slaže se i Garro (2017) ističući kako su bez obzira na negativnosti (podliježu određenoj normi, jednostrani su) uobičajeni, standardni testovi procjene spremnosti djeteta za školu i dalje prisutni u odgojno-obrazovnoj praksi.

Ukoliko dijete udovolji postavljenim zahtjevima i očekivanjima testiranja, prema mišljenju Čudina-Obradović (2008), ostvarit će pozitivne akademske rezultate i ostvariti napredak u obrazovanju sukladno objektivnim procjenama odgojno-obrazovnih djelatnika škole. Tijekom samog upisa djeteta u osnovnu školu ono se podvrgava različitim aktivnostima poput predupisa tijekom kojeg osim donošenja osnovne medicinske dokumentacije podliježe i liječničkom pregledu od strane liječnika školske medicine, utvrđuju se osnovni zdravstveni, tjelesni i motorički podatci, osim toga dijete pristupa pismenom i jezičnom testiranju i procjenjivanju od strane stručnih suradnika škole prema Pravilniku o upisu djece u osnovnu školu (NN 59/90). Tijekom navedenih aktivnosti želi se procijeniti djetetova spremnost za školu. Individualni pristup djetetu, njegovim razvojnim mogućnostima i sposobnostima nalazi se u sociokonstruktivističkoj teoriji Vygotskog (1978) u kojoj je naglašeno kako je djetetov razvoj posljedica njegova iskustvenog učenja u odgojno-obrazovnoj instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, čije obrazovno okruženje u interakciji s odraslima i djecom potiče djetetov razvoj i učenje. Ovakav pristup djetetu i njegovu razvoju alternativa je konceptu spremnosti djeteta za školu (Kagan, 2007).

Udovoljavanje zahtjevima škole te način pripremanja djeteta za školu Vandebroek i sur. (2013) nazivaju paradigmom spremnosti istovremeno je povezujući s često spominjanim nejednakim pristupom odgoja i obrazovanja djece od najranije dobi.

Prema Mossu (2013) pojam spremnosti djeteta za školu posljedica je utvrđivanja ekonomske isplativosti u odnosu na rast potrebe za ranom intervencijom u odgoju i obrazovanju. Iako se spremnost za školu najčešće susreće u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, pojam spremnosti se, prema Mossu (2013), može susresti i na fakultetskoj razini kada sveučilišni profesori ističu kako studenti na prethodnoj obrazovnoj razini nisu pripremljeni na obrazovne zahtjeve više obrazovne razine. S navodima povezanosti djetetove spremnosti i ekonomske isplativosti slaže se i Kagan (2013) koji ističe kako se pojam spremnosti u SAD-u različito shvaća. Kagan (2013), između ostalog navodi, kako prva shvaćanja konstrukta spremnosti djeteta za školu datiraju još iz vremena dvadesetih godina prošlog stoljeća tijekom kojih je



pojam spremnosti djeteta za školu bio podijeljen na spremnost djeteta za učenje te spremnost djeteta za školu.

Meisels (2005) pojam spremnost djeteta za školu promatra iz perspektive socijalnog i kulturalnog konteksta pri čemu negira djetetovu spremnost kao dijela njega samoga ili nečega što mora ostvariti kako bi se dalje razvijalo, također sugerira odmak od nametnutih očekivanja škole koji su postavljeni kao uvjet koje dijete treba ispuniti. Petriwskyj i Grieshaber (2011) smatraju da način na koji se definira polazak u školu oblikuje i mišljenje o tome je li riječ o normativnim obilježjima djeteta (spremnost za školu). Postavlja se pitanje je li škola spremna za dijete ili pak ovisi o zajedničkim karakteristikama svih uključenih dionika. Osim toga smatraju da usmjerenost na spremnost djeteta za školu u odnosu na normativni razvoj ili intelektualne karakteristike nije u skladu sa suvremenom politikom uključivanja.

Čudina-Obradović (2008), u konceptu interakcijsko-relacijskog modela, zastupa tezu spremnosti škole za dijete uz objašnjenje kako je svako dijete spremno za školu, ali nije svaka škola spremna na pojedino dijete, njegove razvojne mogućnosti i sposobnosti, ne zna ih prepoznati. Osim toga, prema mišljenju Čudina-Obradović, nije svaka škola spremna uključiti roditelje u različite aktivnosti tijekom odgojno-obrazovnog procesa kako bi bolje upoznala dijete i njegov obiteljski te adekvatno tome poticala razvoj svih njegovih potencijala. Također, pojašnjava kako se ovim modelom pojam spremnosti definira kao proces učenja djeteta pri čemu je važna podrška škole. Osim toga, navodi kako se ovim modelom potiče individualni razvoj djetetovih mogućnosti. Potrebno je istaknuti kako u ovom modelu značajno mjesto ima interakcija među sudionicima tijekom koje je potrebno udovoljiti sljedećim kriterijima: uvjeti ostvarivanja interakcije na relaciji dijete/učenik–učitelj s naglaskom kako se interakcija ne smije odvijati jednokratno već mora trajati određeni vremenski period, što u biti i čini proces razvoja interakcije (Meisels, 2005). Somolanji Tokić (2018) navodi kako se elementi interakcijske koncepcije spremnosti u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu nalaze u kurikulumu predškole. Naime, jedan od segmenata kurikuluma predškole je i proces dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa što omogućuje praćenje razvojnih mogućnosti i sposobnosti djeteta. Dakle, može se zaključiti ukoliko bi se vrtićka dokumentacija koristila umjesto testa procjene psihofizičkog stanja djetetove spremnosti za školu, postigao bi se odmak od definiranja stupnja razvoja djeteta te bi se poticao razvoj djeteta sukladno pokazateljima praćenja koji su predočeni u vrtićkoj dokumentaciji. Osim toga, ovakav pristup praćenja razvoja djeteta uvjetovao bi i promjenu trenutne školske paradigme. Tezu zastupljenosti

dokumentiranja djetetovih aktivnosti i procesa stjecanja znanja zastupa Rinaldi (2006) u svojoj Reggio koncepciji ističući kako takav oblik praćenja djetetova razvoja omogućuje stručnim djelatnicima vrtića, odnosno škole planiranje i organiziranje odgojno-obrazovnog procesa sukladno potrebama i interesima djeteta.

Osim navedenih modela Meisels (2005) ističe model kojim se promovira *idealističko-nativistička* teorijska koncepcija procjene spremnosti za školu te *empirističko-ekološka* koncepcija. *Emperističko-ekološka koncepcija* sugerira model koji pojam spremnosti djeteta za školu promatra kroz vještine, ponašanja i osobine ličnosti smatrajući ih važnim komponentama djetetovog uspjeha u školi (Meisels, 2005). Međutim, istraživanja su pokazala prisutnost nejednakih postignuća među djecom u odnosu na postignute rezultate prilikom procjene djetetovih vještina, ponašanja i osobina ličnosti pri procjeni spremnosti za školu. Naime, djeca koja dolaze iz obitelji u riziku pokazala su lošije rezultate. Dakle, Meisels (2005) navodi kako *idealističko-nativistička* koncepcija spremnosti djeteta za školu pod pojmom spremnosti razumijeva isključivo djetetov stupanj zrelosti, odnosno razvojni status djeteta, koji ne ovisi o njegovoj svjesnosti, njegovoj volji, već se dijete rađa s određenim osobinama i sposobnostima na koje okolina može slabo i nikako djelovati. Uspoređujući sve tri koncepcije (*idealističko-nativistička*, *emperističko-ekološka* te *interakcijsko-relacijska*) modela spremnosti djeteta za školu može se zaključiti kako je interakcijska-relacijska koncepcija, s obzirom na vremenski tijek trajanja kao i sam kontekst, adekvatna u procjeni djetetove spremnosti za školu što se potvrđuje metodologijom koja se koristi u ovoj koncepciji s obzirom na to da se za procjenu djetetovih sposobnosti koristi integrirani pristup s posebnim naglaskom na djetetovim razvojnim mogućnostima, sposobnostima, potencijalima kao i samom znanju (Meisels, 1996).

Suvremeni pristup spremnosti djeteta za školu temelji se na interakcijskom modelu, koji suvremenu definiciju spremnosti za školu promatra kroz prizmu spremnosti za školu svih uključenih dionika (Farrar i sur., 2007). Pozitivan utjecaj na proces prijelaza ima suradnja vrtića i škole, odnosno stav da se razmjenom interdisciplinarnе dokumentacije, bilježenjem djetetova razvoja i obrazovnih postignuća (razvojne mape, kovčežić – Danska i sl.) pomaže u razumijevanju djeteta te olakšava proces prijelaza (Griebel i Niesel, 2015).

Procjena djetetove spremnosti utemeljena na kognitivnoj procjeni čini 25 % ukupne procjene djetetove spremnosti, što znači da procjena spremnosti treba sadržavati osim kognitivne kompetencije i ostale razvojne kompetencije djeteta kao što su socijalne kompetencije (La Paro

i Pianta, 2000 prema Rimm-Kaufmann, 2004 ). Nekolicina autora (Garro, 2017; Riley i sur., 2017) sugeriraju primjereniji metodološki pristup u procjeni djetetove spremnosti koji se temelji na primjeni različitih metoda praćenja i procjenjivanja unutar odgojno-obrazovnog konteksta. Naime, pristup koji sugeriraju obuhvaća kvalitativni pristup procjeni djetetove spremnosti kako bi se napravio odmak od pozitivističkog razumijevanja djetetova razvoja sukladno sociokonstruktivističkom shvaćanju. Procjenom djetetove spremnosti prema sociokonstruktivističkoj perspektivi može se koristiti kvantitativni standardizirani test, međutim potrebno je istaknuti kako rezultati testa ne smiju biti polazište u definiranju razvojnih sposobnosti i mogućnosti djeteta, već su samo dio rezultata procjene koji je neophodno integrirati u širi kontekst.

Pri definiciji djetetove spremnosti za školu polazi se od normativnog standarda procjene tjelesne spremnosti djeteta, njegove kognitivne i socioemocionalne zrelosti koja pokazuje djetetovu spremnost nošenja s novim izazovima i zahtjevima koja pred njega stavlja škola (Bingham i Whitebread, 2012). Navedena očekivanja vode skolarizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću (Armstrong, 2008) jer se očekuje da vrtić pripremi dijete za školu.

Naime, vrednovanje djetetova postignuća tijekom prijelaza, odnosno upisa u prvi razred oslanja se na normativnu procjenu razvoja (npr. provjera djetetove spremnost za školu pomoću testova procjene djetetovih kognitivnih sposobnosti) što nije preporučljivo kod mlađe djece, s obzirom da se raznolikost kod djece razumijeva kao nedostatak (Ryan i Grieshaber 2005). Također, Ryan i Grieshaber (2005) ističu kako uporaba normativnog procjenjivanja djeteta, koja se temelji na dobnoj granici polaska u školu, neovisno o njegovim razvojnim mogućnostima i sposobnostima kao i kontekstualnim uvjetima iz kojih dolazi stavlja dijete u nepovoljan položaj. Između ostalog smatraju kako normativna procjena daje malo informacija učiteljima na osnovu kojih bi oni donosili pedagoške odluke kojima bi se podržavao kontinuitet učenja. Prema njihovu mišljenju ukoliko bi vrednovanje postignuća djeteta pri upisu u prvi razred bilo fokusirano na kontinuiranu procjenu djetetova učenja, a ne na procjenu stručnih djelatnika škole, sukladno trenutnim zakonskim dokumentima i analizi podataka vrednovanja, tada bi postojala mogućnost oblikovanja individualnog učenja djeteta prema njegovim mogućnostima što bi utjecalo i na njegove rezultate i postignuća. Naime, dokumentiranje aktivnosti tijekom odgojno-obrazovnog procesa pri čemu se provodi opservacija skupine djece, a ne samo pojedinca, razmatra na koji način društvo utječe na učenje djece te ukoliko se dokumentacija podijeli s djecom i članovima obitelji, podršku djetetovu učenju daje cijela zajednica (Hatherly

i Richardson, 2007). Ovakvim pristupom uočava se značaj prihvaćanja djetetova prethodno stečena iskustva pri razvijanju odnosa tijekom procesa prijelaza.

Koncentracija na stjecanje normativnog znanja dovodi do zanemarivanja djetetova socioemocionalnog razvoja i djetetove dobrobiti. Zanemarivanje djetetove dobrobiti u ranoj i predškolskoj dobi može imati dugoročne posljedice za djetetov razvoj, motivaciju za daljnje aktivnosti, samostalnost u učenju te u konačnici stvoriti otpor u stjecanju novog znanja (Katz, 2010). Osim toga, stres koji je dijete doživjelo prilikom polaska u prvi razred osnovne škole, a ukoliko izostane i podrška od strane okoline, onemogućit će dijete u razvoju privrženosti s okolinom, što može rezultirati anksioznošću i problemima u ponašanju (Bijedić i Bouillet, 2007; Featherstone, 2004). Istraživanja koja navode Turner-Cobb i sur. (2008) prema Cartmell (2011) prikazuje rezultate koji ukazuju kako dijete kronološke dobi između 4 do 5 godina, iskazuju visok stupanj anksioznosti, koji se povezuje s djetetovim polaskom u prvi razred osnovne škole unazad šest mjeseci prije polaska u školu. Također, ističu kako pojava anksioznost može utjecati na djetetovu prilagodbu na školu, a kasnije i na njegov obrazovni uspjeh.

#### *2.2.1.2 Istraživanje spremnosti djeteta za polazak u školu*

Suvremenija shvaćanja razvoja djeteta odmakla su od tog uskog koncepta koji obuhvaća razvojno zdravlje djeteta (Janus i Offord, 2007), priznajući složenost neuroloških i društvenih procesa koji pridonose kvaliteti djetetova polaska u školu (Snow, 2006). Prijelaz djeteta predškolske ustanove u osnovnu školu promatra se kroz prizmu spremnosti djeteta za školu koja se manifestira određenim stupnjem akademskog znanja i socijalnih vještina koje im pomažu pri učenju u novoj sredini (Brooker, 2008). Osim toga, Brooker (2008) ističe da svako dijete prelazi u novu fazu razvoja kao individua, a procjenjuje ga se sukladno setom određenih postignuća i sposobnosti prema kriterijima jednakima za svu djecu. Međutim, Faust-Siehl i sur. (2001) te Griebel i Niesel (2004) smatraju da su sva djeca određene kronološke dobi spremna za polazak u školu neovisno o kriterijima „spremnosti za školu“, smatrajući da je zadatak osnovne škole razvijati kod učenika „spremnost za školu“. Kammermeyer (2001) ističe kako je potrebno promijeniti osnovne uvjete kojima je cilj stigmatizirati djecu s problemima „spremnosti za školu“ te promijeniti subjektivne teorije nastavnika, njihovu implicitnu pedagogiju.

Istraživanja provedena u Australiji iznose rezultate koji prikazuju kako je isticanje djetetove spremnosti za polazak u školu s obzirom na razvijenost njegovih obrazovnih vještina, prouzročilo ponavljanje prvog razreda (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). Također, istaknuto je kako procjena djetetove spremnosti potencira proces određivanja poteškoća djeteta u učenju i ponašanju, posebice kada ne udovolje kriterijima spremnosti koje uvjetuje školski sustav. Osim toga, naglašava se uloga i stav roditelja u odnosu na dječje vrtiće koji inzistiraju na programima koji će na adekvatan način pripremiti dijete za formalno obrazovanje. Dakle, bez obzira na rezultate istraživanja koja ukazuju na problem povezivanja spremnosti djeteta za školu i njegova polaska u školu i dalje je politika djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu fokusirana na kronološku dob polaska u školu kao i postupci u odnosu na dijete s poteškoćama u razvoju (Education Queensland, 2007).

Pitanjem spremnosti djeteta za školu bave se roditelji, učitelji, odgojitelji, ali i različiti teoretičari (Cohen i Friedman, 2015), ističući kako puno djece ulazi u školu bez razvijenih vještina potrebnih za daljnji obrazovni uspjeh. Naime, Cohen i Friedman (2015) ističu kako državni vrtići imaju cilj pripremiti dijete za školu, dok škole nisu spremne niti osjetljive za poticanje razvojnih mogućnosti i sposobnosti djece za učenje, ali ni socijalnim kompetencijama pojedinog djeteta. Kao primjer pružanja jednakih obrazovnih mogućnosti za svu djecu navode Obamin projekt „Predškola za sve“ koji se odvijao tijekom 2013./2014. godine, čiji je cilj bio omogućiti svakom četverogodišnjem djetetu u SAD-u, a posebice djetetu iz socijalno deprivirane sredine, pohađanje kvalitetnog predškolskog programa. Spomenutim programom, prema navodima Cohena i Fridmana (2015), djetetu je omogućeno stjecanja neposrednog iskustva povezujući ga s prethodno stečenim znanjima, što je smatrano bitnom komponentom razvoja djetetovih akademskih i socijalnih kompetencija. Međutim, Cohen i Friedman zaključuju kako se provedbom ovog programa i uključenju same škole malo učinilo za ispitivanje okvirnih školskih stavova, ne samo o važnosti usvojenih vještina djeteta koje se u školi očekuju, već i o pitanju koliko su škole i društvene zajednice važne za koncept spremnosti djeteta za školu. Stoga, smatraju kako je potrebna podijeljena odgovornost uključenih sudionika u proces djetetova razvoja te kako prirodna dinamika odnosa uključenih sudionika treba biti usmjerena na mjerenje djetetove spremnosti za školu pomoću različitih školskih alata EDY<sup>7</sup> koji procjeni djetetove spremnosti za školu prilaze s razvojnog aspekta umjesto kontekstualnog

---

<sup>7</sup> EDY – engl. Early Development Instrument. Instrument izradili Janus i Offord, 2007. godine

koji se temelji na Bronfenbrennerovoj bio-ekološkoj teoriji razvoja (1989) prema kojoj se djetetov razvoj ne odvija izolirano već unutar različitih utjecaja. Prema istraživanjima Cohen i Friedman (2015), EDY pokazao se kao dobar pokazatelj dobrobiti djeteta, a posebno kao pouzdan instrument pokazao se u području testiranja predškolaca, procjeni govornih i jezičnih kompetencija djeteta, ispitivanje slike o sebi.

Na osnovu rezultata istraživanja problematike prijelaza i spremnosti djeteta za školu nekoliko istraživača došlo je do zaključka o potrebi osporavanja koncepta spremnosti (Dockett i Perry, 2009; Farran, 2011; Powell, 2010) i neophodnosti reforme školstva (Pianta i sur. 2007) te rekonceptualizacije ranog obrazovanja djece (Carr, 2011; Heydon i Iannuci., 2009). Naime, istraživanja su pokazala kako pokušaji pripreme djeteta za školu nisu uspjeli radi neusklađenosti teorije u okviru koje se željelo stvoriti sretno i motivirano dijete za školu bez direktnog poučavanja i ponavljanja razreda, što je u praksi dovelo do nezadovoljnih učitelja (Lehrer i Bastien, 2015).

Spremnosti djeteta za školu prema osobinama djeteta, prvi su napustili Pianta i Walsh (1996) sugerirajući novi pristup definiciji s aspekta obiteljskog poticanja, navodeći da će dijete biti spremnije za školu što je više bilo izloženo pozitivnom utjecaju stabilnih odraslih s kojima su u emocionalnoj vezi, u okolini s ustaljenim ritmom dana.

Nesigurnost mnogih roditelja i pedagoških stručnjaka u području predškolskog odgoja i obrazovanja, kako navode Griebel i Niesel (2004), reflektiraju nedostatak jasno postavljenih očekivanja škole od učenika kao i nedostatak jasno postavljenih školskih obrazovnih mogućnosti jer škole imaju svoje specifične filozofije koje su nepoznate stručnjacima u ranom odgoju i obrazovanju. Također, isti autori smatraju kako se obrazovanost ne može definirati isključivo kao kompetencija djeteta, već oni potiču na niz pitanja o načinu dijagnosticiranja i prognoziranja djetetova uspjeha tijekom prijelaza. Efikasan prijelaz u školu doprinosi izgradnji osjećaja sigurnosti u odnosu na školsko okruženje i osjećaja pripadnosti što čini preduvjet dobrim intelektualnim ishodima (Petriwskiy i Grieshaber, 2011). Osim toga, Petriwskiy i Grieshaber (2011) smatraju kako se prema tradicionalnim shvaćanjima prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu poistovjećuje s tradicionalnim shvaćanjem spremnosti ili pripremljenosti djeteta za školu što podrazumijeva skup normativnih karakteristika, a ne proces koji odražava promjene u iskustvima djeteta i njegove obitelji. Važno je napomenuti kako su istraživanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u

Europskoj uniji uglavnom usmjerena na istraživanje razumijevanja problema u odnosu na iskustava praktičara, roditelja i djece kao glavnih sudionika procesa te su u suprotnosti s većinom međunarodnih istraživanja koja se usredotočena na *spremnost djeteta za školu* (Dockett i Perry, 2013).

Problem s kojim se dijete susreće kod prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu su odgojno-obrazovni djelatnici koji u svom pedagoškim pristupu prednost daju kognitivnom učenju što potiče introvertiranost i nesigurnost kod djeteta, posebno kod djeteta smanjenih obrazovnih mogućnosti (Amerijckx i Humblet, 2015; Peleman i sur., 2019).

Istraživanja različite literature iz ovog područja ukazuje na još uvijek veliku prisutnost procjene djetetove *spremnosti za školu* u odgojno-obrazovnoj praksi (Balduzzi i sur., 2019) posebice u sljedećim zemljama: Engleska (Brooks i Murray, 2018; Neaum, 2016), Nizozemska (Hamerslag i sur., 2017.), Poljska (Kiening, 2013) u kojima se odnos između predškolskog i osnovnoškolskog odgojno-obrazovnog sustava temelji na upravo na paradigmi spremnosti, gdje je uloga dječjeg vrtića odnosno odgojitelja pripremiti dijete za školu sukladno očekivanjima školskog sustava. Međutim, uključivanje djeteta u školu promatrano kroz paradigmu spremnosti za školu nalazimo i u zemljama gdje se ranom i predškolskom odgoju pristupa s aspekta socijalne pedagogije: Hrvatska, Danska i Švedska (Somolanji Tokić, 2016; Jensen i sur., 2013; Pramling i sur., 2010) u kojima je velik naglasak na ranom opismenjavanju (Velički, 2013) i formalnom usvajanju jezika.

Velika očekivanja roditelja od ranog i predškolskog odgoja u odnosu na spremnost djeteta za školu uočavaju se već prilikom upisa djeteta u dječji vrtić, kod kriterija pri odabiru predškolskog programa, djetetovu aktivnom sudjelovanju u predškolskom obrazovanju, što u konačnici dovodi do poticanja socijalne nejednakosti kod djece (Van Laere i sur., 2017; Rothe i sur., 2014). Istraživanja koja su proveli Wickett (2017), Markströma i Simonssona (2017) i Arndt i sur. (2013) ukazuju kako postojeća perspektiva gledanja prijelaza s aspekta spremnosti negativno utječe na ravnopravnost odnosa između odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja. Iako se često u literaturi vezanoj za ovu problematiku nalazi proklamiranje suradnje, odnosno partnerstva roditelja i stručnih djelatnika, u praksi se često nailazi na podijeljenu moć gdje stručni djelatnici daju savjete, a roditelji ih prihvaćaju bez aktivnog uključivanja u rješenje problema (Arndt i sur., 2013). Rezultat takvog odnosa je pedagogizacija roditeljske uloge (Popkewitz, 2003).

Odgojno-obrazovni sustav SAD-a kod djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu zastupa tezu spremnosti za školu pri čemu se malo pozornosti usmjerava jesu li i koliko su spremne predškolske ustanove i osnovne škole pružiti podršku djetetu i njegovoj obitelji (Freeman i sur., 2011). Naime, spremnost škole za dijete podrazumijeva ekološki pristup u okviru kojeg jača veza između dječjeg vrtića, djeteta, djetetove obitelji i osnovne škole, djeteta, i zajednice (Scott-Little, 2009). Najčešće poteškoće s kojima se susreće dijete pri ulasku u formalni sustav obrazovanja su kulturološke razlike između kulture obitelji iz koje dolazi i kulture škole u koju ulazi (Doucet i Tudge, 2007). Da bi se izbjegli navedeni problemi, potrebna je suradnja s roditeljima, prihvaćanje prethodnih znanja i iskustava djece s posebnim naglaskom na prihvaćanju kulturoloških obilježja obitelji i sredine iz koje dijete dolazi (Freeman i sur., 2011).

Istraživanja provedena u Nizozemskoj, u čijem se odgojno-obrazovnom sustavu primjenjuje skala procjene emocionalnih i bihevioralnih čimbenika kojima se utvrđuje spremnost djeteta za školu i ranije uključivanje u obrazovanje, rezultirala su spoznajom o djetetovu neuspjehu u suočavanju sa strukturiranim, formaliziranim pristupom školovanju u kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja, stoga se nastoji naći drugačiji pristup od dosadašnjeg (Hamerslag i sur., 2017).



### 3. MODELI ODGOJNO-OBRAZOVNIH PRIJELAZA DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU

Kod prijelazne prakse razlikuju se dva pristupa: normativni koji je usmjeren na poučavanje i postizanje mjerljivih obrazovnih postignuća djeteta s kojima se dijete prvi put susreće pri upisu u prvi razred osnovne škole te socopedagoški pristup koji je usmjeren na razumijevanje i poticanje individualnog razvoja djeteta tijekom kojeg se primjenjuju strategije učenja i kontekstualni uvjeti rada koji djetetu omogućuju samostalan izbor sadržaja (Visković, 2018).

Iz recentne literature u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovne škole razvidna je zakonska, pedagoška i fizička odvojenost dvaju sustava, što je potaklo na prepoznavanje nekoliko modela odnosa među sustavima. Definicijom pojma odnosa želi se istaknuti položaj jednog predmeta ili osobe naspram druge, u ovom kontekstu odnosi između dvaju odgojno-obrazovnih sustava. Svojevremeno je u odgoju i obrazovanju bilo zastupljeno, tzv. zaoštavanje kontrole u obrazovnom sustavu koje se opisuje kao poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Bašić, 1999). Međutim, potrebno je istaknuti da su škole orijentirane prema, tzv. proizvodnji znanja, naglasak se daje testovima, ocjenama, procjenama, postizanju visokih rezultata (Bilić, 2016), a zanemaruju se odgojni aspekti što doprinosi problemima u odnosima na relaciji uključenih dionika. Školu se najčešće percipira kao nepromjenjivi, kruti mikrosustav (Sink i sur., 2007) što otežava interakciju s ostalim obrazovnim institucijama, posebice s dječjim vrtićem s obzirom na percepciju dječjeg vrtića kao neozbiljne odgojno-obrazovne ustanove u kojem se dijete samo igra, gdje ne postoji sustavno i metodički propisano poučavanje. Sink i sur. (2007), također navode kako takva percepcija dječjeg vrtića rezultira nemogućnošću razvijanja kvalitetnih i trajnih međudnosa osnovne škole i dječjeg vrtića. Prema njihovu mišljenju, da bi se ostvarila međusobna povezanost dvaju sustava neophodno je slično, ako ne i isto, razumijevanje procesa odgoja i obrazovanja, što u konačnici čini i osnovu u podršci prilikom prijelaza.

Karakteristike odnosa proučavaju se unutar konteksta u kojem se odvijaju, povezujući razvojne perspektive odnosa s aktivnostima i uključenosti djeteta u planirane aktivnosti i suradnju s vršnjacima i odraslima (Robinson i Diamond, 2014). Razvoj negativnih odnosa s nekolicinom djece može rezultirati lošim prilagođavanjem školi (Ladd i sur., 2006). Proučavajući odnose iz kuta ekološke perspektive, profilirana suradnja smatra se obilježjem podržavajućih odnosa (Dockett, Perry, 2008; Miller, 2015) u okviru kojih se međusobnom komunikacijom razvijaju

poštujući odnosi (Hopps, 2014; Noel, 2011; Peters, 2014). Društveno-kulturna perspektiva međuljudske vještine vide kao ključne karakteristike odnosa (Ebbeckom i sur., 2013). Pozitivni odnosi identificiraju se kao sastavni dio uspješnih prijelaza (Ahtola i sur., 2015; Einarsdottir, 2011; Perry, 2014) jer jednosmjerna i kauzalna priroda odnosa, koja se razvija tijekom procesa prijelaza, u razvojnoj perspektivi preusmjerena je na više recipročnih shvaćanja u drugima teorijskim perspektivama.

U drugim područjima čovjekova života naglašava se važnost razvijanja odnosa na svim relacijama, odnos je temelj svega, temelj je ljudskog postojanja, koji je ključ ljudskog identiteta (Bašić, 1999). Može se zaključiti kako i odgojno-obrazovni sustav treba razvijati međusobne odnose posebno tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu i njegove prilagodbe na novi kontekst. Moss (2013) smatra kako se rani i predškolski odgojno-obrazovni sustav ne može i ne smije promatrati odvojeno od školskog sustava. Naime, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nedavno je prihvaćen kao značajan obrazovni dionik, stoga se sugerira razvijanje odnosa među odgojno-obrazovni sustavima.

Rezultati istraživanja koje je objavio CEIEC (2008)<sup>8</sup> ukazuju kako bi trebao postojati most među dvama sustavima koji bi se sastojao od različitih aktivnosti svih direktno uključenih dionika te šire društvene zajednice. Sudionicima istraživanja postavljena su pitanja: kakav bi prijelaz bio idealan za dijete te na koji način odrasli odnosno institucije trebaju pomoći kako bi prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu bio uspješan. Najčešći modeli odnosa među dvama odgojno-obrazovnim sustavima, koji su prisutni u recentnoj literaturi, su modeli u kojima se opisuje odnos škole prema djetetu, obitelji i dječjem vrtiću. U praksi se prepoznaju sljedeći modeli: model spremnosti djeteta za školu, model škole spremna za dijete te model partnerskih odnosa uključenih dionika, odnosno kontinuiteta u pedagoškom pristupu odnosno kurikulumu. Iz modela odnosa koji prevladava tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu može se uočiti kakav je odnos školskog sustava prema ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Dahlberg i Lenz -Taguchi 1994).

Model u kojem školski sustav dominira, u okviru kojeg se dijete priprema za školu te se očekuje njegova spremnost naziva se *modelom spremnosti za školu*. Drugi model je *model škole spremne za dijete* u okviru kojeg se škola odnosno odgojno-obrazovni proces priprema za dijete,

---

<sup>8</sup> CEIEC – Centre for Equity and Innovation in Early Childhood (2008)

njegove potrebe i mogućnosti. Osim ovih modela Moss (2013) dodaje model *partnerskog odnosa* u kojemu se dječji vrtić shvaća i prihvaća kao:

- ravnopravna odgojno-obrazovna institucija u kontekstu kojeg važno mjesto ima dijete, njegova tradicija, socioekonomsko i kulturno podrijetlo,
- shvaća značajnost djetetova ranog razvoja za njegov daljnji razvoj te
- ističe značajnost partnerskog odnosa među odgojno-obrazovnim ustanovama.

Iz navedenog se može zaključiti kako se *modelom partnerskog odnosa* među uključenim dionicima, zajedničkim razumijevanjem djetetova razvoja, konstruiranjem i sukonstruiranjem odgojno-obrazovne prakse gradi kurikulum prijelaza kojim se omogućuje djetetu lakši prijelaz iz jednog obrazovnog konteksta u drugi. U nastavku će se svaki model detaljnije objasniti.

### **3.1. Model spremnost djeteta za školu**

Model *spremnost djeteta za školu* prisutan je u većini zemalja, a temelji se na dominaciji školskog sustava u odnosu na sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U okviru ovog modela dijete usvaja vještine pisanja, čitanja, računanja te usvaja znanja, vještine i sposobnosti koje čine važnu predispoziciju uspješnog učenika (Moss, 2013). Prema *modelu spremnosti za školu*, dijete pri polasku u prvi razred osnovne škole treba posjedovati znanja i vještine čitanja i pisanja, kako bi se brže i lakše prilagodio očekivanjima škole (OECD, 2006). U odgojno-obrazovnoj praksi upisu djeteta u školu prilazi s dva različita aspekta: dijete spremno ili nespremno za školu pri čemu se zanemaruje djetetovo znanje i iskustvo stečeno tijekom prethodnog odgojno-obrazovnog konteksta te iskustvo razvijanja socijalnih odnosa između svih uključenih dionika (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). U *modelu spremnosti djeteta za školu* promatrano iz perspektive prijelaza, dominantnu ulogu imaju djetetove sposobnosti i vještine koje ono treba pokazati u samom trenutku polaska u školu (Pianta i Rimm-Kaufman, 2009). Usvajanje vještina pisanja, čitanja i računanja jedan je od uzroka skolarizacije odgojno-obrazovnog procesa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što dovodi do velike neusklađenosti u zahtjevima osnovnoškolskog sustava i učitelja razredne nastave u odnosu na predškolski sustav i odgojitelja (OECD, 2006). U kontekstu spremnosti djeteta za školu, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nalazi se u podređenom odnosu naspram osnovnoškolskog sustava (Dahlberg, 2013). Zatvorenost kurikulumu koji je prisutan u osnovnoj školi temelji se na strogo propisanom planu i programu učitelja, nerijetko stavlja učitelja u položaj moći u odnosu na djetetove potrebe i interese (Petriwskyj i Grieshaber, 2011).

Moss (2013) smatra kako rani i predškolski odgoja i obrazovanje ima važnu ulogu u poticanju socijalne interakcije djeteta i njegove okoline te stjecanje kompetencija za daljnje učenje. U izvješću OECD (2006) navodi se primjer programa *Head Start* u SAD-u koji je prvenstveno namijenjen djeci iz socioekonomski depriviranih sredina, a čiji je cilj potaknuti dijete na stjecanje vještina potrebnih za školu. Može se zaključiti kako je *model spremnosti djeteta za školu* usmjeren na procjenu djetetovih postignuća na temelju učenja i usvajanja vještina, znanja i sposobnosti potrebnih za polazak prvog razreda osnovne škole. Takav oblik procjene djetetovih kompetencija u suprotnosti je s ciljevima i vrijednostima kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što se smatra kao jednim od temeljnih razilaženja stručnih djelatnika dvaju odgojno-obrazovnih sustava.

### **3.2. Model škola spremna za dijete**

Model *škola spremna za dijete* temelji se na smanjenju djetetova stresa vezanog uz početak školovanja posebice zbog straha od neuspjeha i očekivanja nove okoline. Obje vrste straha prisutne su i kod djeteta i kod roditelja, stoga je uloga obrazovnih djelatnika škole razumjeti djetetove i roditeljske potrebe i znati odgovoriti na njih. Takav pristup moguć je ukoliko se upozna dijete, ukoliko se u planiranje aktivnosti prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu i prilagodbe na novu odgojno-obrazovnu sredinu uključe roditelji i stručni djelatnici te uvažavaju djetetova prijašnja iskustava i znanja (CIEC, 2008).

Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju djece temelji se na pedagogiji slušanja tijekom koje se uvažava djetetovo iskustvo, potiče realizacija razvojno primjerenih programa, prihvaćaju i promoviraju suvremeni oblici odgojno-obrazovnog procesa te provode oblici djetetova učenja sukladno njegovim razvojnim mogućnostima. Spomenute perspektive odvijanja odgojno-obrazovnog procesa osnova su *modela škole spremne za dijete*.

Model *Škola spremna za dijete* treba ispunjavati sljedeće kriterije odvijanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu: poticati i osigurati malu razliku između djetetovih različitih socijalnih okruženja (obitelj-škola-dječji vrtić), poticati djetetovu socijalnu interakciju s okolinom, osmišljavati i provoditi zajedničke aktivnosti sudionika procesa prijelaza, uvažavajući djetetova prethodno stečena znanja i vještine te sukonstrukcijom kurikuluma omogućiti kontinuitet u odgojno-obrazovnom radu između predškolskog i osnovnoškolskog sustava (Pianta i sur., 1999). Najvažniji kriterij odvijanja procesa prijelaza iz

jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi je spremnost škole da prati i odgovori na djetetove razvojne potrebe, sposobnosti, interese i mogućnosti.

Model *škola spremna za dijete* u većini zemalja javlja se 70-ih godina prošlog stoljeća, u vrijeme intenzivnijeg bavljenja problemom razvijanja međuodnosa dviju odgojno-obrazovnih ustanova (OECD, 2001; 2006). Stoga, La Paro i sur. (2000) ističu važnost komunikacije među odgojno-obrazovnim sustavima posebice pri razmjeni informacija među stručnim djelatnicima o specifičnostima razvoja pojedinog djeteta i podataka o sociokulturološkoj osobitosti njegove obitelji. Koncept *škole spremne za dijete* posebno je aktualan u SAD-u gdje se raspravljalo o potrebi spremne škole za spremno dijete. Nakon što je uočeno kako Nacionalni program iz 1992. godine, a koji se temeljio na pripremi svakog djeteta za školu nije rezultirao pozitivnim rezultatima, odnosno pokazalo se da nisu sva djeca spremna za školu, 1998. godine pristupa se organizaciji škole spremne za dijete (Ritchi i sur., 2010). Organizira se program *Ready Schools* kako bi se djetetu osigurao glatki prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi, sukladno razvojnim i obrazovnim mogućnostima djeteta u dobi od 3 do 8 godina (Moss, 2013). Međutim, i u ovaj program uvode se elementi školskog pristupa u odgojno-obrazovni proces pri čemu se naglašeni ishodi učenja djeteta, procjenjuje se djetetova uspješnost, odnosno znanje (Benett, 2013). Ovakav pristup u odgojno-obrazovnom procesu upućuje na kontradiktornost, s obzirom na to da se s jedne strane očekuje prilagodba djetetovim potrebama što udovoljava kriterijima spremne škole, dok se s druge strane uočava djetetova uloga objekta u odgojno-obrazovnom sustavu, odnosno prilagođavanje zahtjevima škole. U okviru ovog programa prisutna je jednosmjerna komunikacija u odnosima tijekom koje učitelji sugeriraju odgojiteljima kako se djeca trebaju pripremiti za školu i što trebaju znati pri polasku u školu (Moss, 2013). Dakle, obrazovna reforma u SAD-u temelji se na odvijanju odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću koji je u funkciji pripreme djeteta za školu, što rezultira *školifikacijom* predškolskog programa (Vandenbroeck i sur., 2013). Može se zaključiti kako američki *model spremne škole* nije dobar model prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi s obzirom da je u svojoj osnovi vrlo sličan modelu spremnosti za školu.

Da bi *škola bila spremna za dijete* potrebno je uvažiti bogatstvo znanja koje dijete donosi iz obitelji i dječjeg vrtića te bi škole i učitelji trebali pedagoški i filozofski usvojiti logiku prilagođavanja djetetu (Moll i sur., 1992). Dakle, škole i učitelji pozivaju se na spremnost prihvaćanja djetetova prethodno stečenog znanja, socioekonomske i kulturne različitosti njegove obitelji, otklanjanje dosadašnjeg straha od neuspjeha te oblikovanje kurikuluma kojim

će se iskazivati povjerenje u dijete, njegove roditelje i zajednicu kojoj pripadaju, kojim će se poticati društvena pravda u školi i sadržavati aktivnosti povezivanja škole i vrtića.

U *modelu škole spremne za dijete*, prepoznaju se i uvažavaju djetetove razvojne mogućnosti i sposobnosti, zastupljen je holistički pristup djetetu. Iako je *model škole spremne za dijete* duže vrijeme prisutan u razmišljanjima i sugestijama teoretičara, u praksi se rijetko provodi. Puno više je zastupljen *model spremnosti djeteta za školu*, gdje je hijerarhijski gledano škola, odnosno učitelj u nadmoćnijoj ulozi u odnosu na dječji vrtić i odgojitelja. Ovakav hijerarhijski pristup među odgojno-obrazovnim sustavima odnosno stručnim djelatnicima onemogućava kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu. Da bi se ostvario kontinuitet u odgoju i obrazovanju, da bi zaživio *model škole spremne za dijete* potrebno je u praksi poticati međusobnu komunikaciju između dva sustava, potrebna je zajednička refleksija prakse, poticanje implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika, stvaranje zajedničke slike o djetetu te cjeloživotno učenje stručnih djelatnika.

### **3.3. Model partnerskog odnosa**

*Modelom partnerstva* među odgojno-obrazovnim sustavima cilj je umanjiti razlike između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava, posebice iz razloga što se način učenja djeteta u dječjem vrtiću razlikuje od načina učenja u školi. U OECD-ovu izvješću *Starting Strong I* (2001) ističe se važnost partnerstva ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog i osnovnoškolskog sustava u praksi i politici. Međutim, u istom dokumentu navodi se i lošija strana ovakvog modela odnosa među sustavima. Naime, strahuje se od dominacije školskog sustava nad sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, od mogućnosti traženja podučavanja specifičnih vještina i znanja potrebnih za školu već u vrtićkom kontekstu, što bi imalo negativan utjecaj na djetetov razvoj (OECD, 2001). Suradnja vrtića i škole jest važna, ali ne u kontekstu pripreme djeteta za školu (Moss, 2013). Naime, tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uvažava se specifičnost djetetova razvoja, djetetu je omogućen vlastiti tempo razvoja tijekom odgojno-obrazovnog procesa što u biti čini kvalitetu odgojno-obrazovne prakse ranog i predškolskog odgoja. Nije važno samo partnerstvo već je važan ravnopravan odnos, što čini drugu dimenziju odnosa, ne samo bliskosti već i snažnog partnerstva koje nije nužno i ravnopravno, posebice kad je u pitanju snažan utjecaj škole kao središnje institucije (Moss, 2013). Odnos među sudionicima treba biti ravnopravan, recipročan (Strugar, 2012).

Partnerski ili suradnički odnos temelji se na podjeli odgovornosti u postizanju određenog cilja (Ljubetić, 2014) koji se treba odvijati dvosmjernom komunikacijom među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa s ciljem poticanja djetetova socioemocionalnog i kognitivnog razvoja (Albright i Weissberg, 2010). Prema Griebel i Niesel (2009) partnerski odnos temelji se na podjeli odgovornosti poticanja djetetova odgoja i razvoja. Partnerstvo među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa temelji se na međusobnoj komunikaciji koja se odvija tijekom razmjene informacija, odgovornosti i obveza, na zajedničkoj gradnji kurikuluma tijekom koje se odnos zasniva na međusobnom dijeljenju moći, a ne hijerarhijskoj nadmoći Bašić (2009). Francuska i zemlje engleskog govornog područja pitanje partnerstva promatraju sa stajališta škole zaključujući kako rani i predškolski odgoj treba biti u službi ostvarivanja ciljeva osnovnoškolskog kurikuluma pri čemu djeca usvajaju vještine potrebne za školu (OECD, 2006). Prema OECD-u (2006), u suprotnosti je stajalište socijalne pedagogije koja je prisutna u skandinavskim i srednjeeuropskim zemljama u kojima se dječji vrtić promatra kao posebna ustanova koja daje podršku obitelji u zadovoljavanju potreba djeteta. Iako se sugerira partnerski odnos između predškolskog i osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, ipak prevladava dominacija školskog sustava što je manje vidljivo u sociopedagoškom pristupu (Moss, 2013). Sugerira se kontinuitet u odgoju i obrazovanju koji se temelji na vrijednostima i konceptu identifikacije općeg učenja (OECD, 2006).

Cilj partnerskog odnosa među odgojno-obrazovnim sustavima, ali i roditelja, poticanje je razvoja djeteta, njegove samostalnosti i autonomije (Moss, 2013). Međutim, u praksi se često nailazi na suprotnosti koje mogu proizaći iz nespremnosti u dijeljenju moći među odgojno-obrazovnim djelatnicima. Također, prisutan je i hijerarhijski odnos odgojno-obrazovne ustanove i obitelji, pri čemu ustanova uzima nadmoćniju ulogu nad roditeljima, što implicira na neravnopravnost u odnosima (Ljubetić, 2014). Prema Dockett i Perry (2014) poticanje razvijanja partnerskih odnosa čini temelje odgojno-obrazovnog konteksta u kojem se prihvaća socioekonomsko i kulturno podrijetlo uključenih sudionika što utječe na kvalitetu prijelaza djeteta iz predškolskog u osnovnoškolski odgojno-obrazovni kontekst te u konačnici utječe i na njegov obrazovni uspjeh. Partnerski odnos uključenih sudionika preduvjet je poticanju povjerenja, međusobnog razumijevanja i poštivanja različitih perspektiva djetetova razvoja, odvijanja odgojno-obrazovnog procesa te postizanja zajedničkog cilja kako bi se postigao glatki prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Dockett i Perry, 2014).

Najčešći razlog problema razvijanja partnerstva navodi se problem suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika te se postavlja pitanje kompetencije odgojitelja odnosno učitelja za rad s djecom predškolske dobi odnosno prvog razreda osnovne škole, stoga Bašić (2009) rješenje problema vidi u prihvaćanju kompetencija stručnih djelatnika, ali i potrebu nadogradnje vlastitog znanja i iskustva, što u biti čini proces zajedničkog učenja i cjeloživotnog obrazovanja.

U izvješću OECD-a (2001) nudi se više oblika partnerstva među odgojno-obrazovnim sustavima koji nude različite mogućnosti, perspektive i metode rada u oba sustava, s ciljem zajedničke usmjerenosti na uključivanje roditelja i šire društvene zajednice u sustav ranog i predškolskog odgoja te usmjerenost na obrazovne ciljeve i rezultate u školi pri čemu je potrebno uzeti u obzir djetetovo prethodno stečeno iskustvo i znanje (Moss, 2013). Također, bitno je naglasiti kako međusobni dijalog dvaju sustava treba biti snažan i utemeljen na ravnopravnom partnerstvu koji se temelji na shvaćanju da svaki sustav ima nešto kvalitetno za ponuditi. Stoga su ponuđene konkretne preporuke promicanja međusobnog partnerstva i kontinuiteta između dva sustava (OECD, 2001), a to su:

- prepoznavanje usluga u ranom djetinjstvu kao javno dobro i važan dio obrazovnog procesa,
- jedinstven pristup učenju uz prepoznavanje doprinosa koje donosi njegovanje ključnih stavova i stavova prema učenju,
- obraćanje pozornosti na prijelazne izazove s kojima se susreću djeca kad uđu u školu te veći fokus na obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika kako bi se izgradio i usuglasio nastavni plan i program koji omogućuje jednak pristup obrazovanju sve djece.

Za gradnju partnerskih odnosa među stručnim djelatnicama neophodno poznavanje odgojno-obrazovnog procesa, metoda i oblika rada te zajedničko razumijevanje specifičnosti razvojnih sposobnosti i načina učenja djeteta te dobi (Griebel i Niesel, 2009). Naime, smatra se kako je povezivanje dvaju odgojno-obrazovnih sustava i ostvarivanja kontinuiteta moguće uvođenjem predškolske pedagogije u niže razrede osnovne škole, što uspješno primjenjuju švedski i norveški odgojno-obrazovni sustavi, koji osim poticanja partnerstva sugeriraju poticanje razvoja nove paradigme u osnovnoškolskom sustavu, koja će se temeljiti na filozofiji kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (OECD, 2006). Može se zaključiti kako se uvođenjem predškolske pedagogije u niže razrede osnovne škole, odnosno stapanjem dvaju kurikuluma nastoji ublažiti međusobna različitost dvaju sustava, ostvaruje se kontinuitet u odgojno-obrazovnom sustavu, naglašava se važnost obrazovanja stručnih djelatnika, posebice



učitelja o razvojnim sposobnostima i mogućnostima djeteta rane i predškolske dobi te oblicima njegova učenja.

Povezivanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s osnovnoškolskim vidi se u uključivanju pedagoških značajki rane i predškolske pedagogije (dobrobit djeteta, povjerenje u njegove kompetencije i oblike učenja na temelju iskustva te aktivno uključivanje u odgojno-obrazovni proces) u pedagogiju prvog razreda odnosno u osnovnoškolski kurikulum (Moss, 2008). Dobar primjer ovom modelu Moss (2008) nalazi u norveškom odgojno-obrazovnom sustavu koji se temelji na kontinuitetu predškolske pedagogije, odnosno metodike rada (usmjerenost na igru i istraživanje kao oblik učenja, projektni rad, integrirani oblik poučavanja s djelomičnom orijentacijom na usvajanje znanja iz pojedinih predmeta) u prva četiri razreda osnovne škole.

Razvijanje partnerskih odnosa među stručnjacima odgojno-obrazovnog procesa kao i među svim uključenim sudionicima, posebno s naglaskom na partnerstvo s obitelji i djecom važan je segment procesa prijelaza. Dockett i Perry (2014) sugeriraju provedbu sljedećih zajedničkih aktivnosti: razmjena iskustva i mišljenja između roditelja djece u godine pred školu i prvog razreda osnovne škole te razmjena iskustva i mišljenja odgojitelja i učitelja o pojedinom djetetu, koje bi bile sastavnica procesa prijelaza i prijelaznog programa, a koje bi se odvijale visokim intenzitetom (s obzirom na učestalost, trajanje i sadržaj). Za realizaciju modela odnosa partnerstva dječjeg vrtića i osnovne škole vrlo je važno zajedničko razumijevanje djeteta, njegovog prethodnog znanja i iskustva te razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa uključenih dionika.

### **3.4. Model mjesta susreta**

Osim navedenih modela javlja se još i model mjesta susreta dvaju odgojno-obrazovnih sustava kojeg su kreirali Dahlberg i Lenz-Taguchi (1994). Model odnosa suradnje između predškolske odgojno-obrazovne skupine i prvog razreda osnovne škole s aspekta *mjesta susreta* temelji se na shvaćanju razlike u tradiciji odvijanja odgojno-obrazovnog procesa u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole te pronalasku mjesta njihova susreta s ciljem lakšeg prijelaza djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi (Dahlberg i Lenz-Taguchi 1994). Model je nastao u okviru projekta švedskog Ministarstva socijalne skrbi s ciljem prebacivanja ranog i predškolskog odgoja iz sustava socijalne skrbi u sustav obrazovanja kako bi se i na taj način povezao s osnovnom školom. Do devedesetih godina prošlog stoljeća, rani i

predškolski sustav bio je jako dobro razvijen, u sustavu su bila integrirana djeca od 1 do 6 godina s kojima su radili obrazovani odgojitelji, međutim uvođenjem promjena, šestogodišnja djeca prelaze u predškolski razred u osnovnoj školi te s njima rade tri različita profila stručnjaka: odgojitelji, učitelji i pedagozi za slobodno vrijeme (Moss, 2013). Stoga su nadležne institucije Švedske zatražile izradu dokumenta koji potiče na cjeloživotno učenje kojim bi se doprinijelo organizaciji škole spremne za dijete (Dahlberg i Lenz-Taguchi, 1994). Naime, rani i predškolski odgoj i obrazovanje prepoznati su kao temelj cjeloživotnog obrazovanja (Korpi, 2005).

Analizirajući modele odnosa među dvama odgojno-obrazovnim sustavima Moss (2013) zaključuje kako je kod *modela spremnosti djeteta za školu* jasno istaknuta dominacija škole nad dječjim vrtićem s obzirom da se tijekom odgojno-obrazovnog procesa u predškoli dijete priprema za školu. *Model škole spremne za dijete* smatra vrlo sličnim modelu spremnosti djeteta za školu, s obzirom pretpostavku da dijete i njegov način učenja slijedi već unaprijed određene, sekvencijalne i predvidljive faze, pri čemu prevladava jednosmjerna komunikacija od škole prema dječjem vrtiću. Dakle, odvija se prema određenim spoznajama ili konstrukcijama o načinu učenja djeteta pri čemu se uočava različito razumijevanje djeteta i oblika njegova učenja od strane uključenih sudionika (Moss, 2013).

S obzirom na ukazane potrebe Dahlberg i Lenz-Taguchi (1994) sugeriraju novi odnos između ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji bi se temeljio na jakom ravnopravnom partnerstvu, gdje ne postoji dominacija osnovnoškolskog sustava u odnosu na predškolski sustav, gdje neće biti prisutna *školifikacija* odgojno-obrazovnog procesa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Dakle, sugeriraju mjesto susreta koje će se temeljiti na suradnji, gradnji novih zajedničkih razumijevanja djeteta, njegova znanja i učenja, gdje se mijenja uloga učitelja iz prenositelja znanja u poticatelja usvajanja novih oblika učenja i usvajanja znanja.

Problem povezivanja ranog i predškolskog obrazovanja u Švedskoj prepoznat je kao značajno političko pitanje, stoga je uloga uključenih dionika bila rasvijetliti kulturni susret škole i predškole, istražiti pedagoške mogućnosti i rizike koji su povezani s integracijom dvaju obrazovnih sustava. Moss (2013) navodi kako je u švedskom odgojno-obrazovnom sustavu vidljiv standardizirani pristup djetetu, kako su nastavni plan, sadržaj i metode rada usmjerene na ishode učenja već u ranoj dobi, što rezultira uskim i jednostranim pogledom na djetetovo

znanje. Osim toga ističe, ukoliko djeca ne uspiju postići pozitivne rezultate u odnosu na određena očekivanja, bit će obilježena te će se postaviti pitanje njihovih kompetencija. Stoga se javlja strah kako će povećani naglasak na djetetove kompetencije promijeniti dosadašnju dobru praksu u dječjem vrtiću, kako će osnovna škola definirati sadržaj i oblik rada u dječjem vrtiću.

Koncept švedskog odgojno-obrazovnog sustava orijentiran je na učenje i obrazovni uspjeh djeteta tijekom daljnjeg školovanja, međutim prisutna je fleksibilnost u radu učitelja, uvažavaju se djetetova razmišljanja, pitanja. Tijekom procesa prijelaza dijete se susreće s promjenom okoline što dovodi do stresa, stoga Ackesjö (2010) sugerira sličnost u radu dječjeg vrtića i osnovne škole odnosno suradnju između predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Dahlberg i Lenz-Taguchi (1994) upozoravaju kako bi snižavanje kronološke dobi polaska djeteta u prvi razred osnovne škole uvjetovalo raniji početak poučavanja što bi ostavilo trajne posljedice na njegov razvoj te bi dovelo do nejednakosti među sustavima pri čemu bi osnovnoškolski sustav dominirao u odnosu na predškolski sustav, što je posebno vidljivo u prvi razredima osnovne škole gdje je prisutan jako mali utjecaj predškolske pedagogije, puno više dominira školski model rada.

Vrlo blizu *modelu mjesta susreta* dvaju sustava je *model pozitivne suradnje i partnerstva* norveškog istraživača Haugha (2013) koji blisku suradnju dvaju sustava vidi bez dominacije škole nad dječjim vrtićem, odnosno učitelja nad odgojiteljem, a šestogodišnjem djetetu se nudi najbolje od dva odgojno-obrazovna procesa. Dakle, prihvaćaju se tradicija, kultura, identitet jednog i drugog sustava te se implementiraju u odgojno-obrazovni proces. Osim toga, kod ovog modela odnosa partnerstva i suradnje dvaju odgojno-obrazovnih sustava, odgajateljima je ponuđeno dodatno obrazovanje u predmetima koji su neophodni za rad u nižim razredima osnovne škole kako bi se i ovakvim pristupom omogućilo što kvalitetnije povezivanje dvaju sustava. Potrebno je istaknuti kako su Dahlberg i Lenz -Taguchi (1994) sugerirale drugačiji model pedagoške sukonstrukcije u odnosu na model implementacije predškolske pedagogije u osnovnoškolski sustav, pri čemu se izdvajaju određeni elementi iz predškolske i osnovnoškolske pedagogije kako bi se oblikovala zajednička pedagogija. Naime, prvenstveni cilj njihovog modela pedagoške sukonstrukcije dvaju odgojno-obrazovnih sustava je analizirati dominantne dijelove kurikuluma, kulturu i tradiciju zajednice, izvršiti njihovu dekonstrukciju te ih ponovno sukonstruirati kako bi dobili novu obrazovnu paradigmu (Dahlberg, 2013).

Međutim, i ovom modelu odnosa pronađen je nedostatak. Naime, zaključuje se kako su dječji vrtić i osnovna škola dvije odgojno-obrazovne ustanove koje imaju različitu tradiciju, koja se temelji na različitim vrijednostima, prisutna je različita rutina u odgojno-obrazovnom procesu (Haugh, 2013), stoga je teško pronaći zajedničku temu, područje interesa koje bi dalo zajedničku viziju mjesta susreta.

Rani i predškolski odgojni i obrazovani sustav te osnovnoškolski sustav razvijaju svoju pedagošku tradiciju u kojoj je se posebna pažnja posvećuje društvenoj konstrukciji djeteta s naglaskom da je dijete uvijek socijalni konstrukt. U Švedskoj su prisutne dvije različite konstrukcije: dijete je prirodno biće i dijete kao reproducent kulture i znanja pri čemu sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zauzima drugačiji stav od osnovnoškolskog (Moss, 2013). Suprotno odgojno-obrazovnom procesu ranog i predškolskog te slici o djetetu koji imaju odgojitelji, tradicionalni pristup u švedskoj osnovnoj školi temelji se na djetetovom reproduciranju znanja pri čemu prevladava slika o djetetu ponovnom proizvođaču kulture i znanja (Dahlberg i sur., 2007) pri čemu se dijete shvaća kao *tabula rasa* koja se treba popuniti znanjem, vještinama i dominantnim kulturnim vrijednostima koje su već nametnute i koje su spremne za reprodukciju znanja. Naime, u predškolskoj pedagogiji polazi se od Rosseaua i psihološke teorije koja se temelji na razvoju djeteta, od koje polazi i Dahlberg pri definiranju „slike djeteta“ kao važnog bića univerzalnih svojstava čiji se razvoj promatra kao urođeni prirodni proces, koji je biološki određen i koji se razvija tijekom niza bioloških faza koje čine put prema potpunoj realizaciji (Dahlberg i sur. 2007). Sukladno ovoj teoriji rani i predškolski odgoj ima holistički pristup djetetu koji se temelji na slobodnoj igri tijekom koje se potiče djetetovo samopouzdanje, sloboda izražavanja ideja i osjećaja, potiče se djetetova kreativnost te omogućuje pravo na slobodnu igru i zabavu (Moss, 2013). Prema tome, temeljno polazište suvremene pedagogije ranog i predškolskog odgoja je izgradnja djeteta skladno njegovom prirodnom razvoju tijekom kojeg se djetetu omogućuje slobodno izražavanje, rast i razvoj. Dakle, suvremena pedagogija temelji se na sukonstrukciji dječjeg znanja, oblika i metoda rada tijekom odgojno-obrazovnog procesa što čini preduvjete za dijeljenje moći među svim uključenim dionicima. Ovakav pristup omogućuje djetetu da postane aktivan sudionik odgojno-obrazovnog procesa te na taj način utječe na mijenjanje kurikuluma.

Sugestija modela procesa djetetova prijelaza iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole s aspekta sukonstrukcije djetetova znanja proizlazi iz modela *mjesta susreta* koji se još naziva i model odnosa pedagogije sukonstrukcije engl. *pedagogical meeting*

*place* (Somolanji Tokić, 2018). Kao dobar model partnerstva između odgojno-obrazovnih sustava, Peters (2000) ističe novozelandski kurikulum predškolskog odgoja i obrazovanja *Te Whāriki*, koji u obrazovnom sustavu odgovara osnovnoškolskom kurikulumu, što je rezultiralo obrazovnim kontinuitetom i omogućilo djetetu lakši prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Međutim, pojedini autori naglašavaju i različitost između dvaju odgojno-obrazovnih sustava s obzirom da je u osnovnoškolskom kurikulumu naglašena važnost razvoja pisačkih vještina, odnosno pismenosti te matematičkih kompetencija (Holmes, 1998; Peters, 2000). Stoga, često nastaju problemi pri uključivanju djece iz socioekonomski depriviranih sredina i djece starosjedilaca (Maora, koji čine polovicu broja uključene djece) u školski sustav. Isti autori navode kako problemi integracije rezultiraju kritiziranjem *Te Whāriki* kurikuluma te sugeriranju pripreme djeteta za školu tijekom ranog odgoja i obrazovanja, prihvaćanje osnovnoškolske pedagogije u programu predškole, što rezultira *školifikacijom* predškolskog programa.

Prema *modelu mjesta susreta* između dječjeg vrtića i osnovne škole međusobno uvažavanje i prihvaćanje međusobnih razlika, poštivanje tradicije i kulture onog drugog ne bi smjelo biti na deklarativnoj razini već je potrebno aktivno sudjelovanje svih uključenih dionika u konstrukciju kurikuluma koji će se temeljiti na međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih ustanova te njihovom povezivanju s obitelji. Međutim, potrebno je istaknuti kako Dahlberg i Lenz - Taguchi (1994) ovaj model vide kao utopiju jer se pokazalo kako i nije u potpunosti provediv u praksi, odnosno teško i sporo se provodi jer njegova izvedivost ponajprije ovisi o stvarnom htjenju, angažmanu, otvorenosti i osviještenosti odgojno-obrazovnih djelatnika, o njegovoj dobrobiti za dijete i njegovom prijelazu iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi. Također, istaknule su kako se ovim modelom mijenja kulturni kontekst na nivou obje odgojno-obrazovne razine. Osim toga, smatraju kako bi ovaj model trebao dati teorijsku podlogu i sugestije rada koje bi činile osnovu budućeg kurikuluma, koji će biti sukladan kontekstu kulture i tradicije u okviru koje se primjenjuje.

Dahlberg i Lenz - Taguchi (1994) kritičkom analizom daju uvid u odnos ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole, ističući kako su odnosi između dva sustava jako važni, ali razlika u tradiciji i kulturi uzrok je neminovnom razilaženju, što otežava proces promjena. Novi *model odnosa* unutar odgojno-obrazovnog procesa sugerira poticanje dijaloga i komunikacije među uključenim sudionicima. Naime, velik je utjecaj tradicije u pogledu različitog načina razumijevanja djetetova razvoja, odgojitelji i učitelji imaju drugačiji sliku o

djetetu, o njegovim načinima učenja i stjecanja znanja, što čini velike prijepore u međusobnom razumijevanju i usuglašavanju između dva sustava. Stoga, Moss (2013) postavlja pitanje kako je moguće uz dvije različite tradicije, dvije različite slike djeteta te dva različita pristupa učenju pronaći i potaknuti povezanost dvaju sustava, kako pronaći pedagoške poveznice, odnosno mjesto susreta? Naime, odnosi moći i tradicije jako su važne komponente koje utječu na odgojno-obrazovni proces. Stoga se sugerira poticanje suradnje bez uklanjanja razlike u tradiciji i moći, potičući odnos koji se temelji na zajedničkoj podjeli zadataka: odgojitelji će poticati igru i socijalni razvoj djeteta, a učitelji će poticati intelektualni razvoj djeteta (Dahlberg i Lenz -Taguchi, 1994).

Iako Dahlberg i Lenz - Taguchi model susreta dvaju sustava smatraju nedostižnim mjestom, Moss (2013) ga vidi kao mjesto propitivanja, iznošenja različitih ideja i razmišljanja, mjesto gdje je moguće eksperimentirati s novim modelima i unositi promjene pri čemu očekivanja postaju dostižna, realna i moguća. Dahlberg i Lenz - Taguchi (1994) sugeriraju model koji će se temeljiti na dva odvojena pristupa, tijekom kojih će se djeca susresti s dvije različite tradicije i dva različita oblika učenja i stjecanja znanja. Naime, temelj za bolji odnos vide u zajedničkom razumijevanju, potiče se razvoj odgojno-obrazovnog procesa dvaju sustava koji će se temeljiti na zajedničkom razumijevanju djeteta, zajedničkoj slici o djetetu te načinu njegova učenja, što navodi na zaključak kako bi se mjesto susreta trebalo temeljiti na istim vrijednostima. Dakle, prema mišljenju Mossa (2013) blizak i produktivan odnos pri kojem ne dominira ni jedan sustav počinje konstruiranjem novog zajedničkog razumijevanja djeteta kao aktivnog sudionika u procesu stjecanja znanja, djeteta koji izgrađuje svoju ličnost, koji izgrađuje sebe, svoju osobnost, razvija svoje sposobnosti, dijete kao kompetentna, samostalna i radoznala osoba koja se razvija stječući znanja u interakciji sa svojom okolinom. Učitelji i odgojitelji trebaju na temelju zajedničke slike o djetetu, kao konstruktoru kulture i znanja, graditi odgojno-obrazovni i proces i odnose unutar njega, pri čemu će njihove uloge biti podijeljene, integrirane u njihovu profesionalnu odgovornost, koja je povezana s međusobnim dijalogom i dijalogom s djetetom (Moss, 2013). Dakle, uloga učitelja se izmjenjuje tijekom odgojno-obrazovnog procesa, više nije prenositelj znanja već sluša i čuje dijete, prepušta ulogu djetetovoj radoznalosti i pitanjima, prati i proučava načine djetetova traženja odgovora na svoja pitanja, ne odgovara na pitanje prije negoli ga je dijete postavi (Moss, 2013). Novi odnos učitelja i djeteta temelji se na refleksiji prakse, koja zahtjeva nove metode i alate rada, pri čemu je posebno značajna dokumentacija koja se za razliku od promatranja djeteta, odnosno njegova psihološkog razvoja,

a temelji se na razumijevanju konstrukcije učenja i znanja što može doprinijeti procesu izgradnje odnosa. Uloga dokumentacije nije samo produblјivanje komunikacije, njihova međusobnog razumijevanja i gradnje zajedničkih pogleda na pedagošku praksu i sliku djeteta te razvoja odnosa među stručnim djelatnicima ranog i predškolskog odgoja i osnovne škole, već je njezina uloga razvijati cjelokupno obrazovanje kao zajednički projekt stvaranja mjesta susreta dvaju odgojno-obrazovnih sustava. Osim razlike u pedagoškoj praksi i slici djeteta velika je razlika u statusu između odgojitelja i učitelja, njihovom stupnju obrazovanja te plaći što dodatno postavlja pitanje nejednakosti, vrijednosti i odnosa moći, stoga je potrebno razviti kolegijalnu jednakost kako bi se umanjila razlika u moći pojedinca. I jedan i drugi odgojno-obrazovni sustav moraju primjenjivati filozofiju zajedništva koja ima i podršku stručnih djelatnika, roditelja, ravnatelja i politike (Moss, 2013).

Za primjenu *modela odnosa mjesta susreta* dvaju odgojno-obrazovnih sustava potrebno je poznavati specifičnosti pojedinog kurikuluma, kako bi se pronašla njihova povezanost na temelju koje bi se gradio i kurikulum prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Potrebno je naglasiti kako su Dahlberg i Lenz - Taguchi (1994) mišljenja da spomenuti model nije i ne treba biti krajnji model i program na temelju kojega će se raditi drugi modeli prijelaza već ga treba shvatiti kao teorijsku okosnicu koja će stručnim djelatnicama omogućiti daljnje djelovanje, usmjeravanje i gradnju kurikuluma sukladno kontekstu u kojem se odvija.

Razlika između *modela mjesta susreta* i *modela partnerstva* je što se u modelu mjesta susreta dijete smatra važnim sudionikom odgojno-obrazovnog procesa, posebna pažnja posvećuje se socijalnoj interakciji djeteta s okolinom, dijete se promatra kao socijalni konstrukt, a ne kao prirodno biće. Međutim, i u ovom modelu je prisutna uloga moći, pri čemu ulogu voditelja i nositelja odgojno-obrazovnog procesa imaju učitelji. Suvremeno obrazovanje uključuje sposobnosti učitelja koji pojedincima daje veću slobodu, omogućuje se konstrukcija postojećeg znanja u interakciji s okolinom te naglašava potreba pronalaska ravnoteže između kontinuiteta i diskontinuiteta (Moss, 2013).

### **3.5. Odgojno-obrazovni kontinuitet ili diskontinuitet u procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu**

U zadnje vrijeme jako puno se istražuje prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u kojim su obuhvaćeni svi sudionici procesa prijelaza i njihova promišljanja o pitanju spremnosti djeteta za školu te kontinuitetu i diskontinuitetu u planu i programu učenja (Ballam i sur., 2017).

Ranija istraživanja o institucijskim prijelazima polazila su uglavnom od koncepta prijelaza kao značajne točke ili događaja u životu djeteta. Međutim, krajem 90-ih godina prošlog stoljeća uočava se pomak prema konceptualizaciji prijelaza kao višeslojnog i višegodišnjeg procesa, koji uključuje brojna iskustva kontinuiteta i diskontinuiteta u vrijednosnim sustavima i praksama obitelji, predškolskih i školskih ustanova (Petriwskyj i sur., 2005).

Istražujući procese prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi Carr (2013) ističe kako su kontinuirane promjene u odgojno-obrazovnom procesu potaknule pozitivan razvoj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dakle, Carr sustav ranog i predškolskog odgoja vidi kao jedan prozračan sustav koji prihvaća pojedinca sa svim njegovim osobitostima i različitostima. Prema njegovu mišljenju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja „omogućena je inkluzija kulture pojedinca, njegova socijalnog i kulturalnog kapitala koji donosi sa sobom“ (Carr, 2013: 105).

Moss (2013) sustav osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja opisuje rigidnim i pasivnim, kao sustav koji ne prihvaća kulturni identitet pojedinog učenika već nastoji tijekom školovanja ponovno izgraditi njegov identitet, pri čemu se učenika negira kao osobu i aktivnog člana zajednice. Iz navedenog, može se zaključiti kolika je različitost u odgojno-obrazovnom procesu među sustavima, prihvaćanju individualnosti pojedinca te poticanje njegova daljnjeg razvoja. Strategija razvoja kontinuiteta temelji se na razvoju pozitivnih odnosa u novom okruženju te oblikovanju sadržaja predmeta kao i nastavnog plana i programa (Dollase, 2000). Državni zavod za ranu pedagogiju u Njemačkoj 1985. godine kreira model kojim se definira organizacija prostornog i materijalnog okruženja sukladno ranijem iskustvu djeteta, kako bi mu se omogućio lakši prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Griebel i Niesel, 2015). Međutim, prema mišljenju Hackera (2001) glatki procesi prijelaza nisu zaživjeli u svakodnevnoj praksi. Griebel i Niesel (2015) iznose svoju filozofiju prijelazne prakse ističući kako je kontinuitet dobar i potreban, a kako diskontinuitet treba izbjegavati posebice iz razloga što prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu treba biti uspješan za svako pojedino dijete. Dunlop i Fabian (2006) zastupaju tezu razvoja kontinuiteta među odgojno-obrazovnim sustavima kako bi se osigurali glatki prijelazi djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Suprotno tome Brooker (2008) smatra kako diskontinuiteti nisu štetni, obrazlažući kako se dijete tijekom razvoja treba susretati s različitim promjenama, ističući kako su prijelazi pokretači procesa djetetova učenja i razvoja. U suštini postojeće prijelazne prakse prisutan je diskontinuitet, što onemogućuje lakšu prilagodbu djeteta na novi odgojno-obrazovni kontekst i



upravo je to razlog zašto se sugerira kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu. Međutim, prema mišljenju Griebel i Niesel (2015) osim poticanja i razvoja kontinuiteta potrebno je osmisliti strategije kako i na koji način iskoristiti diskontinuitet kako bi poboljšali kvalitetu obrazovanja. Dakle, mišljenja su kako je potrebno razlikovati u kojim područjima je kontinuitet, odnosno diskontinuitet koristan za razvoj.

Prijelaz djeteta u školski kontekst izaziva duboke osjećaje, nesigurnost i neizvjesnost kod djeteta i njegovih roditelja, vezanu uz očekivanja učitelja, nove okoline, samog sustava, stoga je neophodna podrška i međusobna suradnja svih sudionika procesa prijelaza, roditelja stručnih djelatnika te institucija (Balaban, 2011). Dakle, bit kontinuiteta je da svaki sljedeći obrazovni stupanj prihvati djetetova prethodno stečena znanja te na osnovu njih nastavi s daljnjim poučavanjima i razvijanjima djetetovih znanja i vještina (Roßbach, 2010).

Utjecaj moći u interakciji između sudionika važan je čimbenik u rješavanju izazova zajedničkog razumijevanja i osiguravanja kontinuiteta (Henderson, 2013; Petrivskij i sur., 2014; Sarja i sur., 2012). Kontinuitet, prvenstveno nije bio identificiran kao ključni segment razumijevanja procesa prijelaza, ali se pojavio tijekom istraživanja čiji su rezultati objavljeni u recentnoj literaturi u periodu od 2010. do 2015. (Dockett i Perry, 2012; Einarsdóttir i sur., 2010; Hopps, 2014; Huf, 2013; Peters, 2014).

### *3.5.1. Odgojno-obrazovni kontinuitet*

Svjesni problema s kojima se dijete i njegova obitelj susreću tijekom procesa prijelaza većina europskih zemalja uvela je mjere koje bi im mogle pomoći u prilagodbi na novu sredinu. Jedna od mjera je uspostavljanje kontinuiteta i suradnje na obje odgojno-obrazovne razine. Većina zemalja ima smjernice za olakšavanje procesa prijelaza na središnjoj razini, osim Poljske i Turske koje se tim pitanjem bave na lokalnoj ili institucionalnoj razini (Ključni podaci o predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi (2014, 127). Perspektiva djeteta i ostalih uključenih sudionika ovisi o mogućem napredovanju djeteta tijekom procesa učenja uvažavanjem njegovih ranijih iskustava, čime se ujedno omogućava razvoj kontinuiteta te olakšava prijelaz djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi (Dunlop i Fabian, 2006). Proučavajući recentnu literaturu uočeno je nekoliko različitih razumijevanja kontinuiteta, pa tako Carr (2006) navodi kontinuitet koji se povezuje s poticanjem razvoja kompetencija djeteta tijekom ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja: kontinuitet temeljnih kompetencija, okruženja, kritičko promišljanje, strukturalni kontinuitet, kontinuitet kurikuluma

odnosno pedagogije te profesionalni kontinuitet (Neuman, 2002). La Paro i sur. (2000) smatraju kako kontinuitet u odgoju i obrazovanju ovisi o kvaliteti komunikacije na relaciji roditelj-odgojno-obrazovna ustanova te o odgojno-obrazovnoj okolini koja odgovara na potrebe djeteta i njegove obitelji.

Kontinuitet se u odgojno-obrazovnom procesu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog obrazovanja može promatrati s aspekta strukturirane nastave u odjeljenjima za mlađu djecu (primjerice u programu predškole u dječjem vrtiću), kroz ostvarenje ishoda učenja koji se provode u okviru programa koji se temelji na igri, a namijenjena su mlađoj djeci (DEEWR, 2009) ili pak integraciji vođene igre koja je orijentirana na učenje u nižim razredima osnovne škole (Bröstrom 2005).

Prema Kaganu (1991) prisutni su različiti pristupi tumačenja kontinuiteta u odgojno-obrazovnom procesu: filozofski, strukturalni i pedagoški. Filozofski aspekt razumijevanja kontinuiteta podrazumijeva osnovne vrijednosti i vrjednovanja odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se uočava potreba sličnosti i razlika između odgojno-obrazovnih zajednica koje promoviraju provedbu kontinuiteta. Pedagoški aspekt razumijevanja kontinuiteta obuhvaća usuglašenost pedagoških pristupa i kurikularnih strategija. Strukturalnim kontinuitetom obuhvaćaju se dimenzije javne obrazovne politike koje uključuju razne propise i okvirni kurikulum. Kontinuitetom učenja razvija se veza između odgojno-obrazovnog sustava i obiteljskog doma, što uključuje korištenje obiteljskog jezika i kulture u odgojno-obrazovnim institucijama. Poticanje kontinuiteta između obiteljskog i odgojno-obrazovnog konteksta posebno se uočava kod uključivanja djece migranata i izbjeglica, djece koja potječu iz ekonomski i socijalno različitih (depriviranih) sredina te djece Aboridžina u Australiji, a čije iskustvo stečeno u obiteljskom domu može biti u suprotnosti s onim u školi (McCrea i sur. 2000; Frigo i Adams 2002; Sanagavarapu i Perry, 2005). Partnerstvo između obitelji, zajednice i škole neophodna je za integraciju djetetovih prethodno stečenih znanja u školski program (Thorpe i sur., 2004).

John Dewey (1938) je prije gotovo sto godina isticao potrebu razvoja kontinuiteta djetetova iskustva i znanja. Naime, prema njegovu mišljenju, vještine i znanja usvojena tijekom prijašnjeg razvojnog perioda omogućile bi djetetu razumijevanje budućih situacija s kojima će se susretati. Svoje promišljanje Dewey je potkrijepio činjenicom kako svako stečeno iskustvo može doprinijeti razumijevanju i modificiranju budućih znanja i vještina. Međutim, kako ističe

Einersdóttir i sur. (2019), Dewey nije prepoznao važnost osiguranja kontinuiteta odgojno-obrazovnog procesa prilikom djetetova prijelaza iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole, kao ni potrebu koordiniranog djelovanja između različitih odgojno-obrazovnih ustanova.

Usmjerenost na promjene ima pozitivan utjecaj na dijete tijekom prijelaza što doprinosi poticanju aktivnog uključivanja djeteta u sam proces, pri čemu dijete usvaja nove strategije učenja, dok promjenom okruženja razvija socijalne interakcije te gradi novi identitet (Dockett i Einarsdóttir, 2017). Tijekom procesa djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu potrebna je povezanost između učitelja i odgojitelja u međusobnom dijeljenju informacija o djeci, osigurao bi se odgojno-obrazovni kontinuitet i spriječile progresivne promjene. Griebel i Niesel (2009) uočavaju tri različita aspekta procesa prijelaza s kojima se susreće dijete, njegovi roditelji te odgojitelji: osobni aspekt koji uključuje promjene socijalnog okruženja, promjene očekivanja i kompetencija; aspekt odnosa tijekom procesa prijelaza pri čemu se mijenjaju vršnjački odnosi; odnosi na relaciji dijete-odrasli; promjene na kontekstualnoj razini koje podrazumijevaju djetetovu prilagodbu očekivanjima škole.

Pojmom socijalno okruženje razumijeva se interakcija pojedinca s drugim, njegova interakcija s okolinom. Kada se govori o socijalnom okruženju ustanove, onda se to odnosi na distribuciju moći koja prevladava među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te autoritetu koji pojedina osoba ima (Haregreaves, 1999; Slunjski, 2006). Podrška razvoja socijalnih odnosa i međusobnog poštovanja posebno je značajna tijekom procesa prijelaza i prilagodbe djeteta na školu (Dockett i Perry, 2014). Prema Griebel i Niesel (2009) socijalni kontinuitet može se promatrati s aspekta individualne razine koja podrazumijeva promjenu djetetove socijalne uloge, zatim razina socijalnih odnosa tijekom kojih dijete u interakciji s okolinom razvija i socijalne kompetencije te razina okruženja koje može biti poticajna s obzirom na organizaciju prostora i ponudu materijala za djetetov razvoj samostalnosti i autonomije. Susret s novim i drugačijim socijalnim okruženjem može dovesti do frustracije djeteta, stoga Dunlop i Fabian (2007) ističu potrebu poticanja razvoja djetetove kompetencije otpornosti kojima se podrazumijeva razvijanje sposobnosti rješavanja problemskih situacija, poticanje proaktivnosti i razvoj autonomije (Dunlop i Fabian, 2002) te razvoj samopouzdanja, samopoštovanja, samokontrole (Griebel i Niesel, 2009).

Na primjeru kontinuiteta i diskontinuiteta u odgoju i obrazovanju razmatrane su različite perspektive na relaciji dijete-roditelj-pedagoški djelatnik tijekom djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u školu (Babić, 2016). Poticanjem kontinuiteta u prijelaznoj praksi otklanja se problem moći kako bi se uravnotežilo djelovanje svih sudionika procesa prijelaza (Dockett, 2014). Kontinuitet u prostorno-materijalnom okruženju ne znači prilagodbu organizacije prostora u dječjem vrtiću slično onom u školi (školske klupe i mirno sjedenje u klupi tijekom aktivnosti). Naime, Curtis (2002) iznosi rezultate istraživanja koje su proveli Cleave i sur. (1982) koji prikazuju kako diskontinuitet u prostorno-materijalnom okruženju nije uzrok djetetovoj težoj adaptaciji na školski prostor te nema značajan utjecaj na djetetov daljnji razvoj. Kontinuitet u prostorno-materijalnom okruženju ima značajniji utjecaj na djetetov razvoj u kontekstu ispreplitanja s ostalim značajkama procesa prijelaza. Arhitektonske razlike između dječjeg vrtića i osnovne škole utječu na ponašanje djeteta, onemogućuje djetetu izlaz iz okvira rigidnosti (La Paro i sur., 2000) te razvijaju stres i negativne emocije izazvane frustracijom nesnalaznja u novom prostoru. Problem diskontinuiteta u prostorno-materijalnom okruženju između dva sustava uvjetovan je ne samo različitom slikom o djetetu koju imaju odgojno-obrazovni djelatnici već i njihovim viđenjem oblika i načina učenja djeteta rane i predškolske dobi i prvog razreda osnovne škole. Rinaldi (2006) smatra kako prostorno-materijalnom okruženju i pristupu učenja pojedinog djeteta trebaju pristupiti različiti stručnjaci (pedagozi, arhitekti, sociolozi) s nekoliko aspekata ovisno iz koje perspektive se promatra. Istraživanjem koje je provela Slunjski (2015) uočeno je da kronološka dob djeteta nije i ne bi smjela biti odlučujući čimbenik u kreiranju prostorno-materijalnog okruženja već ono ovisi o praćenju, promatranju i slušanju pojedinog djeteta od strane odgojno-obrazovnih djelatnika.

Kontinuitet kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i osnovne škole nemoguć je bez dodirnih točaka, tzv. mjesta susreta dvaju odgojno-obrazovnih sustava (Carr, 2013). Peters (2000) tijekom istraživanja provedenog u Novom Zelandu uočava različitost kurikuluma ranog i predškolskog te osnovnoškolskog obrazovanja, zaključivši kako je kurikulum osnovne škole strukturiraniji u odnosu na kurikulum dječjeg vrtića u kojem se djeci daje puno više slobode i mogućnost izbora. Različitost između odgojno-obrazovnih sustava na Novom Zelandu izraženija je nakon postavljanja novih obrazovnih standarda (razvijanja pismenosti i usvajanja matematičkih kompetencija tijekom programa predškole) što je ujedno rezultiralo urušavanjem suradničkih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa i nemogućnošću povezivanja kurikuluma (Carr, 2013). Carr (2013), također smatra kako se dodatnim obrazovanjem

odgojitelja i učitelja, njihovom samorefleksijom i refleksijom prakse, dokumentiranjem aktivnosti tijekom odgojno-obrazovnog procesa, poticanjem međusobne otvorenosti kurikuluma može razviti međusobna povezanost odgojno-obrazovnih sustava.

Kurikulum predškole u Švedskoj, Finskoj i Danskoj čini sastavnicu predškolskog i školskog kurikuluma čime se nastoji prevladati diskontinuitet između predškolskog i osnovnoškolskog sustava (OECD, 2006). Stoga se kontinuitet pedagogije, u kontekstu prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi, može promatrati sa sljedećih aspekata: s aspekta tradicije, kulturoloških i ideoloških sličnosti i razlika; razumijevanja usvajanja znanja, procesa i oblika učenja te implicitne pedagogije. S aspekta tradicije uočavaju se i elementi diskontinuiteta pedagogije na što ukazuju istraživanja prijelazne prakse u različitim zemljama gdje se uočava različitost svrhe i ciljeva sustava (Moss, 2013).

Rezultati istraživanja OECD-a (2006) prikazuju kako se kontinuitetu pedagogije u kontekstu prijelaza djeteta iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole može pristupiti s više aspekata: s aspekta školskog pristupa pedagogiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji podrazumijeva stjecanje određenih razina usvojenih kompetencija i znanja (OECD, 2006) te s aspekta socijalne pedagogije koja naglašava kako tijekom pohađanja programa predškole ovisi o cilju poticanja interesa učenja pojedinog djeteta te razvijanja samopouzdanja. Iz navedenih ciljeva jednog i drugog pristupa uočava razlika u tradiciji, kulturi i pedagogiji.

Perspektiva kontinuiteta u okviru koje vrtić postaje vrlo sličan školi (Yeo i Clarke, 2006) u suprotnosti je sa sociokulturološkom i kritičkom perspektivom kontinuiteta kao ključnog prijelaznog čimbenika, tijekom kojeg se potiču podržavajući odnosi i djetetovo sudjelovanje u promjenama na početku samog školovanja (Dunlop i Fabian, 2007; Huf, 2013; Peters, 2014). Pedagoški kontinuitet između kurikuluma dječjeg vrtića i osnovne škole poticajno djeluje na razvoj djetetove pismenost kao i na njegova buduća iskustva (Ahtola i sur., 2011; Margetts, 2007). Rezultati nekoliko istraživanja sugeriraju kako kontinuirana suradnja među odgojno-obrazovnim djelatnicima na obje obrazovne razine i kontinuitet pedagoške prakse u kojima aktivno sudjeluju i ostali dionici (roditelji, obitelj, zajednica te agencije za poticanje kvalitetnog razvoja djece) pozitivno utječu na djetetovo samopouzdanje i obrazovni uspjeh (Arndt i sur., 2013; Ahtola i sur., 2010; Lillejord i sur., 2017; Peters, 2010).

Istraživanja djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u Danskoj ukazali su na važnost kontinuiteta između dvaju odgojno-obrazovnih sustava (Johannesson, 2012). Naime,

prijelazno razdoblje u Danskoj sastoji se od četiri dijela: dogovor i suradnja između odgojno-obrazovnih djelatnika u dječjim vrtićima i pripremnim razredima što se temelji na zajedničkoj viziji i ciljevima, izvješće o razvojnim mogućnostima djeteta, znanjima i vještinama koje je dijete usvojilo tijekom prijašnjeg odgojno-obrazovnog perioda na temelju kojih učitelj planira rad i organizira razredna odjeljenja. Djeca u Danskoj prilikom prijelaza u prvi razred osnovne škole sa sobom donosi „to sam ja“ kovčežić koji sadrži bitne materijale, crteže i podatke iz dječjeg vrtića, što može pomoći učitelju za individualni pristup u radu. Dakle, tijekom procesa prijelaza poštuje se zajedničko promišljanje o djetetovu razvoju i učenju u okviru socijalnog konteksta. Osim toga dijete ima mogućnost aktivnog sudjelovanja u vlastitom učenju. Dakle, kvalitetan prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu polazi od uvažavanja djetetovih prethodnih iskustava čime se ujedno stvaraju pretpostavke za razvoj odgojno-obrazovnog kontinuiteta (Einarsdóttir i sur., 2019).

Mnoge europske zemlje, 60-tih godina prošlog stoljeća, pitanje glatkog prijelaza djece iz predškolskog u osnovnoškolski sustav obrazovanja vide u izravnom povezivanju te stvaranju jedinstvenog kurikuluma, koji uključuje dječji vrtić, osnovnu školu, gimnaziju i srednje škole, što je dovelo do postavljanja šireg pitanja reforme odgojno-obrazovnog sustava (Husen, 1977). Argumenti za navedene spoznaje proizašle su iz rezultata istraživanja provedenih u okviru humanističkih, ali prije svega i društvenih znanosti koji su ukazali na važnost utjecaja okoline na školski uspjeh pojedinca te pružanje jednakih mogućnosti svoj djeci na početku obveznog obrazovanja (Vrinioti i sur., 2010).

Sve veći broj istraživanja prijelaza implicira kako znanja i vještine koje je dijete steklo tijekom ranog odgoja i obrazovanju mogu stagnirati ili pak ne razvijati se dalje, ukoliko prijelazi između predškolskog i osnovnoškolskog sustava ne budu dobro pripremljeni, odnosno ukoliko se ne osigura odgojno-obrazovni kontinuitet. Ne postojanje suradnje među odgojno-obrazovnim sustavima, a time i ne postojanje odgojno-obrazovnog kontinuiteta vodi lošoj kvaliteti djetetova osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Kao najveći problem navode se razlike i nedosljednosti u nastavnim planovima i programima, nedovoljno pedagoškog razumijevanja među dvama sustavima (Magnuson i sur., 2007; Barnett i Hustedt, 1995; Woodhead, 1988).

Prijelaz u osnovnu školu smatra se temeljem cjeloživotnog učenja, stoga se pohađanje dječjeg vrtića smatra prvim korakom obrazovnog razvoja osobe, što se potkrjepljuje primjerom nordijskih zemalja, gdje pedagoško razmišljanje sugerira da se pedagogija ranog djetinjstva,

odnosno prirodne strategije djetetova učenja trebaju poštivati i odražavati u ranim razredima osnovne škole (Pramling i Samuelsson, 2011). Primjer prethodnog razmišljanja nalazi se u Švedskoj, kada su predškolske ustanove uvedene u obrazovni sustav, 1996. godine, na sugestiju tadašnjeg premijera Perssona, koji je smatrao da pojedinac predškolskog sustava ugrađuje buduće temelje cjeloživotnog učenja čime je ukazao na potrebu povezivanja dječjih vrtića i prvih razreda osnovne škole (Korpi, 2005). Osim u odgoju i obrazovanju, važan je i kontinuitet između škole i doma, uključujući mogućnost korištenja materinjeg jezika u školama uvažavajući i njegovo kulturološko podrijetlo (Frigo i Adams 2002; Sanagavarapu i Perry, 2005). Stoga su partnerstva između obitelji, zajednice i škole neophodna kako bi se osiguralo da se prijašnja iskustva djece uzmu u obzir tijekom prijelaza u školu.

U izvješću OECD *Starting Strong II* (2006), analizom zakonske regulative ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u 20 europskih zemalja, apelira se na potrebu snažnog i ravnopravnog partnerstva između predškolskog i osnovnoškolskog odgojno-obrazovnog sustava. Traži se pomak od predškolske ustanove prema ravnopravnom partnerstvu što dovodi do kontinuiteta u odgoju i obrazovanju djece. Naime, *školifikacija* podrazumijeva način rada u predškolskim ustanovama kao i školi kako bi se djeca pripremila za prijelaz na način kako to škola očekuje (OECD, 2017). Problem ovakvog pristupa je taj što najčešće djeca razvojno nisu spremna za prijelaz, osim toga problem je više vremena provedenih izvan kuće, pedagoški pristup usmjeren je prema učitelju, pažnja se pridaje obrazovnom sadržaju s manje igranja.

Osvještavanje učitelja o teorijama koje čine temelj njihove pedagoške prakse kao i prakse njihovih kolega odgojitelja, kako bi se poboljšao odgojno-obrazovni kontinuitet i time olakšao prijelaz djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Wood i Bennett, 2001). Naime, dokumentiranjem aktivnosti tijekom odgojno-obrazovnog procesa omogućuje se opservacija skupine djece ne samo pojedinaca, a ukoliko se dokumentacija podijeli s članovima obitelji, podršku djetetovu učenju daje cijela zajednica (Hatherly i Richardson, 2007). Ovakvim pristupom uočava se značaj prihvaćanja djetetova prethodno stečena znanja i iskustva te potiče razvijanje pozitivnih odnosa tijekom procesa prijelaza.

U Italiji je tijekom 1990. godine donesen *Zakon 148* kojim se regulira kontinuitet između programa predškole i osnovne škole. Njime se, među ostalim, naglašava važnost komuniciranja škole s obiteljima, kao vrlo važnim čimbenicima u djetetovu životu te se izričito zahtijeva koordinacija kurikuluma između predškolskog programa i lokalnih osnovnih škola (Corosaro i

Molinari, 2000). Prema mišljenju Corosaro i Molinari (2000) kontinuitet između predškole i prvog razreda osnovne škole je neophodan, kako bi se djeci osigurao što blaži prijelaz iz jedne institucije u drugu. Također, ističu da je vjerojatnije da će se uspješan prijelaz dogoditi kada odgojitelji iz predškole i nastavnici iz škole ostvare partnerstvo, ujednačavajući očekivanja, dnevne rutine, filozofije i interakcijske stilove. Dakle, Corosaro i Molinari (2000) smatraju kako se interakcijom i povezivanjem različitih područja odrasli trude pomoći djetetu da doživi kontinuitet i da vidi svoj život kao jedinstvenu cjelinu s unutarnjom progresijom. Osim toga, potrebno je istaknuti kako je 1992. godine donesen je *Circolare Ministeriale br. 339*, koji napravljen na *Zakonu 148*, a usmjeren je na zadovoljavanje potreba različitih obitelji, posebno uključujući one obitelji čija djeca su identificirana da imaju posebne potrebe. Ovakvom obrazovnom politikom potiče se suradnja između društvenih agencija, zdravstvenih službi, škola i obitelji (OECD, 2001).

Roditelji, pri djetetovu prijelazu iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi, iskazuju zabrinutost ne samo zbog djetetove prilagodbe na novo okruženje koje uvjetuje, veće obrazovne zahtjeve u odnosu na prethodno okruženje, u odnosu na emocionalnu sigurnost i brigu o djetetu u kontekstu razreda, već je posebno iskazuju zbog nedostatka kontinuiteta u vršnjačkim odnosima i razvoju prijateljstva (O'Kane i Hayes, 2013). Naime, roditelji smatraju kako se podrškom djetetu koje polazi u školu od strane druge djece i učitelja te ranijim upoznavanjem novog okruženja osigurava kontinuitet prijelaza. Stoga se preporučuje uspostavljanje koordinacija različitih struktura na nacionalnoj razini, koje bi omogućile i olakšale komunikacija među sustavima, što bi istovremeno doprinijelo poboljšanju kvalitete prijelaza te osiguranju kontinuiteta. Također, potrebno je istaknuti kako zajednički pripremljen kurikulum omogućuje kontinuitet između dječjeg vrtića i osnovne škole što dovodi do iskustva neprekidna poučavanja i učenja te omogućuje odgojiteljima i učiteljima da se međusobno upoznaju i raspravljaju o svojim koncepcijama i ciljevima vezanim za obrazovanje i odgoj djeteta (Ahtola i sur., 2011).

Rezultati provedenih istraživanja pokazuju kako kontinuitet u prostornom smislu između predškolskog i prvog razreda osnovne škole uvođenjem prijelaznih razreda omogućuju uspješno sudjelovanje djece i stručnih djelatnika u obrazovnim aktivnostima i rutinama (Ackesjö, 2014) koje se temelje na djetetovim prethodnim iskustvima. Tijekom prijelaza iz programa predškole u prvi razred osnovne škole dijete doživljava i promjenu svog identiteta, odgojitelji ih percipiraju kao kompetentna i autonomna bića dok ih učitelji percipiraju kao djecu



s nedovoljno razvijenim sposobnostima i kompetencijama (Ackesjö, 2014; Fisher, 2011). Ackesjö (2014) i Fisher (2011) smatraju kako upravo njihova različita slika o djetetu tijekom njegova prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi vodi preispitivanju odnosa između dvaju odgojno-obrazovnih sustava, odnosno kontinuiteta u obrazovanju, posebice pri oblikovanju zajedničke slike o djetetu, odgovornosti za djetetov prijelaz te promišljanje vlastite prakse (Ackesjö, 2014; Fisher, 2011). Dakle, nedostatak komunikacije između učitelja i odgojitelja doprinosi nedostatku obrazovnog kontinuiteta koji najviše utječe na djecu iz socijalno-depriviranih sredina.

Suradnja predškolske ustanove, škole i roditelja odlučujući je čimbenik prilikom procesa prijelaza (Griebel i Niesel 2004). Kontinuitet u odgoju i obrazovanju proces je kojim zajednički djeluju svi njegovi sudionici, u ovom slučaju procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu pri čemu se mu je omogućen lakši i razvojno primjeren prijelaz iz jednog konteksta u drugi. Razvojni kontinuitet među podsustavima obrazovanja tradicionalna je misao vodilja za uspješnu realizaciju procesa prijelaza (Dunlop i Fabian, 2002; Margetts, 2002; Yeboah 2002; Moss, 2013). Kontinuitetom u odgojno-obrazovnom sustavu dolazi do povezivanja odnosno podudaranja odgojno-obrazovne prakse što podrazumijeva razvoj socijalnih mreža u kojima je prisutna komunikacija i interakcija između sudionika pri čemu se osjeti snažna povezanost koja omogućuje kongruenciju ciljeva, načela i vrijednosti odgojno-obrazovne prakse (Babić i Kuzma, 2000).

### *3.5.2. Odgojno-obrazovni diskontinuitet*

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu donosi promjene na razini individualnog razvoja, donosi promjene s kojima se i dijete i njegovi roditelji trebaju nositi te promjene na razini odnosa koji se ostvaraju u neposrednoj okolini, što istovremeno doprinosi i diskontinuitetu u njihovim iskustvima (Griebel i Niesel, 2015). Ključne sastavnice uspješnog prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, sprječavanje nepravilnosti usvajanja različitih oblika znanja te negativnih utjecaja na djetetov razvoj čine zajedničke aktivnosti i različita događanja koje organiziraju stručni djelatnici u obje odgojno-obrazovne ustanove (Love i sur., 1992 prema Early i sur. 2001).

Tijekom odgojno-obrazovnog prijelaza dijete se susreće s diskontinuitetom u odgoju i obrazovanju koje mu omogućuje širenje znanja, iskustva i oblika učenja što može biti poticajno za dijete, ali može imati i negativan utjecaj na djetetov razvoj (Curtis, 2002). Prema mišljenju

Curtisa (2002), razlog diskontinuiteta pedagogije između dvaju odgojno-obrazovnih sustava nalazi se u njihovoj različitoj filozofiji, tradiciji, ideologiji odgojno-obrazovnih djelatnika koja se očituje u različitom shvaćanju razvoja djeteta, tj. učenika te metodičkom pristupu u odgojno-obrazovnoj praksi. Slično stajalište ima i Moss (2013) koji pedagogiju, također promatra kroz ideologiju te filozofiju odgoja i obrazovanja na osnovu kojih se razumijevaju proces i oblici učenja. Peters (2010) definicijom pedagogije obuhvaća različite pristupe odgojitelja i učitelja u poticanju razvoja djeteta, njegovih vještina, znanja i učenja.

Iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika i obrazovne politike, prihvatljiva je primjerena razina diskontinuiteta tijekom kojega se pomaže djetetu prilagodba zahtjevima u različitim situacijama u okviru višestrukih prijelaza (Babić, 2014). Diskontinuitet koji se javlja prilikom stjecanja različitih iskustava ne bi trebao biti izvor problema već bi trebao poticajno djelovati na razvoj djeteta (Filip, 1995; Olbirich, 1995). Naime, suočavanje s diskontinuitetom nezaobilazno je tijekom procesa djetetova razvoja, posebice u okviru strukturiranog obrazovanja. Dakle, prema shvaćanju Filipa (1995) i Olbricha (1995), susret s različitim prijelazima tijekom života može se shvatiti kao mogućnost učenja i prihvaćanja različitih oblika odstupanja.

Prema mišljenju Curtis (2002) i Dockett i Perry (2014) dijete se tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu susreće s diskontinuitetom u fizičkom i socijalnom okruženju te u kurikulumu što se naziva diskontinuitet resursa i podrške. Također, potrebno je istaknuti da se dijete tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prvenstveno susreće s diskontinuitetom u prostornom okruženju (Dunlop i Fabian, 2006). Iako su prema tjelesnom razvoju djeca vrlo slična, svako dijete će drugačije reagirati na diskontinuitet tijekom odgoja i obrazovanja (Griebel i Niesel, 2015). Naime, dijete koje dolazi iz socijalno deprivirane sredine ili je migrantskog podrijetla, ili dijete s teškoćama u razvoju teže će se prilagoditi zahtjevima nove okoline posebice strukturiranog oblika učenja (Filip, 1995). Naime, ukoliko dijete osjeti da su pred njim velika očekivanja od strane odgojno-obrazovnog sustava odnosno od strane odraslih, često će manifestirati različite oblike stresnog ponašanja, rezignaciju i odustajanje od daljnjeg učenja i usvajanja novih vještina i znanja (Laaro i Folk, 1987).

Može se zaključiti kako način nošenja s prijelazom iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi ne ovisi samo o pojedincu već i o društvu i njegovim oblicima stvaranja kontinuiteta uz istovremeno korištenje diskontinuiteta kao pozitivnog resursa (Griebel i Niesel, 2015).

Različite obrazovne potrebe i očekivanja osnovne škole u odnosu na dijete, usporedbe postignuća djece, veća složenost društvenog okruženja kao i nove socijalne interakcije posebice s odraslima posljedice su diskontinuiteta među odgojno-obrazovnim sustavima (Pianta, 2010). Osim toga, dijete se pri polasku u osnovnu školu susreće s manjim postotkom uključenosti roditelja u odgojno-obrazovni proces što rezultira i manjom roditeljskom podrškom djetetu pri susretu s novom okolinom, njezinim očekivanjima te stvaranju novih socijalnih kontakata. Dijete se polaskom u osnovnu školu susreće s različitim kontradiktornostima, poput manje samostalnosti te slabe odnosno minimalne mogućnosti razvoja autonomnosti što je rezultat školskih pravila kojima se moraju prilagoditi kao i stjecanje novih znanja sukladno uputama odraslih (Dockett i Perry, 2007). Dakle, prema mišljenju Dockett i Perry (2007) mišljenju raste djetetova ovisnosti o odraslima osobama u svojoj okolini, stoga se javlja diskontinuitet u razvoju djetetove osobnosti odnosno autonomnosti. Osim u školi, dijete i unutar obitelji doživljava diskontinuitet posebice tijekom upisa u školu kada, kako ističu Griebel i Niesl (2002), roditelji pokazuju tradicionalniji model ponašanja u pogledu djetetova odnosa prema školi i učenju. Potrebno je istaknuti kako Dockett i Perry (2007) ne vide veći problem u različiti oblicima diskontinuiteta s kojima se dijete susreće, već smatraju kako susretanje s diskontinuitetom tijekom odgoja i obrazovanja pozitivno utječe na djetetov daljnji razvoj, dijete se potiče na usvajanje novih kompetencija potrebnih za daljnji život i obrazovanje. Peters (2000) navodi studiju slučaja na temu prijelaza provedenu na Novom Zelandu tijekom koje se nastojalo utvrditi kako sedmero djece percipira diskontinuitet u dnevnoj rutini te ograničava li diskontinuitet mogućnost zadovoljenja osobnih potreba. Rezultati su pokazali kako su se djeca vrlo brzo prilagodila promjenama i novim zahtjevima što je rezultiralo osjećajem ponosa u postizanju vlastitog uspjeha. Dakle, prema stajalištu Einarsdóttir (2007) susret s diskontinuitetom može biti stresan za dijete, ali dijete prilikom rješavanja problema s kojim se susreće doživljava sreću zbog uspjeha kod usvajanja novih vještina i kompetencija. Roßbach (2010) postavlja pitanje u odnosu na dobivene rezultate postoji li kontinuitet ili je prisutan diskontinuitet između odgojno-obrazovnog pristupa predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Naime, rezultati su ukazali na potrebu poticanja razvoja, učenja i podrške na obje odgojno-obrazovne razine kako se ne bi zanemario cjelokupni razvoj djeteta. S navedenim činjenicama slaže se i Faust (2010) koja smatra kako odgojno-obrazovni djelatnici u dječjem vrtiću i osnovnoj školi trebaju međusobno surađivati kako bi njihov pedagoški rad bio kompatibilan te omogućio razvoj kontinuiteta među sustavima. Osim toga, ističe kako suradnja i kompatibilnost

programa ne znači i usklađivanje, jer diskontinuitetom u odgoju i obrazovanju djeteta razvija svoje sposobnosti. Također, isti autor smatra kako pitanje kontinuiteta ili diskontinuiteta postaje manje bitno kad su odgojitelji odnosno učitelji usmjereni prvenstveno na razvoj djeteta. Griebel i Niesel (2015) smatraju kako je najbolji model prijelaza onaj tijekom kojeg se stvaraju prostorni i materijalni uvjeti koji će djetetu u prvom razredu osnovne škole omogućiti razvijanje i stjecanje samopouzdanja kao učenika, a što će biti moguće ukoliko se ne obezvrjeđuju već prihvate djetetova prethodno stečena znanja te na njima nastave graditi nova, što ujedno doprinosi i širenja različitih oblika učenja. Naime, pogreške koje se dogode pri usvajanju novih vještina i oblika stjecanja znanja, prema Speck-Hamdan (2006), tumače se kao kreativni pokušaji rješenja problema te kao informacije učitelju o skrivenim procesima i oblicima učenja djeteta. Prema njihovu mišljenju, konstruktivistički osnovni koncept učenja povezuje dječje vrtiće i osnovne škole.

Na temelju rezultata istraživanja provedenih na temu djetetova mjesta u procesu prijelaza iz jednog obrazovnog konteksta u drugi, uočeno je kako je djeci najveći problem „gubitak“ prijatelja i stjecanje novih prijatelja unutar novog odgojno-obrazovnog konteksta (Ackesjö, 2014). Dakle, socijalni diskontinuitet iz dječje perspektive, čini se najveći problem procesa prijelaza. Naime, djeci pripadanje zajednici te ostvarivanje odnosa s vršnjacima čini preduvjete za postavljanje temelja uspješnog prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Ackesjö, 2014). Rezultati istraživanja, također pokazuju kako određeni stupanj diskontinuiteta, kao što je organiziranje različitih aktivnosti te uspostavljanje odnosa s odraslima, pozitivno utječe na djetetovu prilagodbu novoj okolini i pristupu radu, posebice ako se stvore povoljni uvjeti povezivanja pedagoških pristupa. Stoga, se može zaključiti kako djeca i očekuju i žele određenu razinu diskontinuiteta. S aspekta suvremenog razumijevanja djetinjstva i odgojno-obrazovnog procesa djeteta se promatra i prihvaća kao aktivni sudionik vlastitog odgoja i obrazovanja tijekom kojeg ima pravo zastupati te iznositi vlastita mišljenja i stavove (Einarsdóttir i sur., 2019). Autori, Einarsdóttir i sur., (2019) također ističu kako je djetinjstvo društveni konstrukt koji je determiniran kulturom, vremenom i širim sociokulturnim kontekstom unutar kojeg djeteta živi i odrasta.

Kiening (2013), s obzirom na rezultate istraživanja provedenog u Poljskoj, naglašava kako su djeca pri polasku u školu najčešće emocionalno poljuljana posebice u odnosu na manjak osjećaja sigurnosti i privrženosti koje je bilo zastupljeno u odnosu na prijašnju okolinu. Prema njegovu mišljenju, upravo nedostatak osjećaja sigurnosti i razvoja privrženosti s novom

okolinom može dovesti do stresa koji, ukoliko traje duži vremenski period, može potaknuti razvoj ostalih negativnih emocija kao što su: anksioznost, iritacija, zabrinutost, strah, ljutnja i bijes.

Sharp (2002) prema istraživanjima Sylva i Nabuca (1996) ističe isprepletenost formalnog poučavanja unutar dječjeg vrtića, povećanog stupnja anksioznosti te niskog stupnja samopouzdanja što potkrjepljuje činjenica negativnog utjecaja rane *školifikacije* ranog i predškolskog sustava kojoj teže odrasli sudionici kako bi se postigla školska spremnost djeteta. Sharp (2002), također ističe kako se ranim uvođenjem obrazovnih sadržaja u djetetov odgoj i obrazovanje, a koje nije u skladu s djetetovim interesima i potrebama ne utječe pozitivno na djetetov daljnji obrazovni uspjeh. Slična razmišljanja susreću se kod McInnes i sur. (2009) koji napominju kako djeca tijekom igre adekvatno pristupaju rješavanju različitih problemskih situacija u odnosu na djecu koja problemskim situacijama pristupaju unutar formalne situacije koju vodi i usmjerava odrasla osoba. Rezultati različitih istraživanja prikazuju doprinos *školifikacije* ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava u odnosu na obrazovni uspjeh djeteta, pri čemu posebno mjesto imaju matematičke vještine, čitalačke vještine te na kraju djetetova sposobnost održavanja koncentracije prilikom polaska u prvi razred osnovne škole (Čudina-Obradović, 2008).

Međunarodna istraživanja o djetetovu prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ukazuju kako iskustvo prijelaza može biti traumatično za neku djecu, posebno za djecu iz disfunkcionalnih obitelji te za djecu sniženih obrazovnih mogućnosti (Bröstrom, 2002; Napier, 2002; Wagner i sur. 2003). Kad dijete prijeđe iz dječjeg vrtića u osnovnu školu mijenja i svoj identitet, postao je učenik. Promjenom uloge mijenjaju se i očekivanja okoline, zahtijevaju se obrasci ponašanja sukladni pravilima učionice odnosno škole. U dječjem vrtiću dijete pripada najstarijoj skupini djece, dok u školi pripada najmlađoj skupini djece. U školi je društveno okruženje mnogo složenije, manje odraslih provodi odgojno-obrazovni proces, što znači manju mogućnost individualnog pristupa djetetu, prisutna je rjeđa interakcija djece i odraslih nego u dječjem vrtiću. U školi djeca imaju manje autonomije i često su prisiljeni disciplinirati svoja ponašanja, obrazovni zahtjevi su veći, susreću se s novim pravilima i očekivanjima učitelja (Docket i Perry 2007; Dunlop i Fabian 2007; Merry 2007). Polaskom u školu dijete postaje svjesno novih aktivnosti i oblika učenja prema kriterijima odraslih što može kod njih izazvati osjećaj gubitka kontrole nad okruženjem, nad učenjem, posebno kod djeteta koje ne poznaje formalne oblike učenja ili pristup učenju koji dominira u učionici (Picchio i Mayer, 2019; Kalkman i Clark,

2017). Navedene promjene ne utječu samo na djecu s manje razvojnih i obrazovnih mogućnosti već i na djecu urednih obrazovnih mogućnosti (Bröstrom, 2003).

Puno djece još uvijek ima problema prilikom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Tijekom procesa prijelaza odgojitelji u dječjem vrtiću dijete doživljavaju kao kompetentno i autonomno biće, dok ga učitelj percipira kao „nesposobnog novaka“ (Ackesjö, 2014). Takva podijeljena razmišljanja uvjetuju potrebu preispitivanja odnosa između sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u smislu kontinuiteta u obrazovanju (Ackesjö, 2014; Fisher, 2011). Navedeni autori, Ackesjö (2014) i Fisher (2011) smatraju kako odgojno-obrazovni djelatnici trebaju preuzeti zajedničku odgovornost djetetova prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi te promišljati vlastitu praksu koja će biti primjerena pedagoškom kontinuitetu. Rezultati istraživanja djetetovih stavova o prijelazu iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi (Clark i Moss, 2011) prikazuju kako djeca najveći problem prijelaza ne vide u susretu s novom kulturom, velikim školskim prostorom već u odvajanju od prijatelja iz dječjeg vrtića, upoznavanje novih vršnjaka, ulaznje u nove socijalne interakcije. Što navodi na zaključak kako je socijalni diskontinuitet u prijelazu, gledano iz dječje perspektive, veliki problem jer djeci je vrlo važno pripadati zajednici vršnjaka (Ackesjö, 2014). Istraživanja pokazuju, da se djeca bez obzira na poteškoće koje ih čekaju u prijelazu u školu, raduju tom događaju jer žele biti stariji, hoće učiti nove i teže stvari, hoće se igrati na većem igralištu, ali iskazuju zabrinutost zbog napuštanja prijatelja, upoznavanja učitelja i njihovih očekivanja (Fisher, 2011).

### **3.6. Modeli prijelazne prakse**

U tekstu koji slijedi dat će se kratki prikaz nekih primjera prijelazne prakse.

Prema Bredekampu (1996) razvojno primjerena praksa, osim što se temelji na opće prihvaćenoj dobnoj spremnosti djeteta za polazak u školu, svoje temeljno polazište sadrži i u individualnoj razvojnoj primjerenosti. Pojam razvojno primjerena praksa podrazumijeva primjenu i tijek odvijanja aktivnosti prema razvojnoj dobi djeteta, ali i njegovim potrebama, mogućnosti i interesima. Osim toga, razvojno primjerena praksa temelji se na interakciji uključenih sudionika, na interakciji između obiteljskog i obrazovnog konteksta te vrjednovanju razvojnih postignuća djeteta (Bredekamp 1996). Naime, Bredekamp (1996) tijekom devedesetih godina prošlog stoljeća naglašava potrebu vrlo visokog stupnja znanja odraslih o djetetovom cjelokupnom rastu i razvoju kako bi se proveo kvalitetan i razvojno primjeren odgojno-

obrazovni proces koji će poticati dijete na učenje i usvajanje novih znanja. Također, naglašava kako je trenutna odgojno-obrazovna praksa naklonjena „školifikaciji“ odnosno školskom obliku podučavanja djece rane i predškolske dobi što prema njegovu mišljenju proizlazi iz nedovoljnog poznavanja djetetovih razvojnih mogućnosti kao i oblika učenja (Bredenkamp, 1996). Autor, također navodi kako je potrebna gradnja kurikuluma koji će se temeljiti na praćenju razvojnih mogućnosti i sposobnosti pojedinog djeteta, istovremeno mu omogućujući vlastiti oblik učenja i stjecanja znanja (čitanje, pisanje, matematika). Suprotno navedenom prema mišljenju Early i sur. (2001) odgojno-obrazovni proces odvija se u odnosu na cijeli razred te nije prilagođen individualnim potrebama i mogućnostima pojedinog djeteta. Slična razmišljanja dijeli i Slunjski (2015) dajući primjer hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava unutar kojeg se pri provedbi odgojno-obrazovnog procesa polazi od dobne granice kao preduvjeta stjecanja određenih vještina, znanja i sposobnosti što, naravno onemogućava individualni pristup u odnosu na pojedino dijete te zanemaruje činjenica kako djeca iste kronološke dobi uče na različit način. Naime, djeca u školu dolaze s različitim predznanjem s obzirom da potječu iz različitih socijalno-kulturno i ekonomski različitih sredina. Kulturalna različitost sudionika procesa djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu bitna je u konstrukciji prijelaznih aktivnosti posebice pri upisa djeteta u školu (Janus, 2011).

Dobar primjer prijelazne prakse koja se temelji na individualnom pristupu djetetu i zadovoljavanju njegovih interesa i potreba daju Dockett i Perry (2007), a koji je baziran na projektu provedenom u Australiji. Naime, projektom je potaknut oblik prijelazne prakse tijekom koje je dijete stavljeno u ulogu sukreatora odgojno-obrazovnog procesa.

Definirano je sedam oblika prijelazne prakse koje nalazimo u hrvatskoj prijelaznoj praksi (Veselinović, 2006). Najčešći oblik prijelazne prakse je jednokratni boravak predškolaca u školi, kraći posjet nastavnom satu i skraćeni prvi nastavni dan u školi, održavanje roditeljskog sastanka početkom školske godine, odlazak roditelja i djeteta na upis i testiranje djetetove spremnosti za školu. Slične primjere navode i Schulting i sur. (2005) te posebno ističu osobne kontakt učitelja s roditeljima i djecom, posjete i boravke predškolaca u svojim budućim učionicama te roditeljska pohađanja orijentacijskih sesija prije početka školske godine. Prijelazne aktivnosti koje uključuju suradnju i međusobnu podršku odgojno-obrazovnih stručnjaka, roditelja i djece prije, tijekom i nakon prijelaznog razdoblja mogu poboljšati jednakost u obrazovanju (Melhuish, 2014).

Kvalitetna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu trebala bi se odvijati prema sljedećim aspektima (Katz i McClellan, 1991; Vonta, 1999):

- usmjerenost na pripremu i pomoć roditeljima i široj obitelji u pripremi djeteta za školu;
- vrtić u svoj plan rada treba uključiti pripremu djeteta za školu;
- naglašava se uloga škole u poticanju široke palete razvojnih stupnjeva, okolnosti, iskustava te potreba djeteta koje je donio sa sobom u školu.

Polaskom u prvi razred osnovne škole dijete se susreće s novim opterećenjem koje izaziva dugo sjedenje u klupi, što dovodi do smanjenja obima motoričkih aktivnosti, poteškoća ovladavanja grafomotoričkim vještinama te obveznu veću koncentraciju u hotimičnom usmjeravanju pažnje. Važno je istaknuti da sva navedena očekivanja traže od djeteta emocionalnu spremnost kako bi udovoljilo postavljenim zahtjevima (Katz i McClellan, 1991; Vonta, 1999).

Osim već spomenutih primjera prijelaznih aktivnosti različiti autori (Dobbin, 2013; Hirst i sur., 2011; Peters, 2010; Pianta i Kraft-Sayre, 2003) sugeriraju još nekoliko, koje smatraju važnim za djetetov lakši prijelaz:

- zajednički pogledi predškolskog i osnovnoškolskog sustava o prijelazima iz jednog obrazovnog konteksta u drugi;
- usklađivanje i ravnoteža između pristupa učenja djeteta u programu predškole i prvom razredu osnovne škole, usklađivanje kurikuluma i pedagoške prakse;
- prihvaćanje individualnog razvoja svakog djeteta te shvaćanje kako svako dijete različito uči;
- usvajanje i razvijanje suradničke prakse između odgojitelja i učitelja, posebice kod razmjene pisanih informacija o razvoju djeteta i njegovim ranijim iskustvima;
- usklađivanje pedagoškog razumijevanja nastavnika predškolske i osnovne škole;
- fleksibilnost i osjetljivost na pojedine zajednice, obitelji i djecu te suradnja između odgojno-obrazovnih djelatnika, ravnatelja, roditelja i zajednice koja je zasnovana na uzajamnoj komunikaciji, uključenosti, međusobnom povjerenju i poštovanju.

Do usuglašavanja i definiranja zajedničkih načela u prijelaznoj praksi, prema mišljenju Dockett i Perry (2014), teško se dolazi, posebice zato što stručni djelatnici dječjeg vrtića i osnovne škole imaju sliku o djetetu. Dakle, kvaliteta prijelazne prakse ovisi o tome je li se temelji na orijentacijskom ili prijelaznom programu. Prema njihovu mišljenju, razlika u navedenim programima je u tome hoće li se proces prijelaza shvatiti kao trenutni događaj ili kao proces



koji se odvija tijekom djetetova života u koji su uključeni i ostali sudionici procesa. Također, smatraju da ukoliko se prijelaz shvati kao trenutni događaj tada će se postupak temeljiti na jednokratnom događaju poput obilaska škole ili pak na jednom roditeljskom sastanku s roditeljima djece koja kreću u školu. Nasuprot tome ističu, ukoliko se prijelaz shvati kao proces tada će se proces prijelaza bazirati na različitim aktivnostima u koje će biti uključeni svi dionici te će se tijekom različitih informativnih i edukativnih susreta izmjenjivati različite informacije o djeci, roditelji će dobiti informacije i podršku kako djetetu olakšati prijelaz, odnosno prilagodbu na novu sredinu (Dockett i Perry, 2014). Uvođenjem, tzv. prijelaznog razreda ili kreiranjem kurikuluma prijelaza može se pomoći u prilagodbi djeteta na školu (Veličković, 2015; Dockett i Pery, 2007). Međutim i kod modela prijelaznog razreda nailazi se na isti problem kao kod modela partnerstva. Postavlja se pitanje: Tko preuzima odgovornost? – onaj tko šalje dijete u školu (obitelj i vrtić) ili škola (Petriwskiy i Grieshaber, 2011). Pristupi koji su usmjereni na djetetov polazak u školu i pripremnu praksu, usmjereni su na školsku sredinu i njezina očekivanja od djeteta (Corosaro i Molinari, 2000; Pianta i Kraft-Sayre, 2003). Ovakav pristup prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu nalazi se u orijentacijskoj praksi u okviru koje se ne uzimaju u obzir djetetova prijašnja iskustva učenja, različiti pristupi njegovu učenju kao ni različitost institucionalnog konteksta, već se prijelaz shvaća kao jedinstven događaj tijekom kojeg se očekuje djetetova prilagodba na promjene koje slijede (Petriwskyj i Grieshaber, 2011).

Suprotno orijentacijskom programu, prijelazni program odvija se u kontinuitetu, nije vremenski uvjetovan poput orijentacijskog programa, aktivnosti prijelaza odvijaju se integrirano u obje odgojno-obrazovne ustanove što je u biti i cilj provedbe kvalitetne prijelazne prakse (Somolanji Tokić, 2018). Osim toga, Somolanji Tokić navodi kako su kvalitetne prijelazne aktivnosti značajne za povezivanje dvaju kurikuluma te ih je potrebno realizirati na temelju zadataka postavljenih prijelaznim programom.

S obzirom na to da u većini Zemalja postoji problem u prijelaznoj praksi djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, posebno u kontekstu suradnje uključenih sudionika, mnoge Zemlje smislile su niz strategija rješavanja tog problema: praćenje stanja prijelaza, informiranje lokalnih vlasti o prijelaznoj praksi te potrebnim promjenama. Japan i Švedska integrirale su proces prijelaza u zakonske okvire kako bi postao sastavni dio okvirnih kurikuluma, a Danska, Finska, Norveška, Slovenija i Švedska kontinuirano raspravljaju o temi prijelaza s uključenim dionicima (OECD, 2017).

### 3.6.1. Presjek istraživanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu

Rezultati brojnih istraživanja provedenih na temu prijelaza ukazuju kako kvaliteta procesa prijelaza ovisi o tome kako će se dijete prilagoditi novoj odgojno-obrazovnoj okolini, kako će osvijestiti ulogu učenika te kako će prihvatiti novi identitet, identitet učenika (Griebel i Niesel, 2011). Slične rezultate dobili su Early i sur. (2001). Rezultati njihova istraživanja pokazali su kako na kvalitetu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu utječe primjerena odgojno-obrazovna praksa, koja se bazira na individualnom pristupu djetetu, ali i potrebu uključivanja šire društvene zajednice u aktivnosti djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Međutim, Slunjski (2015) navodi kako je razvojno primjerena praksa nedovoljno realizirana.

Dahlberg (2013) navodi primjer Švedske prakse upisa, tijekom kojeg se odvija testiranje šestogodišnjaka pri čemu procjena i svođenje djetetova razvoja na bodove koje stječe tijekom testiranja prikazuje odnos između stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole. Dahlberg, na temelju ovakvog primjera prijelazne aktivnosti i potrebe testiranja djetetovih sposobnosti postavlja pitanje smatra li se odgojno-obrazovna prakse u dječjem vrtiću efikasnom i kvalitetnom.

Rezultati istraživanja vezano za inkluzivnu prijelaznu praksu i pedagoški kontinuitet, a koji je proveden s australskim učiteljima, ukazuje na potrebu poticanja veće međusobne podrške i suradnje među sudionika unutar razreda (Petriwskyj, 2010). Međutim, bez obzira na uključivanje, najčešće nekvalificiranih asistenata u inkluzivni odgojno-obrazovni proces, uočava se promišljanje učitelja kako postići ravnotežu između potreba cijelog razreda i individualnog učenja što ukazuje na potrebu opsežnije i proaktivne reforme pristupa prijelazu djeteta s teškoćama u razvoju. Stoga je potrebno istaknuti kako inkluzivni prijelazi trebaju obuhvatiti različitosti svakog pojedinog djeteta kao i različitosti unutar razreda što podrazumijeva izbjegavanje stigmatizacije te uključuje pružanje individualne podrške djetetu i njegovoj obitelji tijekom dogovora kako se nositi s promjenama unutar novog konteksta kao i promjenom uloge koju donosi.

U obrazovnoj politici Engleske teži se uvođenju temeljne procjene djetetovih sposobnosti važnih za upis u prvi razred osnovne škole (Roberts-Holmes i sur., 2016) što je u suprotnosti s postojećom procjenom djetetova razvoja tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se temelji na holističkom pristupu procjene djetetova razvoja (*Early Years Foundation Stage Profile*). Roberts-Holmes i Bradbury (2017) provode istraživanja o prisutnim oblicima

testiranja i procjenjivanja djece tijekom upisa u osnovnu školu, koji prikazuju daljnju nedorečenost postupka testiranja koji se ne provodi zbog djeteta i procjene njegovih razvojnih mogućnosti već zbog obrazovne politike. Rezultati istraživanja koje je proveo Bradbury (2014) prikazuju nezadovoljstvo praktičara prisutnim načinom procjene razvojnih mogućnosti u kontekstu spremnosti za školu petogodišnjeg djeteta, ali su pasivni u rješavanju problema. Međutim, rezultati istraživanja provedenog u Australiji pokazuju kako je procjena djetetovih akademskih vještina u kontekstu spremnosti za školu utjecala na povećanje broja djece ponavljača prvog razreda ili su pak kategorizirani kao djeca koja imaju teškoće u učenju i ponašanju (Petriwskyj i Grieshaber, 2011). Dakle, zaključuje se kako procjena djetetovih vještina nije udovoljila kriterijima spremnosti, bez obzira što pohađaju školu. Prema postignutim rezultatima i roditelji su promijenili stav u odnosu na dječji vrtić i odgojno-obrazovni proces koji se u njemu odvija inzistirajući na budućim programima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u okviru kojih bi se dijete adekvatno, prema njihovom mišljenju, pripremilo za školu.

U posljednje vrijeme posebno su aktualna pitanja prijelaza djece migrantskog podrijetla i depriviranih socijalnih sredina te djece s intelektualnim teškoćama (Wilder i Lillvist, 2017; Petriwskyj, 2014; Vonta i sur., 2013; Rothe i sur., 2014). Naime, smatra se kako uključivanjem djeteta s intelektualnim teškoćama, socijalno depriviranih obitelji ili migranata implicira međusobnu suradnju i podršku među djecom te sprječava njihovo (eventualno) isključivanje (Van Laere i Vandenbroeck, 2017). Djeca u nepovoljnom položaju često se susreću s više poteškoća tijekom prijelaza, češće su izložena interakciji više čimbenika rizika, posebice nekvalitetno okruženje za učenje u kući; podcjenjivanje njihovih kompetencija od strane učitelja te različita očekivanja od interakcija roditelja i učitelja (Peters, 2010). Za kvalitetan prijelaz djeteta s posebnim potrebama neophodne su razmjene informacija među odgojno-obrazovnim djelatnicima obaju odgojno-obrazovnih ustanova (OECD, 2017).

Iz rezultata istraživanja provedenog u okviru OECD-ovog projekta (2017) uočeno je kako su zemlje uključene u projekt donijele zajedničke ciljeve: riješiti nedosljednost u ciljevima odgojno-obrazovnih sustava te u planu i programu pedagoške prakse, potaknuti i ostvariti suradnju među uključenim dionicima, iako su svi navedeni nedostaci ukorijenjeni u njihovoj različitoj percepciji, ideologiji, filozofiji te očekivanjima. Osim toga, problem je i u Zakonskoj regulativi koja se odnosi na zaštitu podataka, posebno djece s teškoćama u razvoju, za čiju

regulaciju je neophodno uključivanje ravnatelja, djelatnika državne uprave u području odgoja i obrazovanja.

Proučavajući literaturu vezanu za istraživanje procesa prijelaza u Australiji uočena je usmjerenost na spremnost djeteta za školu (Grieshaber, 2008) kao i mogućnost ponavljanja razreda za djecu koja se pokažu nespremna (Dockett i Perry, 2007; Petriwskyj 2005). Takav pristup prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu podržava vlada te se organizira pripremna godina, odnosno program pripreme za školu, što podržavaju i roditelji (O' Gorman, 2008). Ovakav pristup u suprotnosti je s australskim kurikulumom koji se temelji na igri kao obliku učenja kod djece predškolske dobi (Petriwskyj i Greshaber, 2011). Dakle, uvođenjem pripremnog razreda i prijelaznog kurikuluma te specijaliziranih programa nastojalo se pomoći djeci s teškoćama u razvoju i djeci iz socijalno depriviranih sredina. U istraživanjima, koja su se bavila prijelazom djece iz socijalno depriviranih sredina, uočen je nedostatak konzultacija s obitelji te niska očekivanja od strane učitelja (Cronin i Deizmann 2002; Dockett i Perry, 2007). Projektom vlade države Viktorije želi se podržati suradnja predškolskog i osnovno školskog sustava te se daje Nacionalni program procesa prijelaza, kojim se poštuju zakonska prava djeteta, poštivanje kulturnog identiteta djeteta i socioekonomskog statusa obitelji, pozitivne interakcije s okolinom, poštivanje različitosti, poticanje jednakih prava za svu djecu, učenje kroz igru, poticanje suradnje roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika te reflektivna praksa (DEECD, 2008<sup>9</sup>; CEIEC, 2008).

Devedesetih godina osmišljen okvirni program u SAD-u, koji bi omogućio da sva djeca koja u 2000. godini krenu u školu budu spremna učiti, stoga je osmišljen *Head Start* program kojem je cilj poboljšati kvalitetu obrazovanja djece mlađeg predškolskog uzrasta, a koji se sastojao od strategija koje su uključivale školske sastanke, kućne posjete, educiranje roditelja kako bi imali bolji pristup školi (Freeman i sur., 2015). Osim *Head Start* programa organiziran je i *Program of Counting to school* – Odbrojavanje do škole u okviru kojeg zajednica daje podršku djetetu tijekom prijelaza iz neformalnog (dječji vrtić) u formalni obrazovni sustav (osnovna škola), a cilj programa je potaknuti i uspostaviti komunikaciju i suradnju na relaciji odgojno-obrazovna ustanova (dječji vrtić/osnovna škola)–roditelj te organizaciju partnerstva i podrške u okviru kojeg se podrškom zajednice daje podrška djetetu u cilju ostvarenja školskog uspjeha.

---

<sup>9</sup> Nacrt za odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu – Nacionalni program procesa prijelaza u Australiji

Sličan problem djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kao i SAD ima i Italija, kojeg nastoji riješiti pripremom školskog okruženja za mlađu djecu te podrškom djetetu i obitelji, što je podržano i zakonskom regulativom kada je 90-ih godina reguliran proces kontinuiteta među dvama obrazovnim sustavima. Također je podržana suradnja društvenih agencija, zdravstvenih službi, škole i obitelji (Powers-Costello i sur., 2011). Pristup kontinuiteta posebno je naglašen u pokrajini Emilia Romagna, gdje u odgojno-obrazovnom sustavu zastupljena Reggio pedagogija, koja se temelji na stavu da je okruženje djetetov treći učitelj iz kojeg dijete može učiti, shvatiti, razumjeti svijet koji ga okružuje omogućujući mu daljnje istraživanje i razvijanje odnosa s uključenim dionicima (Caldwell, 1997). U Reggio pristupu učitelji vide dijete kao ravnopravnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, omogućuje se aktivno uključivanje obitelji u svakodnevni život škole, posebno u informativne sastanke, radne sastanke tijekom kojih se pripremaju edukativni materijali te sudjelovanje na raznim događanjima i proslavama (Powers-Costello i sur., 2011). Reggio pristup u školama omogućuje školama da budu spremne za dijete (Corosaro i Molinari, 2000).

Istraživanja provedena u Švedskoj (Wilder i Lillvist, 2017) pokazuju kako, unatoč sugestijama uvažavanja znanja roditelja o vlastitoj djeci, tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu s ciljem lakšeg prijelaza i prilagodbe, tradicionalna prijelazna praksa često mišljenja i informacije roditelja zanemaruje. Međutim, roditelji žele razviti odnos povjerenja s odgojno-obrazovnim djelatnicima u cilju pružanja adekvatne pomoći i podrške djetetu. Stoga je neophodno poticati inkluziju, osvještavati odgojno-obrazovne djelatnike o važnosti inkluzije, o prihvaćanju raznolikosti kako bi se spriječio rizik nenamjernog isključivanja djece. Jedna australska studija koja se bavila utjecajem na obrazovne ishode kod djece otkrila je kako su dobra prilagodba i postignuća povezani s visokom razinom angažmana obitelji i zajednice (Thorpe i sur., 2004). U zadnje vrijeme sve više istraživanja procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu naglašava važnost uključivanja roditelja (Griebel i sur., 2017; Krinninger i sur., 2017; Hanke i sur., 2017; Correia i sur., 2016; Sollars i sur., 2016; O'Farrelly i sur., 2014; Kiening, 2013; Reichmann, 2011). Istraživanja su pokazala međuovisnost djeteta i roditelja tijekom prijelaza (Griebel i Niesel, 2004; Rimm-Kaufmann i Pianta, 2000; Bronfenbrenner i Morris, 1998;) s obzirom da je taj događaj jednako važan i za dijete i njegovu obitelj (Griebel i sur., 2017; Wilder i Lillvist, 2017; Krinninger i Schulz, 2017).

U Finskoj su provedena istraživanja o međusobnoj profesionalnoj suradnji odgojitelja i učitelja, poticanju zajedničkog pedagoškog razumijevanja prakse te osmišljavanju zajedničkih

aktivnosti vezanih uz prijelaznu praksu s ciljem omogućavanja lakšeg prijelaza djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi (Karila i Rantavuori, 2014; Rantavuori i sur., 2017). Zaključeno je kako je za proces razumijevanja i provedbe zajedničke prakse prijelaza te razvijanja vizije glatkog prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, osim suradnje učitelja i odgojitelja, neophodna suradnja na cjelokupnoj razini dviju odgojno-obrazovnih institucija. Naime, rezultati provedenog istraživanja na nivou finskog odgojno-obrazovnog sustava ukazali su kako je ključna razlika među odgojno-obrazovnim sustavima upravo nedostatak zajedničkog planiranja prijelaznih odgojno-obrazovnih aktivnosti (Rantavuori i sur., 2017).

Rezultati istraživanja koju su proveli O'Kane i Hayes (2013) u Irskoj pokazali su kako je neophodno utvrditi zajednička očekivanja odgojno-obrazovnih djelatnika na obje obrazovne razine te koje kompetencije djeteta treba imati usvojene kako bi lakše prešao iz jednog obrazovnog konteksta u drugi. Spomenuti rezultati, također su ukazali na potrebu poticanja međusobne komunikacije i prijenosa informacija o djetetovim interesima, potrebama i mogućnostima. Ovakvim pristupom procesu prijelaza djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi omogućuje se kvaliteta prijelaza, ostvaruje se pedagoški kontinuitet te se uvažava djetetovo iskustvo i znanje stečeno tijekom predškolskog odgoja i obrazovanja (O'Kane i Hayes, 2013).

Istraživanjem provedenim u Engleskoj nastojalo se utvrditi kolika je zabrinutost djece, roditelja i učitelja u odnosu na prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu kako bi se poboljšali uvjeti procesa prijelaza (Fisher, 2011). Rezultati istraživanja ukazali su na potrebu poticanja pozitivnog iskustva djece i roditelja stoga je osnovana grupa učitelja, ravnatelja i savjetodavnog osoblja kako bi se utvrdila ključna načela i odgovornosti za poboljšanje iskustava djeteta i ostalih sudionika tijekom procesa prijelaza (Fisher, 2011). Dakle, postavlja se pitanje koliko se odgojno-obrazovna praksa u prvom razredu osnovne škole odvija prema kurikulumu koji je usmjeren na dijete, njegove razvojne mogućnosti, koji se temelji na strategijama učenja primjerenim pojedinom djetetu. Također, rezultati su ukazali kako je za poboljšanje prijelazne prakse potrebno poticati razvoj profesionalnih kompetencija učitelja, planirati odgojno-obrazovni rad sukladno potrebama i mogućnostima djece, poticati zajedničku refleksiju odgojno-obrazovne prakse i njezino dokumentiranje te kontinuirano praćenje i podrška ravnatelja s ciljem njezina unapređenja i održivosti (Fisher, 2011).

Slične rezultate istraživanja dobili su Ahtola i sur. (2011) tijekom istraživanja provedenog u Finskoj. Spomenutim istraživanjem željelo se utvrditi utječe li međusobna suradnja između predškolske ustanove i osnovne škole tijekom prijelazne prakse na kognitivne ishode djeteta u prvom razredu osnovne škole. Dobiveni rezultati potkrijepili su ranija mišljenja temeljena na važnosti njihove međusobne suradnje, posebice u izradi nastavnog plana i programa s naglaskom na kontinuitetu kurikuluma, odnosno uvažavanju djetetovih prethodnih znanja i postignuća uz nadogradnju novih znanja (Ahtola i sur., 2011).

Istraživanja provedena u Danskoj i Islandu pokazuju kako najveću vrijednost uspješnog prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi imaju suradnja i povezanost među sustavima, posebice kurikuluma i razmjene podataka o djetetovim razvojnim sposobnostima i postignućima tijekom prethodnog odgoja i obrazovanja (Johanneson, 2012; Garöarsdottir i sur., 2017). Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u danskom odgojno-obrazovnom sustavu temelji se na konceptu pedagoškog kontinuiteta, koji se još naziva razdoblje djetetova institucionalnog života „bez rubova“. Dakle, oblici suradnje među odgojno-obrazovnim sustavima u Danskoj temelje se na aktivnom sudjelovanju djeteta kao kompetentnog bića u vlastitom učenju i svakodnevnim odgojno-obrazovnim aktivnostima te suradnji odgojitelja i učitelja. Ovakav oblik prijelazne prakse sugerirale su lokalne vlasti.

Istraživanjem provedenim u okviru europskog Grundtvig projekta *Potaknimo pozitivno uzbuđenje školom*, provedenog u pet različitih zemalja (Grčka, Češka, Slovačka, Poljska, Sjeverna Irska) željelo se ispitati modele bezbolnog prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu tijekom kojeg bi se djetetu omogućili različiti oblici podrške (Plachecka, 2012). Dakle, kako autorica Plachecka (2012) navodi dokazano je da su pozitivna iskustva djeteta vezana uz prve dane u prvom razredu od ključne važnosti za njegov opći uspjeh tijekom obrazovanja. Plachecka (2012), također smatra kako bezbolan prijelaz djeteta iz njegova doma-obitelji ili dječjeg vrtića, u prvi razred zahtjeva punu angažiranost i pažnju roditelja i pedagoga u odnosu na djetetove emocije. Osim toga, rezultati su prikazali kako je od velike važnosti za djetetov uspješan prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi neophodno uspostavljanje partnerskih odnosa između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove te između odgojno-obrazovnih sustava. Plachecka (2012) navodi kako je to moguće ostvariti edukacijom za roditelje, koju će zajedno provoditi odgojitelji i učitelji.

U okviru *Comenius* projekta provedeno je istraživanje (2009. – 2012.) u kojem su sudjelovale Njemačka, Latvija, Nizozemska, Rumunjska i Švedska pod nazivom „Prijelazna razdoblja i višejezičnost“ ili TRAM<sup>10</sup>. Naime, u odgojno-obrazovnim ustanovama navedenih zemalja prisutna je inkluzija djece emigranata ili pripadnika manjih etničkih skupina čiji se kultura i jezik razlikuju u odnosu na domicilno stanovništvo, stoga gledano s aspekta višejezičnosti, a prema kriteriju procjene školskog uspjeha, pripadaju skupini djece u riziku. Cilj projekta bio je razviti kurikulum na temelju kojeg će se provesti profesionalno usavršavanje različitih profila stručnjaka kako bi stekli znanja i vještine neophodne za rad s djecom u riziku. Usvojena znanja i vještine pomoći će stručnjacima da na primjeren način prate prilagodbu djeteta na novu okolinu, prate njegov razvoj te podržavaju njih i njihove roditelje tijekom procesa prijelaza i stjecanja višejezičnih kompetencija.

Kako bi se djeci omogućio lakši prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi, neophodan je kontinuirani profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika te zajedničko pedagoško djelovanje svih sudionika procesa (Balduzzi i sur., 2019). Da bi prijelazi bili kvalitetni, dobro pripremljeni i usmjereni na dijete potrebno je da taj proces vode obrazovani i osposobljeni stručni djelatnici, koji međusobno surađuju i provode usklađeni plan i program, koji će dalje poticati i razvijati djetetovo stečeno znanje u ranoj i predškolskoj dobi (OECD, 2017). Analizirajući studijske programe obrazovanja učitelja Somolanji Tokić (2016) konstatira kako ti programi ukazuju na nedostatnost kompetencija učitelja primjerenih za kvalitetno odvijanje odgojno-obrazovnog rada u programu predškole te nedostatnost kompetencija učitelja za rad s djetetom tijekom procesa prijelaza u osnovnu školu. Dakle, iz navedenog je razvidno kako je za ostvarenje kontinuiteta u radu potrebna uključenost ministarstva obrazovanja, što će olakšati suradnju između obrazovnih razina i ojačati koherentnost, ali i profesionalni kontinuitet kojim bi se smanjile razlike u statusu odgojno-obrazovnih djelatnika, promijenila perspektiva ranog i predškolskog odgoja, potaklo bi se i organiziralo dodatno obrazovanje odgojitelja i učitelja što bi rezultiralo podrškom tijekom prijelaza na obje odgojno-obrazovne razine te umanjile strukturalne zapreke suradnji i koordinaciji (OECD, 2017).

Većina istraživanja u području prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu polazi iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika, njihove pedagoške prakse i razumijevanja problematike prijelaza (Hellblom-Thibblin i sur., 2017; Sandberg i sur., 2017; Wickett, 2017;

---

<sup>10</sup> TRAM<sup>10</sup> ([www.tramproject.eu](http://www.tramproject.eu))



Vidmar, 2017; Rantavuori i sur., 2017; Karila i Rantavuori, 2014; Cecconi, 2012). Tijekom istraživanja o stavovima i razmišljanjima stručnih djelatnike iz obje odgojno-obrazovne razine zaključeno je da se najveći prijevori njihovih razmišljanja nalaze u spremnosti djeteta za školu čiji je sve veći utjecaj na pedagoško razumijevanje odgojno-obrazovne prakse (Hellblom-Thibblin i sur., 2017; Hamerslag i sur., 2017; Somolanji Tokić, 2016). Može se zaključiti kako promatranje prijelazne prakse s aspekta spremnosti djeteta za školu vodi „školifikaciji“ pedagogije ranog i predškolskog odgoja (Moss, 2013; Bennett, 2013). Dakle, ovaj model prijelazne prakse temelji se na formaliziranom pristupu djetetova učenja, naglasak je na poučavanju djece od strane učitelja, daje se prednost usvajanju znanja u odnosu na djetetove primarne potrebe, zanemaruje se holistički pristup djetetovom razvoju. Osim toga, pristup spremnosti za školu onemogućava demokratsko sudjelovanje djece i roditelja u procesu prijelaza i njegovoj prilagodbi na novu odgojno-obrazovnu sredinu (Vandenbroeck i sur., 2013). Osim prijepora vezanih za spremnost djeteta za školu (Muray i sur., 2018; Coggi i sur., 2014) prisutno je različito razumijevanje prijelazne prakse odgojno-obrazovnih djelatnika u dječjem vrtiću i osnovnoj školi (O'Kane i sur, 2013; O'Kane, 2013) te razvoja i učenja djeteta predškolske i rane školske dobi (Sandberg i sur., 2017; Vidmar, 2017; Karila i sur., 2014). Odgojno-obrazovna praksa u dječjem vrtiću temelji se na pristupu usmjerenom na dijete, potiče se djetetova radoznalost i interes za učenje kroz igru. Promatranje djetetove aktivnosti, interakcija s okolinom, praćenje i poticanje djetetova razvoja i iskustva temelj je pedagoškog planiranja i rada odgojitelja što je u suprotnosti s radom u osnovnoj školi gdje prevlada pristup predviđen kurikulumom, aktivnosti se planiraju prema unaprijed utvrđenim ciljevima kako sva djeca trebaju postići određene rezultate, određena znanja u predviđenom vremenskom okviru (Cecconi, 2012; Fisher, 2011). Istraživanja pokazuju kako barijere među dvama odgojno-obrazovnim sustavima poput ograničenog znanja o kompetencijama djeteta u dječjem vrtiću odnosno osnovnoj školi, ograničena znanja o praksama dvaju sustava te nedostatak planiranja i provedbi zajedničkih projekata onemogućuju kvalitetnu međusobnu suradnju, već se suradnja svodi na sporadične prijelazne aktivnosti (O'Kane i sur., 2013). Međutim, postoje istraživanja koja prikazuju pozitivnu prijelaznu praksu koja je rezultat razgovora i dogovora među stručnjacima koji se temelji na zajedničkoj refleksiji prakse, razumijevanju razvoja djeteta, njegova učenja te stvaranja zajedničke slike o djetetu (Rantavuori i sur., 2017; Fisher, 2011). Temeljem istraživanja, provedenog na uzorku odgojitelja i učitelja u australskim predškolskim i školskim ustanovama, zaključeno je kako su sudionici u kritičkoj raspravi o profesionalnim

odnosima, prijelaznoj praksi i razlikama između institucijskih konteksta osvijestili potrebu redefiniranja njihovih profesionalnih odnosa u funkciji transformativnih promjena u prijelaznim praksama (Boyle i sur., 2014).

Na mnoge postupke prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu utječu društvene institucije, odnosno politika, stoga su objavljeni rezultati različitih istraživanja procesa prijelaza kojima se željelo utvrditi koliko praktičari mogu djelovati na poboljšanje postojeće prijelazne prakse (Vidmar, 2017; O'Kane, 2013), odnosno kako sudionici prijelaza svojim savjetima ili nekim drugim pristupima mogu relevantno djelovati na pozitivne promjene procesa prijelaza (Hamerslag i sur., 2017; Doyle i sur., 2012; Ahtola i sur., 2012; Reichmann, 2011). Istraživanja su pokazala da iako su predškolski odgojitelji i učitelji u osnovnim školama proteklih godina provodili tzv. prijelazne aktivnosti poput međusobnih posjeta prije početka školovanja i predavanja o dječjem životu i razvoju još uvijek ima puno djece koja imaju problem prilikom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Bröstrom, 2002).

Iz literature je razvidno kako se teško ostvaruju partnerski odnosi među stručnim djelatnicima, a posebno se ističe slaba ili nikakva komunikacija, na što ukazuje i istraživanje koje navodi Clifford (2005), a u kojem se uočava otpor u suradnji od strane stručnih djelatnika osnovne škole, dok stručni djelatnici vrtića ne očekuju njihovu suradnju. Stručni djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova različito shvaćaju i razumiju rad onog drugoga (Chan, 2010). Isto tako je potrebno istaknuti kako se razlikuju njihova razmišljanja o vlastitom profesionalnom radu i djelovanju Henckel (1990, prema Dahlberg i Lenz -Taguchi, 1994). Njihova različita razumijevanja struke još su jedan razlog umanjivanja mogućnosti povezivanja i kontinuiteta kurikuluma.

Švedska nacionalna agencija za obrazovanje Skolverket provela je 2008. godine istraživanje obilježavajući deset godina postojanja plana i programa koji je činio prvi korak povezivanja sustava ranog i predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja nakon kojeg su slijedile i promjene u švedskom odgojno-obrazovnom sustavu (Moss, 2013). Naime, cilj nastavnog plana i programa temeljio se na jačanju sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a samim time i utjecaj predškolske pedagogije u osnovnoj školi (Skolverket, 2008 prema Moss, 2013). Nastavni plan i program bili su temelji modela odnosa jakog partnerstva gdje je svaka odgojno-obrazovna institucija imala korist od druge. Međutim, izvješće je pokazalo kako nije bilo pojačanog utjecaja predškolske pedagogije već je škola ima veći utjecaj i kod ovog modela što

je rezultiralo „školifikacijom“ programa predškole u okviru kojeg su djeca ipak pripremana za školu pri čemu je posebna pažnja posvećena razvoju jezika što je u suprotnosti sa školskim pristupom sadržanim u predškolskom kurikulumu (Skolverkt, 2008 prema Moss, 2013).

Temeljem toga postavlja se pitanje: *Utječe li postavljanje prioriteta jednog područja u nastavnom planu i programu negativno na poticanje cjelokupnog razvoja djeteta?* (OECD, 2006: 29). Može se zaključiti, kako je umjesto pedagoškog povezivanja dvaju odgojno-obrazovnih sustava ovakvim pristupom u odgojno-obrazovnom radu napredovao *model spremnosti djeteta* za školu što je dovelo i do *školifikacije* programa predškole (Skolverket, 2008 prema Moss, 2013.).

S obzirom na to da *školifikacija* programa predškole nije službeno sankcionirana zaključeno je, unatoč stajalištu francuskog i američkog obrazovnog sustava, kako ipak postoji još jedan model povezivanja dvaju sustava, a to je kontinuirani razvoj stručnih djelatnika škole, posebice onih koji rade s djecom kronološke dobi od 6 do 10 godina (Moss, 2013). Navedeni model ne orijentira se isključivo na rani i predškolski odgoj i obrazovanje i osnovnu školu već na odnose koji se razvijaju ili su se razvili u školama između učitelja, odgojitelja i pedagoga slobodnog vremena i njihov timski rad (Moss, 2013). Naime, smatra se kako upravo njihov timski rad može utjecati na razvoj i održivost modela susreta dvaju odgojno-obrazovnih sustava. Većina istraživanja provedenih u ovom području bila su orijentirana na organizaciju vremena i prostora, na vođenje, planiranje i suradnju posebno između djelatnika u školi uključujući tim stručnjaka te odnos između rada u predškoli i slobodnog vremena koji provode unutar škole (Pearson, 2008). Rezultati i ovih istraživanja pokazali su kako su ipak učitelji preuzeli vodeću ulogu, s čijom se ulogom voditelja slažu i ostali članovi tima. Također, istaknuto je kako učitelji izjavljuju da primjenjuju fleksibilniji pristup u radu s djecom te da je njihov rad usmjeren na dijete, njegove potrebe i interese. Osim toga potrebno je istaknuti kako su stručni djelatnici postali svjesni zajedničke odgovornosti i kako samo djelovanjem u timu mogu postići dobre rezultate u učenju djeteta pri čemu se ne ističe odgovornost učitelja za odabir strukturiranih didaktičkih zadataka (Moss, 2013). Međutim, postoji jasna podjela zadataka između učitelja i pedagoga slobodnog vremena. Pedagozi slobodnog vremena smatraju kako je njihova uloga poticati socijalni razvoj djeteta, uspostaviti ravnotežu između strukturiranih aktivnosti tijekom jutra i aktivnosti tijekom slobodnog vremena pri kojem se odvija neformalno učenje djeteta i razvoj njegovih socijalnih kompetencija, poticati pozitivne odnose s vršnjacima te usvajanje postojećih normi i vrijednosti (Moss, 2013). Također, tijekom nastave u učionici s učiteljem

jasno je postavljena red i odgovornost između učenika i učitelja pri čemu je naravno učitelj prihvaćen kao voditelj aktivnosti koji je nadležan za učenje u učionici tijekom kojeg se uključuje i socijalni pedagog u radu s podgrupom djece prema unaprijed planiranim aktivnostima.

Potrebno je istaknuti kako rezultati istraživanja pokazuju kako je važna uloga ravnatelja osnovne škole u stvaranju pozitivne klime za razvijanje suradnje tijekom koje uključeni timovi osjećaju otvorenost prema rješavanju postojećih problema (Johansson, 2006). Naime, uspješan timski rad prikazuje svoje ciljeve koji su neophodni za uspješnu suradnju: osjećaj samouvjerenosti članova tima s obzirom da im je dopušten razvoj vlastitog rada; testiranje novih ideja u svakodnevnoj praksi kako bi se razvila suradnja koja se prepoznaje kao najbolji način izvršavanja zadataka; stvaranje konsenzusa o načinu odvijanja suradnja pri čemu se ona prepoznaje kao uvjet kolektivnog procesa učenja (Ohlsson, 2004).

Nastava koja se odvija u programu predškole, a koju pohađaju šestogodišnjaci, također je uključena u proces istraživanja kako bi se podržao nesmetan prijelaz djeteta iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole. Međutim, rezultati istraživanja provedenih u Norveškoj, također su ukazali na rizik „školidifikacije“ kao i na uporabu tradicionalnih pristupa u poučavanju (Karlsson i sur., 2006).

Ono što nedostaje za ostvarenje cilja partnerstva odnosno mjesta susreta dvaju odgojno-obrazovnih sustava je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovnog procesa, dokumentiranje svakodnevnih školskih aktivnosti, donošenje odluka na sastancima stručnih djelatnika, razvoj komunikacije među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa tijekom vremena (Moss, 2013). Dakle, potrebno je utvrditi na koji se način trebaju razvijati odnosi među stručnim djelatnicima. Također, radi potrebe utvrđivanja oblika njihove suradnje mogu se postaviti pitanja koliko odgojitelji i pedagozi slobodnog vremena prihvaćaju „školidifikaciju“ svoje odgojno-obrazovne prakse te identiteta (Moss, 2013). Osim toga, pitanje je postoji li snažno i ravnopravno partnerstvo među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa odnosno na koji način pojedinačno doprinose stvaranju tima. Između ostaloga, kako navodi Moss (2013) važno je koliko sudionici procesa prijelaza prihvaćaju pedagoški *model mjesta susreta* koji potiče na suradnju s ciljem stvaranju novih razumijevanja odgojno-obrazovne prakse. Prema njegovu mišljenju, za postizanje pozitivnih odgovora na prethodna pitanja važna je uloga ravnatelja koji je izvor potpore tijekom poticanja i stvaranja modela odnosa mjesta susreta dvaju sustava (Moss, 2013).

Prema švedskom dokumentu *Skolverkt* (2008, prema Moss, 2013) za promjene u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne treba samo vremena (u prosjeku deset do petnaest godina), već je potrebna podrška, trebaju bit razjašnjene unutarnje kontradikcije te trebaju postojati povoljni uvjeti za provedbu tih promjena. Naime, promjena koja ostaje u okviru istog načina razmišljanja, koja prilagođava iste misli stvarnijim situacijama, samo je površna promjena (Moss, 2013). Osim toga, Moss (2014) proces uvođenja *modela susreta dvaju sustava* naziva *transformacijskom promjenom* tijekom koje dolazi do stvaranja novih konstrukcija rada tijekom odgojno-obrazovnog procesa pri čemu se odmicanje od dominacije određenih paradigmi, odvija sustavno, kontinuirano i odgovorno. Može se zaključiti kako model susreta prikazuje promjenjivost životnog ciklusa pri čemu se događaju kontinuirana propitivanja i oblikuju novi modeli odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. Međutim, ukoliko čovjek ne može više razmišljati o stvarima o kojima je netko već mislio tada promjene postaju vrlo hitne, teške i sasvim moguće (Foucault, 1988).

#### 4. PRIJELAZ DJETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU REPUBLIKE HRVATSKE

Hrvatski odgojno-obrazovni sustav temelji se na humanističkom i konstruktivističkom pristupu kojim se dijete potiče na samostalni izbor sadržaja i oblika učenja, interakciju s vršnjacima i odraslima tijekom usvajanja novih vještina, znanja i sposobnosti koristeći časopise, knjige, enciklopedije te različite resurse suvremene tehnologije (Rodek, 2011). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje prva je odgojno-obrazovna razina odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske koja podrazumijeva skrb, odgoj i obrazovanje djece od navršenih šest mjeseci života do polaska u osnovnu školu (6,5 – 7 godina) što je regulirano Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi<sup>11</sup> (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2013). Ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem poštuje se Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (2008) kojeg je donio Hrvatski sabor na temelju prijedloga Vlade Republike Hrvatske, a kojim se između ostalog utvrđuje i ustroj programa predškole.

Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi (2013) utvrđuje se obveza pohađanja programa predškole za svu djecu u godini pred polazak u školu. Naime, Preporuka Vijeća Europske unije<sup>12</sup> (2019) je poticanje i razvijanje visokokvalitetnog ranog i predškolskog odgojno-obrazovnog sustava na temelju Barcelonskih ciljeva (EC, 2018)<sup>13</sup> kojima se naglašava potreba uključivanja 90% djece u dobi od tri godine do polaska u osnovnu školu, u odgojno-obrazovni sustav. Stoga, Vlada Republike Hrvatske donosi odluku o obveznom pohađanju programa predškole.

##### **4.1. Temeljni dokumenti odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske**

Odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog obrazovanja temelji se na sljedećim dokumentima: Nacionalni okvirni kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko

---

<sup>11</sup> Zakon o izmjenama i dopunama o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 94/13).

<sup>12</sup> Preporuke Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2019).

Službeni list Europske unije C189 / 04.

<sup>13</sup> Europska komisija (2018).

obrazovanje (MZOŠ, 2011)<sup>14</sup>; Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (2013); Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014)<sup>15</sup>; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014); Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole (NN 107/2014); Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta i učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/2014); Pravilniku upisa djeteta u prvi razred osnovne škole (NN 67/2014); Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 98/2019) te „Školi za život“ (MZO, 2018)<sup>16</sup>.

Obrazovnom politikom u Republici Hrvatskoj želi se obuhvatiti svu djecu jednim od oblika odgoja i obrazovanja u godini pred polazak u školu (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Naime, Izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 94/2013) uvodi se obveza pohađanja programa predškole u godini pred polazak u školu, a dvije godine pred polazak u školu za djecu s teškoćama u razvoju. Prema važećim zakonskim propisima Republike Hrvatske dijete s navršениh 6 godina do 1. travnja tekuće godine obvezno se upisuje u prvi razred osnovne škole, s mogućnošću odgode ukoliko postoji opravdan razlog (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2008; 2017). Sukladno Pravilniku o sadržaju i trajanju programa predškole (2014) za djecu koja nisu uključena ni u jedan oblik redovnog programa u dječjim vrtićima organizira se program predškole od 1. listopada do 31. svibnja u minimalnom trajanju od 250 sati godišnje, a u iznimnim slučajevima 150 sati (za maksimalno petero djece, organizira se zbog otežanih uvjeta dolaska ili boravka djece ili zbog drugih objektivnih teškoća).

Prema Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013: 43) „predviđeno je pomicanje dobne granice polaska djeteta u prvi razred osnovne škole u Republici Hrvatskoj, školski obveznici bila bi djeca koja do 1. rujna tekuće godine napune 6 godina života, što vodi devetogodišnjem osnovnoškolskom obrazovanju. Za razlog snižavanja dobne granice polaska u prvi razred osnovne škole navodi se mogućnost ranijeg stjecanja osnovnih kompetencija koje mogu pozitivno djelovati na kvalitetu odgojno-obrazovnih ishoda (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2013: 43).“ Sukladno Izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i

---

<sup>14</sup> U nastavku teksta za Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje koristit će se skraćeni naziv NOK.

<sup>15</sup> U nastavku teksta za Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koristit će se skraćeni naziv NKRPOO.

<sup>16</sup> Eksperimentalni program „Škola za Život“, 2018., MZOS, provodi se u 1. i 5. razredu osnovne škole te u 7. razredu za predmete kemija, biologija, fizika.

naobrazbi (2013) odgojno-obrazovni proces u programu predškole provodi odgojitelj, a u iznimnim slučajevima učitelj razredne nastave. Potrebno je istaknuti kako ni pedagoške godine 2021./2022. nisu uvedene spomenute promjene polaska djeteta u osnovnu školu.

Prema NOK-u (2011) odgojno-obrazovni sustav podijeljen je na odgojno-obrazovne razine koje sačinjavaju predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolsko opće obvezno obrazovanje te srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011: 34). Odgojno-obrazovne cjeline dijele se na odgojno-obrazovne cikluse koji čine „odgojno-obrazovna razdoblja učenika i čine jednu cjelinu te zajedničke odgojno-obrazovne ciljeve koje pojedini učenik treba ostvariti tijekom određenog razvojnog ciklusa“ (NOK, 2011: 35). Ovim dokumentom utvrđena su četiri obrazovna ciklusa. Potrebno je istaknuti kako se odgojno-obrazovni ciklusi temelje na razvojnim fazama učenika (NOK, 2011: 35). Prvi ciklus obuhvaća prva četiri razreda osnovne škole. Dakle, u NOK-u (2011: 34) rani i predškolski sustav odgoja i obrazovanja izdvajen je u posebnu (prvu) razinu odgojno-obrazovnog sustava koja se dijeli na tri odgojno-obrazovna ciklusa:

- od djetetovih šest mjeseci života do navršene prve godine,
- od navršene prve do navršene treće godine djetetova života,
- od navršene treće godine djetetova života do polaska u osnovnu školu (NOK, 2011: 34).

Sukladno vrijednostima, općim ciljevima i načelima *Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu* (2011) odgojno-obrazovni proces u okviru predškolskoga odgoja i obrazovanja temelji se na poticanju djetetova cjelovita rasta i razvoja: tjelesnoga, emocionalnoga, socijalnoga, intelektualnoga, moralnoga i duhovnoga, primjereno djetetovim razvojnim mogućnostima.

Nešto drugačije određenje odgojno-obrazovnih ciklusa nalazi se u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) kojom se program predškole integrira u osnovnoškolski sustav kao nulti razred što vodi kreiranju devetogodišnje osnovne škole koja se nastavlja na trogodišnje odnosno četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije<sup>17</sup> (NN 124/2014) daje smjernice kako promijeniti i unaprijediti odgoj i obrazovanje djece i mladih u Republici Hrvatskoj s ciljem razvoja ljudskih potencijala. Prema viziji Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014: 1) dijete/učenik u središtu je odgojno-obrazovnog procesa pri čemu su mu osigurani najbolji mogući uvjeti i podrška za uspješno učenje, potiče se cjelovit osobni razvoj pojedinog djeteta, promiče društvena jednakost i demokratske vrijednosti koje doprinose društvenom i gospodarskom razvoju zemlje. Cilj

---

<sup>17</sup> U daljnjem tekstu umjesto naziva Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije koristit će se skraćeni naziv Strategija



Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014: 2) je razviti odgojno-obrazovni sustav kojim bi se svakom pojedinom djetetu omogućilo stjecanje znanja, stavova i vještina neophodnih za uspješan život u suvremenom društvu. Navedeni cilj moguće je ostvariti razvijanjem temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje pri čemu će biti jasno definirani odgojno-obrazovni ishodi koji se neće temeljiti isključivo na razvoju kognitivnih sposobnosti djeteta već na razvoju vještina i stajališta odnosno kompetencija inovativnosti, kreativnosti, poduzetnosti, inicijativnosti, odgovornosti prema sebi, drugima i okolini. Da bi navedeni cilj bilo moguće ostvariti potrebno je kreirati otvoreni didaktičko-metodički sustav unutar kojeg će dijete, odgojitelji/učitelji imati slobodu biranja metoda, sadržaja i oblika rada.

Strategija (2014: 3) temelji se na načelu autonomije odgojno-obrazovnih institucija na svim razinama te autonomija stručnih djelatnika za što je potrebno ostvariti sljedeće preduvjete: dogovoriti ishode pojedinog područja obrazovanja te njegova istraživačkog rada, stvoriti preduvjeta za osiguranje kvalitete rada pri čemu će se valorizirati uspješnost odgojno-obrazovnog procesa i istraživačkog rada. Da bi se omogućila autonomija pojedinog djelatnika, potrebno je kontinuirano poticanje i razvoj njihovih profesionalnih kompetencija što je moguće postići konstantnim unapređivanjem sustava inicijalnog obrazovanja i stalnoga stručnog usavršavanja (Strategija, 2014). Također se navodi kako se autonomijom odgojno-obrazovnih ustanova potiče inicijativnost i kreativnost djelatnika tijekom aktivnosti u procesu odgoja i učenja gdje se na centralnom mjestu nalazi dijete/učenik. Osim toga, u Strategiji se (2014: 4) velik naglasak daje prepoznavanju talenata i darovitosti te njihovu poticanju.

Strategijom (2014) se sugerira utemeljenje Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji će sadržavati smjernice, načela i ciljeve razvoja institucijskog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, pri čemu se daje prostor poticanju pedagoškog pluralizma, ideja i koncepcija koje su utemeljene na odgojno-obrazovnoj praksi temeljenoj na poticanju autonomije pojedinog djeteta, odgovornosti odgojno-obrazovne ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u odnosu na dijete te unaprjeđenju kvalitete rada. U Strategiji su navedena (2014: 5) načela na kojima će se temeljiti Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje:

- poticanje cjelovitog razvoja, odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi nudeći im primjerene oblike podrške tijekom razvoja različitih kompetencija, usklađenih s razvojnim značajkama pojedinog djeteta i njegovim posebnostima;

- tijekom odgojno-obrazovnog procesa potreban je individualiziran i fleksibilan pristup kako bi se omogućilo zadovoljenje različitih potreba djeteta (emocionalnih, socijalnih, tjelesnih, spoznajnih, komunikacijskih i sl.);
- igra je vrlo važan segment modela djetetova učenja i njegova cjelovita razvoja na što ukazuju brojna znanstvena istraživanja;
- poseban naglasak daje se izbjegavanju „školifikacije“ odgojno-obrazovnog procesa.

Posljednjih 20-ak godina obrazovnom politikom u Republici Hrvatskoj nastoje se unijeti promjene u odgojno-obrazovni sustav. Do sredine 2000-ih godina odgojno-obrazovni proces u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja temeljio se na sadržajima propisanim nastavnim planovima i programima, što se različitim reformama nastoji promijeniti (Strategija, 2014). Naime, potiče se usmjerenost na odgojno-obrazovne ishode odnosno ishode učenja, izbjegava se isključivo prenošenje sadržaja te se potiče razvoj kompetencija pojedinog učenika. Strategijom (2014) su predložene strukturalne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu što je iniciralo i određene promjene u NOK-u s naglaskom kako njime nije posvećeno dovoljno pozornosti sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Dakle, posebno zadnjih šest godina javljaju se odgojno-obrazovne reforme u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Međutim, potrebno je istaknuti kako nisu zaživjele u odgojno-obrazovnoj praksi s obzirom da dokumenti proizašli iz reformi nisu usvojeni od strane Vlade Republike Hrvatske. Tijekom Cjelovite kurikularne reforme iz 2016. godine pisan je nacionalni dokument Okvir nacionalnoga kurikuluma–prijedlog (2016)<sup>18</sup> prema kojemu rani i predškolski odgoj čini jedan od pet odgojno-obrazovnih ciklusa. Svaki odgojno-obrazovni ciklusi traje određeni broja godina tijekom kojih se odvija proces učenja i poučavanja sukladno ciljevima kurikulumu te razvojnoj dobi djece i mladih što omogućuje njihovo cjelovitije praćenje te uvažavanje razlike u njihovim razvojnim sposobnostima i mogućnostima (Okvir nacionalnog kurikulumu, 2016: 20). U Okviru kurikulumu (2016), također se navodi važnost praćenja djetetova razvoja te uvažavanje njegovih razvojnih posebnosti u procesu planiranja i programiranja kurikulumu, utvrđuju se odgojno-obrazovna očekivanja i ishodi, postavlja cilj napredovanja djeteta, vrednuje ostvarenost očekivanih postignuća i usvojenosti ishoda te planira i organizira odgojno-obrazovni proces.

---

<sup>18</sup> Nacrt prijedloga Cjelovite kurikularne reforme, Ekspertna radna skupina za provođenje Cjelovite kurikularne reforme, 2016.

Nakon spomenute reforme uslijedila je nova reforma 2017. godine tijekom koje je napisan Nacionalni kurikulumom za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog<sup>19</sup> (MZOS, 2017). Prema navedenom kurikulumu potrebno je svakom pojedinom učeniku omogućiti razvoj svih njegovih potencijala, poticanje suradnje s vršnjacima i odraslima iz okoline, poticanje spremnosti na cjeloživotno učenje te aktivno sudjelovanje u životu zajednice (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 5). U kurikulumu su dane smjernice za oblikovanje procesa učenja i poučavanja tijekom kojeg se naglašava aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja te odgovornost učitelja u odnosu na kvalitetu uvjeta učenja s posebnim naglaskom na uvažavanju različitosti pojedinog učenika, davanja podrške i poticanja razvoja njegovih potencijala. U Nacionalnom kurikulumom za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog (2017) navodi se kako se odgojno-obrazovni pristup temelji na odgojno-obrazovnim ishodima usmjerenima na rješavanje problema te razvoju kritičkog mišljenja u sedam međupredmetnih tema te u predmetnim kurikulumima. Osim toga naglašava se važnost zadovoljstva i kreativnosti kod učenika što je moguće postići ukoliko je okolina dovoljno poticajna za učenje, što između ostalog ovisi o motiviranosti nastavnika, njihovim kompetencijama, inovativnom pristupu učenja i poučavanja sukladno izazovima škole 21. stoljeća (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog (2017: 24).

Kao prvi korak provedbe cilja cjelovite kurikularne reforme, osmišljen je eksperimentalni program „Škole za život“, koji se temelji na usklađenosti i učinkovitosti sustava odgoja i obrazovanja sukladno zahtjevima obrazovanja potrebnog za život (Škola za život, 2018: 2). Cilj eksperimentalnog programa „Škole za život“ provjera je primjenjivosti kurikulumskih odrednica, oblika i metoda rada te nastavnih sredstava koji su kurikulumom sugerirani koji se temelje na ciljevima povećanja kompetencija učenika u rješavanju problema, povećanju zadovoljstva učenika školom, motiviranost učitelja i nastavnika za odgojno - obrazovni proces i rad s učenicima („Škola za život“, 2018: 4).

#### **4.2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje od 90-ih godina prošlog stoljeća doživio je velike promjene u organizaciji vremena i prostora, implicitnoj pedagogiji stručnih djelatnika te posebice u odnosu na razumijevanje suvremene slike djeteta i aktivnog uključivanja roditelja u

---

<sup>19</sup> Prijedlog nakon javne rasprave MZOS, 2017.

odgojno-obrazovni proces. Odgojno-obrazovni proces u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temelji se na Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991)<sup>20</sup> te načelima, vrijednostima i ciljevima NKRPOO-a.

Polazišta NKRPOO (2014) čine postojeći dokumenti<sup>21</sup>, primjeri dobre odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj i svijetu te svjetskim i hrvatskim znanstvenim studijama, postignućima inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja stručnih djelatnika vrtića (NKRPOO, 2014: 8).

Načela NKRPOO bitna su sastavnica kurikuluma kojima se osigurava njihova usklađenost kao i partnerstvo svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u izradu i primjenu kurikuluma. Načela NKRPOO čine: fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću, suradnja i partnerstvo dječjeg vrtića s roditeljima i širom društvenom zajednicom, osiguravanje odgojno-obrazovnog kontinuiteta te otvorenost kontinuiranom učenju i spremnost na unaprjeđivanje prakse (NKRPOO, 2014: 12–16).

Vrijednosti NKRPOO proizlaze iz hrvatske odgojno-obrazovne politike koja se temelji na poticanju djetetova cjelovitog razvoja, očuvanju i razvijanju nacionalne, duhovne, materijalne i prirodne baštine RH, poticanju suživota svih naroda i narodnosti te stvaranju društva znanja i vrijednosti kako bi se ostvario napredak i održivi razvoj (NKRPOO, 2014: 19). NKRPOO temelji na sljedećim vrijednostima: znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost (NKRPOO, 2014: 19). Naime, dijete u dječjem vrtiću stječe znanje aktivno sudjelujući u odgojno-obrazovnom procesu, oslanjajući se na svoj istraživački potencijal (NKRPOO, 2014: 19). Stoga je neophodno napustiti tradicionalni pristup učenju kojim se nameću unificirani i jedinstveni standardi jednaki za svu djecu, već je potrebno poticati poštovanje i prihvaćanje različitost svakog pojedinog djeteta s posebnim naglaskom na napuštanju stereotipnih shvaćanja i predrasuda (NKRPOO, 2014: 20-21). Poticanjem

---

<sup>20</sup> Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi dokument je na kojem se temelje oblici provedbe različitih programa odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi u organiziranim izvanobiteljskim uvjetima, a polazi od sljedećih načela: pluralizma i slobode u primjeni predškolskih ideja i koncepcija, različitosti u vrstama i oblicima provedbe programa te demokratizaciji društva u odnosu na subjekte koji su nositelji programa (Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 1991: 10). Odgojno-obrazovni rad temelji se na humanističkoj razvoj koncepciji (Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, 1991: 11).

<sup>21</sup> Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi, 1991. Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture; Konvencija o pravima djeteta 2001.; Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži; Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011., MZOŠ; Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije RH, 2012., Vlada RH; Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012., NCVVO; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014. Hrvatski Sabor.

navedenih vrijednosti kod djeteta se razvija odgovorno ponašanje, savjestan odnos prema osobnoj slobodi i odgovornosti, potiče se djetetova autonomnost u donošenju odluka, izbora, ostvarenja vlastitih prava, iznošenje i zastupanje osobnog mišljenja (NKRPOO, 2014: 21). Cilj NKRPOO (2014: 24) je osigurati osobnu, emocionalnu i tjelesnu dobrobit pojedinom djetetu. Polazišta, vrijednosti, načela i ciljevi NKRPOO ujedno predstavljaju i temelje oblikovanja kurikuluma predškole (NKRPOO, 2014: 32).

U suvremenim znanstvenim paradigmama dijete se promatra kao holističko biće koje kao aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa sudjeluje u svom osobnom razvoju, istražujući i iznalazeći nove mogućnosti i rješenja usvaja različite oblike učenja. Kompetencije djeteta u godini pred polazak u školu određene su djetetovim razvojnim potencijalima, obiteljskom i društvenom kontekstu i uvjetima odrastanja (Nacionalni kurikulumu za rani i predškolski odgoj –Kurikulum predškole–prijedlog, 2017: 4). U NKRPOO (2014) i Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Kurikulumu predškole<sup>22</sup> (Prijedlog, 2017) dane su smjernice kako i na koji način planirati i oblikovati kurikulum predškole, pratiti i dokumentirati dječja postignuća te razvoj njihovih kompetencija.

#### *4.2.1. Kurikulum predškole*

Kurikulum predškole dio je formalnog sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, predstavlja obvezatan institucionalni oblik odgoja i obrazovanja djeteta, namijenjen je odgojno-obrazovnom radu s djetetom u godini pred polazak u školu, a provodi se s djecom polaznicima redovnog desetsatnog programa u dječjem vrtiću ili programa predškole kao posebnom programu koji pohađaju djeca koja nisu obuhvaćena niti jednim oblikom programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) u prostorima dječjeg vrtića ili u iznimnim uvjetima u osnovnoj školi ili u drugim institucijama, sukladno Zakonskim aktima uz maksimalno poštivanje odgojno-obrazovnih standarda (NKRPOO, 2014: 49; Izmjene i dopune Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2013; Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole, 2014). Kurikulum predškole temelji se na ciljevima, vrijednosnim orijentacijama, polazištima, načelima i oblicima rada kao i kurikulum vrtića te ne sadrži elemente „školifikacije“ u bilo kojem obliku (NKRPOO, 2014: 49).

---

<sup>22</sup> U daljnjem tekstu koristit će se naziv Kurikulum predškole – prijedlog

Kvalitetnim kurikulumom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te kurikulumom predškole<sup>23</sup> osiguravaju se uvjeti za cjeloviti razvoj djeteta s krajnjim ciljem lakšeg uključivanja djeteta u osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 2).

Naime, Kurikulum predškole temelji se na suvremenom shvaćanju djeteta, njegova odgoja i obrazovanja, stoga se sukladno tome odgojno-obrazovni rad s djecom u godini pred polazak u školu planira i oblikuje cjelovito, a ne rascjepkano po predmetima odnosno metodičkim područjima koji se temelje na nepovezanim aktivnostima, gdje su područja učenja izdvojena što rezultira potrebom uvježbavanja posebnih vještina (NKRPOO, 2014: 49). Značajke Kurikuluma predškole dobrobit su djeteta, pedagoška promišljenost i svrhovitost (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 1). Navedeni dokument temelji se na suvremenom shvaćanju djeteta kao cjelovite i kreativne osobe, aktivnog sudionika osobnog razvoja s osobitim stvaralačkim i izražajnim potencijalima, istraživač i strateg, odnosno socijalni subjekt sa svojim specifičnim potrebama, interesima, kulturom i pravima te aktivni građanin društva u kojem raste i razvija se (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017).

Iz cilja i namjene kurikuluma predškole proizlaze ishodi programa koje nije neophodno normativno i kruto odrediti već su potrebna šira očekivanja pomoću kojih će se potaknuti razvoj komunikacije na materinskom i stranim jezicima, razvoj matematičke i digitalne kompetencije, osnovne kompetencije u prirodoslovlju te socijalne i građanske kompetencije. Osim toga vrlo je važno potaknuti i razvijati inicijativnost i poduzetnost, kulturnu svijest i izražavanje te osvijestiti kako učiti (NKRPOO, 2014: 27; Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 2)<sup>24</sup>.

Navedenih osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje<sup>25</sup> moguće je ostvariti jedino unutar okruženja gdje se odvija odgojno-obrazovni proces koji potiče samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djeteta, uz podršku i poticaj odgojitelja da propituje, isprobava i samoevaluira svoje ideje i zamisli. Dijete, razvojem i poticanjem kompetencija inovativnosti i poduzetnosti razvija vlastitu ulogu aktivnog sukonstruktora kurikuluma.

Osim toga, potrebno je istaknuti kako su Kurikulumom predškole osim temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje utvrđene i generičke kompetencije koje su regulirane Okvirom

---

<sup>23</sup> U NKRPOO - u (2014) integriran je Kurikulum predškole kao 5.2. poglavlje na 49. stranici

<sup>24</sup> Poglavlje 5.2. Kurikulum predškole; Inačica 2. Nakon stručne rasprave; MZOO 2017.

<sup>25</sup> „NKRPOO potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika RH prihvatila od Europske unije“ (NKRPOO, 2014: 27)

nacionalnog kurikuluma<sup>26</sup> (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2016: 14–15) koje su kombinacija znanja, vještina i stavova, a dijele se u tri veće cjeline: oblici rada i mišljenja, oblici korištenja različitih alata učenja i poučavanja te osobni i socijalni razvoj.

Temeljna zadaća Kurikuluma predškole je poticati razvoj kompetencija djeteta stvarajući stimulatивно socijalno i prostorno-materijalno okruženje (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 2). Kurikulumom predškole planiraju se kontekstualni uvjeti koji će omogućiti odvijanje različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti te poticati stjecanje različitih odgojno-obrazovnih iskustava djeca bez preciznog tijeka odvijanja aktivnosti, oblika i sadržaja učenja (NKRPOO, 2014: 49-50). Naime, igrom, istraživanjem, učenjem te različitim oblicima izražavanja kod djeteta se potiče razvoj mišljenja, kreativnosti, inovativnosti, različiti modeli rješavanja problema, razvoj metakognicije te razvijanje jezične kompetencije i početne pismenosti (NKRPOO, 2014: 34). Dakle, aktivnosti u programu predškole temelje se na igri tijekom koje dijete uz podršku vršnjaka stječe cjelovita iskustva, razvija emocionalnu i socijalnu sigurnost, razvija kompetencije dijaloga s okruženjem, drugom djecom i odraslima te stječe kvalitetna iskustva institucijskog odgoja i obrazovanja (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017). Planiranje sadržaja i aktivnosti u kurikulumu predškole polazi od promatranja i slušanja pojedinog djeteta, njegovih interesa, individualnih i razvojnih mogućnosti kao najvažnijih kriterija, koristeći postojeća znanja i iskustava (NKRPOO, 2014: 50). Dijete je aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa, na temelju vlastita iskustava promišlja i planira nove aktivnosti u suradnji s odgojiteljem i drugom djecom (NKRPOO, 2014: 50). Osim toga, različitim oblicima pozitivne komunikacije i podrške tijekom igre dijete razvija emocionalne kompetencije, upravlja osobnim razvojem, razvija samopoštovanje i jača samopouzdanje.

Dijete se tijekom programa predškole susreće s različitim alatima pomoću kojih usvaja socijalne kompetencije neophodne tijekom procesa socijalizacije, razvijanja suradničkih odnosa i timskog rada. Stoga se može zaključiti kako je u kurikulumu predškole zastupljen kompetencijski pristup i projektni način rada sukladno interesima, sposobnostima i posebnostima odgojno-obrazovnih potreba pojedinog djeteta na temelju kojeg se potiče dijete na aktivno sudjelovanje, promišljanje i planiranje novih iskustava (Kurikulum predškole –

---

<sup>26</sup> Cjelovita kurikularna reforma, Nacrt prijedloga Okvir nacionalnog kurikuluma, 2016.– nakon stručne rasprave, nije na snazi.

prijedlog, 2017). Navedene činjenice ukazuju na pružanje jednakih obrazovnih mogućnosti za svu djecu.

U Kurikulumu predškole (prijedlog, 2017) dane su smjernice odgojno-obrazovnim djelatnicima posebice odgojiteljima kako optimalno poticati cjelokupni razvoj svakog pojedinog djeteta sukladno njegovim razvojnim mogućnostima i sposobnostima. Naime, uloga odgojitelja u programu predškole usmjerena je na oblikovanje socijalnog i prostorno-materijalnog te inkluzivnog okruženja, posebna pažnja posvećuje se promatranju, prikupljanju, praćenju, dokumentiranju te interpretiranje podataka o djetetu kako bi se stekao uvid u njegov individualni razvoj, postignuća i interese, u razvoj njegove socijalne interakcije tijekom čega je od iznimne važnosti pružanje podrške tijekom procesa učenja, razvoja autonomije, samoregulacije ponašanja te poticanje na djelovanje (Kurikulum predškole– prijedlog, 2017: 3). Sukladno Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje odgojitelji pripremaju materijalno i prostorno okruženje u dječjem vrtiću koje će djetetu biti izazovno te ga poticati na razvoj sposobnosti, vještina i znanja. Također, tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potiče se razvoj samostalnosti, neovisnog razmišljanja te donošenja vlastitih odluka, odnosno razvoj autonomije, što čini jednu od temeljnih vrijednosti kurikuluma pri čemu značajnu ulogu imaju odgojitelji.

#### **4.3. Nacionalni okvirni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje**

U hrvatskoj odgojno-obrazovnoj politici još uvijek je na snazi Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) iako je sukladno cjelovitoj kurikulumskoj reformi odgojno-obrazovnog sustava dan prijedlog novog nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. *NOK* (2011) je temeljni dokument koji sadrži sljedeće sastavnice odgojno-obrazovnog sustava: predškolski odgoj i obrazovanje, opći i obvezni odgoj i obrazovanje te srednjoškolski odgoj i obrazovanje u okviru kojeg se nalaze sadržaj, vrijednosti, načela i ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja kurikuluma. Poseban naglasak u *NOK-u* učenička su postignuća u odgojno-obrazovnim područjima koja su razrađena prema odgojno-obrazovnim ciklusima. Također, navedeni su opisi i ciljevi međupredmetnih tema kojima je cilj razvijanje učeničkih kompetencija. Dakle, cilj *NOK-a* je ponuditi osnovu za izradu predmetnih kurikula kao i kurikulumskih dokumenata, kao što su smjernice kako



primijeniti kurikulum, različiti priručnici za učitelje i nastavnike te roditelje, obvezni standardi izrade udžbenika i nastavnih materijala itd. Suvremeno društvo, proces globalizacije te tržište rada očekuje određene kompetencije kod pojedinca koje će mu omogućiti odgovor na zahtjeve postavljene od strane okoline i šire društvene zajednice stavljaju stoga se poseban naglasak daje poticanju razvoja inovativnosti i poduzetnosti, stvaralaštva, informatičke pismenosti sposobnosti rješavanja problema, kritičkog mišljenja, socijalnih te drugih kompetencija. *NOK-om* je prihvaćeno osam temeljnih kompetencija koje sugerira Europska unija (NOK, 2011: 17): komunikacija na materinskom i stranom jeziku, matematička kompetencija, učiti kako učiti, digitalna kompetencija, osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, socijalna i građanska kompetencija, kulturna svijest i izražavanje, inicijativnost i poduzetnost. Iz navedenih kompetencija može se zaključiti kako se usvajanjem NOK-a (2011) potiče prenošenje znanja koje bi se temeljilo na poticanju razvoja kompetencija učenika što je u suprotnosti dosadašnjem tradicionalnom pristupu odgoja i obrazovanja. Međutim, u Prijedlogu Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2016) nailazi se na isti problem odnosno uočava se daljnja prisutnost tradicionalnog prenošenja znanja.

Odgojno-obrazovni ciljevi temelje se na sustavnom poučavanju učenika, poticanju i unaprjeđivanju njegova intelektualnog, društvenog, moralnog i duhovnog, estetskog i tjelesnog razvoja, sukladno njegovim sposobnostima i sklonostima, razvijajući svijest učenika o važnosti očuvanja materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnog identiteta uz promicanje i razvijanje svijesti o hrvatskom jeziku (NOK, 2011: 23). Također, ističe se važnost odgoja i obrazovanja učenika sukladno ljudskim pravima i pravima djeteta, poštivanja različitosti i tolerancije uz aktivno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva, važnost poticanja i razvoja samostalnosti, samopouzdanja, odgovornosti i kreativnosti učenika te poticanje njegovih sposobnosti neophodnih za cjeloživotno učenje.

Naime, načela *NOK-a* (2011: 26) sadržajno su povezana s ciljevima i učeničkim postignućima koji čine bitnu sastavnicu osiguravanja usklađenost svih sastavnica kurikuluma. Prema načelima na kojima se temelji *NOK* (2011: 26) sugerira se visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja i obveza općeg obrazovanja što rezultira jednakim obrazovnim mogućnostima za svu djecu prema njihovim potrebama i mogućnostima (razvojnim, socijalnim, ekonomskim). Da bi se navedena načela mogla realizirati, potrebno je osigurati materijalno-tehničke, informacijsko-tehnološke, higijenske uvjete rada što istovremeno osigurava i visoku kvalitetu obrazovnih i stručnih standarda te horizontalna i vertikalna prohodnost. Za postizanje visokih standarda

obrazovne kvalitete potrebno je razvijati odgojno-obrazovne metode, nastavne oblike i sredstva za rad prilagođene potrebama, razvojnim mogućnostima i sposobnostima pojedinog djeteta. Načela, također podrazumijevaju (2011: 26) prilagođivanje odgojno-obrazovnih i nastavnih sredstava, oblika i metoda rada potrebama i sposobnostima pojedinog učenika, poticanju njegovih razvojnih potencijala i osobnosti s ciljem osiguranja njegova odgojno-obrazovnog uspjeha.

Kako bi se omogućila provedba navedenih načela, potrebno je planiranje i priprema nastavnog procesa sukladno sposobnostima pojedinog učenika. Dakle, potrebna je priprema različitih sadržaja, organizacija i tempo odvijanja nastavnog procesa koji će biti prilagođeni različitim stilovima učenja djeteta, te razvojnim posebnostima između dječaka i djevojčica. Vrlo važno je istaknuti uvođenje primjerenih oblika i metoda poučavanja i učenja pri čemu će dijete imati mogućnost samostalno učiti te naučeno praktično primijeniti (NOK, 2011). Također, sugerira se uporaba različitih recentnih izvora poučavanja, različitih oblika usvajanja znanja te nastavnih metoda i sredstava koji će potaknuti učenika na znatiželju. promatranje, otkrivanje, eksperimentiranje, sudjelovanje, samostalno istraživanje, zaključivanje te na usvajanje modela učenja kako učiti pri čemu je neophodno oblikovati odgojno-obrazovno ozračje kojim će se učenika poticati na učenje pružajući mu osjećaj sigurnosti i uzajamnog poštovanja (NOK, 2011: 30). Osim toga, potrebno je istaknuti važnost prepoznavanja i praćenja darovitih učenika te učenika s teškoćama u učenju i ponašanju, s posebnim naglaskom na pružanju pomoći i senzibilizaciji ostale djece i učenika za njihove potrebe s naglaskom pružanja pomoći i suradnje (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 3).

S obzirom na pristup rada sukladno razvojnim kompetencijama učenika, sugeriraju se i promjene u metodama i oblicima rada, predlaže se otvoreni didaktičko-metodički pristupi kojima se učenicima, učiteljima i nastavnicima omogućuje izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta te se na taj način ostvaruju i programski ciljeva (NOK, 2011: 30). Sugerirane metode, oblici i načini rada provodit će se u okviru projektne nastave, istraživačke nastave, multimedijske nastave, nastave temeljena na interdisciplinarnom pristupu u poučavanju te individualiziranom pristupu učeniku s naglaskom na uvažavanju ranije stečenih iskustava učenika. Dakle, nastavni proces temeljit će se na problemskom učenju, učenju u parovima odnosno skupinama te na povezivanju sadržaja sukladno načelu međupredmetne povezanosti. Tijekom nastavnog odgojno-obrazovnog procesa odnosno nastave uz kontinuiranu podršku

učitelja i nastavnika, prednost će se dati socijalnomu konstruktivizmu na temelju kojeg će se učeniku omogućiti samostalno istraživanje i konstruiranje vlastita s znanja (NOK, 2011: 30).

U *NOK-u* (2011) navodi se kako je temeljna uloga predškolskog odgoja i obrazovanja stvoriti uvjete potpunog i skladnog razvoja djetetove osobnosti, s naglaskom na važnost na neposrednom doprinosu kvaliteti njegova odrastanja te u posrednom djelovanju na kvalitetu obiteljskoga života. Dakle, svrha i cilj ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja je stvoriti uvjete kojima će se osigurati razvoj osobitosti sposobnosti pojedinog djeteta kako bi se uz osigurale jednake obrazovne mogućnosti svoj djeci.

Osim toga, u *NOK-u* (2011) se navodi potreba stvaranja uvjeta cjelovitog razvoja djeteta u ustanovama predškolskoga odgoja i obrazovanja, pri čemu se poseban naglasak daje poštivanju i razumijevanju razvojnih i drugi čimbenika (osobnih, obiteljskih, društvenih, vrijednosti, prava i sl.). Ostvarivanjem navedenih kriterija potiče se razvoj kompetencija pojedinca koje su neophodne u snalaženju i aktivnom sudjelovanju u osobnom, profesionalnom i društvenom životu. Ponudom različitih aktivnosti i poticaja omogućuju se uvjeti za razvijanje djetetovih znanja i vještina te samostalnost u učenju. Također, potrebno je istaknuti kako se djetetova dobrobit temelji na zajedničkom djelovanju svih sudionika njegova odgoja i obrazovanja. Kako bi njihovo odgojno-obrazovno djelovanje bilo kvalitetno i na dobrobit djeteta, neophodno je njihovo međusobno razumijevanje i suradnja. Prema *NOK-u* (2011: 50) predškolski kurikulum dijeli se na tri područja unutar kojih dijete razvija kompetencije koje će mu omogućiti razvijanje pozitivne slike o sebi, razvijanje odnosa s obitelji, drugom djecom i širom okolinom što će mu omogućiti upoznavanje kulturne baštine i svijeta oko sebe te potaknuti svijest o važnosti održivog razvoja.

Unutar svakog područja planiraju se sadržaji i aktivnosti tijekom kojih se omogućava povezivanje pedagoške i psihološke dimenzije odgojno-obrazovnoga procesa (NOK, 2011: 50). Njihovim povezivanjem potiče se djetetov cjelokupni razvoj (psihički, tjelesni, emocionalni, intelektualni, moralni i duhovni razvoj djeteta) te mu se praktičnom uporabom pojmova omogućuje usvajanje temeljnih znanja kako bi razumio i objasnio sebe, svoje izbore, odnose i ponašanja s drugim osobama unutar svog užeg i šireg okruženja pri čemu dijete stječe razvija sposobnost prilagodbe za izazove koji ga očekuju, poput polaska u prvi razred osnovne škole (NOK, 2011: 50). Tijekom aktivnosti koje se odvijaju u okviru svakodnevnog odgojno-obrazovnog procesa potiče se sposobnost zajedničkoga djelovanja djeteta s drugima (u

interakciji s vršnjacima i odraslima); etičnost, međusobno razumijevanje te poštivanje različitosti među ljudima; tolerancija u komunikaciji s drugima; sposobnost odgovornoga ponašanja prema sebi i okolini, solidarnost, povjerenje i razvijanje sposobnosti samostalnog djelovanja, samostalna organizacija i provedba aktivnosti; poticanje samostalnosti u obavljanju aktivnosti te mogućnost prilagodbe novim, promjenjivim okolnostima; poticanje inicijativnosti; razvijanje sposobnosti samorefleksije i refleksije odgojno-obrazovnog procesa; poticanje kreativnosti i inovativnosti; razvijanje poduzetničke sposobnosti (NOK, 2011). Vrijednosti i stavovi zastupljeni u Nacionalnom okvirnom kurikulumu temelje se na: prihvaćanju, njegovanju i razvijanju vrijednosti obitelji, zajednice i društva što čini polaznu postavku građenja zasebnog kurikuluma ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja kao i aktivnostima na temelju kojih će se graditi odgojno-obrazovni proces u odnosu na dijete predškolske dobi.

Prema Okviru nacionalnog kurikulumom (2016)<sup>27</sup> cilj odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj je poticati individualni razvoj djeteta. U istoimenom dokumentu jedan od ciljeva je poticanje razvoja generičkih kompetencija na temelju kojih dijete razvija osobne potencijale te gradi temelje za cjeloživotno obrazovanje i učenje kako bi postao aktivni član društva u kojem živi. S obzirom da se dijete tijekom osnovnoškolskog razdoblja značajno mijenja i razvija potrebno je osigurati razvojnu primjerenost odgojno-obrazovnih očekivanja, učenja i poučavanja odnosno cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Naime, u kurikulumu su dane smjernice kako oblikovati proces učenja i poučavanja pri čemu se naglašava aktivna uloga učenika u procesu učenja i usvajanja novog znanja kao i učiteljeva odgovornost kreiranja uvjeta učenja kojima će biti moguće poticati i podržavati dijete u razvoju svih njegovih potencijala, s posebnim naglaskom na uvažavanju njegove individualnosti (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 3). Smatra se kako se dijeljenjem odgojno-obrazovnog sustava na cikluse omogućuje djetetu lakša prilagodba na zahtjeve koje pred njega stavlja sustav što je posebno značajno tijekom djetetova polaska u prvi razred (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 20).

U kurikulumu je istaknuto kako s obzirom na različitosti među učenicima (s obzirom na razvojne sposobnosti i mogućnosti, različito se prilagođavaju novim zahtjevima) nije moguće vremensko usklađivanje njihova razvoj, što posebice dolazi do izražaja tijekom procesa prijelaza iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole (Nacionalni

---

<sup>27</sup> MZOO – polazišni dokument obveznog obrazovanja u RH

kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 20). Tijekom prvog ciklusa učenici stječu znanja i vještine (čitanja, računanja, pisanja...) vezane uz sadržaje i strategije učenja, komunikacije i suradnje (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 21). Osim toga, u kurikulumu se navodi kako je tijekom prvog razreda fleksibilnim pristupom poučavanja potrebno kod djeteta razvijati osnovne vještine i usvajati vrijednosti te povezivati tematski slične sadržaje različitih nastavnih predmeta. S obzirom da tijekom ovog razdoblja učenik razvija kompetenciju logičkoga mišljenja, učiteljeva je uloga različitim problemskim zadacima i aktivnostima te korištenjem učinkovitih strategija učenja poticati učenika na samostalnost u učenju (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 21). Također, potrebno je istaknuti kako se u kurikulumu navodi važnost uočavanja teškoća i pravovremeno pružanje odgovarajuće podrške prilikom usvajanja znanja i vještina kod pojedinih učenika, osobito učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 21). Vrlo značajnu ulogu za učenikovu prilagodbu i uspjeh u učenju ima kvaliteta i način davanja povratne informacije učitelja o stupnju ostvarenosti ishoda učenja i o njegovu napretku (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 14). Za djetetov socioemocionalni razvoj posebno značajna je podrška koju dobiju tijekom prilagodbe na novu odgojno-obrazovnu razinu. Stoga je neophodno kod učenika razvijati pozitivan odnos prema svim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu (učiteljima, drugim učenicima, stručnim suradnicima...), poticati razvoj pozitivne slike o sebi kao učeniku te na temelju toga poticati i pozitivan odnos prema učenju. Osim toga, potrebno je kod učenika poticati i razvijati međusobnu suradnju razvijajući osjećaj pripadnosti i zajedništva. Početak djetetova obrazovanja treba se temeljiti na usvajanju temeljnih znanja i vrijednosti te razvijanju osnovnih vještina i sposobnosti. Dakle, da bi dijete razvilo samostalnost u učenju, da bi usvojilo primjeren i učinkovit način korištenja različitih strategija učenja, neophodno je učiteljevo jasno objašnjavanje ključnih pojmova i postupaka učenja. Da bi učenik kvalitetno usvojio nova znanja, neophodno je njegovo aktivno sudjelovanje u procesu učenja te konkretna podrška, vođenje i usmjeravanje učitelja. Prilikom procesa učenja i usvajanja novih znanja potrebno je posebnu pažnju usmjeriti na poteškoće s kojima se pojedini učenik susreće kako bi mu se na vrijeme omogućila primjerena pomoć i podrška, posebice djetetu s odgojno-obrazovnim poteškoćama. Tijekom polaska u prvi razred neophodno je da učenik od učitelja dobije kvalitetne povratne informacije, informacije koje sadržavaju opis stupnja i napretka usvajanja znanja te ostvarenosti ishoda učenja. Informacije i

podatke koje učenik dobije trebaju biti poticajne i podržavajuće kako bi pozitivno utjecale na djetetov socioemocionalni razvoj i prilagodbu na novu odgojno-obrazovnu okolinu.

#### **4.4. Usporedba kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kurikuluma osnovne škole**

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) te Kurikulumu predškole (prijedlog 2017: 11) prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu planira se i ostvaruje suradnjom stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole. Njihovom međusobnom suradnjom osigurava se kontinuitet odgoja i obrazovanja, olakšava prijelaz djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi sukladno *NKRPOO*, u odnosu na dobrobiti i kompetencije pojedinog djeteta te načelima i vrijednostima Okvira nacionalnog kurikuluma i Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 11). Da bi se razvila kvaliteta kurikuluma predškole i osnovne škole potrebno je poticati dobrobit svakog pojedinog djeteta sukladno njegovim razvojnim mogućnostima, poštivanje različitosti i konteksta njegova odrastanja, suradnja svih uključenih dionika i povezivanje među odgojno-obrazovnim sustavima (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017, 11).

Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu temelji se, a povremeno i provodi u suradnji odgojitelja, učitelja i stručnih djelatnika čime se pokušava osigurati kontinuitet u odgoju i obrazovanju djeteta, a time se olakšava i djetetov prijelaz u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja, sukladno dobrobiti i kompetencijama djeteta prema *NKRPOO-u* te načelima i vrijednostima Nacionalnog okvirnog kurikuluma (2011). Odgojno-obrazovni sustav, tijekom procesa djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu, veliku odgovornost stavlja prvenstveno na odgojitelje te nešto manje na učitelje. Suradnjom i zajedničkim djelovanjem dječjeg vrtića i osnovne škole potiče se i razvija pozitivan stav djeteta prema novoj okolini te socijalna interakcija među uključenim sudionicima, konstruira i sukonstruira pristup cjelovitom razvoju djeteta, njegovom odgoju i učenju (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 11). Dakle, kako bi se prijelazom u prvi razred osnovne škole učenicima pružile jednake polazišne odgojno-obrazovne mogućnosti te olakšala prilagodba na osnovnoškolski sustav, neophodna je suradnja i partnerstvo stručnih djelatnika dvaju odgojno-obrazovnih sustava. Njihovim povezivanjem razvija se partnerstvo između predškolskog i

osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja radi ostvarivanja dobrobiti pojedinog djeteta, omogućuje se usklađenost dvaju kurikuluma (predškolskog i osnovnoškolskog) posebice u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu, ostvaruje se kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu, njegovih ciljeva, načela, metoda rada te njegovih ishoda (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017, 11). Naime, dijete se tijekom osnovnoškolskog razdoblja intenzivno razvija i mijenja stoga je potrebno osigurati proces učenja i poučavanja koji će se temeljiti na razvojno primjerenim odgojno-obrazovnim očekivanjima, uvode se odgojno-obrazovni ciklusi koji su prilagođeni razvojnoj dobi učenika, primjenjuje se specifični pristup poučavanja s kojima se usklađuju odgojno-obrazovni ishodi, oblici vrednovanja te organizacija odgojno-obrazovnog procesa (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2016: 20). Osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja podijeljen je na cikluse kako bi se učeniku olakšala prilagodba na zahtjeve odgojno-obrazovnog sustava sukladno njegovim razvojnim mogućnostima i dobi što je posebno značajno pri polasku u prvi razred osnovne škole (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 21).

Također, potrebno je istaknuti kako se povezivanjem dvaju odgojno-obrazovnih sustava potiče usklađivanje inicijalnog obrazovanja odgojitelja i učitelja te upoznavanje, razumijevanje i međusobno prihvaćanje postavki odgojno-obrazovnih sustava što vodi poticanju otvorenosti za međusobnu suradnju u odgojno-obrazovnoj praksi (Kurikulum predškole, prijedlog, 2017: 11). Osim toga, omogućuje se i senzibilizacija stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole prema novinama u odgojno-obrazovnom radu (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 11). Okvirom nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2016: 23) istaknuta je autonomna uloga učitelja pri organizaciji odgojno-obrazovnog rada, pri čemu se očekuje učenikova prilagodba na metode i oblik rada kao i očekivanjima koja pred njega postavlja školski odgojno-obrazovni sustav.

U svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi prisutne su različite intervencije odgojitelja posebice kod tzv. pripreme za školu kako bi dijete bilo spremno za školu, što je jedna od glavnih značajki pri upisu djeteta za školu. Naime, i dalje su prisutne intervencije odraslih dionika tijekom odgojno-obrazovnog procesa, opravdavajući to činjenicom kako dijete nije dovoljno zrelo (Woodhead, 2009). Dakle, smatra se kako je dijete tijekom odgojno-obrazovnog procesa potrebno oblikovati kako bi na adekvatan način odgovorio zahtjevima društva. S takvim razmišljanjem ne slaže se Babić (2016) koja smatra kako se na taj način onemogućuje razvoj djetetove autonomije. Međutim, Bašić (2012) postavlja pitanje koliko je dijete zrelo da bi se

moglo nositi s odgovornošću koju mu nameće autonomija pri donošenju određenih odluka koje kao aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa. Pri analizi i razumijevanju djetetove autonomnosti kao aktivnog dionika vlastitog djetinjstva te odgoja i obrazovanja, Visković i Višnjić Jevtić (2019) zaključuju kako se autonomija treba razmatrati u okviru djetetovih sposobnosti i razvojnih potencijala.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011), odnosno dijelu koji se odnosi na osnovnoškolski odgoj i obrazovanje ne naglašavaju se individualne razlika pojedinog djeteta i njegova aktivna uloga u odgojno-obrazovnom procesu, svrhovitost i povezanost znanja sa životnim iskustvima, nadogradnja prethodno stečenih znanja i iskustava, poticanje i razvijanje složenijih oblika mišljenja te poticanje suradnje djetete-dijete, učenik-učitelj-roditelj.

Potrebno je istaknuti kako je kvaliteta kurikuluma predškole i prvog razreda osnovne škole te dobrobiti pojedinog djeteta izravno povezana s poštivanjem i uvažavanjem različitosti, uvažavanja socioekonomskog i kulturnog okruženja u kojem je dijete odrastalo. Osim toga, od iznimne je važnosti međusobna povezanost odgojno-obrazovnih ustanova na obje obrazovne razine te kontinuirano prilagođavanje uključenih dionika tijekom odgojno-obrazovnog procesa sukladno razvojnim mogućnostima i potencijalima pojedinog djeteta (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017).

Navedeni dokumenti sugeriraju važnost primjene oblika i metoda rada kojima će se svojoj djeci pružiti jednake obrazovne mogućnosti sukladno njihovim razvojnim potrebama i mogućnostima. Međutim, i dalje se u kurikulumom za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje uočava tradicionalni pristup poučavanja djeteta s naglaskom na učeničkim postignućima iako se odgojno-obrazovni proces temelji na među predmetnoj povezanosti što ukazuje na prisutnost holističkog pristupa u radu s djetetom, a koji je prisutan u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, potrebno je naglasiti kako je i u kurikulumu za osnovnu školu prisutno poticanje socijalnog konstruktivizma kojim se učeniku pruža mogućnost da istražuje i konstruira svoje znanje pri čemu značajnu ulogu ima podrška učitelja.

Za potrebe ovog rada potrebno je istaknuti kako se u Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog (2017: 31) navodi kako je za djetetov lakši prijelaz iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu potrebna suradnja među odgojno-obrazovnim ustanovama međutim ne navode se koji bi to oblici suradnje bili kao što je to navedeno u kurikulumu predškole (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017). Naime, samo je



navedeno kako se kurikulumom za osnovnu školu planira suradnja, ali ne i oblici suradnje s roditeljima, lokalnom i širom zajednicom (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 32). Međutim, potrebno je istaknuti kako se smatra da se planiranjem odgojno-obrazovnog sustava prema odgojno-obrazovnim ciklusima omogućuje usklađivanje očekivanja u odnosu na djecu tijekom predškolskog razdoblja te u prvom razredu osnovne škole što bi ujedno trebalo prijelaz djeteta iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu učiniti jednostavnijom i lakšom za učenike, ali i za učitelje (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 21).

Međutim, Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sugerira se ravnopravno uključivanje djeteta u sustav odgoja i obrazovanja sukladno njegovim razvojnim sposobnostima i mogućnostima. U odgojno-obrazovnoj praksi uočava se različito razumijevanja i definiranje koncepta spremnosti koje se najčešće prilagođava očekivanjima škole. Djetetova spremnost se procjenjuje njegovim formativnim postignućima poput rješavanja radnih listova, što nailazi i na odobravanje većine roditelja (Somolanji Tokić, 2016). Odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske, sukladno obrazovnoj politici i zakonskoj legislativi temelji se na kvaliteti odgojno obrazovnog procesa, cjeloživotnom učenju svih uključenih sudionika, ravnopravnosti, socijalnoj koheziji te dostupnosti obrazovanja na svim obrazovnim razinama (Bouillet, 2018). Osim toga smatra se kako se tijekom odgojno-obrazovnog procesa teži kulturi kvalitete, mogućnosti razvoja svih potencijala svakog pojedinog sudionika, te njihovoj autonomiji i odgovornosti.

Eksperimentalnim programom „Škole za život“ djelomično se promijenio sam odgojno-obrazovni proces u prvom razredu osnovne škole tijekom kojeg se djetetu omogućuje postepeno prilagođavanje novoj okolini te metodama i oblicima učenja. Djetetovoj spremnosti za školu ne treba se pristupati s normativnog aspekta već se pri procjeni djetetovih sposobnosti pristupa s aspekta procjene konteksta njegova odrastanja te stjecanja znanja na temelju njegova individualna iskustva. Međutim, potrebno je istaknuti kako u prijedlogu Okvirnog nacionalnog kurikuluma (2016) kao i programu „Škole za život“ sugerira izostanak ocjenjivanja djeteta tijekom prvog dijela prvog obrazovnog ciklusa. Također, potrebno je istaknuti kako nije dovoljno razrađen pristup rada te se daje velika autonomnost učitelju pri kreiranju kurikuluma.

Podudarnost odgojno-obrazovnih sustava koje se ne temelji na sličnim odnosno istim načelima i vrijednostima poziva na promišljanje o njihovim međusobnim odnosima, razvojnim

potencijalima suradnje kao i zajedničkom djelovanju na cjelovit razvoj djetetove ličnosti uz uvažavanje njegovih razvojnih mogućnosti. Različite prakse koje prevladavaju u odgojno-obrazovnim sustavima odstupaju od predloženih načela i vrijednosti.

U cilju osiguranja kvalitetnog kontinuiteta u odgoju i obrazovanju djeteta valja promišljati o uspješnim prijelazima djeteta u različitim kontekstima, iz obiteljskog u jaslički/vrtićki, iz jasličkog u vrtićki te iz vrtićkog u osnovnoškolski. Različiti pristupi tijekom procesa prijelaza trebaju biti usklađeni s kompetencijskim osobitostima pojedinog djeteta, vodeći računa o njegovim dobrobitima. Potrebno je istaknuti kako dijete pri samom upisu u prvi razred doživi veliki stres, što utječe na njegovu prilagodbu na novu okolinu (Brdar i Rijavec, 1998; Lacković-Grgin, 2004). Naime, u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu i dalje nailazimo na očekivanja odgojno-obrazovnih djelatnika, ali i roditelja da dijete pri polasku u osnovnu školu zna čitati i pisati objašnjavajući to činjenicom kako su čitanje i pisanje rutinske vještine koje dijete treba imati usvojene (Došen Dobud, 2001). Tijekom procesa prijelaza posebno se naglašava pružanje jednake polazišne mogućnosti svakom pojedinom djetetu. Naime, sukladno pravima djeteta (UN, 1989) dijete ima pravo učiti i preuzeti odgovornost za vlastito djelovanje, toleranciju, prihvaćanje različitosti i poštovati pravo drugih, odgovornost za sebe i vlastita ponašanja u odnosu na drugoga. U odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske razmatraju se tri ključne teme: usklađenost predškolskog i školskog kurikulumu (u funkciji izbjegavanja „školifikacije“ programa predškole, lakšeg prijelaza djece iz predškole u prvi razred osnovne škole te ostvarenja načela pedagoškog kontinuiteta između dvaju odgojno-obrazovnih sustava), spremnost odgojitelja i učitelja na promjene (usklađenost i /ili reforma studijskih programa za obrazovanje odgajatelja i učitelja te rad učitelja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja), suradnja odgojno-obrazovne institucije i roditelja u pripremi djeteta za školu (Somolanji Tokić, 2018).

Prema usvojenim odgojno-obrazovnim dokumentima (NOK, 2011) u Republici Hrvatskoj, odnosno dokumentima koji su na snazi, može se uočiti daljnja prisutnost normativnog procjenjivanja djetetovih sposobnosti za polazak u školu. Djetetova uspješnost prilikom prijelaza u školu temelji se na ishodima usvojenosti znanja i vještina nakon završenog programa predškole, unatoč ciljevima, vrijednostima, načelima i polazištima NKRPOO (2014), odnosno kurikulumu predškole kao integriranom dijelu kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naime, prema kurikulumu ranog i predškolskog odgoja ističe se kako se ishodima

učenja ne pristupa normativno već sukladno širim očekivanjima u odnosu na razvojne mogućnosti djeteta predškolske dobi (NKRPOO, 2014).

U Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017: 12) prema načelima učenja i poučavanja navodi se kako i na koji način različiti oblici suradnje s vršnjacima kao i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te dionicima uže i šire zajednice utječu na učenje djeteta. U kurikulumu se ističe kako učinkovitost i kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa ovisi o međusobnoj suradnji sudionika (učenika, učitelja, roditelja, stručnih suradnika ravnatelja) i dionika (drugih odgojno-obrazovnih institucija, lokalne i šire zajednice) odgojno-obrazovnog procesa (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 30). Slično shvaćanje nalazi se i u Okviru nacionalnog kurikuluma (2016: 25) gdje se navodi kako poticanje suradnje s roditeljima i njihove aktivne neposredne uključenosti u odgojno-obrazovni proces te poticanje suradnje s lokalnom i širom zajednicom pozitivno utječe na obogaćivanje i unapređivanje oblika učenja djeteta.

Posebno bitnim segmentom u postizanju dobrih obrazovnih postignuća djeteta smatra se suradnja učitelja, roditelja i stručnih suradnika škole (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 18). Naime, vrlo važnim smatra se usklađivanje njihovih očekivanja u odnosu na učenika te oblikovanje pristupa učenju sukladno sposobnostima i afinitetima pojedinoga učenika (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 18). Također, istaknuto je kako stručni suradnici imaju važnu ulogu u poticanju cjelovitoga razvoja pojedinog učenika te pružanju savjetodavne pedagoško-psihološke pomoći učenicima, učiteljima, roditeljima te ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 30). Osim toga, potrebno je istaknuti kako je suradnja između škole i roditelja posebno značajna u poticanju socioemocionalnoga razvoja, posebice kod učenika s razvojnim teškoćama ili koji se nalaze u posebnim situacijama kao što su teška bolest, razvod roditelja i sl. (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017: 31).

#### *4.4.1. Suradnja svih sudionika uključenih u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu*

Da bi se zadovoljile potrebe djeteta i njegove obitelji posebice tijekom osjetljivog procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, prema Kurikulumu predškole sugerira se potreba suradnje s osnovnim školama kako bi se razvio odgojno-obrazovni

kontinuitet, a time olakšao djetetov prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 11).

Nacionalnim kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao temeljnim dokumentom koji regulira rani i predškolski odgoj i obrazovanje, ističe se važnost razvoja partnerskih odnosa odgojno-obrazovne ustanove i obitelji, što ujedno čini jedan od značajnijih čimbenika sukonstrukcije kurikuluma ustanove. Osim toga i NOK-om (2011: 34) ističe se važnost roditelja ili skrbnika kao ravnopravnih sudionika u institucijskome odgojno-obrazovnomu radu. Da bi se razvila i obogatila kvaliteta učenja neophodna je povezanost škole s djetetovim životom izvan škole pri čemu značajnu ulogu ima suradnja i neposredna uključenost roditelja (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje 2017: 5).

Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove je višestruko opravdano. Tijekom ostvarivanja partnerstva s roditeljima razvija se ravnopravan odnos dvaju dionika u svim aspektima djetetova odgoja i obrazovanja pri kojem roditelji imaju primarnu ulogu i utjecaj na život djeteta (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 10). Naime, partnerskim odnosom razvija se komunikacija, međusobno povjerenje, prihvaćanje te uvažavanje kompetencija drugih i njihovih vrijednosnih orijentacija (Kurikulum predškole–prijedlog, 2017: 10). Proces razvijanja partnerstva u predškoli odvija se na sljedeći način:

- informiranjem roditelja od strane odgojitelja o tijeku odgojno-obrazovnog procesa, ali i prenošenje informacija roditelja o aspektima odrastanja i razvoja njihova djeteta;
- uključivanjem roditelja u odgojno-obrazovni proces aktivnim sudjelovanjem u aktivnostima, njegovu dokumentiranju te uključivanje u konstrukciju kurikuluma (procjena, planiranje, organiziranje, provedba, vrednovanje);
- uključivanjem roditelja u proces djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (zajednički posjeti školi te projekti, predstavljanje osobnih iskustava roditelja vezanih za školu).
- različitim oblicima potpore roditeljstvu u vidu edukacija za roditelje i potpore tijekom procesa prijelaza njihova djeteta u novi odgojno-obrazovni kontekst (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 10).

Potrebno je istaknuti kako bi se kurikulum odgojno-obrazovnog procesa u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama trebao temeljiti na konstrukciji i sukonstrukciji odgojno-obrazovnog procesa sukladno interesima i osobitostima uključenih sudionika, aktivnom sudjelovanju

roditelja posebice tijekom procesa prijelaza te implicitnoj pedagogiji stručnih djelatnika koja često nije utemeljena na partnerstvu s roditeljima (Dockett i Perry, 2014).

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011), također se ističe važnost redovite i kontinuirane suradnje predškolskog i osnovnoškolskog sustava s roditeljima i skrbnicima s naglaskom na podijeljenu odgovornost u području realizacije ciljeva odgoja i obrazovanja u školi. Fleksibilni pristup tijekom odgojno-obrazovnog procesa kao i prihvaćanje pedagoške kvalitete kao bitnog koncepta na kojem se treba temeljiti suvremeni odgojno-obrazovni sustav (Ljubetić, 2014; Sheridan, 2001) sugerira obvezu uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces, razvijanje međusobnog partnerstva kako s roditeljima tako i s djetetom kao aktivnim sudionikom procesa.

Unatoč postojanju socioekonomske i kulturne razlike među obiteljima te odgojno-obrazovnim institucijama bit suradnje između obitelji i odgojno-obrazovne institucije temelji se na zajedničkom cilju, a to je na adekvatan način zadovoljiti potrebe djeteta, poticati njegove individualne i razvojne mogućnosti odnosno poticati njegov cjeloviti razvoj (NKRPOO, 2014). Naime, uključivanje obitelji u odgojno-obrazovni proces temeljno je pravo i obveza roditelja, odnosno skrbnika (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 10). Međutim, potrebno je istaknuti kako je uključivanje roditelja kao aktivnih sudionika u djetetov prijelaz iz dječjeg vrtića u prvi razred osnovne škole samo preporuka, a ne i obveza (Kurikulum predškole – prijedlog, 2017: 5).

U Kurikulumu predškole (prijedlog, 2017) navode se oblici suradnje dvaju sustava te se daje naglasak suradnji s roditeljima kao važnim sudionicima djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, dok u *NOK-u*, Okviru nacionalnog kurikulumu (2016) i Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (prijedlog nakon javne rasprave, 2017) ne navode se oblici suradnje među sustavima kao ni oblici suradnje s roditeljima. Međutim, u Okvirnom nacionalnom kurikulumu i Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje rani i predškolski odgoj integriran je u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske kao dio prvog odgojno-obrazovnog ciklusa te na taj način čini polaznu točku cjeloživotnog obrazovanja pojedinca, dok u *NOK-u* on nije integriran u sustav te se smatra izdvojenom razinom odgojno-obrazovnog sustava.

Važno je istaknuti kako se u dokumentima koji se odnose na osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja ne navodi pitanje osiguravanja odgojno-obrazovnog kontinuiteta u obrazovanju djeteta. Naime, ni u *NOK-u* (2011), ali ni u ostalim kurikulumima vezanima za osnovnoškolski

odgoj i obrazovanje nije detaljno razrađen način i oblik suradnje s dječjim vrtićem kao ni s ostalim sudionicima procesa prijelaza kako bi se osigurao kontinuitet djetetova obrazovanja kao ni oblici praćenje djetetova razvoja, njegovih mogućnosti i potreba tijekom procesa prijelaza iz jednog obrazovnog konteksta u drugi. Višnjić Jevtić i Visković (2019) navode kako se prijelaz djeteta iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole prepoznaje kao jedan od oblika poteškoća i nedovoljne povezanosti između odgojno-obrazovne prakse i zakonske legislative. Visković (2018) napominje kako rezultati nekoliko relevantnih istraživanja ukazuju kako se u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu ne prepoznaje usmjerenost odgovornih na kvalitetu prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi. Također, ističe kako je aktualna nedostatna ili pak neprimjerena praksa prijelaza, odnosno ne prepoznaje se važnost prijelaza za djetetov daljnji razvoj i obrazovni uspjeh, uočava se nedovoljna uključenost roditelja u proces prijelaza te ne postojanje suradnje između stručnih djelatnika na obje odgojno-obrazovne razine.

Prema rezultatima istraživanja Visković i sur. (2019) zaključuju kako se u suvremenim društvima, među kojima je i Hrvatska, pojavljuje raskorak između teorije i prakse, nerazumijevanje prava i međusobnih odgovornosti što vodi neuravnoteženosti razvoja djetetove autonomije i povezanosti sa zajednicom što čini sastavnicu dinamičkog i fleksibilnog procesa. Sukladno tomu, Somolanji Tokić (2018) sugerira kreiranje Kurikuluma prijelaza kao integriranu cjelinu odgojno-obrazovnog sustava koji će se ostvariti kroz sva tri kurikuluma: *NKRPOO*, Kurikulum predškole i Kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje ističući kako se pri oblikovanju Kurikuluma prijelaza treba polaziti od razvojne primjerenosti u odnosu na pojedinca, te u odnosu na kontekstualnu primjerenost.

Potrebno je istaknuti kako u niti jednom dokumentu vezanom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, iako se sugerira kontinuitet, nisu navedene smjernice kako bi se i na koji način trebao odvijati odgojno-obrazovni kontinuitet kao ni koje su uloge pojedinih institucija u tom procesu. Dokumenti obrazovne politike na nacionalnoj razini prepoznaju ulogu i značaj prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, no ne postoji sustavna razrada smjernica prijelaza s aspekta po pitanju jasnih načela i modela realizacije procesa prijelaza. Usporedbom dokumenata Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) i Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolsko, opće i obvezno obrazovanje (2011), ukazuje se na nedostatak jasno iskazane pretpostavke uspješnog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u svezi organizacijskih, materijalnih i kadrovskih

sastavnica. Potrebno je naglasiti kako je jasna uloga svih sudionika procesa prijelaza iz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu ujedno i ključna pretpostavka za uspješan proces samoga prijelaza.

Može se postaviti pitanje, smatra li se sustav ranog i predškolskog odgoja jedinim odgovornim za pripremu i prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu s obzirom da je odgojno-obrazovni kontinuitet jedan od temeljnih načela NKROOP (2014)? Iz navedenog se može zaključiti kako proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj zahtjeva jasne organizacijske, materijalne i kadrovske pretpostavke.

#### **4.5. Upis djeteta u prvi razred osnovne škole**

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* (2008, 2017) u prvi razred osnovne škole polaze djeca koja su do 1. travnja tekuće godine navršila šest godina. Ured državne uprave šalje dopis o provedbi pred upisa i upisa u prvi razred djece školskih obveznika. Prije upisa u prvi razred osnovne škole dijete pristupa obveznoj normativnoj procjeni njegova psihofizičkog stanja (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, 2014). Procjena djetetove spremnosti za prvi razred osnovne škole provodi se prema uputama priručnika za stručne suradnike (Oštarčević, 2008). Procjena djetetove socioemocionalne spremnosti, uz kognitivnu i psihomotornu spremnost za školu, predstavlja jedan od najvažnijih kriterija upisa u prvi razred. Sukladno procjeni stručnog povjerenstva, kojeg sačinjavaju stručni suradnici škole, u odnosu na djetetovu spremnost moguća je odgoda ili prijevremeni polazak djeteta u prvi razred osnovne škole (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2008, 2017). Prema istom Zakonu, prijevremeni upis djeteta u prvi razred moguće je zatražiti ukoliko dijete do 31. ožujka nije navršilo šest godina, ali će ih do 31. kolovoza navršiti. Roditelji pisani zahtjev za prijevremeni upis uz obvezno Mišljenje stručnih djelatnika dječjeg vrtića o psihofizičkom razvojnom statusu djeteta, podnose Uredu Državne uprave, nadležnom uredu za obrazovanje. Odgodu upisa djeteta u prvi razred, koje je moguće samo za jednu školsku godinu, donosi stručno povjerenstvo škole (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2008, 2017, čl. 21). Odgoda upisa, također je moguća ukoliko roditelj preda zahtjev za odgodom upisa djeteta teških zdravstvenih oštećenja ili višestrukih teškoća (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2008, 2017). Odluka o odgodi donosi se na osnovu medicinske dokumentacije, nalazu i mišljenju nadležnog tijela vještačenja, Centra za socijalnu skrb (Zakon

o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2008, 2017, čl. 2). Također, potrebno je istaknuti kako odgodom polaska u prvi razred djetete ostaje u istoj institucionalnoj socijalnoj sredini, gdje se ne nude oblici rada s djetetom koji bi pozitivno utjecali na djetetov socioemocionalni razvoj koji se najčešće navodi kao razlog odgode polaska u prvi razred osnovne škole (Visković, 2018).

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013) i Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Kurikulum predškole (prijedlog, 2017) dječji vrtić izdaje Potvrdu o pohađanju programa predškole za pojedino djetete te Mišljenje stručnih djelatnika o psihofizičkom razvojnom statusu djeteta. Međutim, osim potvrde o pohađanju programa predškole pojedinog djeteta, najčešće se prilažu potvrde o psihofizičkom razvoju djeteta čiji su roditelji predali zahtjev za prijereveni upis u prvi razred osnovne škole. Sukladno zakonskim aktima i pod aktima (Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju<sup>28</sup>, NKRPOO<sup>29</sup>, NOK -u, DPS<sup>30</sup>) navodi se obveza upisivanja djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav pri čemu su često prisutne i snižene razvojne sposobnosti, stoga se postavlja pitanje potrebe testiranja pojedinog djeteta i normativne procjene njegove spremnosti za polazak u prvi razred (Visković, 2018). Sustavna istraživanja koja je provela Bouillet (2018) ukazuju na nezadovoljstvo stručnih djelatnika vrtića vezano uz neuvažavanje njihova mišljenja o razvojnom statusu pojedinog djeteta<sup>31</sup>, budućeg polaznika prvog razreda osnovne škole. Navedene spoznaje u suprotnosti su s rezultatima istraživanja koje su proveli Matsumoto i Tsuned (2018), a koji ukazuju kako su odgojitelji kompetentniji u razumijevanju djetetova učenja u odnosu na učitelje, posebice u području razvoja djetetove rane pismenosti.

---

<sup>28</sup> Članak 20. Prednost upisa u dječje vrtiće koji su u vlasništvu lokalne i regionalne samouprave ili u državnom vlasništvu imaju djeca s teškoćama u razvoju (Izmjene i dopune Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 94/13, 98/19)

<sup>29</sup> „Dijete je socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom“; „Djeca s posebnim potrebama i pravima smatraju se ravnopravnim članovima zajednice koji su ravnopravno uključeni u sve segmente redovitog odgojno-obrazovnog procesa, a ne izolirani ili segregirani entitet“ (NKRPOO, 2014: 35).

<sup>30</sup> Članak 4.–DPS – skraćeni naziv za Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/2008); Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, čl.33, NN 63/2008

<sup>31</sup> Procjena postignuća i kompetencija djece vrši se dokumentiranjem odnosno prikupljanjem dokumentacije (etnografskih zapisa) što omogućuje promatranje i bolje razumijevanje aktivnosti djeteta, a time i poticanje njegova razvoja. Dokumentacijom se vizualizira način na koji se dijete razvija i uči te se stvara cjelovita slika o njegovim interesima, aktivnostima, mogućnostima i kompetencijama. Naime, svrha dokumentacije nije kategorizirati dijete sukladno općenitim razvojnim postignućima već promatrati, slušati i razumjeti dijete te podržati oblike njegova učenja (NKRPOO, 2014: 45).



Potrebno je istaknuti kako se djetetova socijalna kompetencija ne može promatrati izvan konteksta u kojem dijete živi i njegove socijalne interakcije s okolinom. Upravo nepoznavanje procesa i konteksta razvoja djetetovih kompetencija rezultira neadekvatnom procjenom djetetova razvojnog statusa. Naime, testiranje kojeg se često opravdava kao potrebom prilikom formiranja razreda, a pri čemu se ne koristi djetetov cjelokupni razvoj kao ni kontekstom u kojem se odvijao, ne doprinosi objektivnoj procjeni djetetovih sposobnosti. Može se postaviti pitanje koliko korištenje priručnika za procjenu djetetove spremnosti, model testiranja kojeg se sugerira, kao i jednokratni susreti s ispitanicima tijekom predupisa mogu dati kvalitetnu procjenu djetetove spremnosti za školu, posebice socioemocionalne spremnosti koja je posebno značajna za djetetovu prilagodbu novoj okolini?

Postupkom procjena odnosno testiranja djetetove spremnosti za školu očituje se diskontinuitet među odgojno-obrazovnim sustavima odnosno diskontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu. U odnosu na kontekst navedenog problema Mitchel i Car (2014) problematiziraju pitanje dokumentacije na kojoj se temelji odgojno-obrazovni proces u dječjem vrtiću, a koja bi se trebala koristiti prilikom djetetova upisa u školu, kao materijal pomoću kojeg se dobiva uvid u djetetov cjelovit razvoj. Stoga je potrebno istaknuti kako je u većini spomenutih dokumenata: Strategiji za obrazovanje, znanost i tehnologiju (2014), Preporuci Vijeća Europske unije o visokokvalitetni sustav ranog odgoja i obrazovanja (2019) te posebice u Nacionalnom kurikulumu za rani odgoj i obrazovanje (2014) istaknuto pravo djeteta na kontinuitet u odgoju i obrazovanju.

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

### 5.1. Problem istraživanja

U teorijskom dijelu rada istaknuto je kako proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu snažno utječe na dijete, ali i na njegovu obitelj i širu okolinu, što ukazuje na važnost sveobuhvatnog pristupanja problemu. Aktivnosti koje provode i odgojitelji i učitelji tijekom procesa prijelaza predstavljaju indikatore njihova shvaćanja prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi. Naime, postavlja se pitanje postojanja, tzv. dodirnih točaka u odgojno-obrazovnoj praksi obaju odgojno-obrazovnih sustava tijekom procesa prijelaza uz aktivno (su)djelovanje svih uključenih sudionika. Kako bi se olakšao djetetu prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebno je izgraditi partnerske odnose među uključenim sudionicima. Da bi se postigla povezanost među dvama spomenutim odgojno-obrazovnim sustavima te međusobno usklađivanje kurikuluma, potrebno je otkloniti dominaciju jednog sustava nad drugim, poticati međusobno povjerenje, uvažavanje i razumijevanje svih uključenih sudionika.

Fokus ovog istraživanja nije samo utvrditi razlike u mišljenju uključenih sudionika o aktivnostima i postupcima tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu već nastojati pronaći zajedničke ciljeve, postupke i aktivnosti kojima bi se djetetu omogućio lakši prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi, a time ostvario i kontinuitet u odgoju i obrazovanju. Stoga je problem ovog istraživanja zahvatiti proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te istaknuti važnost programa predškole u pripremi djeteta za školu. Razmotrit će se sličnosti i razlike teorijskih pristupa i modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu između hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava i odgojno-obrazovnog sustava pojedinih zemalja EU, SAD, Australije i Novog Zelanda.

Svi sudionici procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu trebaju preuzeti odgovornost za odvijanje kontinuiteta u djetetovu obrazovanju (Višnjić Jevtić, Visković, 2019). Naime, prema Konvenciji o pravima djeteta (1989) uloga odraslih je, neovisno temelji li se na roditeljskoj ili profesionalnoj, osigurati djetetu obrazovanje u njegovu najboljem interesu. Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu karakterizira se kao važna prekretnica u djetetovu životu kojom se implicira dobrobit njegova cjelokupnog razvoja i kvaliteta daljnjeg odgoja i obrazovanja (Tatalović Vorkapić i sur., 2020). Da bi se omogućio razvoj dobrobiti

svakog pojedinog djeteta, potrebna je međusobna suradnja i partnerstvo svih uključenih sudionika koje se temelji na uzajamnoj podršci, zajedničkom razumijevanju i prihvaćanju djetetove osobnosti, posebnosti, potreba i interesa (ETC, 2011). Da bi se odgovorilo na potrebe i interese pojedinog djeteta potrebno je poznavati i razumjeti kontekst iz kojeg dolazi. Einsdóttir (2020) navodi kako je uključenost roditelja u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu bitan segment u odvijanju odgojno-obrazovnog kontinuiteta te lakšeg prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi. Osim uključenosti roditelja u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu vrlo važnu ulogu u odvijanju odgojno-obrazovnog kontinuiteta ima suradnja odgojitelja i učitelja. Stoga Einsdóttir (2020) navodi kako je za djetetov lakši prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi neophodno uvažiti djetetova prethodno stečena znanja u dječjem vrtiću. Osim toga, autorica navodi kako je važno da učitelji shvate i prihvate činjenicu kako djeca pri polasku u prvi razred ne ulaze kao homogena skupina već je svako dijete individua za sebe.

Za ostvarivanje procesa odgojno-obrazovnog kontinuiteta djeteta, a time i osiguravanja njegova lakšeg prijelaza iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi, Bogard i suradnici (2005) sugeriraju povezivanje njegova obrazovnog iskustva iz predškolske ustanove i osnovne škole. Da bi se postigao djetetov obrazovni kontinuitet tijekom prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebno je usklađivanje pedagoškog pristupa u radu, zajedničko razumijevanje djetetova razvoja i učenja, standarda učenja i kurikuluma (Bogard i sur., 2005; Copple i sur., 2009; Kagan i sur., 2007.; Oua i sur., 2019). Također, naglašava se usklađenost obrazovanja odgojitelja i učitelja kako bi se omogućilo zajedničko razumijevanje dječjeg razvoja i učenja (Bogard i sur., 2005.; Geiser i sur., 2013).

Međutim, potrebno je istaknuti kako su različita istraživanja iz područja prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu potvrdila važnost djetetove spremnosti za školu odnosno razvoj i poticanje vještina spremnosti za školu (Berhenke i sur., 2011.; Bulotsky-Shearer i sur., 2011; Claessens i sur., 2009; Copple i sur., 2009; Duncan i sur., 2007; Halle i sur., 2012; Li-Grining i sur., 2010; McClelland i sur., 2000; McDermott i sur., 2002). Rezultati navedenih istraživanja potvrđuju prvobitni stav Kagana i sur. (1995) kojim su definirana ključna područja djetetove spremnosti za školu (tjelesni, psiho-motorni i socioemocionalni razvoj te različiti pristupi učenju, poticanje razvoja jezika i znanja).

U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, ali i u Europi i svijetu uobičajena je praksa pripreme djeteta za školu u okviru programa predškole (Kagan i Kauerz, 2007; Visković i sur., 2018; Somolanji Tokić, 2018; McCormick, Mattera i Hsueh, 2019). Opravdanost ovakvom pristupu pojedini autori (Bulotsky-Shearer i sur., 2012; Burchinal i sur., 2010; Cadima, i sur., 2010; Dearing i sur., 2009; Mashburn i sur., 2008) nalaze u pozitivnim akademskim ishodima djetetova daljnjeg obrazovanja.

Također, potrebno je istaknuti mišljenje nekolicine autora (Abenavoli i sur., 2017; Brown, 2010; Scott-Little i sur., 2006) koji ukazuju kako je osim postizanja određenog razvojnog stupnja navedenih vještina i kronološka dob bitan segment djetetove spremnosti za školu. Međutim, recentna literatura ukazuje i na suprotna promišljanja koja dovode u pitanje važnost spremnosti pojedinog djeteta za školu te ističu kako je važno je li sustav spreman za pojedino dijete te na koji način pomaže djetetu u njegovu prijelazu iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Brown, 2010; Graue, 1992; Rimm-Kaufman i sur., 2000). Slična razmišljanja dijeli nekolicina drugih autora (Bogard i sur., 2005; Magnuson i sur., 2007; Ansari i sur., 2018) koji naglašavaju kako diskontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu dvaju odgojno-obrazovnih sustava može imati negativan utjecaj na pojedino dijete i njegova obrazovna postignuća. Kao razlog diskontinuiteta među sustavima autori navode različita očekivanja stručnih djelatnika pojedinog odgojno-obrazovnog sustava u odnosu na dijete, različiti pedagoški pristup u odgojno-obrazovnom radu, različitost u kurikulumima, standardima i ishodima učenja (Kagan i sur., 2007; Seung Lam i sur., 2006; Carr i sur., 2019).

## **5.2. Cilj istraživanja**

Cilj istraživanja je utvrditi teorije i modele prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te ispitati karakteristike prijelazne odgojno-obrazovne prakse iz perspektive sudionika procesa prijelaza, steći uvid u mišljenje odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja kao važnog dijela mezosustava o prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Osim toga važno je utvrditi hoće li rezultati istraživanja ukazati na potrebu uvođenja novog modela djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu koji bi omogućio djetetu lakši prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog sustava u drugi.

Realizacija navedenog cilja nastojat će se postići uvidom u promišljanja uključenih sudionika o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi obaju sustava te u njihovu procjenu i mišljenja o

provedbi i važnosti kurikuluma predškole u kvalitetnoj pripremi djeteta za školu. U istraživanje su, s obzirom na važnost teme, složenost odnosa koji vladaju između sustava, aktualnost reforme odgojno-obrazovnog sustava te značaj uključenosti roditelja u djetetov odgoj i obrazovanje, uključeni svi relevantni sudionici ovog procesa. Naime, stav istraživača je kako se bez zajedničkog djelovanja svih koji su na bilo koji način involvirani u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu ne može uvesti odgovarajuće kvalitetne promjene u odgojno-obrazovni proces posebice u proces (lakšeg) prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

### **5.3. Zadaci i hipoteze istraživanja**

Za potrebe ovog istraživanja postavljeni su zadaci istraživanja i odgovarajuće hipoteze kako bi se utvrdilo mišljenja uključenih sudionika (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) o procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, pronalaženje odgojno-obrazovnog diskontinuiteta procesa prijelaza te mogućnost uvođenja novog modela kojim bi se omogućio lakši prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi.

U istraživanju su postavljeni sljedeći zadaci:

1. Ispitati i usporediti mišljenja odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja o odgojno-obrazovnoj praksi prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu;
2. Ispitati mišljenja sudionika (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) procesa prijelazne prakse o uključenosti roditelja u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu;
3. Ispitati povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi i elementima spremnosti za školu s njihovim stupnjem obrazovanja i radnim iskustvom;
4. Ispitati mišljenja sudionika (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) procesa prijelazne prakse o elementima spremnosti (komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke vještine, predpisačke i predčitalačke vještine, socioemocionalne vještine te kreativnost) te poteškoćama (*pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanje autoriteta, savladavanje novih aktivnosti, poteškoće u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, poteškoće u ponašanju*) koje dijete može pokazati u programu predškole;

5. Ispitati mišljenja sudionika (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) procesa prijelazne prakse o važnosti programa predškole u pripremi djeteta za osnovnu školu;
6. Ispitati i analizirati sličnosti i razlike teorijskih pristupa i modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu između hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava i odgojno-obrazovnog sustava zemalja prikazanih u teorijskom dijelu rada te na temelju rezultata ovog istraživanja utvrditi postoji li potreba za utemeljenjem novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj.

S obzirom na postavljene zadatke istraživanja definirane su sljedeće hipoteze:

**H(1):** Usporedba i razlike u mišljenju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) o različitim aspektima prijelazne odgojno-obrazovne prakse (povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, pozitivna prijelazna praksa, roditeljska uključenost u proces prijelaza).

**H(2):** Usporedba mišljenja stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole (odgojitelja i učitelja) o različitim aspektima prijelazne odgojno-obrazovne prakse (povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, pozitivna prijelazna praksa, roditeljska uključenost u proces prijelaza).

**H(3):** Usporedba mišljenja roditelja čija djeca pohađaju dječji vrtić i roditelja čija djeca pohađaju osnovnu školu o različitim aspektima prijelazne odgojno-obrazovne prakse (povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, pozitivna prijelazna praksa, roditeljska uključenost u proces prijelaza).

**H(4):** Usporedba mišljenja ravnatelja dječjih vrtića i ravnatelja osnovnih škola o različitim aspektima prijelazne odgojno-obrazovne prakse (povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, pozitivna prijelazna praksa, roditeljska uključenost u proces prijelaza).

**H(5):** Usporedba mišljenja roditelja i ravnatelja o različitim aspektima prijelazne odgojno-obrazovne prakse (povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, pozitivna prijelazna praksa, roditeljska uključenost u proces prijelaza).

**H(6):** Usporedba mišljenja stručnih djelatnika dječjeg vrtića (odgojitelja) i osnovne škole (učitelja), ravnatelja (i dječjih vrtića i osnovnih škola) i stručnih suradnika (i dječjih vrtića i

osnovnih škola) o različitim aspektima prijelazne odgojno-obrazovne prakse (povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, pozitivna prijelazna praksa, roditeljska uključenost u proces prijelaza).

**H(2):** Nema statistički značajne povezanosti u mišljenju odgojitelja i učitelja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi i njihovog stupnja obrazovanja te radnog iskustva.

**H(3):** Usporedba i razlike u mišljenjima odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja o elementima spremnosti (usvojene vještine djeteta: *komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke vještine, predpisačke i predčitalačke vještine, socioemocionalne vještine te kreativnost*; poteškoćama: *pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanje autoriteta, savladavanje novih aktivnosti, poteškoće u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, poteškoće u ponašanju*; važnosti predškole u pripremi djeteta za školu te odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu) koje dijete može pokazati u programu predškole.

**H(4):** Usporedba mišljenja stručnih djelatnika dječjeg vrtića (odgojitelja) i osnovne škole (učitelja), i stručnih suradnika (i dječjih vrtića i osnovnih škola) o različitim elementima spremnosti djeteta za školu (usvojene vještine djeteta, poteškoće djeteta, važnost predškole u pripremi djeteta za školu te odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu).

**H(5):** Usporedba mišljenja roditelja čija djeca pohađaju dječji vrtić i roditelja čija djeca pohađaju osnovnu školu o različitim elementima spremnosti djeteta za školu (usvojene vještine djeteta, poteškoće djeteta, važnost predškole u pripremi djeteta za školu te odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu).

**H(6):** Usporedba mišljenja stručnih suradnika dječjeg vrtića i osnovne škole o različitim elementima spremnosti djeteta za školu (usvojene vještine djeteta, poteškoće djeteta, važnost predškole u pripremi djeteta za školu te odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu).

**H(7):** Usporedba mišljenja stručnih djelatnika dječjeg vrtića (odgojitelja) i osnovne škole (učitelja) o različitim elementima spremnosti djeteta za školu (usvojene vještine djeteta, poteškoće djeteta, važnost predškole u pripremi djeteta za školu te odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu).

**H(8):** Usporedba mišljenja ravnatelja dječjih vrtića i ravnatelja osnovnih škola o različitim elementima spremnosti djeteta za školu (usvojene vještine djeteta, poteškoće djeteta, važnost

predškole u pripremi djeteta za školu te odgovornosti programa predškole u pripreme djeteta za školu).

**H(9):** Temeljem teorijske analize različitih pristupa i modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te na temelju rezultata empirijskog istraživanja ne uočava se potreba utemeljenja novog modela prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj.

Sukladno postavljenim zadacima temeljenima na ispitivanju i analizi mišljenja uključenih sudionika o prijelaznoj praksi moći će se zaključiti postoji li odgojno-obrazovni kontinuitet te je li postojeća prijelazna praksa u suglasju sa suvremenom slikom djeteta rane i predškolske dobi i njegove spremnosti za školu.

Zavisne varijable, koje će se promatrati u ovom istraživanja, su sljedeće: mišljenja o usvojenim vještinama djeteta (usvojene vještine djeteta poželjne pri upisu u osnovnu školu); mišljenja o poteškoćama djeteta (tolerancija na moguće razvojne poteškoća); mišljenje o povezanosti i suradnji predškolske ustanove i osnovne škole tijekom procesa prijelaza (zajedničke aktivnosti svih odgojno-obrazovnih djelatnika tijekom prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu škola); mišljenje o odgojno-obrazovnoj prijelaznoj praksi (organizacija postojeće prijelazne prakse); mišljenje o roditeljskoj uključenosti u proces prijelaza (edukacije, radionice, sastanci i druge aktivnosti organizirane za roditelje tijekom procesa djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u prvi razred osnovne škole); mišljenje o elementima spremnosti za osnovnu školu (predmatematičke, predčitalačke, predpisačke, socioemocionalne, komunikacijske i motoričke vještine te kreativnost), mišljenje o važnosti programa predškole (koliko je pohađanje programa predškole važno za razvoj djeteta i pripremu za osnovnu školu), mišljenje o odgovornosti programa predškole (odgovornost postojećeg kurikulumu u pripremi djeteta za osnovnu školu).

Procjena mišljenja o prijelaznoj praksi kod ispitanika u okviru ovoga istraživanja je ispitana u odnosu na sljedeće nezavisne varijable: spol, dob, stručna sprema, godine radnog staža u struci i županija u kojoj se nalazi odgojno-obrazovna ustanova (dječji vrtić/osnovna škola) koju pohađa dijete i status odnosno uloga ispitanika (odgojitelj, učitelj, roditelj, stručni suradnik, ravnatelj).



## 5.4. Pilot istraživanje

Prije poglavlja koje se odnosi na metodu i postupke istraživanja iznijet će se podaci koji su dobiveni provođenjem pilot istraživanja kako bi se razvio i validirao instrument koji će se koristiti u glavnom istraživanju ove doktorske disertacije.

Uvidom u recentnu literaturu uočeno je kako instrumenti korišteni za potrebe istraživanja prijelazne prakse u SAD-u (Love i sur., 1992; Pianta i sur., 2005), Danskoj (Brostrom, 2002), Meksiku (Urbina, 2014), Srbiji (Veličković, 2015), Švedskoj (Akcesjö, 2017), Hrvatskoj (Višnjić Jevtić i sur. 2019; Somolanji Tokić, 2018; Visković, 2018) ne mogu u potpunosti odgovoriti na postavljeni cilj i hipoteze ovog dokorskog rada. U navedenim istraživanjima korištena je kvantitativna metoda istraživanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu s aspekta odgojitelja i učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Međutim, potrebno je istaknuti kako u navedenim istraživanjima istovremeno nisu bili uključeni svi sudionici procesa prijelaza, stoga već korišteni instrumenti u potpunosti ne zadovoljavaju potrebe ovog istraživanja. Naime, kako bi se djetetu omogućio lakši prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu jednako važnu ulogu imaju svi sudionici procesa prijelaza. Sukladno postavljenom cilju, za potrebe ovog istraživanja kreiran je novi instrument – *Upitnik ispitivanja mišljenja o odgojno-obrazovnoj prijelaznoj praksi*<sup>32</sup>, kojim je obuhvaćena željena populacija, ravnopravnih ključnih sudionika procesa prijelaza: odgojitelji, učitelji, roditelji, stručni suradnici i ravnatelji.

Važno je napomenuti kako uzorak u ovom istraživanju nema hijerarhijski slijed po pitanju važnosti, već je naglasak usmjeren na kvalitetnu horizontalnu suradnju na svim potrebnim razinama. Na taj način su prezentirane ključne pretpostavke za kvalitetan prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

### 5.4.1. Sudionici pilot istraživanja

U provedbi pilot istraživanja na području Dubrovačko-neretvanske i Šibensko-kninske županije u dječjim vrtićima i prvim razredima osnovne škole sudjelovali su: odgojitelji djece u godini prije polaska u školu, učitelji prvih razreda osnovne škole, roditelji djece u godini prije polaska u školu te prvih razreda osnovne škole, stručni suradnici i ravnatelji dječjeg vrtića i osnovne

---

<sup>32</sup> Upitnik ispitivanja mišljenja o odgojno-obrazovnoj prijelaznoj praksi: u daljnjem tekstu koristit će se naziv - UIMOOPP

škole. Ukupan broj sudionika u istraživanju iznosi 208, od čega 4 ravnatelja, 16 stručnih suradnika, 29 odgojitelja i učitelja te 159 roditelja djece u godini pred polazak u školu i prvog razreda osnovne škole.<sup>33</sup> Uzorak sudionika u pilot istraživanju bio je prigodni. Razlog odabira prigodnog uzorka ispitanika koji sudjeluju u istraživanja nalazi se u raspoloživosti uzorka te valjanosti rezultata (Milas, 2009).

#### 5.4.2. Metoda i postupak pilot istraživanja

Pilot istraživanje provedeno je u Dubrovačko-neretvanskoj i Šibensko-kninskoj županiji tijekom studenog i prosinca 2019. godine. u gradskim dječjim vrtićima i gradskim osnovnim školama. Cilj pilot istraživanja bio je utvrditi validnost novog mjernog instrumenta – *Upitnik ispitivanja mišljenja o odgojno-obrazovnoj prijelaznoj praksi (UIMOOPP)*.

Za potrebe istraživanja u dječjim vrtićima obaviješteni su ravnatelji dječjih vrtića u Šibeniku i Dubrovniku. Za provedbu istraživanja u osnovnim školama obaviještene su ravnateljica u osnovnoj školi u Cavtatu te stručna suradnica u osnovnoj školi u Šibeniku.

Prikupljanje podataka za potrebe pilot istraživanja odvijalo se poštanskim putem - slanje ankete ravnateljici dječjeg vrtića i ravnateljici osnovne škole na području Dubrovačke županije. Prije slanja *Upitnika UIMOOPP* poštom, doktorandica je ravnateljice kontaktirala telefonski te pojasnila razloge i postupak istraživanja s naglaskom na etičnost obrade podataka. Za područje Šibensko-kninske županije doktorandica je telefonski kontaktirala stručnu suradnicu psihologinju u osnovnoj školi i ravnateljicu dječjeg vrtića pri kojem je dogovoreno da će doktorandica donijeti *Upitnike UIMOOPP*. Prilikom donošenja anketa doktorandica je uputila ravnateljicu dječjeg vrtića i psihologinju osnovne škole način provedbe ankete s naglaskom na etičnost.

Prikupljanje podataka u anketnim istraživanjima je najmanje zahtjevna i uglavnom ekonomična tehnika prikupljanja podataka. Ankete se šalju poštom te je ispunjavanje u potpunosti povjereno

---

<sup>33</sup> Prema Priopćenju Državnog zavoda za statistiku broj 8.1.8. ISSN 1330-0350, svibanj 2020. navodi se kako je u Šibensko-kninskoj županiji uključeno 1321 dijete od 5 do 7 godina u dječji vrtić, s kojima radi 323 odgojitelja/učitelja. Nema posebnog podatka za Grad Šibenik. U Dubrovačko-neretvanskoj županiji uključeno je ukupno 1929 djece od 5 do 7 godina u dječji vrtić, s kojima radi ukupno 477 odgojitelja.

Podatci o djeci koja su polaznici prvog razreda osnovne škole nisu objavljeni po županijama, već je objavljen ukupni broj za cijelu Republiku Hrvatsku. Podatci preuzeti 7. 2. 2021. na web adresi: [www.dzs.hr](http://www.dzs.hr)

ispitaniku što uvjetuje sastavljanje pitanja koja su u potpunosti razumljiva, jasno formulirana te popraćena opširnim uvodnim pismom (Milas, 2009: 463).

U dječjem vrtiću *Upitnike UIMOOPP* podijelili su ravnatelji, odgojiteljima skupina u kojima se provodi program predškole. Isti su upitnici od strane odgojitelja podijeljeni roditeljima tijekom svakodnevnih susreta ili roditeljskih sastanaka na temu: *Priprema djeteta za školu*. Odgojitelji su prikupljene *Upitnike UIMOOPP* vratili ravnatelju, koji su poštanskim putem ili osobnim dolaskom doktorandice, vraćeni.

Postupak dijeljenja anketnih upitnika u osnovnoj školi i njihovo vraćanje doktorandici bio je isti kao i u dječjim vrtićima, osim što su umjesto odgojitelja u školi bili uključeni učitelji razredne nastave.

Sve kontakte obavila je doktorandica samostalno. Od ukupno 250 poslanih upitnika vratilo se 208, a svi vraćeni upitnici bili su ispravno popunjeni.

#### 5.4.3. *Mjerni instrument pilot istraživanja*

Kreiranje novog instrumenta o ispitivanju procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu odvijalo se u nekoliko faza: istraživanje recentne literature kako bi se dobio uvid u dosadašnja istraživanja ove problematike te izrada upitnika prema cilju i zadacima istraživanja. Kreirani *Upitnik ispitivanja mišljenja o odgojno-obrazovnoj prijelaznoj praksi* sastoji se od 5 dijelova. U uvodnom dijelu *Upitnika UIMOOPP* sudionicima istraživanja jasno je objašnjena svrha i postupak istraživanja. Posebno je istaknuto kako će se pri obradi i objavi rezultata istraživanja poštivati Zakon o provedbi Opće uredbe o zaštiti podataka (NN 42/18)<sup>34</sup> te etički kodeks Sveučilišta u Zadru. Prije samog istraživanja zatražena je dozvola svake pojedine ustanove za njegovu provedbu (Milas, 2009). Također, istaknuto je kako će se dobiveni rezultati isključivo koristiti za potrebe izrade doktorske disertacije. Prvi dio *Upitnika UIMOOPP* odnosi se na demografske podatke: starosna dob, stupanj obrazovanja, zvanje u struci, radno iskustvo u struci, županija u kojoj se nalazi dječji vrtić/osnovna škola. Drugi dio *Upitnika UIMOOPP* sastojao se od *Skale o prijelaznoj praksi* koja sadrži 29 tvrdnji na temelju kojih su sudionici istraživanja imali mogućnosti iskazati mišljenje slažu li se ili ne slažu s postojećim oblicima suradnje stručnih djelatnika predškolske ustanove i osnovne škole tijekom procesa prijelaza

---

<sup>34</sup> [www.zakon.hr](http://www.zakon.hr) > Zakon-o-provedbi-.... Uredba na snazi od 25.5.2018. godine. „Ovim se Zakonom osigurava provedba Uredbe (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeća od 27.travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom podataka.“ Ovom Uredbom prestao je važiti Zakon o zaštiti osobnih podataka (NN 106/12)

(Djeca predškolske dobi posjećuju školu; Djeca koja završavaju prvi razred posjećuju predškolce kako bi im prenijeli svoja iskustva sa školom; Odgojitelji organiziraju susrete učitelja s djecom kako bi im približili što se od njih očekuje u školi; Organiziraju se zajedničke aktivnosti (vrtića i škole) u školskom prostoru kako bi djeci olakšali prijelaz u novu odgojno-obrazovnu sredinu; Dijete koje kreće u prvi razred sa sobom donosi svoju razvojnu mapu iz vrtića (ili bilo koji drugi oblik dokumentacije) što omogućuje učitelju lakše upoznavanje djeteta; Suradnja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika vrtića i škole neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz vrtića u školu). Također, sudionici su imali mogućnost unutar navedene skale iskazati slažu li se ili ne slažu s uključenosti roditelja djece predškolaca u proces prijelaza (Vrtići provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu; Odgojitelji, stručni suradnici vrtića i učitelji organiziraju roditeljske sastanke za roditelje djece predškolske dobi; Roditelji trebaju biti uključeni u aktivnosti vezane za prijelaz djeteta iz vrtića u školu; Važna je suradnja roditelja, vrtića i škole da bi se olakšao djetetu prijelaz iz vrtića u školu). U ovoj skali sudionici su imali mogućnost izraziti stupanj slaganja s tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5), pri čemu se dobio uvid u mišljenje uključenih sudionika o procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Treći dio *Upitnika UIMOOPP* sastojao se od *Skale o usvojenim vještinama djeteta* koja sadrži 7 tvrdnji kojima se želio dobiti uvid u mišljenje uključenih sudionika o tome koje vještine (*komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke, predpisačke, socioemocionalne vještine te kreativnost*) dijete treba imati usvojene u godini pred polazak u osnovnu školu. Sudionici su imali mogućnost izraziti stupanj slaganja s tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5). Četvrti dio *Upitnika UIMOOPP* sastojao se od *Skale o poteškoćama djeteta* koja se sastoji od 7 tvrdnji, kojima se želio dobiti uvid u koje potencijalne poteškoće (*pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanje autoriteta, savladavanje novih aktivnosti, poteškoće u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, poteškoće u ponašanju*), prema mišljenju uključenih sudionika, dijete može pokazati u programu predškole. I kod ove skale procjene sudionici su imali mogućnost izraziti stupanj slaganja s tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5). Peti dio *Upitnika UIMOOPP* odnosi se na *Skalu o svrsi programa predškole* te sadrži 10 tvrdnji (*Pohađanjem programa predškole dijete stječe vještine, znanja i sposobnosti potrebne za polazak u školu te*

*im se omogućuju jednake polazne mogućnosti u obrazovanju; Kurikulum predškole kvalitetno priprema dijete za školu te se potiče cjelovit razvoj djeteta; Kurikulum predškole i kurikulum za osnovne škole međusobno su usklađeni; Kurikulum predškole trebao bi provoditi odgojitelj/učitelj; Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima dječjeg vrtića/škole) kojima su uključeni sudionici mogli iskazati svoje mišljenje o procjeni važnosti i ulozi programa predškole u pripremi djeteta za školu, povezanosti i usklađenosti kurikuluma predškole i prvog razreda osnovne škole te potrebi programskog i organizacijskog povezivanja predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Iznošenje osobnog mišljenja ovom skalom procjene sudionici su imali mogućnost izraziti stupanj slaganja s tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5).*

#### 5.4.4. Analiza rezultata pilot istraživanja

S obzirom na to da je cilj pilot istraživanja bio je utvrditi validnost novog mjernog instrumenta – Upitnika ispitivanja mišljenja o odgojno-obrazovnoj prijelaznoj praksi (UIMOOPP), za potrebe istraživanja provedena je faktorska analiza, a na temelju kriterija karakterističnog korijena, Scree testa i postotka objašnjenja varijance utvrđen je broj faktora, odnosno subskala za svaku pojedinu skalu procjene mišljenja sudionika procesa prijelaza.

Prvi dio upitnika sadrži *Skalu o prijelaznoj praksi*. Na temelju vrijednosti karakterističnog korijena ( $>2$ ) i postotka objašnjene varijance ( $>60\%$ ) utvrđeno je postojanje tri faktora zasićenja (karakteristični korijeni za: 1. faktor=8,41; 2. faktor=2,98; 3. faktor=2,12) koji objašnjavaju 54,3% varijance. U Tablici 3. prikazana su faktorska zasićenja (trofaktorska solucija) za *Skalu o prijelaznoj praksi*. Navedene faktore moguće je tumačiti kao ove faktore: 1. *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza*; 2. *Pozitivna prijelazna praksa*; 3. *Roditeljska uključenost u proces prijelaza*.

Tablica 1. Matrica faktorskih zasićenja uz kosokutnu rotaciju za Skalu o prijelaznoj praksi

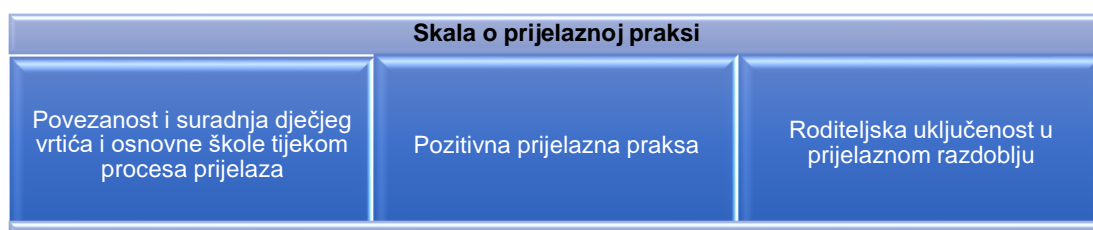
Čestice	1. faktor	2. faktor	3. faktor
Djeca predškolske dobi posjećuju školu	0,757		
Odgojitelji potiču posjete djece školi	0,744		
Posjete školi djeci olakšavaju prilagodbu na novu sredinu	0,692		
Djeca koja završavaju prvi razred posjećuju predškolce kako bi im prenijeli svoja iskustva sa školom	0,815		
Odgojitelji posjećuju prve razrede osnovne škole kako bi stekli uvid rada u školi	0,685		
Odgojitelji organiziraju susrete učitelja s djecom kako bi im približili što se od njih očekuje u školi	0,784		
Odgojitelji organiziraju sastanke s učiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinom djetetu, njegovim mogućnostima i vještinama	0,679		
Organiziraju se zajedničke aktivnosti (vrtića i škole) u školskom prostoru kako bi djeci olakšali prijelaz u novu odgojno-obrazovnu sredinu	0,787		
Stručni djelatnici vrtića pozivaju školsku djecu da se uključe u pojedine vrtićke aktivnosti	0,625		
Stručni djelatnici škole pozivaju predškolce da se uključe u pojedine školske aktivnosti	0,567		
Dijete koje kreće u prvi razred sa sobom donosi svoju razvojnu mapu iz vrtića (ili bilo koji drugi oblik dokumentacije) što omogućuje učitelju lakše upoznavanje djeteta	0,500		
Potrebno je u vrtiću poučiti dijete čitanju, pisanju i matematici			0,580
Sa svojom stručnom službom dogovarate koji bi pedagoški postupci/metode rada bile konstruktivne tijekom procesa prijelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu			0,305
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz vrtića u školu prilagođena je djetetu, njegovim potrebama, mogućnostima i sposobnostima			0,770
Vrtići provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu 9s			0,531
Škole provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu			0,661
Stručni suradnici, odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za lakši prijelaz djeteta iz vrtića u školu			0,659
Suradnja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika vrtića i škole neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz vrtića u školu			0,537
Dosadašnja praksa pokazuje dobru suradnju između vrtića i škole tijekom procesa prijelaza			0,647
Odgojitelji, stručni suradnici vrtića i učitelji organiziraju roditeljske sastanke za roditelje djece predškolske dobi		0,533	
Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za DIJETE		0,872	
Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za RODITELJE		0,897	
Sastanke s roditeljima prije polaska djeteta u prvi razred smatrate korisnim za UČITELJE		0,696	
Roditelji trebaju biti uključeni u aktivnosti vezane za prijelaz djeteta iz vrtića u školu		0,695	
Važna je suradnja roditelja, vrtića i škole da bi se olakšao djetetu prijelaz iz vrtića u školu		0,568	

Radi preglednosti u tablici su prikazana faktorska zasićenja veća od 0,3. S obzirom da se radi o teorijskim povezanim konstruktima prikazana je matrica faktorskih zasićenja nakon kosokutne rotacije (oblimin rotacija).

Obradom rezultata uočeno je kako četiri čestice: *Potrebno je dodatno usavršavanje odgojitelja za kvalitetnu realizaciju aktivnosti koje potiču usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i prepisачkih vještina; Potrebno je dodatno usavršavanje učitelja o razvojnim mogućnostima i sposobnostima djeteta predškolske dobi; Dosadašnja praksa pokazuje dobru suradnju između vrtića i škole tijekom procesa prijelaza; Testiranjem djeteta prije polaska u školu dobiva se točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u školu; Testiranje djece prije polaska u osnovnu školu neophodno je za polazak djeteta u prvi razred*) ne pripadaju niti u jedan faktor stoga su isključene iz daljnje analize (niska pouzdanost i niska faktorska zasićenost).

Ponovljena faktorska analiza pokazala je kako zadržane čestice (k=25) imaju visoka faktorska zasićenja (>0,5). Prvi faktor *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* (k=10), objašnjava 33,63% varijance i ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,91$ . Drugi faktor *Pozitivna prijelazna praksa* (k=9), objašnjava 11,92% varijance i ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,81$ . Treći faktor *Roditeljska uključenost u proces prijelaza* (k=6), objašnjava 8,48% varijance i ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,82$ .

Temeljem faktorske analize izdvojene čestice strukturirane su kao subskale: *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole; Pozitivna prijelazna praksa; Roditeljska uključenost u prijelaznom razdoblju*.

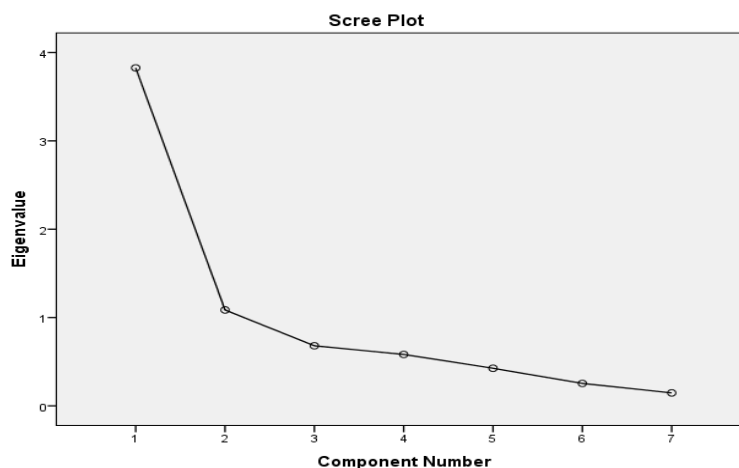


Slika 2. Skala o prijelaznoj praksi

Subskala *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* odnosi se na zajedničke aktivnosti svih odgojno-obrazovnih djelatnika tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu škola. Subskala *Pozitivna prijelazna praksa* odnosi se na *oblike* organizacije postojeće prijelazne prakse. Subskala *Roditeljska uključenost u*

*prijelaznom razdoblju* odnosi se na to koliko su često organizirane edukacije, radionice, sastanci i druge aktivnosti organizirane za roditelje tijekom procesa prijelaza njihova djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Slika 2).

*Skalu o usvojenim vještinama djeteta*. Faktorskom analizom na temelju *Scree testa* utvrđeno je postojanje jednog faktora (karakteristični korijen = 3,83) koji objašnjava 54,67% varijance. Ovaj faktor moguće je tumačiti kao faktor usvojenih vještina djeteta u godini pred polazak u školu (Graf 1).



*Graf 1. Prikaz rezultata Scree testa - Skala o Usvojenim vještinama djeteta*

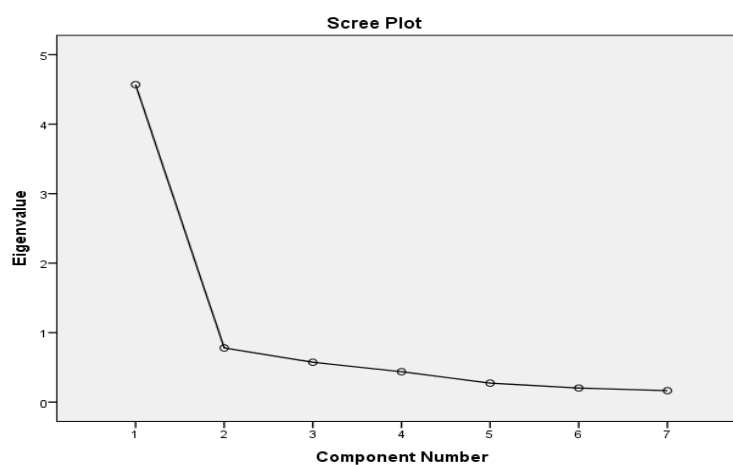
U nastavku slijedi tablica 2 iz koje je vidljivo kako sve čestice ( $k=7$ ) imaju visoka faktorska zasićenja ( $> 0,6$ ) te je prisutna je jednofaktorska solucija. Skala ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,86$ .



Tablica 2. Jednofaktorska zasićenost čestica za Skalu o usvojenim vještinama djeteta

Čestice	Faktorska zasićenja
Govorno-komunikacijske vještine (glasovna analiza i sinteza, rastavljanje riječi na glasove, pravilan izgovor glasova)	0,675
Motoričke vještine (vezanje vezica, korištenje pribora za jelo, korištenje škarica, nizanje predmeta na konopac, pravilno držanje olovke)	0,691
Predmatematičke vještine (razlikuje lijevo-desno, gore-dolje, ispred-iza, razlikuje veće-manje, razlikuje cijelo-pola, prepoznaje oblike krug-trokut)	0,831
Predčitalačke vještine (razvijenost govora, prepoznavanje glasova u riječi)	0,850
Vještine predpisanja (smjer pisanja s lijeva na desno, bojanje od ruba do ruba, crtanje, precrtavanje, pisanje ravnih i zakrivljenih crta)	0,819
Socio-emocionalne vještine (samostalnost, odgovornost, strpljivost, upornost, poštivanje pravila, dogovaranje, stvaranje prijateljstva)	0,660
Kreativnost	0,612

Sljedeća skala koja je navedena u upitniku bila je *Skala o poteškoćama djeteta*. Faktorskom analizom na temelju *Scree testa*, također se uočava *postajanje jednog faktora* (karakteristični korijen = 4,57) koji objašnjava 65,28 % varijance (Graf 2).



Graf 2. Prikaz rezultata Scree testa – Skala o poteškoćama djeteta

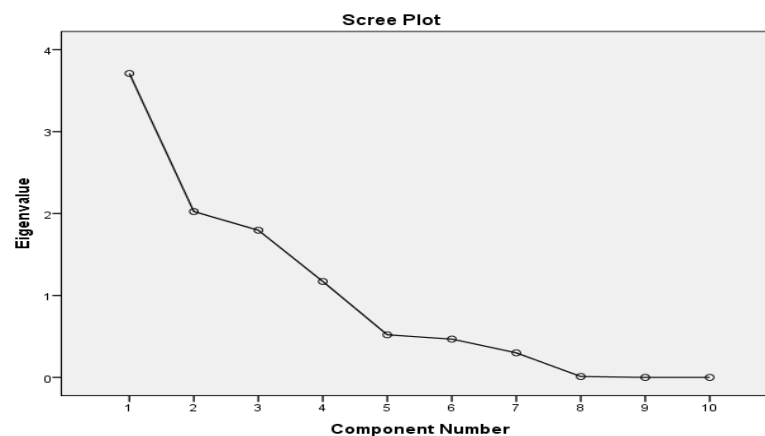
U tablici 3 prikazana su faktorska zasićenja (jednofaktorska solucija) za *Skalu o poteškoćama djeteta*.

Tablica 3. Faktorska zasićenja za Skalu o poteškoćama djeteta

Čestice	Faktorska zasićenja
Poteškoće pri obavljanju zadataka	0,698
Poteškoće u radu u skupini	0,815
Poteškoće poštivanja autoriteta	0,794
Poteškoće u savladavanju novih aktivnosti (uz naputke)	0,855
Poteškoće u komunikaciji	0,889
Poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje	0,836
Poteškoće u ponašanju (mirno sjedenje, slijeđenje naputaka)	0,754

Ovaj faktor moguće je tumačiti kao faktor poteškoća koje dijete može pokazati u programu predškole. Skala ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,91$ .

Faktorskom analizom *Skale o svrsi programa predškole* na temelju *Scree testa* utvrđeno je postojanje dva faktora (karakteristični korijeni 1. faktor = 3,31; 2. faktor = 2,13) koji objašnjavaju 54,38 % varijance (Graf 3). Faktore je moguće tumačiti kao: 1. *Važnost programa predškole za razvoj djeteta i pripremu za školu*; 2. *Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu*. Sve čestice (k=10) imaju visoka faktorska zasićenja ( $> 0,4$ ).



Graf 3. Prikaz rezultata *Scree testa* - *Skala o svrsi programa predškole*

Prvi faktor *Važnost programa predškole za razvoj djeteta i pripremu za školu* (k=6), objašnjava 33,07 % varijance i ima zadovoljavajuću pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,77$ . Drugi faktor *Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu* (k=4), objašnjava 21,31 % varijance i ima

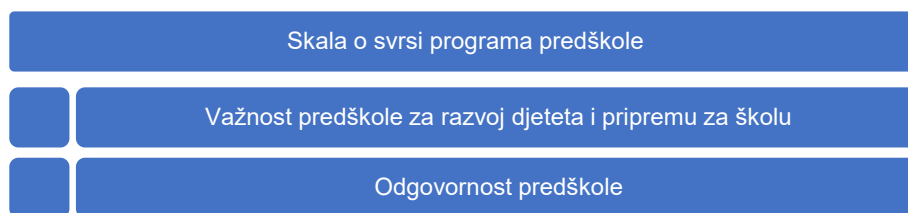
zadovoljavajuću pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,69$ . U tablici 4 prikazana su faktorska zasićenja (dvofaktorska solucija) za *Skalu o svrsi programa predškole*.

Tablica 4. Matrica faktorskih zasićenja uz kosokutnu rotaciju za *Skalu o svrsi programa predškole*

Čestice	1. faktor	2. faktor
Pohađanjem programa predškole dijete stječe vještine, znanja i sposobnosti potrebne za polazak u školu	0,652	
Pohađanjem programa predškole omogućuje se svoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju 1	0,693	
Kurikulum predškole kvalitetno priprema dijete za školu	0,788	
Kvalitetan kurikulum predškole potiče cjelovit razvoj djeteta	0,746	
Kurikulum predškole i kurikulum za osnovne škole međusobno su usklađeni	0,664	
Kurikulum predškole trebao bi provoditi odgojitelj	0,507	
Kurikulum predškole trebao bi provoditi učitelj		0,756
Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima dječjeg vrtića		0,700
Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima škole		0,702
Potrebno je programsko i organizacijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava		0,384

Radi preglednosti u tablici su prikazana faktorska zasićenja veća od 0,3. S obzirom da se radi o teorijskim povezanim konstruktima prikazana je matrica faktorskih zasićenja nakon kosokutne rotacije (oblimin rotacija). Temeljem faktorske analize izdvojene čestice strukturirane su kao dvije subskale: subskala *Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu*; subskala *Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu* (Slika 3).

Subskala *Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu* ( $k=6$ ), objašnjava 32,09% varijance i ima zadovoljavajuću pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,69$ . Druga subskala *Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu* ( $k=4$ ), objašnjava 19,40% varijance i ima zadovoljavajuću pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,69$ . Subskalom *Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu* mjeri se koliko je pohađanje programa predškole važno za razvoj djeteta i njegovu pripremu za školu. Subskalom *Odgovornost predškole* mjeri se odgovornost postojećeg programa i kurikuluma predškole u pripremi djeteta za školu (Tablica 4)



Slika 3. Skala o svrsi programa predškole

Rezultatima dobivenima pilot istraživanjem, utvrđena je visoka pouzdanost, valjanost i primjenjivost novo kreiranog Upitnika (vidi Tablica 5 u Prilogu1, str. 265). Za utvrđivanje pouzdanosti instrumenta korišten je Cronbachov alpha koeficijent te iznosi  $\alpha$  0.86.

U Tablici 5. prikazani su rezultati istraživanja dobiveni analizom parametrijske statistike iz kojih se može zaključiti kako mišljenja uključenih sudionika pretežno pozitivna (iznad vrijednosti 3,00), dok su indeksi asimetrije i spljoštenosti pokazali da nema većih odstupanja od normalnosti distribucije. Rezultati prikazani u tablici ukazuju na pouzdanost instrumenta. Kaiser-Meyer-Olkinov test pokazao je da su sve skale pogodne za faktorizacije ( $KMO > 0,66$ ). Za sve postojeće skale provedena je faktorska analiza (analiza glavnih komponenta).

Rezultati prikupljeni *Upitnikom UIMOOPP* analizirani su uporabom deskriptivne i faktorske analize, pri čemu su korišteni odgovarajući testovi mjerenja koeficijenta korelacije te t-test. Osim toga, rezultati istraživanja ukazuju na potrebu prilagodbe uputa kod pojedinih skala te izbacivanje pojedinih čestica, nakon što je faktorskom analizom na temelju Scree-testa utvrđeno kako ne pripadaju niti u jedan faktor (niska pouzdanost i niska faktorska zasićenost).

S obzirom da se izbačena pitanja smatraju značajnim za utvrđivanje mišljenja uključenih sudionika o postojećoj prijelaznoj praksi djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i postupcima koji čine sastavnicu procesa prijelaza, odlučeno je izdvojiti ta pitanja te ih preoblikovati kako bi sudionicima bila razumljivija. Pitanja su preoblikovana tako da nude dihotomni odgovor DA/NE. Također, obradom rezultata utvrđeno je kako se dva pitanja u drugom faktoru *Skale o svrsi programa predškole* trebaju rekodirati kako bi se procjenjivala odgovornost predškole, a ne škole. Rezultat na određenoj skali je aritmetička sredina odabranih čestica.

Može se primijetiti da su razvijene i validirane sljedeće skale: *Skala o Usvojenim vještinama djeteta*, *Skala o poteškoćama djeteta*, *Skala o prijelaznoj praksi*, *Skala o svrsi programa predškole*. Osim toga, ispitivani su demografski podatci sudionika (spol, dob, stručna sprema,

radni staž, naziv županije u kojoj se nalazi odgojno-obrazovna ustanova (dječji vrtić/osnovna škola) za sve sudionike istraživanja.

Dakle, prema dobivenim rezultatima nakon validacije instrumenta u pilot istraživanju i utvrđenih mjernih karakteristika *Upitnika UIMOOPP*, može se zaključiti kako novo kreirani *Upitnik UIMOOPP* odgovara cilju, zadacima i postavljenim hipotezama te je moguće pristupiti istraživanju postojeće prijelazne prakse djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu na području Republike Hrvatske.

### **5.5. Metode, postupci i instrumenti istraživanja**

Prije provedbe glavnog istraživanja odgovorne osobe dječjih vrtića i osnovnih škola dobile su Potvrdu Sveučilišta u Zadru kako se istraživanje provodi za potrebe pisanja doktorske disertacije te će se provoditi sukladno Zakonu o provedbi opće uredbe o zaštiti podataka (NN 42/18)<sup>35</sup>, što je istaknuto i u samom uvodu *Upitnika UIMOOPP*. S obzirom da se želi dobiti dublji uvid u proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu s gledišta odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika, ravnatelja i roditelja na obje odgojno-obrazovne razine, za postupak istraživanja korištena je mješovita metoda analize dobivenih podataka (mixed method research): kvantitativna i kvalitativna. Prema Creswellu (2014) mješovita metoda u obradi rezultata istraživanja koristi se kako bi se prevladala manjkavost jedne od dviju istraživačkih metoda te kako bi se usporedili, nadopunili i objasnili rezultati. Isti autor navodi kako uporaba mješovite metode pri obradi dobivenih rezultata daje veći doprinos praksi. Posebnu važnost mješovite metode u obradi dobivenih podataka daju Johnson i sur. (2004: 24) navodeći kako se takvim pristupom potiče zajedničko kreiranje kvalitete odgoja i obrazovanja. Kvalitativnom analizom podataka omogućuje se potpunije i dublje razumijevanje istraživnog problema dok se kvantitativnom analizom provjeravaju teorije i hipoteze, uočavaju uzročno posljedične veze te proučava povezanost varijabli ili razlika među skupinama (Milas, 2009).

Tijekom obje faze istraživanja prikupljeni su podatci pet skupina ispitanika: odgojitelji, učitelji, stručni suradnici, ravnatelj i roditelji u gradskim dječjim vrtićima i osnovnim školama. Dakle, u prvoj fazi istraživanja provedeno je kvantitativno istraživanje tijekom kojeg je korišten validirani *Upitnik UIMOOPP*, kreiran za tu svrhu. Druga faza istraživanja provedena je nakon

---

<sup>35</sup> [www.zakon.hr](http://www.zakon.hr) – „ovim se Zakonom uređuje zaštita osobnih podataka o fizičkim osobama te nadzor nad prikupljanjem, obradom i korištenjem osobnih podataka u Republici Hrvatskoj“. Preuzeto 7.02. 2021.

obrade prikupljenih podataka dobivenih *Upitnikom UIMOOP*, a odnosi se na kvalitativnu analizu pitanja zatvorenog i otvorenog tipa u okviru primijenjenog upitnika te standardizirani intervju s 32 uključenih sudionika istraživanja. Bingham i Moore (1924 prema Milas, 2009) intervju opisuju kao „razgovor sa svrhom“ čija je svrha raznovrsna. U kontekstu ovog rada intervju se koristi u istraživačke svrhe kako bi se prikupili relevantni podaci za potrebe istraživanja kvalitete postojeće prijelazne prakse. Tijekom istraživačkog intervjua ne utječe se na mišljenja ispitanika, iako se tijekom razgovora propituju njegova mišljenja, stavovi, iskustva, niti se na osnovi dobivenih informacija sugerira daljnja promišljanja (Milas, 2009). Ispitanici koji su sudjelovali u ovom istraživanju tijekom strukturiranog intervjua iznijeli su svoje mišljenje o postojećoj prijelaznoj praksi djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, oblicima međusobne suradnje stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole, o ulozi testiranja djeteta prije polaska u osnovnu školu te očekivanjima škole (stručnih djelatnika škole) u odnosu na dijete. Pitanja otvorenog tipa ne nude unaprijed smišljene odgovore, dok se pitanjima zatvorenog tipa ispitaniku nudi odgovor. U okviru ovog upitnika postavljenim pitanjima zatvorenog tipa ispitaniku su ponuđeni dihotomni odgovori DA/NE (Milas, 2009). Potrebno je istaknuti, kako navodi Milas (2009), pitanja zatvorenog tipa mogu imati nedostatke posebice ako ispitanik nema osobno mišljenje o navedenom pitanju stoga nasumice izabere jedan od ponuđenih odgovora. Osim toga, ograničenost ponuđenih odgovora, prema Milasu (2009) može dovesti do nelagode kod ispitanika posebice ako se ne slaže ni s jednim ponuđenim odgovorom. Razliku između pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, Shuman i Presser (1981 prema Milas) nalaze kako pitanja otvorenog tipa ispitaniku nude izlaz iz predviđenih okvira odnosno omogućuju u potpunosti iznošenje osobnog mišljenja što nije moguće kod pitanja zatvorenog tipa. Prema istim autorima, više od polovice sudionika istraživanja na pitanja otvorenog tipa daje odgovore koji nisu bili predviđeni pitanjima zatvorenog tipa. Autori, također navode kako je zbog vjerodostojnosti rezultata potrebna kombinacija jednih i drugih pitanja. Kvalitativnim pristupom istraživanja određenog problema omogućuje se dublji uvid u promišljanja ispitanika što posebno dolazi do izražaja tijekom intervjua. Naime, na osnovu ispitanikova iznošenja osobnog iskustva i mišljenja te interpretiranja postojećeg problema, potiče se istraživača na nova promišljanja, zaključke, spoznaje. Johnson i Onwuegbuzie (2004) ističu važnost korištenja mješovite metode za potrebe istraživanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Autori naime smatraju, kako se dubljim uvidom u promišljanje aktera odgojno-obrazovanog procesa

izbjegava jednoznačno mišljenje o načinu i kvaliteti njegova odvijanja te neusuglašenosti teorije i prakse.

Odabir dječjih vrtića i osnovnih škola bio je prigodni. Za uzorak su izabrani dječji vrtići koji zapošljavaju veći broj odgojitelja u programu predškole, većinom su to bili gradski vrtići Splita, Zagreba, Slavonskog Broda, Čakovca, Rijeke, Krka i Zadra. Za provedbu upitnika u Rijeci i Splitu obaviještena je prosvjetna savjetnica AZOO<sup>36</sup>, za provedbu upitnika u Čakovcu obaviještena je profesorica Učiteljskog fakulteta u Čakovcu. U Zagrebu, Slavonskom Brodu i Zadru obaviješteni su ravnatelji ustanova, osim u dječjem vrtiću na Krku gdje je obaviještena pedagoginja. Upitnike su u dječjem vrtiću većinom podijelili ravnatelji odgojiteljima skupina u kojima se provodi program predškole, koji su ih dalje podijelili roditeljima (u svakodnevnim susretima ili roditeljskim sastancima na temu: *Priprema djeteta za školu* te *Spremnost djeteta za školu*). Isti sudionici su prikupili upitnike te ih vratili doktorandici.

U provedbi istraživanja u osnovnoj školi, također su obaviješteni ravnatelji, osim u jednoj osnovnoj školi u Zadru gdje je obaviještena učiteljica koja kontinuirano surađuje s odgojiteljima jednog zadarskog dječjeg vrtića na temu pripreme djeteta za školu. Od ukupno 1453 poslana upitnika vratilo se 1288, a svi vraćeni upitnici bili su pravilno popunjeni što je visoko zadovoljavajuće za ovu vrstu istraživanja i, uvjete provedbe istraživanja tijekom *lockdown*-a. Pretpostavka je da dio upitnika nije vraćeno zbog *lockdown*-a i pandemije COVID-a 19. Istraživanje je provedeno tijekom siječnja, veljače i prve polovice ožujka 2020. godine.

#### 5.5.1. *Mjerni instrumenti*

Nakon validacije mjernog instrumenta korištenog u pilot istraživanju i unesenih promjena sukladno dobivenim rezultatima, izrađen je instrument koji je sadržavao, demografske podatke o ispitanicima te pet različita skala i šest pitanja zatvorenog tipa. Dakle, instrument koji je korišten u glavnom istraživanju sadrži sljedeće skale koje su izlučene faktorskom analizom: *Skala o prijelaznoj praksi*, *Skala o usvojenim vještinama djeteta*, *Skala o poteškoćama djeteta*, i *Skala o svrsi programa predškole*. Ispitanicima su, također postavljena pitanja zatvorenog tipa: *Koliko je postojeća prijelazna praksa prilagođena djetetu*; *o Svrhovitosti testiranja djeteta prije polaska u školu*; *Potrebi dodatnog educiranja odgojitelja i učitelja u cilju kvalitetnog prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu* te *potrebi Suradnje i uključenosti šire*

---

<sup>36</sup> Agencija za odgoj i obrazovanje

*zajednice u proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.* Pitanja su postavljena na način da nude dihotomni odgovor, DA/NE pri čemu su ispitanici za svaku tvrdnju imali mogućnost procijeniti slažu li se ili ne slažu s navedenom tvrdnjom. Ukupno je bilo 6 pitanja ovakvog tipa. Osim pitanja zatvorenog tipa koji nude dihotomne odgovore *Upitnik UIMOOPP* sadrži i pitanje otvorenog tipa kojim se želio dobiti dublji uvid u mišljenje ispitanika o postojećoj prijelaznoj praksi. *Upitnik UIMOOPP* za odgojitelje, učitelje, stručne suradnike i roditelje sadrži ista pitanja i tvrdnje (vidi Prilog 2, str. 267.) dok *Upitnik UIMOOPP* za ravnatelje ne sadrži *Skalu o usvojenim vještinama djeteta* te *Skalu o poteškoćama djeteta* (vidi Prilog 3, str. 271). *Upitnik UIMOOPP* za roditelje sadrži iste tvrdnje i pitanja osim pitanja o položenom stručnom ispitu. U nastavku se daje opis pojedinih skala i subskala.

*Skala o prijelaznoj praksi* - ovom skalom procjenjuje se mišljenje ispitanika (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) vezano uz proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, sastoji se od 25 pitanja (vidi Prilog 2, str. 267.). U petostupanjskoj skali Likertova tipa u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5) sudionici su imali mogućnost izraziti stupanj (ne)slaganja s tvrdnjama pri čemu se dobio uvid u njihovo mišljenje o procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Faktorskom analizom podataka u glavnom istraživanju, na temelju Scree-testa utvrđeno je postojanje tri faktora (karakteristični korijeni 1. faktor = 8,6, -34,40% varijance; 2. faktor = 3,18, -12,70% varijance i 3. faktor = 1,96, -7,84% varijance, koji objašnjavaju 54,94% varijance). Sve čestice (k=25) imaju visoka faktorska zasićenja (> 0,3). *Prvi faktor Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* (k=10), objašnjava 34,40% varijance i ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,92$ .



Tablica 6. Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza

1.	Djeca predškolskih skupina odlaze u posjet školi
2.	Odgovitelji potiču posjete djece školi
3.	Posjete školi djeci olakšavaju prilagodbu na novu sredinu
4.	Djeca koja završavaju prvi razred posjećuju predškolce kako bi im prenijeli svoja iskustva sa školom
5.	Odgovitelji u dogovoru s učiteljima prisustvuju nastavi u prvom razredu osnovne škole kako bi stekli uvid u programa rada
6.	Odgovitelji organiziraju susrete učitelja s djecom kako bi im približili što se od njih očekuje u školi
7.	Odgovitelji organiziraju sastanke s učiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinom djetetu, njegovim mogućnostima i vještinama
8.	Organiziraju se zajedničke aktivnosti (djece predškolaca i prvog razreda osnovne škole) u školskom prostoru kako bi djeci olakšali prijelaz u novu odgojno-obrazovnu sredinu
9.	Stručni djelatnici dječjeg vrtića pozivaju djecu prvog razreda da se uključe u pojedine vrtićke aktivnosti
10.	Stručni djelatnici osnovne škole pozivaju predškolce da se uključe u pojedine školske aktivnosti

Drugi faktor *Pozitivna prijelazna praksa* ( $k=9$ ), objašnjava 12,70 % varijance i ima visoku pouzdanost Cronbach  $\alpha = 0,79$ .

Tablica 7. Subskala Pozitivna prijelazna praksa

11.	Dijete koje kreće u prvi razred sa sobom donosi svoju razvojnu mapu iz vrtića (ili bilo koji drugi oblik dokumentacije) što omogućuje učitelju lakše upoznavanje djeteta
12.	Potrebno je u programu predškole poučiti dijete čitanju, pisanju i matematici
13.	Sa svojom stručnom službom dogovarate koji bi pedagoški postupci/metode rada bile konstruktivne tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu
19.	Trenutna prijelazna praksa djeteta iz vrtića u školu prilagođena je djetetu, njegovim potrebama, mogućnostima i sposobnostima
20.	Vrtići provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu
21.	Škole provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu
23.	Stručni suradnici, odgovitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za lakši prijelaz djeteta iz vrtića u školu
24.	Suradnja odgovitelja, učitelja i stručnih suradnika vrtića i škole neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz vrtića u školu

Treći faktor nazvan je *Roditeljska uključenost tijekom procesa prijelaza* ( $k=6$ ), objašnjava 7,84 % varijance i ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,81$ .

Tablica 8. Subskala *Roditeljska uključenost tijekom procesa prijelaza*

14.	Odgojitelji, stručni suradnici vrtića i učitelji organiziraju roditeljske sastanke za roditelje djece predškolske dobi
15.	Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za DIJETE
16.	Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za RODITELJE
17.	Sastanke s roditeljima prije polaska djeteta u prvi razred smatrate korisnim za UČITELJE
18.	Roditelji trebaju biti uključeni u aktivnosti vezane za prijelaz djeteta iz vrtića u školu
22.	Važna je suradnja roditelja, vrtića i škole da bi se olakšao djetetu prijelaz iz vrtića u školu

Nakon obrade podataka dobivenih pilot istraživanjem, faktorskom analizom izdvojene čestice strukturirane su kao subskale: *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* (Tablica 6); *Pozitivna prijelazna praksa* (Tablica 7); *Roditeljska uključenost tijekom procesa prijelaza* (Tablica 8).

*Skala o Usvojenim vještinama djeteta* –procjenjuje se mišljenje ispitanika u odnosu na vještine koje bi dijete trebalo imati razvijeno prije polaska u osnovnu školu. Ispitanici na skali Likertovog tipa s 5-stupnjeva procjenjuju svaku od 7 vještina (*komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke, predpisanja, socijalno-emocionalne i kreativnost*). Ispitanici su imali mogućnost izraziti stupanj slaganja s tvrdnjama, u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5). Ukupni rezultat predstavlja aritmetička sredina svih 7 čestica. Faktorskom analizom na temelju Scree-testa utvrđeno je postojanje jednog faktora (karakteristični korijen= 3,59) koji objašnjava 51,24 % varijance. Sve čestice ( $k=7$ ) imaju visoka faktorska zasićenja ( $> 0,6$ ). Skala ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,84$ .

*Skala o poteškoćama djeteta* – procjenjuje se mišljenje ispitanika u odnosu na potencijalne poteškoće djeteta u programu predškole. Ispitanici su na skali Likertove petostupanjske skale u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5) imali mogućnost iskazati stupanja (ne) slaganja u odnosu na 7 potencijalnih poteškoća koje se mogu javiti kod djeteta (*pri obavljanju zadataka, rad u skupini, poštivanje autoriteta, savladavanje novih aktivnosti, u*

komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje i u ponašanju). Ukupni rezultat predstavlja aritmetička sredina svih 7 čestica. Faktorskom analizom na temelju Scree-testa utvrđeno je postojanje jednog faktora (karakteristični korijen = 5,38) koji objašnjava 76,88 % varijance. Sve čestice (k=7) imaju visoka faktorska zasićenja (>0,95). Skala ima visoku pouzdanost Crombach  $\alpha = 0,91$ .

*Skala o svrsi programa predškole* – mjeri mišljenja i iskustva sudionika u odnosu na program predškole (koji pohađa/o je njihovo dijete), sastoji se od 10 tvrdnji (vidi Prilog 2., str. 67). Na skali Likertovog tipa s 5 stupnjeva (1= uopće se ne slažem do 5= u potpunosti se slažem) sudionici istraživanja mogli su iskazati svoje stupanj (ne) slaganja o važnosti i ulozi programa predškole u pripremi djeteta za školu, povezanosti i usklađenosti kurikuluma predškole i prvog razreda osnovne škole te potrebi programskog i organizacijskog povezivanja predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Nakon obrade podataka pilot istraživanja, temeljem faktorske analize izdvojene čestice strukturirane su kao subskale: *Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu* (Tablica 9.).

Tablica 9. Subskala *Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu*

1.	Pohađanjem programa predškole dijete stječe vještine, znanja i sposobnosti potrebne za polazak u školu
2.	Pohađanjem programa predškole omogućuje se svojoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju
3.	Kurikulum predškole kvalitetno priprema dijete za školu
4.	Kvalitetan kurikulum predškole potiče cjelovit razvoj djeteta

te *Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu* (Tablica 10) što je obradom podataka dobivenih glavnim istraživanjem, potvrđeno.

Tablica 10. Subskala *Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu*

5.	Kurikulum predškole i kurikulum za osnovne škole međusobno su usklađeni
6.	Kurikulum predškole trebao bi provoditi odgojitelj
7.	Kurikulum predškole trebao bi provoditi učitelj
8.	Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima dječjeg vrtića
9.	Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima škole
10.	Potrebno je programsko i organizacijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava

Faktorskom analizom glavnih komponenata na temelju Scree-testa potvrđena je dvofaktorska struktura (Slika 4), karakteristični korijeni 1. faktor=3,31; 2. faktor=1,94, koji objašnjavaju 51,49% varijance. Sve čestice (k=10) imaju visoka faktorska zasićenja (>0,4).

## 5.6. Sudionici istraživanja

Glavnim istraživanjem obuhvaćeno je nekoliko regija odnosno šest županija iz različitih područja Republike Hrvatske, čime se nastojao dobiti širi uvid u problematiku prijelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu. Ukoliko bi se odlučilo samo za Dalmaciju, pretpostavljeno je da bi se dobili rezultati koji prikazuju jednostranu problematiku procesa prijelaza. Naime, dobio bi se uvid u problem prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu koji se odnosi isključivo na regiju u kojoj se dječji vrtić odnosno osnovna škola nalazi. Obuhvaćanjem više regija na prostoru cijele Republike Hrvatske dobiva veća mogućnost generalizacije rezultata istraživanja. U tablici 11 prikazana je ukupna obuhvaćenost sudionika istraživanja unutar uključenih županija<sup>37</sup>.

*Tablica 11. Rasprostranjenost uzroka prema županijama*

Županija	f	%
<b>Splitsko-dalmatinska</b>	276	21,4
<b>Brodsko-posavska</b>	193	15,0
<b>Međimurska</b>	182	14,1
<b>Zadarska</b>	265	20,6
<b>Zagrebačka</b>	192	14,9
<b>Primorsko-goranska</b>	180	14,0
<b>Ukupno</b>	<b>1288</b>	<b>100,0</b>

Može se uočiti kako je najveći broj sudionika uključenih u istraživanje iz Splitsko-dalmatinske (21,4 %, f=276), zatim iz Zadarske županije (20,6 %, f=265). U Međimurskoj županiji (14,1 %, f=182),

<sup>37</sup> Ukupno u županijama koje su obuhvaćene ovim istraživanjem radi 4 557 odgojitelja/učitelja s djecom od 5 do 7 godina u dječjim vrtićima.

- Nisu prikazani podatci o učiteljima koji rade u prvom razredu osnovne škole.
- Nisu prikazani podatci za stručne suradnike u županijama već je prikazan podatak o ukupnom broju stručnih suradnika u RH: pedagoga 447; psihologa, defektologa, edukacijskih rehabilitatora je 576 zaposleno u dječjim vrtićima na području cijele RH. S obzirom na to da je prikazan ukupan broj djece polaznika prvog razreda osnovne škole u RH (38 179 djece), nema broja djece polaznika po županijama ne može se utvrditi postotak. Podatci preuzeti 7. 2. 2021. na web adresi: [www.dzs.hr](http://www.dzs.hr)

f=182) i Primorsko-goranskoj<sup>38</sup> (14,0 %, f=180) podjednak je broj uključenih sudionika istraživanja. Zagrebačka<sup>39</sup> (14,9%, f=192) i Brodsko-posavska županija (15,0 %, f=193), također imaju vrlo sličnu zastupljenost.

U tablici 12 prikazani su rezultati u odnosu na koje se može vidjeti rasprostranjenost uzorka po županijama, broj sudionika prema ulozi sudionika u prijelaznoj praksi (odgojitelj, učitelj, stručni suradnik, roditelj, ravnatelj) te ukupan broj uključenih sudionika.

Tablica 12. Raspodjela sudionika prema županijama

Uloga sudionika	Županija						Ukupno
	Splitsko-dalmatinska	Brodsko-posavska	Međimurska	Zadarska	Zagrebačka	Primorsko-goranska	
<b>Odgojitelj</b>	28	12	9	17	17	20	103
<b>Učitelj</b>	8	9	15	10	4	4	50
<b>Stručni suradnik</b>	19	8	12	7	10	10	66
<b>Ravnatelj</b>	5	4	6	2	4	3	24
<b>Roditelj</b>	216	160	140	229	157	143	1045
<b>Ukupno</b>	276	193	182	265	192	180	<b>1288</b>

Dakle, iz tablice 12 razvidno je kako je u kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo ukupno 1288 sudionika: 103 odgojitelja, 50 učitelja, 66 stručnih suradnika, 24 ravnatelja i 1045 roditelja (djece u godini pred polazak u školu i prvog razreda osnovne škole).

U tablici 13 prikazani su demografski podaci sudionika uključenih istraživanje.

<sup>38</sup> Upitnici iz jedne osnovne škole u Rijeci nisu vraćani zbog *lockdowna* i pandemije COVID -19.

<sup>39</sup> Upitnici iz jednog dječjeg vrtića i osnovne škole u Gradu Zagrebu nisu vraćeni zbog potresa te *lockdowna* i pandemije COVID -19.

Tablica 13. Podjela sudionika istraživanja i osnovni demografski podaci

Sudionik	f	%	Muško %	Žensko %	do 35 god. %	36-45 god. %	46-55 god. %	56-65 god. %
Odgojitelj	103	8,0	2,9	97,1	27,2	33,0	22,3	17,5
Učitelj	50	3,9	1,2	90,0	20,0	42,0	16,0	22,0
Stručni suradnik	66	5,1	1,5	98,5	36,4	21,2	18,2	24,2
Ravnatelj	24	1,9	25,0	75,0	0,0	33,0	25,0	41,7
Roditelj	1045	81,1	19,9	80,1	29,0	63,3	6,9	8,0
Ukupno	1288	100,0						

U tablici 13 prikazana je podjela sudionika istraživanja i osnovni demografski podaci. Iz prikazanih podataka vidljiv je vrlo visok postotak sudjelovanja žena (80,1 %) u istraživanju, dok je kod muškaraca taj postotak niži (19,9 %). Analizirajući postotke sudjelovanja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika u odnosu na spol može se zaključiti da je preko 90 % ženskog spola što se posebno uočava kod stručnih suradnika. Iz podataka je vidljivo kako su u profesionalnom pogledu muški ispitanici u većem broju na radnom mjestu ravnatelja (25 %), dok ih je samo 1,2 % na radnom mjestu učitelja, 1,5 % na radnom mjestu stručnih suradnika i 2,9 % na radnom mjestu odgojitelja. Također, iz prikazanih podataka može se zaključiti kako su sudionici istraživanju srednje starosne dobi (36 – 45 god.), posebice roditelji (63,3 %). Slični rezultati starosne dobi roditelja djece od 4 do 8 godina nalaze se i u prijašnjim istraživanjima (Ljubetić i sur., 2019) stoga je za pretpostaviti kako su navedeni rezultati pokazatelji prosječne dobi roditelja djece u godini pred polazak u školu odnosno u prvom razredu osnovne škole.

## 5.7. Obrada i analiza podataka

Pri obradi kvantitativnih podataka primijenjena je parametrijska statistika. Osim toga, primijenjene su sljedeće analize: *deskriptiva statistika*, *zavisni t-test*, *nezavisni t-test*, *ANOVA (analiza varijance)* i *post hoc Games-Howellovu korekciju za utvrđivanje značajnosti razlike*, te *Pearsonov koeficijent korelacije*. Svi dobiveni podatci obrađeni su u statističkom programu *Statistical Package for the Social Sciences/SPSS v23*.

Deskriptivna analiza podataka utvrđena je *aritmetičkom sredinom (M)* i *mjerom raspršenja-standardnom devijacijom (SD)*, distribucija podataka *indeksima asimetrije (S=skjunis)* i *spljoštenosti (K=kurtosis)*. Pouzdanost instrumenta i pojedinih skala utvrđena je *koeficijentom Cronbach alfa*. Povezanost stupnja obrazovanja i radnog staža odgojitelja i učitelja s njihovim

stavom o prijelaznoj praksi te faktorima koji utječu na njezinu kvalitetu provjerena je *Pearsonovim koeficijentom korelacije*. *Analizom varijance ANOVA i nezavisnim t-testom* nastojalo se utvrditi statistički značajnu razliku u mišljenjima uključenih sudionika: usporedba mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi; Usporedba mišljenja o prijelaznoj praksi između roditelja djece koja pohađaju dječji vrtić i roditelja djece koja pohađaju prvi razred osnovne škole o prijelaznoj praksi; Usporedba mišljenja između stručnih suradnika dječjeg vrtića i osnovne škole; Usporedba mišljenja između ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole o prijelaznoj praksi; Usporedba mišljenja o prijelaznoj praksi između roditelja i stručnih djelatnika (odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja); Usporedba mišljenja između stručnih djelatnika dječjeg vrtića i stručnih djelatnika osnovne škole.

Za obradu pitanja zatvorenog i otvorenog tipa korištena je *kvalitativna analiza*. Podatci prikupljeni kvalitativnom metodom su analizirani, klasificirani, kodirani te kategorizirani prema unaprijed utvrđenim kategorijama. Dobiveni rezultati pretvarani su u brojčane kategorije sukladno učestalosti odnosno postotku pojavljivanja određene kategorije u pitanjima otvorenog tipa. Osim pitanja zatvorenog i otvorenog tipa korištena je metoda intervjua kako bi se dobio dublji uvid u promišljanje sudionika o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Za kvalitetan istraživački rad i rezultate sugerira se primjena različitih metoda istraživanja. Naime, rezultati istraživanja dobiveni različitim metodama (kvantitativnom i kvalitativnom) odlikuju se različitim podacima te različitom analizom podataka koju reprezentiraju. Istovremeno korištenje kvantitativnih i kvalitativnih podataka naziva se *triangulacijom* (Bognar, 2000). U ovom radu prisutna je kvantitativna metoda istraživanja uz prisutnost *triangulacije* različitih izvora podataka (dostupna recentna istraživanja) te *triangulacija* ispitanika. Potrebno istaknuti kako su u okviru kvantitativnog istraživanja dobiveni i kvalitativni podatci obradom pitanja otvorenog i zatvorenog tipa.

## 6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

### 6.1. Deskriptivna statistika za sve skale i subskele korištene u istraživanju

U ovom istraživanju korišteno je nekoliko skala te će se u daljnjem tekstu dati deskriptivni pokazatelji primijenjenih skala istraživanja. U istraživanju se utvrđivao stupanj slaganja ispitanika u odnosu na Skalu o *Prijelaznoj praksi* na temelju sljedećih subskala: *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza*, *Pozitivna prijelazna praksa*, *Roditeljska uključenost u proces prijelaza*. Također, utvrđivao se stupanja slaganja ispitanika u odnosu na *Skalu o Usvojenim vještinama djeteta* (govorno-komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke, predčitalačke, predpisačke vještine te socioemocionalne vještine) koje dijete treba usvojiti kako bi bilo spremno za polazak u školu te *Skalu o Poteškoćama djeteta* koje dijete može pokazati u programu predškole (pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanju autoriteta, savladavanju novih aktivnosti, poteškoće u komunikaciji te u održavanju koncentracije i pažnje, poteškoće u ponašanju – mirno sjedenje, slijedenje naputaka). Osim toga, tijekom istraživanja utvrđivao se stupanj slaganja među ispitanicima u odnosu na Skalu o Svrsi programa predškole na temelju sljedećih subskala: *Važnost predškole za razvoj djeteta i pripremu za školu* te *Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu*. Procjenu su vršili na Liekertovoj petostupanjskoj skali (od 1=uopće se ne slažem do 5= u potpunosti se slažem) unutar koje je omogućeno neutralno iznošenje mišljenja (3= niti se slažem niti se ne slažem) koje može značiti nesigurnost u procjeni kao i nespremnost u iznošenju vlastitog mišljenja.

*Deskriptivna statistika za sve skale i subskele korištene u istraživanju* pokazuje kako nema većih odstupanja od normalnosti distribucije. Gotovo sve skale i subskele pokazuju puni raspon odgovara, stoga je u daljnjoj obradi primijenjena *parametrijska statistika*.



Tablica 14. Deskriptivna statistika za skale i subskale korištene u istraživanju

	N	Min	Max	M	SD	Indeks asimetrije <sup>40</sup>	Indeks spljoštenosti <sup>41</sup>
Subskala Povezanosti i suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza	1288	1,00	5,00	3,41	0,883	0,284	0,395
Subskala Pozitivna prijelazna praksa	1288	1,22	5,00	3,29	0,656	0,029	0,163
Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza	1288	1,33	5,00	4,04	0,636	0,564	0,605
Skala o Usvojenim vještinama djeteta	1264	1,00	5,00	4,05	0,614	0,514	0,656
Skala o Poteškoćama djeteta	1264	1,00	5,00	3,84	0,829	0,804	1,084
Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu	1288	1,00	5,00	3,82	0,583	0,291	0,699
Subskala Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu	1288	1,00	5,00	3,45	0,709	0,120	0,200

Rezultati dobiveni primjenom parametrijske analize ukazuju kako su mišljenja svih uključenih ispitanika pretežno pozitivna (iznad vrijednosti 3,00), dok su indeksi asimetrije i spljoštenosti pokazali da nema većih odstupanja od normalnosti distribucije (Tablica 14). Također, potrebno je istaknuti kako ispitanici visoko procjenjuju važnost subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza* ( $M=4,04$ ;  $SD=0,636$ ).

## 6.2. Skala o Prijelaznoj praksi

U daljnjem tekstu iskazani su deskriptivni pokazatelji *Skale o Prijelaznoj praksi* (Tablica 15). Skala je faktorskom analizom podijeljena na tri subskale: *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića*

<sup>40</sup> U daljnjem tekstu za Indeks asimetrije koristit će se statistička oznaka S

<sup>41</sup> U daljnjem tekstu za Indeks spljoštenosti koristit će se statistička oznaka K

i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, Pozitivna prijelazna praksa te Roditeljska uključenost u proces prijelaza (Tablica 1).

Tablica 15. Mišljenje odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja o prijelaznoj praksi

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza</b>	<b>Odgojitelj</b>	103	3,22	0,778
	<b>Učitelj</b>	50	3,38	0,791
	<b>Stručni suradnik</b>	66	2,93	0,774
	<b>Ravnatelj</b>	24	3,16	0,964
	<b>Roditelj</b>	1045	3,47	0,889
	<b>Ukupno</b>	1288	3,41	0,883
<b>Subskala Pozitivna prijelazna praksa</b>	<b>Odgojitelj</b>	103	3,21	0,540
	<b>Učitelj</b>	50	3,08	0,495
	<b>Stručni suradnik</b>	66	3,04	0,575
	<b>Ravnatelj</b>	24	3,29	0,598
	<b>Roditelj</b>	1045	3,33	0,674
	<b>Ukupno</b>	1288	3,29	0,656
<b>Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza</b>	<b>Odgojitelj</b>	103	4,21	0,531
	<b>Učitelj</b>	50	3,99	0,566
	<b>Stručni suradnik</b>	66	4,28	0,504
	<b>Ravnatelj</b>	24	4,46	0,451
	<b>Roditelj</b>	1045	3,99	0,650
	<b>Ukupno</b>	1288	4,04	0,636

Zavisni t-test je pokazao kako ukupno gledano, svi ispitanici najviše procjenjuju subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza* ( $M=4,04$ ,  $SD=0,636$ ;  $t_1(1287)=24,64$ ,  $p<0,001$ ;  $t_2(1287)=37,71$ ,  $p<0,001$ ). Subskale *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* ( $M=3,41$ ,  $SD=0,883$ ;  $t_3(1287)=6,45$ ,  $p<0,001$ ) te *Pozitivna prijelazna praksa* ( $M=3,29$ ,  $SD=0,656$ ) sudionici procjenjuju prosječnim s pozitivnim smjerom kretanja. Također, potrebno je istaknuti kako stručni suradnici nisu u potpunosti zadovoljni postojećim oblicima suradnje i povezanosti dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza ( $M=2,93$ ;  $SD=0,774$ ). Iz prikazanih rezultata može se zaključiti kako sudionici istraživanja roditelje smatraju vrlo važnim čimbenicima prijelazne prakse. Rezultati ranijih istraživanja, također ukazuju na potrebu suradnje između svih sudionika procesa (OECD, 2010; Soenens i sur., 2005; Visković i sur., 2017.). Prema mišljenju Einarsdóttir (2014) međusobna suradnja

svih uključenih sudionika procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu doprinosi optimalnom razumijevanju perspektive i dobrobiti razvoja pojedinog djeteta. Prema mišljenju Dockett i sur. (2007) te Dunlop i sur. (2007) kvalitetna suradnja među uključenim sudionicima tijekom procesa prijelaza prediktor je dobrobiti pojedinog djeteta, a time i njegovih dugoročnih postignuća.

### 6.2.1. Mišljenje odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi

Prvi zadatak istraživanja bio je ispitati i usporediti mišljenja odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja o odgojno-obrazovnoj praksi prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu

U nastavku su prikazani podatci usporedbe mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi. Iz tablice 16 vidljivo je kako se odgojitelji i učitelji slažu u odnosu na dvije subskale, *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza*, *Pozitivna prijelazna praksa* dok se u odnosu na subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza* postoji statistički značajna razlika u njihovu mišljenju.

Subskala mišljenja *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* oblikovana je kao kumulativna vrijednost čestica: *Djeca predškolske dobi posjećuju školu; Odgojitelji potiču posjete djece školi; Posjete školi djeci olakšavaju prilagodbu na novu sredinu; Djeca koja završavaju prvi razred posjećuju predškolce kako bi im prenijeli svoja iskustva sa školom; Odgojitelji posjećuju prve razrede osnovne škole kako bi stekli uvid rada u školi; Odgojitelji organiziraju susrete učitelja s djecom kako bi im približili što se od njih očekuje u školi; Odgojitelji organiziraju sastanke s učiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinom djetetu, njegovim mogućnostima i vještinama; Organiziraju se zajedničke aktivnosti (dječjeg vrtića i osnovne škole) u školskom prostoru kako bi djeci olakšali prijelaz u novu odgojno-obrazovnu sredinu; Stručni djelatnici dječjeg vrtića pozivaju školsku djecu da se uključe u pojedine vrtićke aktivnosti; Stručni djelatnici škole pozivaju predškolce da se uključe u pojedine školske aktivnosti* (čestice 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 u tablici 6) kojima se procjenjuju oblici suradnje odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika<sup>42</sup> tijekom procesa prijelaza kako bi se djetetu olakšao prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

---

<sup>42</sup> Ravnatelji ne rade direktno s djecom u odgojno-obrazovnom procesu stoga se nije smatralo relevantnim za potrebe ovog istraživanja postaviti im pitanje kakvo mišljenje imaju u odnosu na vještine koje dijete treba imati usvojene u godini prije polaska u školu kao i koje poteškoće može pokazati u programu predškole.

Subskala mišljenja *Pozitivna prijelazna praksa* oblikovana je kao kumulativna vrijednost čestica: *Dijete koje kreće u prvi razred sa sobom donosi svoju razvojnu mapu iz dječjeg vrtića (ili bilo koji drugi oblik dokumentacije) što omogućuje učitelju lakše upoznavanje djeteta; Potrebno je u dječjem vrtiću poučiti dijete čitanju, pisanju, matematici; Sa svojom stručnom službom dogovarate koji bi pedagoški postupci/metode rada bile konstruktivne tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu; Postojeća prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetu, njegovim potrebama, mogućnostima i sposobnostima; Dječji vrtići provode edukaciju za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu; Škole provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu; Stručni suradnici, odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih i lakši prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu; Suradnja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika dječjeg vrtića i osnovne škole neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića i osnovne škole (čestice 11, 12,13, 19, 20, 21, 23, 24 u Tablici 7) kojima se opisuju aktivnosti odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika tijekom prijelazne prakse kako bi se djeci, ali i njihovim roditeljima olakšao prijelaz djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi.*

Subskala mišljenja *Roditeljska uključenost u proces prijelaza* oblikovana je kao kumulativna vrijednost čestica: *Odgojitelji, stručni suradnici dječjeg vrtića i učitelji organiziraju roditeljske sastanke za roditelje djece predškolske dobi; Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za dijete; Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za roditelje; Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za učitelje; Roditelji trebaju biti uključeni u aktivnosti vezane za prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu; Važna je suradnja roditelja, dječjeg vrtića i osnovne škole da bi se djetetu olakšao prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (14, 15, 16, 17, 18, 33 u tablici 8) kojima se opisuju aktivnosti odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika s roditeljima kako bi im pomogli u pripremi njihova djeteta za školu.*

Tablica 16. Mišljenje odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi

		N	M	SD	t-test
<b>Subskala mišljenja Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza</b>	<b>Odgojitelji</b>	103	3,22	0,778	
	<b>Učitelji</b>	50	3,38	0,791	1,40
	<b>Ukupno</b>	153	3,27	0,783	
<b>Subskala Pozitivna prijelazna praksa</b>	<b>Odgojitelji</b>	103	3,21	0,540	
	<b>Učitelji</b>	50	3,08	0,495	1,83
	<b>Ukupno</b>	153	3,16	0,528	
<b>Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza</b>	<b>Odgojitelji</b>	103	4,21	0,531	
	<b>Učitelji</b>	50	4,00	0,566	5,10*
	<b>Ukupno</b>	153	4,14	0,550	

\* $p < 0,05$

Iz rezultata prikazanih u tablici 16 vidljivo je da odgojitelji i učitelji subskalu *Povezanost i suradnja između dječjeg vrtića i osnovne škole* procjenjuju prosječnom ( $M=3,27$ ;  $SD=0,783$ ) te subskalu *Pozitivna prijelazna praksa* ( $M=3,16$ ;  $SD=0,528$ ). Njihovo slaganje potvrđeno je analizom varijance (ANOVA) koja je pokazala kako nema statistički značajne razlike u mišljenjima odgojitelja i učitelja o povezanosti i suradnji dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza te o pozitivnoj prijelaznoj praksi. Iako subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza* i odgojitelji i učitelji visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00), primjenom analize varijance ANOVA utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika ( $p < 0,05$ ) u njihovu mišljenju o *Roditeljskoj uključenosti u proces prijelaza*. Odgojitelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju subskalu mišljenja *Roditeljska uključenost u proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu* u odnosu na učitelje. Može se zaključiti kako odgojitelji smatraju da se organiziranjem roditeljskih sastanaka s roditeljima djece predškolske dobi, djetetu, ali i njegovim roditeljima olakšava prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu (prema česticama 14, 15, 16, 17, 18, 33 u tablici 8).

Iz rezultata istraživanja može se zaključiti kako odgojitelji i učitelji organiziraju i provode osnovne aktivnosti tijekom procesa prijelaza kao što su: roditeljski sastanci na temu pripreme i spremnosti djeteta za školu (koje najčešće organiziraju odgojitelji s rijetkom suradnjom učitelja) te kratki obilazak djeteta školi (nema posjeta razredu, učenicima, učiteljima). Iste rezultate istraživanja postojeće prijelazne prakse djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu na području Republike Hrvatske dobile su i autorice Somolanji-Tokić (2018) i Visković (2018). Broström (2002) navodi rezultate istraživanja provedenog u Danskoj iz kojih je vidljivo kako

odgojitelji smatraju da zajedničko planiranje kurikuluma s učiteljima, planiranje sastanaka koje se temelji na analizi postojeće prijelazne prakse te zajedničko odrađivanje roditeljskih sastanaka nije dobra ideja. Kao vrlo važan segment pozitivne prijelazne prakse Griebel i sur. (2015) navode važnost organiziranja tzv. *probnog* dana u kojemu dijete dobije informacije o sadržaju i metodama učenja, fonološkoj svijesti, usvajanju pisanog jezika i osnovama matematike, o glazbi, znanosti i medijima, što u Hrvatskoj nije slučaj.

#### 6.2.2. *Mišljenje roditelja o prijelaznoj praksi*

U nastavku su prikazani podatci usporedbe mišljenja roditelja djece u godini prije polaska u školu i roditelja djece koja pohađaju prvi razred osnovne škole o prijelaznoj praksi. Iz tablice 17 vidljivi su deskriptivni podaci usporedbe mišljenja roditelja djece u godini prije polaska u školu i roditelja djece koja pohađaju prvi razred osnovne škole, koji ukazuju kako se roditelji slažu u odnosu na sve tri subskale: *Povezanost i suradnja škola i vrtića tijekom procesa prijelaza* ( $M=3,47$ ;  $SD=0,899$ ), *Pozitivna prijelazna praksa* ( $M=3,33$ ,  $SD=0,674$ ) te *Roditeljska uključenosti u proces prijelaza* ( $M=4,0$ ;  $SD=0,650$ ). Roditelji djece u godini prije polaska u školu kao i roditelji djece u prvom razredu osnovne škole subskalu mišljenja *Povezanost i suradnja škola i vrtića tijekom procesa prijelaza* te subskalu mišljenja *Pozitivna prijelazna praksa* procjenjuju prosječnima s pozitivnim smjerom kretanja. U ispitivanju statistički značajnih razlika u mišljenju roditelja korištena je Analiza varijance (ANOVA) koja je pokazala kako nema statistički značajne razlike ( $p \geq 0.5$ ) u mišljenju o prijelaznoj praksi roditelja djece koja pohađaju dječji vrtić u odnosu na mišljenje roditelja čija djeca pohađaju prvi razred osnovne škole.

Tablica 17. Mišljenje roditelja o prijelaznoj praksi

		N	M	SD	F
<b>Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza</b>	<b>Vrtić</b>	431	3,47	0,892	
	<b>Škola</b>	614	3,47	0,889	0,00
	<b>Ukupno</b>	1045	3,47	0,899	
<b>Subskala Pozitivna prijelazna praksa</b>	<b>Vrtić</b>	431	3,36	0,657	
	<b>Škola</b>	614	3,30	0,685	2,22
	<b>Ukupno</b>	1045	3,33	0,674	
<b>Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza</b>	<b>Vrtić</b>	431	4,03	0,654	
	<b>Škola</b>	614	3,97	0,647	1,97
	<b>Ukupno</b>	1045	4,00	0,650	

$p \geq 0.5$

Iz tablice 17 vidljivo je kako roditelji visoko procjenjuju subskalnu mišljenja o *Roditeljskoj uključenosti u proces prijelaza* što navodi na zaključak kako su roditelji zadovoljni njihovom uključenosti u proces djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Roditelji smatraju kako roditeljski sastanci i edukacije organizirane od strane stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole pomažu u pripremi djeteta za školu i njihovoj lakšoj prilagodbi na novu odgojno-obrazovnu sredinu (čestice 14, 15, 16, 17, 18, 22 u tablici 8).

Prijelazne aktivnosti koje uključuju suradnju i međusobnu podršku odgojno-obrazovnih stručnjaka, roditelja i djece prije, tijekom i nakon prijelaznog razdoblja pružaju svakom djetetu jednake obrazovne mogućnosti (Melhuish, 2014). Slični rezultati istraživanja koji ukazuju na važnost roditeljske uključenosti u pripremi djeteta za školu, njegov obrazovni uspjeh i samopoštovanje dobiveni su u okviru istraživanja koje su proveli Esping-Andersen (2009) te Višnjic Jevtić i sur. (2019). Međunarodna istraživanja pokazuju kako se dijete susreće s različitim promjenama koje treba prevladati tijekom prijelaza u osnovnoškolski sustav (Griebel, 2010; Niesel i sur., 2008; Margetts, 2006; Fabian, 2002; 2000; Margetts, 2000) te se iste mogu promatrati s više aspekata: s aspekta pojedinca, s aspekta interakcije koju ostvaruje s vršnjacima i odraslima iz okoline te s aspekta konteksta u koji dijete ulazi (Fthenakis, 1999). Paralelno s promjenama s kojima se susreće dijete susreću se i njegovi roditelji, stoga je značajna uloga odgojno-obrazovnih djelatnika i društvenih institucija u podršci roditeljima tijekom procesa prijelaza (Griebel i sur., 2015). Važnost podrške djetetu i njegovim roditeljima tijekom procesa prijelaza ističe Balaban (2011) navodeći kako se kod djeteta i njegovih roditelja tijekom prijelaza u novu odgojno-obrazovnu okolinu stvara osjećaj nesigurnosti koji može biti

rezultat djetetovih karakternih osobina, ali i roditeljskih iskustava vlastitog školovanja, njihovih stavova o školi te njihovih očekivanja u odnosu na dijete. Prema mišljenju Petani (2017) i Niesel i sur. (2015) tijekom procesa prilagodbe djeteta na školsku okolinu potrebno je strpljenje, redovita razmjena informacija među roditeljima, između odgojitelja i učitelja kako bi se zadovoljile djetetove specifične potrebe. Stoga je radi promicanja dobrobiti pojedinog djeteta potrebno razvijanje partnerskih odnosa s roditeljima koji se neće temeljiti na jednom roditeljskom sastanku i kratkom informativnom susretu pri upisu djeteta u prvi razred već će se temeljiti na uključivanju roditelja u svakodnevne prijelazne aktivnosti. Aktivno uključivanje roditelja u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu pokazao se pozitivnim u odnosu na djetetovo prihvaćanje prijelaza (Eckert, 1999). Osim toga, vrlo važan segment u lakšem prijelazu iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi je podrška roditelja djece prvog razreda osnovne škole roditeljima djece u godini pred polazak u školu (Griebel i sur., 2015).

Može se zaključiti kako je uspješan prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu moguć aktivnim uključivanjem roditelja u proces prijelaza te gradnjom dijaloga među svim uključenim sudionicima - odgojiteljima, učiteljima i roditeljima.

### 6.2.3. *Mišljenje stručnih suradnika o prijelaznoj praksi*

U nastavku su prikazani podatci usporedbe mišljenja stručnih suradnika dječjeg vrtića i osnovne škole o prijelaznoj praksi. Prema rezultatima u Tablici 18. može se vidjeti deskriptivna analiza podataka usporedbe mišljenja stručnih suradnika u dječjem vrtiću i stručnih suradnika u osnovnoj školi. Deskriptivnom analizom je utvrđeno kako stručni suradnici dječjeg vrtića i osnovne škole nisko procjenjuju subskalu mišljenja *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* ( $M=2,93$ ;  $SD=0,774$ ). Dakle, mišljenja su kako nije dobra povezanost i suradnja između dviju ustanova tijekom procesa prijelaza. Iz dobivenih rezultata može se zaključiti da stručni suradnici dječjeg vrtića i osnovne škole smatraju kako su u postojećoj prijelaznoj praksi nedovoljno zastupljeni međusobni posjeti djece predškolaca i djece prvog razreda osnovne škole, kako ne postoji zajednički plan aktivnosti tijekom procesa prijelaza te razmjena informacija između odgojitelja i učitelja o pojedinom djetetu (čestice 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 u tablici 6).



Tablica 18. Mišljenje stručnih suradnika o prijelaznoj praksi

		N	M	SD	F
<b>Subskala Povezanost i suradnja vrtića i škole tijekom procesa prijelaza</b>	Vrtić	38	2,96	0,739	
	Škola	28	2,88	0,830	0,21
	Ukupno	66	2,93	0,774	
<b>Subskala Pozitivna prijelazna praksa</b>	Vrtić	38	2,96	0,558	
	Škola	28	3,13	0,593	1,50
	Ukupno	66	3,04	0,575	
<b>Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza</b>	Vrtić	38	4,42	0,455	
	Škola	28	4,08	0,512	7,78*
	Ukupno	66	4,28	0,504	

\* $p < 0,01$

Mišljenje stručnih suradnika dječjeg vrtića i osnovne škole u odnosu na subskalu *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* te subskalu *Pozitivna prijelazna praksa* potvrđeno je primjenom analize varijance (ANOVA) koja je pokazala kako nema statistički značajne razlike u mišljenju stručnih suradnika dječjeg vrtića u odnosu na mišljenje suradnika škole. Analizom varijance (ANOVA), također je potvrđeno kako postoji statistički značajna razlika ( $p < 0,01$ ) u njihovom mišljenju u odnosu na subskalu *Roditeljska uključenost u proces prijelaza*. Stručni suradnici dječjeg vrtića u odnosu na stručne suradnike osnovne škole visoko procjenjuju subskalu *Roditeljska uključenost u proces prijelaza*, ( $M=4,42$ ;  $SD=0,455$ ). Dakle, može se zaključiti kako stručni suradnici osnovne škole smatraju manje bitnim ( $M=4,08$ ;  $SD=0,512$ ) održavanje roditeljskih sastanaka s roditeljima djece u godini pred polazak u školu, organizaciju edukacija i radionica za roditelje na temu pripreme djeteta za školu i prijelaz u prvi razred osnovne škole (Tablica 8). Slični rezultati dobiveni su istraživanjem provedenim u Srbiji tijekom kojeg se željelo utvrditi oblike suradnje odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika, njihovu učestalost te zadovoljstvo odvijanjem postojeće suradnje (Veličković, 2015). Iako su rezultati istraživanja prikazali prisutnost zadovoljstva suradnje među svim ispitanicima, potrebno je istaknuti kako odgojitelji i stručni suradnici dječjeg vrtića iniciraju suradnju s učiteljima u osnovnoj školi.

Pretpostavka je da rezultati ovog istraživanja, s obzirom da prikazuju kako odgojitelji i stručni suradnici u dječjem vrtiću visoko procjenjuju subskalu *Roditeljska uključenost u proces prijelaza*, također ukazuju da je inicijativa za suradnju potaknuta od strane odgojitelja i učitelja. Stručni suradnici u dječjem vrtiću i osnovnoj školi imaju vrlo važnu ulogu pri upisu djeteta u

odgojno-obrazovnu ustanovu, organiziranje povjerenstva za prijem učenika u prvi razred osnovne škole, utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta pri upisu, u formiranju odgojnih skupina odnosno razreda, uvođenju inovativnih programa sukladno interesima i potrebama djeteta, u praćenju i izvedbi odgojno-obrazovnog procesa, u radu s djetetom s posebnim potrebama, savjetodavnom radu s djetetom i njegovim roditeljima (Mušanović i sur., 2002; Staničić i sur., 2020).

#### 6.2.4. Usporedba mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i osnovne škole o prijelaznoj praksi

Nadalje, prikazani su rezultati usporedbe mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole o prijelaznoj praksi. Iz rezultata u tablici 19 razvidno je kako se ravnatelji slažu u odnosu na dvije subskale: *Povezanost i suradnja škola i vrtića tijekom procesa prijelaza* ( $M=3,16$ ;  $SD=0,964$ ) te *Pozitivna prijelazna praksa* ( $M=3,29$ ;  $SD=0,598$ ). Dakle, ravnatelji su mišljenja kako se *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* te *Pozitivna prijelazna praksa* odvajaju prosječno, s pozitivnim smjerom kretanja. Analizom varijance (ANOVA) je potvrđeno je kako nema statistički značajne razlike u mišljenju ravnatelja dječjeg vrtića u odnosu na mišljenje ravnatelja osnovne škole u odnosu na subskalu mišljenja *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* te u odnosu na subskalu mišljenja *Pozitivne prijelazne prakse*. Međutim, postoji statistički značajna razlika ( $p<0,01$ ) u njihovom mišljenju u odnosu na subskalu mišljenja *Roditeljske uključenosti tijekom procesa prijelaza*.

Tablica 19. Mišljenje ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škola o prijelaznoj praksi

		N	M	SD	F
Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza	Vrtić	12	3,11	0,885	
	Škola	12	3,22	1,074	0,07
	Ukupno	24	3,16	0,964	
Subskala Pozitivna prijelazna praksa	Vrtić	12	3,22	0,700	
	Škola	12	3,35	0,499	0,27
	Ukupno	24	3,29	0,598	
Subskala Roditeljska uključenost u procesu prijelaza	Vrtić	12	4,71	0,356	
	Škola	12	4,21	0,403	10,38*
	Ukupno	24	4,46	0,451	

\* $p<0,01$

Može se zaključiti kako ravnatelji nisu u potpunosti zadovoljni s oblicima postojeće suradnje između dječjeg vrtića i osnovne škole odnosno da smatraju da međusobni posjeti, zajednički plan aktivnosti tijekom prijelaza, izmjena informacija o pojedinom djetetu, nisu dovoljno zastupljene (čestice u tablici 6 i tablici 7). Međutim, potrebno je istaknuti kako ravnatelji visoko procjenjuju subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza (vrijednost iznad 4)*. Ravnatelji dječjih vrtića smatraju važnim odražavanje roditeljskih sastanaka, radionica, edukacija u odnosu na ravnatelje osnovne škole (prema česticama u tablici 8). S obzirom na dobivene rezultate može se zaključiti kako ravnatelji dječjeg vrtića smatraju roditelje vrlo važnim čimbenikom kvalitete procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (čestice 18 i 22 u tablici 8).

Nekolicina autora (Kagan i sur., 2010; Noel, 2012) ističu važnu ulogu ravnatelja u povezivanju s lokalnom zajednicom u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Naime, ravnatelji imaju veliku ulogu u provedbi Zakonskih propisa vezanih za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osnovno-školsko obrazovanje, povelju UN-a o pravima djeteta (1989). Važnost uloge ravnatelja u procesu prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta prema mišljenju (Rimm-Kauffman i sur. (2000) uočava se u ekološko-dinamičkom modelu prijelaza. Prema njihovu mišljenju uloga ravnatelja je primijeniti obrazovnu politiku na mikro razini (dječjem vrtiću/školi). Provedena istraživanja ukazuju na potrebu usklađivanja prijelaznih aktivnosti i obrazovne politike unutar dječjeg vrtića i osnovne škole (Dunning i sur., 2011). Spomenuti autori smatraju kako je uloga ravnatelja predložiti i organizirati aktivnosti tijekom procesa prijelaza koje će se direktno biti upućene djeci, roditeljima i učiteljima. Istraživanje koje je provedeno u Meksiku (Urbina, 2014) pokazuje kako ravnatelji uočavaju razlike u odgojno-obrazovnom pristupu rada s djetetom u godini pred polazak u školu u odnosu na prvi razred osnovne škole. Također, u ovom istraživanju istaknuta je potreba suradnje s roditeljima tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te povezivanje dječjeg vrtića i osnovne škole prateći razvojne mogućnosti djeteta. Osim toga, pojedini ravnatelji koji su sudjelovali u istraživanju prijelazne prakse u Meksiku smatraju kako prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ne predstavlja problem za dijete dok drugi smatraju kako proces prijelaza nije lak za dijete. Naime, ravnatelji nisu svjesni razlike između dječjeg vrtića i osnovne škole ni u fizičkom, ni pedagoškom, ni akademskom kontekstu. Kao razlog nedovoljnog uključivanja u prijelazne aktivnosti, ravnatelji navode obimne administrativne obveze nametnute od strane Ministarstva prosvjete. Potrebno je istaknuti kako je istraživanjem

recentne literature u području prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu pronađen jako mali broj istraživanja u koja su uključeni ravnatelji, što su uočili i ostali istraživači (Noel, 2012; Perry i sur., 2014).

Potrebno je istaknuti kako odgojitelji (Tablica 16) stručni suradnici dječjeg vrtića (Tablica 18) i ravnatelji (Tablica 19) jednako procjenjuju subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza* djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Također, i učitelji (Tablica 16) i stručni suradnici i (Tablica 18) ravnatelji osnovne škole (Tablica 19) jednako procjenjuju subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza*. Dakle, može se zaključiti da stručni djelatnici i ravnatelji dječjeg vrtića i osnovne škole smatraju kako se organizacijom različitih edukacija, radionica i roditeljskih sastanaka razvija potrebna suradnja s roditeljima. Naime, razmjenom informacija o pojedinom djetetu planiraju se aktivnosti kojima se može pomoći djetetu pri lakšoj prilagodbi na novu odgojno-obrazovnu okolinu (Tablica 8).

Međutim, stručni suradnici dječjeg vrtića, odgojitelji i ravnatelji dječjeg vrtića jednako procjenjuju subskalu *Pozitivna prijelazna praksa*. Naime, stručni suradnici nisko procjenjuju ( $M=2,96$ ;  $SD=0,558$ ) subskalu *Pozitivna prijelazna praksa* (Tablica 18) dok odgojitelji istu skalu procjenjuju (Tablica 16) prosječnom s intencijom pozitivnog smjera ( $M=3,21$ ;  $SD=0,540$ ), vrlo slično kao i njihovi ravnatelji ( $M=3,22$ ;  $SD=0,700$ ) (Tablica 19). Stručni suradnici dječjeg vrtića subskalu *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza također procjenjuju nisko* ( $M=2,96$ ;  $SD=0,739$ ) u odnosu na odgojitelje ( $M=3,22$ ;  $SD=0,778$ ) i ravnatelje ( $M=3,11$ ;  $SD=0,885$ ) koji subskalu *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* procjenjuju prosječnom s intencijom pozitivnog smjera.

Potrebno je istaknuti kako postoji razlika u mišljenju između učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja osnovne škole. Stručni suradnici osnovne škole nisko procjenjuju subskalu *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* ( $M=2,88$ ;  $SD=0,830$ ) u odnosu na učitelje ( $M=3,38$ ;  $SD=0,791$ ) i ravnatelje osnovne škole ( $M=3,22$ ;  $SD=1,074$ ) koji subskalu *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza* procjenjuju prosječnom s intencijom pozitivnog smjera.

S obzirom na dobivene rezultate, postavlja se pitanje kako to da stručni suradnici nisu zadovoljni planiranjem zajedničkih aktivnosti, planiranjem i organizacijom međusobnih posjeta, razmjenom informacija o pojedinom djetetu, organizacijom edukacija i radionica za

roditelje, kojima bi se olakšao prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, a odgojitelji i ravnatelji jesu? Dobar primjer suradnje tijekom procesa prijelaza prisutan je u njemačkim dječjim vrtićima i osnovnim školama, gdje pedagoški stručnjaci osmišljavaju i organiziraju različite edukacije za dijete i njegove roditelje kako bi ih pripremili na djetetov polazak u prvi razred osnovne škole, a time potakli i međusobnu suradnju (Griebel i sur., 2015). Može se zaključiti, kako u odnosu na dobivene rezultate (Tablica 16, Tablica 17, Tablica 18, Tablica 19), sudionici (odgojitelji, učitelji, stručni suradnici, roditelji, ravnatelji) procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove nisu u potpunosti zadovoljni odvijanjem postojeće prijelazne prakse. Pretpostavka slabe suradnje, prema Barblett i sur. (2011) te Chan (2010) je u međusobnom neuvažavanju i nerazumijevanju struke. S navedenim tvrdnjama slaže se i Somolanji Tokić (2018) koja je u okviru svog istraživanja prijelazne prakse dobila podatak kako se 60 % ispitanika izjasnilo o nepostojanju dubljeg razumijevanja između odgojitelja i učitelja tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Prema mišljenju pojedinih autora (Henderson, 2014; Hopps, 2014) pedagoške razlike u pristupu procesu prijelaza uočljive su u načinu komunikacije tijekom procesa prijelaza te razumijevanju prijelazne prakse.

#### 6.2.5. Usporedba mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi

U daljnjoj interpretaciji rezultata odgojitelji, učitelji, stručni suradnici i ravnatelji su grupirani u termin *stručni djelatnici*. U tablici 20 prikazani su rezultati usporedbe mišljenja roditelja i *stručnih djelatnika* o prijelaznoj praksi iz kojih se može zaključiti kako se mišljenja roditelja i stručnih djelatnika razlikuju s obzirom na sve čestice Skala o prijelaznoj praksi: *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole; Pozitivna prijelazna praksa; Roditeljska uključenost u proces prijelaza*.

Prema rezultatima iz tablice 20 vidljivo je kako roditelji i *stručni djelatnici* dječjeg vrtića i osnovne škole prosječno s pozitivnim smjerom kretanja procjenjuju sljedeće subskale: *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole* (M=3,41; SD=0,833) te *Pozitivna prijelazna praksa* (M=3,29; SD=0,656). Iz rezultata je, također vidljivo kako i stručni djelatnici i roditelji visoko procjenjuju subskalu *Roditeljska uključenost u proces prijelaza* (M=4,034; SD=0,636).

Tablica 20. Mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi

SUBSKALE		N	M	SD	F
Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza	Roditelji	1045	3,47	0,900	
	Stručnjaci	243	3,17	0,811	23,08*
	Ukupno	1288	3,41	0,883	
Subskala Pozitivna prijelazna praksa	Roditelji	1045	3,33	0,674	
	Stručnjaci	243	3,14	0,551	15,54*
	Ukupno	1288	3,29	0,656	
Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza	Roditelji	1045	4,00	0,650	
	Stručnjaci	243	4,21	0,537	22,27*
	Ukupno	1288	4,034	0,636	

\* $p < 0,001$

Razlika u mišljenju roditelja i stručnih djelatnika u odnosu na sve aspekte prijelazne prakse (Tablica 20) potvrđena je analizom varijance (ANOVA) koja je pokazala kako postoji statistički značajna razlika ( $p < 0,001$ ) u mišljenju roditelja i *stručnih djelatnika*. Roditelji visoko procjenjuju subskale: *Povezanost i suradnja osnovne škole i dječjeg vrtića tijekom procesa prijelaza* te *Pozitivna prijelazna praksa*, dok *stručni djelatnici* posebice iz dječjeg vrtića visoko procjenjuju subskalu *Roditeljska uključenost u proces prijelaza* djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi. Može se zaključiti kako roditelji smatraju da je za lakši prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebno organizirati zajedničke aktivnosti tijekom prijelaza, međusobne posjete, razmjene informacija o pojedinom djetetu te organiziranje zajedničkih aktivnosti. Stručni djelatnici nasuprot tome smatraju kako je za djetetov lakši prijelaz važno uključivanje roditelja u aktivnosti prijelaza, organiziranje roditeljskih sastanaka tijekom kojih roditelji dijele značajne informacije o svom djetetu sa stručnim djelatnicima osnovne škole. Međusobna razmjena informacija pomaže učitelju da upozna dijete i prema tome prilagodi svoj rad, posebice tijekom procesa adaptacije.

Pozitivni primjeri prijelazne prakse koji uključuju roditelje su: osobni kontakt s roditeljima i djecom koji se odvijaju prije i poslije djetetova prijelaza u osnovnu školu; roditelji i djeca posjećuju školu prije početka školske godine; roditelji pohađaju orijentacijske sesije prije školske godine; učitelji posjećuju dijete u njegovu domu na početku školske godine (Schulting i sur., 2005). Pozitivne oblike suradnje s roditeljima navode Griebel i sur. (2015): afirmativno

predstavljanje školskih iskustava roditelja (predavanja, radionice, individualno savjetovanje roditelja, grupe međusobne potpore, pisane materijali na temu poticanja razvoja kvalitetnog roditeljstva, radionice...), zajednički strukturirani radni posjet školi te istraživački projekti djece i roditelja o školi. Osim navedenih oblika suradnje Griebel i sur. (2015) ističu važnost prenošenja podataka o pojedinom djetetu uz obvezatan pristanak i nazočnost roditelja. Potrebno je istaknuti kako su za potrebe odvijanja kvalitetne suradnje definirana međusobna prava i obveze: aktivno uključivanje roditelja u proces prijelaza kako bi se djetetu omogućio lakši prijelaz iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole, uvtrđivanje organizacijskih obveza ustanove kako bi se omogućio primjereno vođenje. Prema njihovu mišljenju, uključivanjem roditelja u prijelazne aktivnosti potiče se razumijevanje svih uključenih te se razvija tzv. *kultura zajedništva*. Važnost potrebe uključivanja roditelja u proces djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu istakli su američki autori Himmele i sur. (2015) opisujući studiju slučaja u kojoj su sudjelovali studenti budući učitelji, roditelj djeteta, odgojitelj, učitelj i ravnatelj HEAD START programa. Cilj navedene studije slučaja bio je istaknuti važnost podrške učitelja roditeljima djeteta pri polasku u prvi razred posebice u pogledu akademskih postignuća i razumijevanja obiteljskih mogućnosti.

Dockett i Perry (2014) navode kako obrazovna postignuća djeteta ovise o kvaliteti odgojno-obrazovnog sustava i procesa koji se odvaja unutar njega te načinu i kvaliteti djetetova prijelaza iz vrtića u osnovnu školu. Kvaliteta djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, također ovisi o načinu uključivanja roditelja u proces prijelaza. Upravo roditelji kao partneri odvijanja kontinuiteta u djetetovu odgoju i obrazovanju, prema mišljenju Tatalović Vorkapić i sur. (2020), mogu utjecati na uspješnost prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Prema mišljenju Urbina (2014) roditelji nemaju dovoljno saznanja kako pomoći djetetu tijekom procesa prijelaza, kako ga pripremiti za školu te poticati njegove kognitivne sposobnosti neophodne za djetetovu spremnost za školska očekivanja.

#### 6.2.6. *Mišljenja stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi*

U nastavku su prikazani rezultati mišljenja *stručnih djelatnika* dječjeg vrtića i *stručnih djelatnika osnovne škole* o prijelaznoj praksi. Kao kod prethodne analize i ovdje se pojmom *stručni djelatnici* obuhvaća odgojitelje, učitelje, stručne suradnike i ravnatelje. Iz rezultata prikazanih u tablici 21 uočene su razlike u mišljenju između odgojitelja, učitelja i ravnatelja u odnosu na stručne suradnike dječjeg vrtića i osnovne škole vezano za subskalu *Povezanost i*

*suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole*. Odgojitelji, učitelji i ravnatelji prosječno procjenjuju, s pozitivnim smjerom kretanja subskalu *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole* (vrijednosti iznad 3,00) u odnosu na stručne suradnike koji subskalu *Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole* procjenjuju nisko (M=2,93; SD=0,774). Iz prikazanih rezultata može se zaključiti kako svi stručnjaci jednako procjenjuju subskalu *Pozitivna prijelazna praksa* (vrijednosti iznad 3,00). Dobiveni rezultati utvrđeni deskriptivnom analizom podataka (Tablica 16) potvrđeni su analizom varijance (ANOVA) koja je pokazala kako nema statistički značajne razlike u mišljenju *stručnih djelatnika* o *Pozitivnoj prijelaznoj praksi*. Međutim, mišljenja *stručnih djelatnika* razlikuju se u mišljenju o *Povezanosti i suradnji dječjeg vrtića i osnovne škole* te *Roditeljskoj uključenosti u procesa prijelaza*. Post hoc analiza uz Games-Howellovu korekciju pokazala je kako postoji statistički značajna ( $p < 0,05$ ) razlika u mišljenju učitelja i stručnih suradnika. Naime, učitelji subskalu *Povezanost i suradnja osnovne škole i dječjeg vrtića tijekom procesa prijelaza* procjenjuju važnijom, u odnosu na stručne suradnike. Također, uočena je statistički značajna razlika ( $p < 0,01$ ) u mišljenju stručnih suradnika i ravnatelja u odnosu na učitelje vezano za subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza*. Stručni suradnici i ravnatelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju (M=4,00; SD=0,566) subskalu *Roditeljske uključenosti u proces prijelaza*.

Može se zaključiti kako stručni suradnici i ravnatelji dječjeg vrtića i osnovne škole prepoznaju značajnost organizacije roditeljskih sastanaka, radionica i edukacija te uključivanja roditelja u aktivnosti prijelazne prakse, za djetetov lakši prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu.



Tablica 21. Mišljenje stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi

SUBSKALE		N	M	SD	F
<b>Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza</b>	<b>Odgojitelji</b>	103	3,22	0,778	
	<b>Učitelji</b>	50	3,38	0,791	
	<b>Stručni suradnici</b>	66	2,93	0,774	3,37*
	<b>Ravnatelji</b>	24	3,16	0,964	
	<b>Ukupno</b>	243	3,17	0,811	
<b>Subskala Pozitivna prijelazna praksa</b>	<b>Odgojitelji</b>	103	3,21	0,540	
	<b>Učitelji</b>	50	3,08	0,495	
	<b>Stručni suradnici</b>	66	3,04	0,575	2,05
	<b>Ravnatelji</b>	24	3,29	0,598	
	<b>Ukupno</b>	243	3,14	0,551	
<b>Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza</b>	<b>Odgojitelji</b>	103	4,21	0,531	
	<b>Učitelji</b>	50	4,00	0,566	
	<b>Stručni suradnici</b>	66	4,28	0,504	4,91**
	<b>Ravnatelji</b>	24	4,46	0,451	
	<b>Ukupno</b>	243	4,21	0,537	

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Generalno gledajući, iz prikazanih rezultata može se zaključiti kako *stručni djelatnici* dječjeg vrtića i osnovne škole nisu u potpunosti zadovoljni organizacijom međusobnih posjeta, organizacijom različitih zajedničkih aktivnosti, posebice tijekom procesa prijelaza te međusobnom razmjenom informacija o pojedinom djetetu. Kako navode Einarsdóttir i sur. (2008), razmjena informacija odgojitelja i učitelja o djetetovim razvojnim postignućima, potrebama i interesima može biti važna u planiranju odgojno-obrazovnog rada. Međutim, rezultati istraživanja ukazuju kako je takav oblik suradnje malo zastupljen u postojećoj prijelaznoj praksi što su potvrdila i prijašnja istraživanja na području Republike Hrvatske. U svojem prijašnjem istraživanju Visković (2018) propituje se koji je razlog ne provođenja *prijelaznih aktivnosti koje odgojitelji i učitelji smatraju značajnim*. Autorica razlog nedosljednosti provedbe prijelaznih aktivnosti u praksi praktičara, unatoč osobnim razmišljanjima, vidi u krutosti postojećeg kurikulumu posebice školskog, nedostatku osobne inicijative te nedovoljno razvijenim kompetencijama praktičara. Rezultati ovog istraživanja ukazuju kako je isto pitanje još uvijek prisutno u prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Dockett i Einersdóttir (2017) naglašavaju kako je za pozitivan prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu važan odgojno-obrazovni kontinuitet što podrazumijeva potrebu međusobnog poznavanja i razumijevanja među odgojno-obrazovnim sustavima. Naime, važnu ulogu u osiguravanju kvalitete prijelazne odgojno-obrazovne prakse ima suradnja odgojitelja i učitelja pri čemu se poseban naglasak daje poštivanju načina učenja djeteta u predškolskim ustanovama te činjenici da je svako dijete individua i da kao takvo ulazi i u školu (Tatalović Vorkapić i sur., 2021). Iz recentne literature vidljivo je kako rezultati prethodnih istraživanja, što potvrđuje i ovo istraživanje, ukazuju kako su najčešći oblici suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole jednodnevni posjeti djece školi i vrlo rijetko školske djece dječjem vrtiću. Pretpostavka učestalog oblika takve suradnje, prema navodima Somolanji Tokić (2018) je ta što ne zahtijeva veću angažiranost od strane odgojitelja i učitelja u odnosu na vrijeme, posebnu organizaciju i dodatne resurse. Ovo istraživanje, kao i provedena istraživanja ukazuje, kako više od desetljeća nema pozitivnih promjena u odnosu na praksu roditeljske uključenosti u proces prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu, iako rezultati istraživanja ukazuju na svjesnost sudionika istraživanja da je za djetetov lakši prijelaz važna roditeljska uključenost.

Provedeno istraživanje potvrdilo je rezultate prethodnih istraživanja na temu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Visković, 2018; Somolanji-Tokić 2018; Athola i sur. 2011; Lo Casale-Crouch i sur., 2008; Kagan i Kauerz, 2007; Bogard i Takanishi, 2005) kojima je utvrđeno kako najznačajniji procesi prijelazne odgojno-obrazovne prakse nisu dovoljno zastupljeni: nema dovoljne sustavne suradnje između odgojitelja i učitelja, nisu zastupljene zajedničke aktivnosti poput rada na projektima, razmjene iskustava između odgojitelja i učitelja u odnosu na djecu, djeca prvih razreda osnovne škole ne posjećuju djecu u predškoli kako bi im prenijela svoja iskustva prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao ni svoja školstva iskustva. Također, rezultati istraživanja potvrđuju kako se najčešći oblici suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole odvijaju na osnovu razgovora o školi i jednodnevnim posjetima djece dječjeg vrtića osnovnoj školi. Meksičko istraživanje, a i rezultati ovog istraživanja, potvrđuju rezultate istraživanja koje su proveli Rimm-Kauffman i sur. (2000) kako je potreban ekološko-dinamički pristup procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu odnosno potrebna je interakcija i poticanje gradnje odnosa među svim uključenim sudionicima.

6.2.7. *Kvalitativna obrada podataka pitanja zatvorenog i otvorenog tipa u odnosu na prijelaznu praksu*

Da bi se dobio dublji uvid u promišljanja roditelja i stručnih djelatnika o pitanju postojeće suradnje i prijelazne odgojno-obrazovne prakse, sudionicima istraživanja u okviru anketnog upitnika postavljena su i pitanja zatvorenog tipa. Pitanjima zatvorenog tipa sudionicima istraživanja omogućeno je davanje dihotomnog odgovora (DA/NE) odnosno mogli su procijeniti slažu ili ne slažu s ponuđenom tvrdnjom. Pitanja zatvorenog tipa sadrže određene odgovore te su ograničena na nekoliko kategorija. Prema Milas (2009) pitanja zatvorenog tipa nije potrebno unaprijed kodirati čime se omogućava lakša usporedba odgovora ispitanika. Prema istom autoru, problem pitanja zatvorenog tipa javlja se kod ispitanika koji nemaju određeno mišljenje o određenom problemu stoga nasumce odabiru odgovor.

*Tablica 22. Odgovara li postojeća prijelazna praksa djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebama i mogućnostima djeteta?*

Odgovara li postojeća prijelazna praksa djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebama i mogućnostima djeteta?							
Odgovor na pitanje		Uloga sudionika					Ukupno
		Odgojitelj	Učitelj	Stručni suradnik	Ravnatelj	Roditelj	
NE	Σ	26	17	26	10	87	166
	F	25,2%	34,0%	39,4%	41,7%	8,3%	12,9%
DA	Σ	77	33	40	14	956	1120
	F	74,8%	66,0%	60,6%	58,3%	91,7%	87,1%
Ukupno	Σ	103	50	66	24	1043	1286
	F	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Iz rezultata prikazanih u tablici 22 vidljivo je kako su na pitanje *Odgovara li postojeća prijelazna praksa djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebama i mogućnostima djeteta?* odgovorili svi sudionici istraživanja (100 %, N=1286). Pojedinačno gledajući odgovor na pitanje o dobrobiti postojeće prijelazne prakse za dijete, sudjelovali su: odgojitelji (N=103), učitelji (N=50), stručni suradnici (N=66), ravnatelji (N=24) i roditelji (N=1043). Dakle, na postavljeno pitanje veći broj ispitanika odgovorio je DA (f=87,1 %; N=1120) što se može zaključiti da smatraju kako se postojeća prijelazna praksa odvija sukladno dobrobiti pojedinog djeteta. Manji broj sudionika istraživanja nije zadovoljan s postojećom prijelaznom praksom, njih (f=12,9 %, N=166) odgovorilo je NE na postavljeno pitanje. Zaključak je, prema

rezultatima istraživanja prikazanim u tablici 22, kako je većina sudionika istraživanja zadovoljna postojećom prijelaznom praksom odnosno mišljenja su da se odvija sukladno potrebama i mogućnostima djeteta.

Pojedinačno gledajući odgojitelji najmanje smatraju da se postojeća prijelazna praksa odvija sukladno potrebama i mogućnostima djeteta ( $f=25,2\%$ ,  $N=26$ ). Rezultati prikazani u tablici 22 u korelaciji su s podacima dobivenima obradom podataka u skali *Mišljenje odgojitelja o prijelaznoj praksi* (Tablica 16). Naime, odgojitelji nisu u potpunosti zadovoljni postojećom prijelaznom praksom. Najveći postotak slaganja s postojećom prijelaznom praksom iskazali su roditelji ( $f=91,7\%$ ;  $N=956$ ) što nije u potpunosti u korelaciji s rezultatima prikazanim u tablici 17, iz koje je razvidno kako su roditelji prosječno zadovoljni postojećom prijelaznom praksom.

Istraživanje na temu prijelaza kao jednake odgovornosti svih, koje su provele Višnjić Jevtić i Visković (2019) s djecom, roditeljima i učiteljima implicira kako odrasli sudionici istraživanja nisu podjednako skloni prihvaćati djecu kao aktivne sudionike vlastitog razvoja. Podlogu razumijevanja djeteta kao pasivnog sudionika vlastitog odgoja i obrazovanja, autorice vide u postojećoj zakonskoj regulativi koja počiva na različitoj definiciji s aspekta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja u odnosu na ulogu djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. U okviru sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svakom djetetu se pristupa individualno, prihvaćaju se njegovi različiti interesi i sposobnosti, dijete se promatra kao sukonstruktora vlastita znanja, dok se u osnovnoškolskom sustavu jednako pristupa svakom djetetu (Visković i sur., 2019).

U NKRPOO (2014) sugerira se praćenje i dokumentiranje razvojnih postignuća djece (razvojne mape). Međutim, njihova primjena u odgojno-obrazovnoj praksi temelji se na dobrovoljnosti odgojitelja. Pedagoška dokumentacija, razvojne mape i sl. dokumenti u kojima se vode bilješke o razvojnim postignućima djece mogu biti vrlo važan dokument pri prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu koji će učitelju omogućiti upoznavanje pojedinog djeteta te pripremu odgojno-obrazovnog rada. Nažalost, u odgojno-obrazovnoj praksi prisutna je nezainteresiranost učitelja za vrtićku pedagošku dokumentaciju koja bi im omogućila cjelovit uvid u razvoj pojedinog djeteta (Visković, 2018b). Rezultati dosadašnjih istraživanja prijelazne prakse u Republici Hrvatskoj ukazuju kako je za lakši prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu važna suradnja na relaciji stručnjaci dječjeg vrtića-stručnjaci osnovne škole-roditelji, ali isto tako ukazuju kako suradnje nisu ostvarene, odnosno kako su sporadične (Visković, 2018;

Somolanji Tokić, 2018). Autorice u svojim radovima ističu kako su tijekom prijelazne prakse najčešće prisutni dječji posjeti osnovnoj školi koji se smatraju najmanje korisnima (Visković, 2018b; Somolanji Tokić, 2018).

U tablici 23 prikazani su rezultati obrade podataka vezanih uz pitanje *Je li potrebna veća suradnja sudionika odgojno-obrazovnog procesa* (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) i *sudionika šire društvene zajednice* (jedinica lokalne i regionalne razine, Ureda državne uprave, nadležnih institucija nacionalne i regionalne razine).

Tablica 23. *Je li potrebna veća suradnja sudionika prijelazne odgojno-obrazovnog prakse?*

Je li potrebna veća suradnja sudionika prijelazne odgojno-obrazovne prakse?							
Odgovor na pitanje		Uloga sudionika					Ukupno
		Odgojitelj	Učitelj	Stručni suradnik	Ravnatelj	Roditelj	
NE	Σ	13	0	6	4	369	392
	F	12,6%	0,0%	9,1%	16,7%	35,4%	30,5%
DA	Σ	90	50	60	20	672	892
	F	87,4%	100,0%	90,9%	83,3%	64,6%	69,5%
Ukupno	Σ	103	50	66	24	1041	1284
	F	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Iz rezultata prikazanih u tablici 23 vidljivo je kako se svi sudionici istraživanja slažu da je potrebna veća suradnja svih sudionika prijelaznog odgojno-obrazovnog procesa i sudionika šire društvene zajednice uključenih u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Rezultati prikazani u tablici 23 u korelaciji su s rezultatima obrade podataka u odnosu na mišljenje roditelja i stručnih djelatnika o povezanost i suradnji dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza (Tablica 20).

Svi učitelji (f=100 %, N=50) izjasnili su se kako je potrebna suradnja svih sudionika (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika, ravnatelja) i sudionika šire društvene zajednice (jedinica lokalne i regionalne razine, Ureda državne uprave, nadležnih institucija nacionalne i regionalne razine). Rezultati prikazani u tablici 23 potkrepljuju rezultate u tablici 16 iz koji je razvidno kako učitelji nisu u potpunosti zadovoljni sa suradnjom između predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Roditelji su pak iskazali najslabije slaganje (f=64,6 %, N=672) o potrebi suradnje između predškolske ustanove i osnovne škole te Ureda državne uprave i ostalih vanjskih sudionika. Rezultati prikazani u tablici 23 u korelaciji su s rezultatima prikazanim u

tablici 17 gdje su roditelji, također iskazali prosječno zadovoljstvo međusobne suradnje predškolske ustanove i osnovne škole. Pretpostavlja se da učitelji svoje mišljenje temelje na nedovoljnoj suradnji, odnosno nedovoljnoj kvaliteti njezina odvijanja, ne prenošenja važnih informacija o pojedinom djetetu kako bi se prilagodio odgojno-obrazovni rad. Također, pretpostavlja se da su učitelji mišljenja kako nemaju dovoljno podrške od dionika šire društvene zajednice posebno kad su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja na temu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, koje je provedeno s odgojiteljima u predškolskim skupinama te učiteljima u prvom razredu osnovne škole prikazuju kako se i odgojitelji i učitelji slažu da je postojeću prijelaznu praksu potrebno dalje razvijati s naglaskom na poboljšanju komunikacije između odgojno-obrazovnih institucija (Velički, 2013).

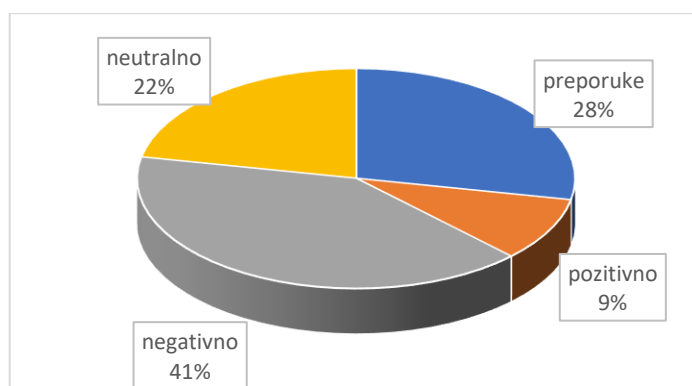
Potrebno je istaknuti kako su rezultati istraživanja pokazali da se svi sudionici procesa prijelaza slažu kako je potrebna suradnja svih sudionika i dionika šire društvene zajednice (jedinica lokalne i regionalne razine, Ureda državne uprave, nadležnih institucija nacionalne i regionalne razine) tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Rezultati istraživanja dobiveni iz kvalitativnih odgovora ispitanika su prikazani i interpretirani u dijelu istraživanja koji se odnosi na kvalitativnu analizu pitanja otvorenog tipa.

Postavljanjem pitanja otvorenog želi se dobiti dublji uvid u mišljenje svih uključenih sudionika (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika, ravnatelja) o postojećoj prijelaznoj praksi u odnosu na osobno iskustvo. Pitanjima otvorenog tipa sudionicima procesa istraživanja omogućuje se iznošenje vlastitih promišljanja i stavova (Johnson i Christensen, 2014.; Kumar, 2014). Iako ovakav oblik istraživanja omogućuje istraživaču dublji uvid u promišljanja, stavove i razumijevanja ispitanika o pitanju problema istraživanja, također posjeduje i određene nedostatke kao što je analiza prikupljenih podataka (Kumar, 2014). U zadnjem dijelu Upitnika *UIMOOPP* odgovorom na pitanje otvorenog tipa, sudionici istraživanja mogli su dati osvrt na postojeću prijelaznu praksu.

Za obradu podataka pitanja otvorenog tipa korištena je metoda analize sadržaja, odnosno sadržaj je podijeljen u kategorije. Naime, odgovori sudionika na pitanja otvorenog tipa kodirani su sukladno učestalosti pojavljivanja određene kategorije u dokumentu koji se analizira. Nakon analize sadržaja pristupilo se pretvorbi rezultata u brojčane kategorije. U odgovorima ispitanika identificirana su ključna područja prijelazne prakse djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te su s tim u vezi kreirani slijedeći elementi kvalitativne interpretacije pitanja otvorenog

tipa: *Mišljenje sudionika o postojećoj prijelaznoj praksi; Mišljenje sudionika o suradnji dječjeg vrtića i osnovne škole; Mišljenje sudionika o povezanosti kurikuluma predškole i kurikuluma prvog razreda osnovne škole; Priprema djeteta za školu tijekom programa predškole; Očekivanja sudionika u odnosu na školu i učitelja kod polaska djeteta u prvi razred; Mišljenje sudionika o postupku testiranja djeteta prilikom upisa u prvi razred?*

Najčešći oblik prikaza rezultata analize sadržaja su mjere frekvencije iz kojih se izvode postotci (Milas, 2009), što je korišteno pri obradi podataka i u ovom istraživanju. Analizom odgovora ispitanika dobio se objektivan uvid u njihovo promišljanje o postojećoj prijelaznoj praksi djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Naime, objektivnost metode analize sadržaja podrazumijeva nezavisnost rezultata u odnosu na istraživača jer različiti istraživači na osnovu rezultata istraživanja dolaze do istog zaključka (Milas, 2009). Analizom sadržaja utvrđeno je kako većina sudionika (f=41 %; N=1286) istraživanja ima *negativan stav o prijelaznoj praksi*, neutralno je 22% sudionika, 28% ih je dalo svoje viđenje kako bi se trebala odvijati prijelazna praksa, dok njih samo 9 % ima pozitivan stav o postojećoj prijelaznoj praksi, što se može vidjeti na grafu 4.



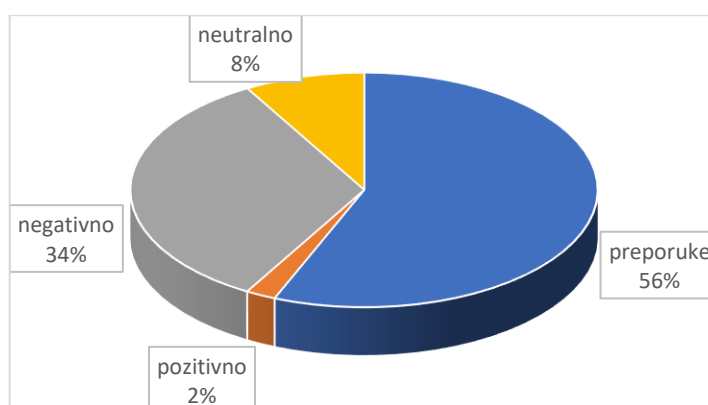
*Graf 4. Mišljenje o prijelaznoj praksi*

Za potrebe potkrepljenja ovog rezultata izabrana su dva odgovora koji eksplicitno prikazuju mišljenje sudionika istraživanja:

- „Potrebno je programsko i organizacijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava.“
- „Prijelaz djeteta iz vrtića u osnovnu školu ovisi o psihofizičkim karakteristikama djeteta jednako kao i o kvaliteti programa predškole.“

Potrebno je istaknuti kako rezultati dobiveni analizom odgovora pitanja otvorenog tipa nisu u korelaciji su s rezultatima dobivenima iz odgovora na pitanja zatvorenog tipa (Tablica 23) iz kojih je razvidno da su ispitanici zadovoljni postojećom prijelaznom praksom. Također, u suprotnosti su rezultatima dobivenim obradom podataka skale *Mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi* (Tablica 20) gdje su *stručni djelatnici* iskazali svoje zadovoljstvo s odvijanjem postojeće prijelazne prakse dok su roditelji izrazili prosječno zadovoljstvo s oblikom odvijanja postojeće prijelazne prakse (Tablica 17).

Međutim, rezultati prikazani u grafu 9 potvrđuju rezultate istraživanja koja su proveli Barblett i sur. (2011) tijekom kojeg je potvrđena nesuglašenost između odgojitelja i učitelja u odnosu na njihova uvjerenja, stavove i percipiranja prijelazne prakse. Na temelju analize sadržaja utvrđeno je kako samo 2 % od N=1286 ispitanika ima *pozitivan stav o suradnji dječjeg vrtića i osnovne škole*, 8 % ima neutralan stav o tom pitanju, 34 % ih je negativnog stava prema postojećim oblicima suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole, što se može vidjeti iz prikaza rezultata u grafu 5. Potrebno je istaknuti kako 56 % ispitanika daje svoje preporuke o tome kako bi se suradnja među odgojno-obrazovnim sustavima trebala odvijati.



Graf 5. *Mišljenje o suradnji dječjeg vrtića i osnovne škole*

S obzirom na to da je visok postotak ( $f=56\%$ ;  $N=1286$ ) sudionika istraživanja dao svoje preporuke kako bi se trebala odvijati suradnja među odgojno-obrazovnim sustavima, posebice tijekom procesa prijelaza, a 34 % je negativnog mišljenja u odnosu na postojeću suradnju među sustavima, izabrano je nekoliko citata:

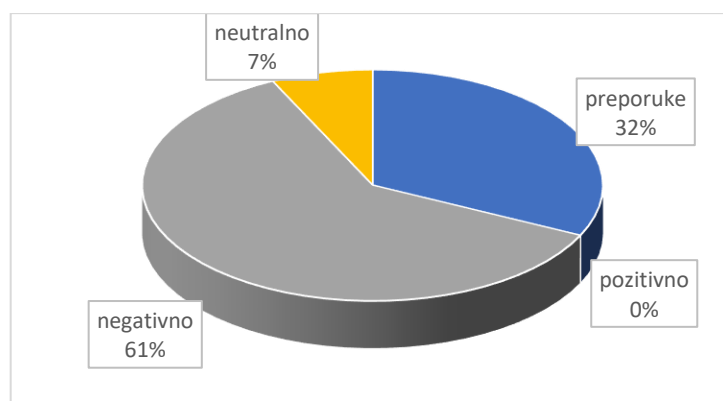
- „Potrebno je jačati suradnju između škola i vrtića kako bi se program predškole prilagodio nastavnom sadržaju koji djecu očekuje u 1. razredu.“



- „Suradnja između vrtića, tj. odgojitelja i učitelja uopće ne postoji. Time se bitne informacije ne prenose što je ponekad otežavajuća okolnost za pojedinu djecu.“
- „Suradnja s dječjim vrtićima, oko prijenosa informacija, odvija se uglavnom u slučajevima upisa djece s teškoćama (traži se mišljenje DV za djecu s teškoćama ili redovnog DV) te za djecu čiji su roditelji podnijeli zahtjev za prijevremeni upis u prvi razred. Kako je našoj školi upisno područje čitav grad te djeca dolaze iz raznih vrtića (što gradskih, što privatnih), nismo u mogućnosti kontaktirati sve vrtiće. Smatram da bi nam koristilo kad bi vrtići slali pismeno kratak opis djetetovog funkcioniranja u predškoli.“

Rezultati prikazani u grafu 5 u korelaciji su s podacima dobivenima obradom podataka zatvorenog tipa (Tablica 22) gdje se sudionici procesa prijelaza slažu kako je potrebno poboljšati postojeću praksu u najboljem interesu djetetu.

Analizom sadržaja uočeno je kako 61 % (N=1286) sudionika istraživanja ima negativan stav o *povezanosti kurikulumu predškole i kurikulumu osnovne škole* što se može vidjeti iz rezultata prikazanih u grafu 6.



*Graf 6. Neusklađenost kurikulumu*

Dakle, iz grafa 6 vidljivo je kako više od polovice ispitanika (f=61 %; N=1286) smatra kako kurikulum dječjeg vrtića odnosno predškole nije usklađen s kurikulumom osnovne škole. Nitko od uključenih sudionika ne smatra da su kurikulumi međusobno usklađeni. Od svih ispitanika 7 % nema stav o usklađenosti kurikulumu, dok njih 32 % daje svoje preporuke kako i na koji način trebalo uskladiti kurikulume.

Za potkrepljenje rezultata prikazanih u grafu 6 izabrano je nekoliko odgovora sudionika istraživanja:

- „Ja smatram da je u prvom razradu neophodan individualni pristup učenicima. Djeca dolaze različitih predznanja, a i različitih stupnjeva zrelosti. Nekim učenicima treba vremena da savladaju vještine čitanja, pisanja i računanja. Naročito je individualni pristup potreban u drugom polugodištu kad započne ocjenjivanje. Treba imati na umu da se u prvom razredu većinom ocjenjuju sposobnosti, a ne trud učenika npr. diktat, razumijevanje pročitanog. Negativne ocjene, naročito loše utječu na motivaciju učenika prvša i smatram da učiteljicama treba dati slobodu (ili ih podsjetiti da ju imaju) da individualno pristupaju učeniku u skladu s trenutnim sposobnostima.“
- „Veliki nesklad predškole i škole. U predškoli ne uče pisati slova, a u školi prebrzo rade slova pa sve ostaje na roditeljima.“
- „Predškolski kurikulum uopće nije usklađen sa školskim. Općenito se ne prepoznaju specifične potrebe darovite djece. nije razrađen plan i program rada s darovitom djecom.“

Dosadašnja istraživanja (ETC<sup>43</sup>, 2011) potvrđuju važnost odvijanja odgojno-obrazovnog kontinuiteta tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Rezultati navedenog istraživanja ukazuju kako je važan segment u procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu prilagođenost pedagoškog pristupa i odgojno-obrazovnog kurikula sposobnostima pojedinog djeteta (Einarsdóttir, 2017). Ista promišljanja nalaze se i ovom istraživanju što se može iščitati iz odgovora sudionika istraživanja na pitanja otvorenog tipa (Graf 6).

### **6.3. Povezanost između prijelazne odgojno-obrazovne prakse odgojitelja i učitelja s njihovim stupnjem obrazovanja i godinama radnog iskustva**

U skladu sa šestom hipotezom testirana je povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi s njihovim stupnjem obrazovanja i radnim stažem koristeći Pearsonov koeficijent korelacije.

---

<sup>43</sup> Educational Transitions and Change Research Group – ETC (2011)

6.3.1. *Povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem*

Za potrebe istraživanja pristupilo se analizi podataka koliko stupanj obrazovanja i radni staž odgojitelja i učitelja utječu na njihovo mišljenje o postojećoj prijelaznoj praksi.

U tablici 24 prikazani su rezultati povezanosti mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi, mišljenje o svrsi programa predškole u pripremi djeteta za školu te mišljenje o usvojenim vještinama i poteškoćama djeteta u godini prije polaska u školu i prvom razredu osnovne škole u odnosu na njihov staž i stupanj obrazovanja. Povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi procjenjivala se u odnosu na Subskale: Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza, Pozitivna prijelazna praksa te Roditeljska uključenost u proces prijelaza. Povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o elementima spremnosti djeteta za školu procjenjivala se u odnosu na Skalu o Usvojenim vještinama djeteta, Skalu o Poteškoćama djeteta te Subskale Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu i Subskalu Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu.

*Tablica 24. Povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi i elementima spremnosti djeteta za školu sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem*

<b>Σ Skala</b>	<b>Radni staž</b>	<b>Stupanj obrazovanja</b>
<b>Radni staž</b>	1	-0,545**
<b>Stručna sprema</b>	-0,545**	1
<b>Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza</b>	0,035	-0,074
<b>Subskala Pozitivna prijelazna praksa</b>	0,046	0,014
<b>Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza</b>	-0,046	0,022
<b>Skala mišljenja o Usvojenim vještinama djeteta</b>	0,101	-0,024
<b>Skala mišljenja o Poteškoćama djeteta</b>	0,089	-0,087
<b>Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu</b>	0,107	0,037
<b>Subskala Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu</b>	0,182*	-0,154

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Primjenom Pearsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je kako nema poveznice između radnog staža i stručne spreme odgojitelja i učitelja s njihovim mišljenjem o prijelaznoj praksi (Tablica 24).

Duži radni staž statistički je značajno pozitivno ( $p < 0,05$ ) povezan s mišljenjem odgojitelja i učitelja u odnosu na iskazivanja poteškoća djeteta u programu predškole i većoj odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu. Dakle, odgojitelji i učitelji s dužim radnim stažem mišljenja su kako dijete u programu predškole može iskazati potencijalno veće poteškoće pri obavljanju zadataka, poštivanju autoriteta, rada u skupini, savladavanju novih aktivnosti, u komunikaciji s okolinom, održavanju koncentracije i pažnje, mirno sjedenje i slijeđenje naputaka. Također, mišljenja su kako odgovornost za djetetov cjelokupni razvoj i pripremu za školu ima program predškole.

Viša stručna sprema je statistički značajno negativno ( $p < 0,01$ ) povezana s mišljenjem odgojitelja i učitelja u odnosu na odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu. Odgojitelji i učitelji s višom stručnom spremom mišljenja su da je manja odgovornost programa predškole u poticanju razvoja znanja, sposobnosti i vještina (govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke, predpisačke i socioemocionalne) u pripremi djeteta za školu, odnosno da je veća odgovornost na školama.

### *6.3.2. Povezanost mišljenja odgojitelja o prijelaznoj praksi u odnosu na radni staž i stupanj obrazovanja*

U tablici 25 prikazani su rezultati povezanost mišljenja odgojitelja o prijelaznoj praksi u odnosu na radni staž i stupanj obrazovanja.

Tablica 25. Povezanost mišljenja odgojitelja o prijelaznoj praksi sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem

$\Sigma$ Skala	Radni staž	Stručna sprema
Radni staž	1	-0,510**
Stručna sprema	-0,510**	1
Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza	0,089	-0,137
Subskala Pozitivna prijelazna praksa	-0,033	0,101
Subskala Roditeljska uključenost u proces prijelaza	-0,021	0,069
Skala mišljenja o Usvojenim vještinama djeteta	0,276**	-0,041
Skala mišljenja o Poteškoćama djeteta	-0,002	-0,071
Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu	0,152	0,133
Subskala Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu	0,114	-0,081

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Primjenom Pearsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno kako radni staž i stručna sprema nisu statistički značajno povezani ( $p < 0,01$ ) s mišljenjem odgojitelja o prijelaznoj praksi (Tablica 25). Duži radni staž bio je jedino statistički značajno pozitivno povezan ( $p < 0,05$ ) s mišljenjem odgojitelja u odnosu na vještine koje dijete treba imati usvojene u godini prije polaska u školu. Naime, odgojitelji s dužim radnim stažem mišljenja su kako dijete u godini prije polaska u školu treba imati usvojene sljedeće vještine: govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke, predpisačke te socioemocionalne kako bi bilo spremno za školu.

### 6.3.3. Povezanost mišljenja učitelja o prijelaznoj praksi u odnosu na radni staž i stupanj obrazovanja

U tablici 26 prikazani su rezultati povezanost mišljenja učitelja o prijelaznoj praksi u odnosu na radni staž i stupanj obrazovanja.

Tablica 26. Povezanost mišljenja učitelja o prijelaznoj praksi sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem

Σ Skala	Radni staž	Stručna sprema
Radni staž	1	-0,666**
Stručna sprema	-0,666**	1
Povezanost i suradnja škola i vrtića tijekom procesa prijelaza	-0,094	0,087
Pozitivna prijelazna praksa	0,252	-0,238
Roditeljska uključenost u proces prijelaza	-0,070	-0,083
Skala stavova o usvojenim vještinama djeteta u godini pred školu	-0,193	0,028
Skala stavova o poteškoćama djeteta u programu predškole	0,290*	-0,128
Važnost predškole za razvoj djeteta i pripremu za školu	0,095	-0,172
Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu	0,377**	-0,334*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Primjenom Pearsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je kako radni staž i stručna sprema nisu povezani s mišljenjem učitelja o prijelaznoj praksi (Tablica 26). Duži radni staž učitelja bio je jedino statistički značajno pozitivno ( $p < 0,05$ ) povezan sa skalom o *Usvojenim vještinama djeteta* te subskalom *Odgovornost pred škole u pripremi djeteta za školu*. Učitelji koji duže rade mišljenja su kako dijete u programu predškole može iskazati poteškoće: *pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanje autoriteta, savladavanje novih aktivnosti, poteškoće u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, poteškoće u ponašanju*). Također, smatraju kako važnu ulogu i odgovornost u razvoju djetetovih znanja, vještina i sposobnosti, njegovom cjelovitom razvoju djeteta ima program predškole.

Viša stručna sprema statistički je značajno negativno ( $p < 0,01$ ) povezana sa subskalom *Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu*. Učitelji s višom stručnom spremom mišljenja su da je manja odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu, odnosno da je veća odgovornost na školama. Dakle, učitelji ne smatraju da je odgovornost programa predškole koliko će dijete usvojiti znanja, sposobnosti i vještina (govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke, predpisačke te socioemocionalne) kako bi bilo spremno za školu.

Nekolicina autora smatra kako kvaliteta odvijanja odgojno-obrazovnog procesa ovisi o stupnju i kvaliteti obrazovanja odgojitelja (Visković i sur., 2019 prema Criddle 2012.; Gormley i sur., 2005; Kelley i sur. 2004) te suradnji odgojitelja i roditelja (Visković i sur., 2019 prema Anderson i sur., 2003; Bennett i sur., 2006).

#### **6.4. Razlike u mišljenju sudionika odgojno-obrazovnog sustava o elementima spremnosti djeteta za školu**

Kako bi se dobio bolji uvid u proces prijelazne prakse, bitno je dobiti što realniju sliku vezanu uz očekivanja sudionika (odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja) procesa prijelaza o razvojnim karakteristikama djeteta u godini pred polazak u školu te o važnosti programa predškole u pripremi djeteta za školu. Dijete se prijelazom iz predškolske ustanove u osnovnu školu susreće s različitim promjenama: promjena identiteta, promjena okoline i promjene u socijalnim odnosima. Dakle, dijete se tijekom procesa prijelaza susreće s diskontinuitetom na svim razinama, a posebice u odgoju i obrazovanju. Malaguzzi (1994) je smatrao kako djeca kada krenu u školu izgube većinu od stotinu jezika s kojima su rođeni, potkrjepljujući to svojim stavom kako nije bit pripremiti dijete za školu već kako postoji velika opasnost da škole svojim pedagoškim pristupom tijekom odgojno-obrazovnog procesa sprečavaju razvoj djetetovih potencijala i kompetencija. Osim toga Malaguzzi navodi kako je učenje u biti eksperimentiranje, rad na projektima, u okviru kojeg različiti pojmovi potiču produktivnost školske prakse, neovisno je li prisutan kontinuitet ili diskontinuitet u radu (1994 prema Moss, 2013).

U praksi, ali i teoriji često se izjednačuje pojam spremnosti za učenje i spremnosti za školu. Da bi dijete bilo spremno za školu i bilo u mogućnosti nositi se s školskim obvezama treba imati razvijene kognitivne, lingvističke te psihomotorne vještine i sposobnosti (Čudina-Obradović, 2008). Navedene vještine i sposobnosti, prema Čudina-Obradović (2008) podrazumijevaju sljedeće: dijete treba imati razvijen govor, posjedovati elementarno poznavanje simboličkog čitalačkog i matematičkog sustava odnosno razumjeti značenje slova i brojeva, jako dobro uočavati količinske odnose, mora imati razvijenu glasovnu svjesnost i koncentraciju. Prema Sindiku (2004), pojam spremnosti djeteta za školu podrazumijeva: tjelesni razvoj, razvoj motoričkih, govornih, spoznajnih te socioemocionalnih vještina. Kao razlog pripreme djeteta za školu navodi se pripremanje djeteta za prvi dan škole, razvijanja kod djeteta vještina potrebnih za polazak u školu, pripremanje djeteta na eventualne poteškoće s kojima se može

susresti na početku školovanja, prepoznavanje poteškoća kod djeteta posebno u području učenja, poučavanje djeteta o školskim ritualima, pravilima, očekivanjima u odnosu na plan i program (CEIEC, 2008).

#### 6.4.1. *Usporedba mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu*

Usporedba mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu procjenjivala se u odnosu na Skalu o Usvojenim vještinama djeteta, Skalu o Poteškoćama djeteta te Subskale Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu i Subskalu Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu. Usporedba mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu prikazana je u tablici 27 iz prikazanih rezultata vidljivo je kako *stručni djelatnici* i roditelji visoko procjenjuju ( $M=4,05$ ;  $SD=0,614$ ) skalu o *Usvojenim vještinama koje dijete treba imati razvijeno u godini pred školu*: govorno-komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine. Osim toga, *stručni djelatnici* ( $M=4,22$ ;  $SD=0,650$ ) u odnosu na *roditelje* ( $M=3,76$ ;  $SD=0,841$ ) visoko procjenjuju skalu o *Poteškoćama koje dijete može pokazati u programu predškole*: poteškoće pri obavljanju zadataka, radu u skupini, poštivanju autoriteta, savladavanju novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju poput mirnog sjedenja i slijeđenja naputaka.

*Stručni djelatnici* i *roditelji* visoko procjenjuju subskalu *Važnost programa predškole u razvoju i pripremi djeteta za školu* ( $M=3,82$ ;  $SD=0,583$ ). *Stručni djelatnici* ( $M=3,63$ ;  $SD=0,806$ ) u odnosu na *roditelje* ( $M=3,40$ ;  $SD=0,678$ ) više procjenjuju subskalu *Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu*.



Tablica 27. Mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu

		N	M	SD	F
Skala o Usvojenim vještinama djeteta	Roditelji	1044	4,02	0,616	
	Stručni djelatnici	220	4,21	0,581	17,88*
	Ukupno	1264	4,05	0,614	
Skala o Poteškoćama djeteta	Roditelji	1045	3,76	0,841	
	Stručni djelatnici	219	4,22	0,650	57,19*
	Ukupno	1264	3,84	0,829	
Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu	Roditelji	1045	3,81	0,599	
	Stručni djelatnici	243	3,88	0,504	2,91
	Ukupno	1288	3,82	0,583	
Subskala Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu	Roditelji	1045	3,40	0,678	
	Stručni djelatnici	243	3,63	0,806	19,75*
	Ukupno	1288	3,45	0,709	

\* $p < 0,001$

Značajnost razlike ( $p < 0,001$ ) u mišljenju roditelja i stručnih djelatnika u pogledu usvojenih vještina koje dijete treba razviti u godini prije polaska u školu kao i u pogledu poteškoća koje može pokazati u programu predškole, potvrđena je t-testom analize varijance (ANOVA). Iz rezultata istraživanja prikazanih u tablici 27 može se zaključiti kako *stručni djelatnici* smatraju da dijete treba imati usvojene vještine: *govorno-komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine* kako bi bilo biti spremno za školu. *Stručni djelatnici*, također su mišljenja kako dijete u programu predškole može pokazati sljedeće poteškoće: *poteškoće pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanja autoriteta, savladavanja novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju poput mirnog sjedenja i slijeđenja naputaka*. Pretpostavka je da se navedene poteškoće, koje dijete pokaže u programu predškole, mogu također, poslije manifestirati i u prvom razredu osnovne škole te utjecati na djetetovu prilagodbu na prvi razred. Potrebno je istaknuti da *stručni djelatnici* i roditelji smatraju kako program predškole ima značajnu ulogu u razvoju djeteta i njegovoj pripremi za školu.

Roditelji su svjesni razlike u očekivanjima, u odnosu na dijete, koje pred njega postavljaju dječji vrtić i osnovna škola. Također su svjesni individualnih razlika u osobnosti i kognitivnim sposobnostima pojedinog djeteta (Hutcher i sur. 2012; Urbina, 2014). Roditelji smatraju kako su kognitivne sposobnosti njihova djeteta vrlo važne za njegov polazak u prvi razred osnovne škole (Arndt, 2013) što je vidljivo i u rezultatima dobivenima ovim istraživanjem. U poticanju djetetove spremnosti za školu vrlo važnu ulogu ima uključivanje roditelja u proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, što ujedno podrazumijeva razmjenu informacija između roditelja i stručnih djelatnika o razvojnim mogućnostima djeteta, njegovim interesima i postignućima (Urbina, 2014; Rimm-Kauffman i sur., 2000). U literaturi se susreće nekoliko oblika prijelazne prakse u koju su uključeni roditelji kako bi ih se pripremio i pomoglo u pripremi njihova djeteta za školu, a to su: kratki posjet predškolaca u školi, skraćeni sati prvi školski dan, zajednički posjet roditelja i djece školi kod upisa djeteta u prvi razred i testiranja njegove spremnosti za školu, održavanje roditeljskog sastanka na početku školske godine te ostale aktivnosti koje inicira učitelj, telefonski razgovor učitelja s roditeljima prije početka škole (Veselinović, 2006). Slične primjere pozitivne prijelazne prakse koja uključuju roditelje navode Schulting i sur. (2005): osobni kontakt s roditeljima i djecom prije i poslije djetetova prijelaza u osnovnu školu; roditelji i djeca posjećuju školu prije početka školske godine; roditelji pohađaju orijentacijske sesije prije školske godine; učitelji posjećuju dijete u njegovu domu na početku školske godine. Zaključak je spomenutog istraživanja kako je neophodna međusobna podrška i suradnja svih uključenih sudionika kako bi se olakšao djetetu prijelaz iz dječjeg vrtića u prvi razred osnovne škole. Prema rezultatima istraživanja Wildgruber i sur. (2015, prema Griebel i sur., 2015) 92 % roditelja zabrinuto je što će postati roditelji školskog djeteta što će unijeti velike promjene u njihovu životu (80 % roditelja) i morati učiti zajedno sa svojom djecom (90 % roditelja).

Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako su *stručni djelatnici* dječjeg vrtića i osnovne škole te roditelji djece u godini pred polazak u školu i roditelji djece u prvom razredu osnovne škole svjesni potrebe odvijanja kontinuiteta u odgojno-obrazovnoj praksi. Međutim, potrebno je istaknuti kako su roditelji i *stručni djelatnici* svjesni da dijete može pokazati i određene poteškoće pri usvajanju tih vještina. Slične rezultate istraživanja dobili su Barblett i sur. (2011). Iz rezultata njihova istraživanja uočava se slaganje odgojitelja i učitelja u odnosu na važnost odvijanja kontinuiteta, ali mišljenje da ono u odgojno-obrazovnoj praksi nije prisutno.

#### 6.4.2. Usporedba mišljenja stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu

Rezultati mišljenja *stručnih djelatnika* u odnosu na *elemente spremnosti djeteta za školu* prikazani su u tablici 28. Iz rezultata je vidljivo kako se mišljenja *stručnih djelatnika* ne razlikuju u odnosu na skalu o *Poteškoćama djeteta koje može pokazati u programu predškole* (poteškoće pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanja autoriteta, savladavanja novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju poput mirnog sjedenja i slijeđenja naputaka)  $M=4,22$ ;  $SD=0,650$ . Također, iz rezultata se može zaključiti kako postoji razlika u mišljenju odgojitelja ( $M=4,31$ ;  $SD=0,450$ ) i učitelja ( $M=4,09$ ;  $SD=0,506$ ) u odnosu na skalu o *Usvojenim vještinama djeteta*.

Tablica 28. Mišljenja stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu

		N	M	SD	F
Skala o Usvojenim vještinama djeteta	Odgojitelji	103	4,31	0,450	
	Učitelji	50	4,09	0,506	
	Stručni suradnici	66	4,20	0,664	13,95**
	Ukupno	220	4,21	0,581	
Skala o Poteškoćama djeteta	Odgojitelji	103	4,22	0,675	
	Učitelji	50	4,15	0,690	0,50
	Stručni suradnici	66	4,27	0,582	
	Ukupno	219	4,22	0,650	
Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu	Odgojitelji	103	3,99	0,466	
	Učitelji	50	3,63	0,494	
	Stručni suradnici	66	3,82	0,502	8,16**
	Ravnatelji	24	4,08	0,477	
	Ukupno	243	3,88	0,504	
Subskala Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu	Odgojitelji	103	3,75	0,672	
	Učitelji	50	3,27	0,819	4,50*
	Stručni suradnici	66	3,71	0,829	
	Ravnatelji	24	3,61	0,048	
	Ukupno	243	3,63	0,806	

\* $p<0,01$ ; \*\* $p<0,001$

Analizom varijance ANOVA potvrđeno je kako nema statistički značajne razlike u mišljenju stručnih djelatnika u odnosu na poteškoće koje dijete može pokazati u programu predškole.

Međutim, stručni djelatnici razlikuju se u mišljenju u odnosu na skalu Usvojene vještine djeteta u godini pred polazak u školu te subskale Važnost predškole za razvoj djeteta i pripremu za školu te Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu.

*Post hoc* analiza uz Games-Howellovu korekciju pokazala je kako postoji statistički značajna razlika ( $p < 0,01$ ) u mišljenju odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja koji smatraju važnijim program predškole za razvoj djeteta i njegovu pripremu za školu nego što to smatraju učitelji. Statistički značajna razlika ( $p < 0.001$ ) prisutna je u mišljenju odgojitelja i učitelja u odnosu na usvojene vještine djeteta u godini prije polaska u školu. Odgojitelji smatraju kako su usvojene vještine djeteta u godini prije polaska u školu važne, što je u suprotnosti s mišljenjem učitelja.

Uspoređujući tablice 27 i 28 može se zaključiti kako generalno gledajući stručni djelatnici dječjeg vrtića i osnovne škole nasuprot roditelja, imaju veća očekivanja u odnosu na dijete u godini prije polaska u školu. Stručni djelatnici smatraju kako dijete u godini prije polaska u školu treba imati usvojene vještine kao što su: govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine, kako bi bilo spremno za polazak u prvi razred osnovne škole. Također, potrebno je istaknuti kako postoji statistički značajna razlika u rezultatima u odnosu na mišljenje stručnih djelatnika i roditelja u pogledu poteškoća koje dijete može pokazati u programu predškole. Naime, prema prikazanim rezultatima može se zaključiti kako su stručni djelatnici mišljenja da dijete u programu predškole može pokazati poteškoće: pri obavljanju zadataka, u radu u skupini, u poštivanju autoriteta, u savladavanju novih aktivnosti u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju (mirno sjedenje i slijeđenje naputaka), dok roditelji nisu s time suglasni. Iz rezultata se može zaključiti kako se međusobna mišljenja stručnih djelatnika posebice odgojitelja i učitelja razlikuju, u odnosu na usvojene vještine, poteškoće u ponašanju kao i u odgovornosti programa predškole u djetetovoj pripremi za školu razlikuju. Potrebno je istaknuti kako su stručni djelatnici i roditelji suglasni u pogledu važnosti programa predškole za djetetov razvoj i njegovu pripremu za školu.

Iz rezultata istraživanja koje je provela Chan (2010) vidljivo je kako ne postoji razumijevanje odgojno-obrazovne prakse između stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole. Ista autorica navodi kako nema međusobnog razumijevanja u pedagoškom pristupu u učenju djece rane i predškolske dobi odnosno u prvom razredu osnovne škole. Tijekom odgojno-obrazovnog procesa dijete se stavlja u određene okvire kroz koje ga se promatra i donosi zaključke o

njegovim uspjesima. Iz recentne literature uočeno je kako su različita istraživanja ukazala na različitu sliku o djetetu koju imaju stručni djelatnici dječjeg vrtića, osnovne škole te roditelji (Višnjić Jevtić i sur., 2019; Visković, 2018; Somolanji Tokić, 2018, Moss, 2013, Dahlberg 1994). Slika o djetetu koju imaju sudionici procesa prijelaza utječe i na oblik prijelazne prakse.

#### 6.4.3. Mišljenje roditelja o elementima spremnosti djeteta za školu

U tablici 29 prikazani su rezultati usporedbe mišljenja roditelja djece u godini pred polazak u školu i roditelja djece prvog razreda po pitanju elemenata spremnosti djeteta za školu. Analizom rezultata istraživanja vidljivo je kako roditelji djece u godini pred školu visoko procjenjuju (M=4,11; SD=0,0584) skalu o *Usvojenim vještinama djeteta u godini pred polazak u školu* u odnosu na roditelje djece prvog razreda (M=3,95; SD=0,630). Roditelji djece u godini prije polaska u školu visoko procjenjuju subskalu *Važnost programa predškole u razvoju i pripremi djeteta za školu* (M=3,89; SD= 0,546) te prosječnim s pozitivnim smjerom kretanja subskalu *Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu* (M=3,49; SD=0,663).

Tablica 29. Usporedba mišljenja roditelja djece u godini pred polazak u školu i roditelja djece prvog razreda osnovne škole o elementima spremnosti za školu

		N	M	SD	t-test
<b>Skala o Usvojenim vještinama djeteta</b>	<b>Vrtić</b>	431	4,11	0,584	
	<b>Škola</b>	613	3,95	0,630	16,57*
	<b>Ukupno</b>	1044	4,02	0,616	
<b>Skala o Poteškoćama djeteta</b>	<b>Vrtić</b>	431	3,74	0,815	
	<b>Škola</b>	614	3,78	0,858	0,50
	<b>Ukupno</b>	1045	3,76	0,841	
<b>Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu</b>	<b>Vrtić</b>	431	3,89	0,546	
	<b>Škola</b>	614	3,76	0,629	12,47*
	<b>Ukupno</b>	1045	3,81	0,599	
<b>Subskala Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu</b>	<b>Vrtić</b>	431	3,49	0,663	
	<b>Škola</b>	614	3,34	0,682	12,57*
	<b>Ukupno</b>	1045	3,40	0,678	

\*p<0,001

Primjenom t-testa uočeno je kako postoji razlika ( $p < 0,001$ ) u mišljenju roditelja djece u godini prije polaska u školu u odnosu na roditelje djece prvog razreda osnovne škole. Naime, roditelji djece u godini pred polazak u školu visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) vještine koje dijete treba imati usvojene u godini pred školu. Roditelji smatraju kako dijete treba imati usvojene govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine, kako bi bilo spremno za polazak u školu. Roditelji također smatraju kako važnu ulogu u razvoju navedenih vještina, u poticanju cjelovitog razvoja djeteta, pružanju jednakih obrazovnih mogućnosti, pripremi djeteta za školu, ima program predškole i odgojitelji koji ga provode. Iz dobivenih rezultata (Tablica 29) može se pretpostaviti, kako roditelji program predškole smatraju važnim za razvoj i pripremu njihova djeteta za školu.

U tablici 30 prikazani su rezultati o mišljenju roditelja djece u godini pred školu koje vještine dijete treba imati razvijene u godini prije polaska u školu.

*Tablica 30. Mišljenje roditelja djece u godini pred školu o usvojenim vještinama u godini pred polazak u školu*

<b>VJEŠTINE DJETETA</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Govorno-komunikacijske vještine</b>	431	4,13	0,868
<b>Motoričke vještine</b>	431	4,34	0,726
<b>Predmatematičke vještine</b>	431	4,35	0,725
<b>Predčitalačke vještine</b>	431	3,92	0,914
<b>Vještine predpisanja</b>	431	4,05	0,803
<b>Socio-emocionalne vještine</b>	431	4,21	0,716
<b>Kreativnost</b>	431	3,76	0,940

Iz tablice 30 razvidno je kako roditelji visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) većinu vještina koje dijete treba imati razvijene u godini pred školu. Dakle, roditelji djece u programu predškole smatraju da je njihovo dijete spremno za školu ukoliko ima razvijene prvenstveno *predmatematičke, motoričke, socioemocionalne, govorno-komunikacijske vještine te vještine predpisanja*. Nešto manje važnima smatraju predčitalačke vještine  $M=3,92$ ;  $SD=0,914$  i kreativnost  $M=3,76$ ;  $SD=0,940$  (Tablica 30).

U tablici 31 prikazani su rezultati mišljenja roditelja djece u prvom razredu osnovne škole koje vještine djeteta treba imati razvijene u godini prije polaska u školu.

Tablica 31. Mišljenja roditelja djece u prvom razredu o usvojenim vještinama pred polazak u školu

VJEŠTINE DJETETA	N	M	SD
Govorno-komunikacijske vještine	613	3,93	0,961
Motoričke vještine	613	4,16	0,856
Predmatematičke vještine	613	4,15	0,827
Predčitalačke vještine	613	3,70	0,979
Vještine predpisanja	613	3,88	0,902
Socio-emocionalne vještine	613	4,12	0,783
Kreativnost	613	3,71	0,943

Roditelji djece u prvom razredu osnovne škole visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) sljedeće vještine koje djeteta treba imati razvijene u godini pred školu: motoričke vještine, predmatematičke vještine i socioemocionalne vještine (Tablica 31). Potrebno je istaknuti kako najmanje značajnim za polazak djeteta i njegovu spremnost za školu smatraju *predčitalačke vještine* ( $M=3,70$ ;  $SD=0,979$ ) te kreativnost ( $M=3,71$ ;  $SD=0,943$ ). Također, roditelji djece u prvom razredu ne smatraju da program predškole ima odgovornost u pripremi djeteta za školu ni da je program predškole važan za djetetov razvoj. Uspoređujući rezultate prikazane u tablici 30 i tablici 31 uočava se kako roditelji djece u godini predškolu te roditelji djece u prvom razredu osnovne škole različito percipiraju koje vještine djeteta treba imati razvijene kako bi bilo spremno za školu. Naime, roditelji djece u prvom razredu osnovne škole ne smatraju jako važnim da djeca trebaju imati usvojene u godini prije polaska u školu: *govorno-komunikacijske vještine, vještine predpisanja, predčitalačke vještine te kreativnost*.

Nadalje, potrebno je istaknuti kako roditelji dječjeg vrtića i prvog razreda osnovne škole podjednako procjenjuju, odnosno imaju blago pozitivan stav prema tome (sve vrijednosti su iznad 3,58) da će djeteta u programu predškole pokazati poteškoće: pri obavljanju zadataka, radu u skupini, poštivanju autoriteta, u savladavanju novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje te u ponašanju (Tablica 32).

Tablica 32. Mišljenje roditelja djece u godini pred polazak u školu i roditelja u prvom razredu osnovne škole o poteškoćama djeteta u programu predškole

POTEŠKOĆE DJETETA		N	M	SD
Poteškoće pri obavljanju zadataka	Vrtić	613	3,90	0,817
	Škola	613	3,94	0,909
Poteškoće u radu u skupini	Vrtić	613	3,77	0,911
	Škola	613	3,82	0,966
Poteškoće poštivanja autoriteta	Vrtić	613	3,58	1,084
	Škola	613	3,59	1,117
Poteškoće u savladavanju novih aktivnosti	Vrtić	613	3,71	0,994
	Škola	613	3,74	0,953
Poteškoće u komunikaciji	Vrtić	613	3,65	0,994
	Škola	613	3,72	0,987
Poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje	Vrtić	613	3,78	0,899
	Škola	613	3,83	0,915
Poteškoće u ponašanju	Vrtić	613	3,79	0,976
	Škola	613	3,79	0,987

Iz prikazanih rezultata može se zaključiti da su roditelji mišljenja kako će dijete vjerojatno ponajprije pokazati poteškoće u obavljanju zadataka (vrijednosti iznad 3,90). Također, može se zaključiti da roditelji smatraju kako će dijete najmanje poteškoća pokazati u *poštivanju autoriteta i savladavanju novih aktivnosti* ( $M=3,59$ ;  $SD=1,117$ ). Osim toga, uočava se međusobno slaganje u mišljenju roditelja kako će dijete najmanje *poteškoća pokazati u poštivanju autoriteta*.

Rezultati istraživanja koja su proveli Griebel i sur. (2015) ukazuju kako su se roditelji tijekom radionica i roditeljskih sastanaka izjasnili kako od škole očekuju prijenos znanja djetetu, posebno ističući djetetov uspjeh u učenju. Prema mišljenju Belsky i sur. (2007) prisutna je značajna povezanost između razvoja rane pismenosti i jezičnog izražavanja te odgojno-obrazovnog procesa. Na radionicama koje su organizirane tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu roditelji ističu kako osjećaju veliki stres pri polasku njihova djeteta u školu, opisuju djetetove emocije koje ispoljava pri polasku u školu (Griebel i sur., 2015). Autori, također naglašavaju važnost međusobna povezivanja roditelja predškolske i osnovnoškolske kako bi raspravljali o pitanjima, očekivanjima, osjećajima obrazlažući kako roditelji traže i žele pomoć, informacije i podršku roditelja čija djeca već pohađaju prvi razred osnovne škole. Potrebno je istaknuti kako roditeljska uključenost u rad odgojno-obrazovnih



ustanova, posebice tijekom prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, pridonosi boljoj spremnosti djeteta za školu, potiče se razvoj *socioemocionalnih vještina djeteta, čitalačkih i matematičkih vještina i sposobnosti* (Galindo i Sheldon, 2012).

#### 6.4.4. Usporedba mišljenja stručnih suradnika dječjeg vrtića i stručnih suradnika osnovne škole o elementima spremnosti za školu

U tablici 33 prikazani su rezultati usporedbe mišljenja stručnih suradnika u dječjem vrtiću i stručnih suradnika u osnovnoj školi o *elementima spremnosti djeteta za školu* pri čemu je vidljivo je kako *stručni suradnici* obje odgojno-obrazovne razine visoko procjenjuju (vrijednosti iznad 4,00) skalu o *Usvojenim vještinama djeteta* koje treba imati razvijene u godini prije polaska u školu (govorno-komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine). Također, visoko procjenjuju (vrijednosti iznad 4,00) skalu o *Poteškoćama djeteta* koje može pokazati u programu predškole (poteškoće pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanja autoriteta, savladavanja novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju poput mirnog sjedenja i slijeđenja naputaka). Visoko procjenjuju subskalu *Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu* ( $M=3,82; SD=0,502$ ) te subskalu *Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu* ( $M=3,71; SD=0,829$ ).

Tablica 33. Mišljenje stručnih suradnika u dječjem vrtiću i stručnih suradnika u osnovnoj školi o elementima spremnosti za školu

SKALA		N	M	SD	t-test
<b>Skala o Usvojenim vještinama djeteta</b>	Vrtić	38	4,23	0,718	
	Škola	28	4,15	0,592	0,22
	Ukupno	66	4,20	0,664	
<b>Skala o Poteškoćama djeteta</b>	Vrtić	38	4,38	0,592	
	Škola	28	4,12	0,543	3,26
	Ukupno	66	4,27	0,582	
<b>Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu</b>	Vrtić	38	3,86	0,532	
	Škola	28	3,77	0,463	0,53
	Ukupno	66	3,82	0,502	
<b>Subskala Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu</b>	Vrtić	38	3,81	0,979	
	Škola	28	3,58	0,557	1,23
	Ukupno	66	3,71	0,829	

Primjenom t-testa uočeno je kako nema statistički značajne razlike u mišljenjima stručnih suradnika o usvojenim vještinama djeteta u godini pred polazak u školu, o poteškoćama djeteta u programu predškole, o važnosti predškole za razvoj djeteta i pripremu za školu te odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu. Stručni suradnici visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) vještine (osim kreativnosti  $M=3,52$ ;  $SD=1,062$ ) koje dijete treba imati usvojene u godini prije polaska u školu (Tablica 34). Dakle, iz rezultata prikazanih u tablici 34 vidljivo je kako stručni suradnici smatraju da djeca trebaju imati razvijene: govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke i socioemocionalne vještine kako bi bila spremna za školu. Osim toga, stručni suradnici su svjesni kako dijete može pokazati poteškoće u programu predškole stoga smatraju kako važnu ulogu u razvoju i pripremi djeteta za školu kao i odgovornost u pripremi djeteta za školu ima program predškole.

*Tablica 34. Mišljenje stručnih suradnika o usvojenim vještinama djeteta u godini pred polazak u školu*

<b>VJEŠTINE DJETETA</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Govorno-komunikacijske vještine</b>	66	4,56	0,726
<b>Motoričke vještine</b>	66	4,29	0,799
<b>Predmatematičke vještine</b>	66	4,18	0,802
<b>Predčitalačke vještine</b>	66	4,15	0,846
<b>Vještine predpisanja</b>	66	4,09	0,886
<b>Socio-emocionalne vještine</b>	66	4,55	0,706
<b>Kreativnost</b>	66	3,52	1,062

Stručni suradnici kreativnost ne procjenjuju visoko ( $M=3,52$ ;  $SD=1,062$ ) što navodi na zaključak kako je ne smatraju bitnim čimbenikom u djetetovoj spremnosti za školu.

Iz tablice 35 vidljivo je kako stručni suradnici visoko procjenjuju (iznad 4,00) poteškoće koje dijete može pokazati u programu predškole.

Tablica 35. Mišljenje stručnih suradnika o poteškoćama djeteta u programu predškole

POTEŠKOĆE DJETETA	N	M	SD
Poteškoće pri obavljanju zadataka	66	4,29	0,602
Poteškoće u radu u skupini	66	4,26	0,730
Poteškoće poštivanja autoriteta	66	4,26	0,708
Poteškoće u savladavanju novih aktivnosti	66	4,23	0,719
Poteškoće u komunikaciji	66	4,15	0,916
Poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje	66	4,36	0,671
Poteškoće u ponašanju	66	4,35	0,668

Dakle, stručni suradnici smatraju kako dijete u programu predškole pokazuje poteškoće: pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanja autoriteta, savladavanja novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju poput mirnog sjedenja i slijeđenja naputaka, koje se za pretpostaviti je, mogu manifestirati i u prvom razredu osnovne škole te utjecati na djetetovu prilagodbu novoj odgojno-obrazovnoj sredini (Tablica 35). Pri procjeni djetetove spremnosti za školu stručni suradnik osnovne škole treba surađivati s stručnim suradnicima dječjeg vrtića iz kojeg dijete dolazi te donijeti zajedničku procjenu na osnovi praćenja djetetova razvoja. Integrirati je u procjenu djetetove spremnosti koja se odvija u školi ranije utvrđenim testom procjene djetetove spremnosti (Jurić, 1977), sukladno Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN/67/14).

#### 6.4.5. Mišljenje učitelja i odgojitelja o elementima spremnosti djeteta za školu

U tablici 36 prikazana je usporedba mišljenja učitelja i odgojitelja o elementima spremnosti djeteta za školu. Iz analize dobivenih rezultata vidljivo je kako odgojitelji i učitelji visoko procjenjuju (vrijednosti iznad 4,00) skalu o Vještinama koje dijete treba imati razvijene prije polaska u školu (govorno-komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine) te skalu o Poteškoćama koje dijete može pokazati u programu predškole (poteškoće pri obavljanju zadataka, rada u skupini,

poštivanja autoriteta, savladavanja novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju poput mirnog sjedenja i slijeđenja naputaka). Također, visoko procjenjuju subskalu Važnosti predškole u poticanju djetetova razvoja i njegovoj pripremi za školu ( $M=3,88$ ;  $SD=0,504$ ) te subskalu Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu odnosu na djetetovu spremnost za školu ( $M=3,59$ ;  $SD=0,755$ ).

Tablica 36. Usporedba mišljenja odgojitelja i učitelja o elementima spremnosti za školu

SKALA		N	M	SD	t-test
Skala o Usvojenim vještinama djeteta	Vrtić	103	4,31	0,450	7,20*
	Škola	50	4,09	0,506	
	Ukupno	153	4,23	0,479	
Skala o Poteškoćama djeteta	Vrtić	103	4,22	0,675	0,33
	Škola	50	4,15	0,690	
	Ukupno	153	4,19	0,678	
Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu	Vrtić	103	4,00	0,466	19,84**
	Škola	50	3,63	0,494	
	Ukupno	153	3,88	0,504	
Subskala Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu	Vrtić	103	3,75	0,672	14,83**
	Škola	50	3,27	0,819	
	Ukupno	153	3,59	0,755	

\* $p<0,01$ ; \*\* $p<0,001$

Rezultati u tablici 36 prikazuju kako je primjenom t-testa uočena statistički značajna razlika ( $p<0,01$ ) u mišljenju odgojitelja i učitelja u odnosu na skalu mišljenja o Usvojenim vještinama djeteta u godini pred polazak u školu. Odgojitelji smatraju važnijim da djeca u godini prije polaska u školu usvoje sljedeće vještine: govorno-komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine, kako bi bila spremna za prvi razred i novu odgojno-obrazovnu sredinu. Osim toga, primjenom t-testa definirana je statistički značajna razlika ( $p<0,001$ ) u mišljenju odgojitelja i učitelja u pogledu subskale Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu te subskale Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu. Iz rezultata prikazanih u tablici 36 vidljivo je kako odgojitelji u odnosu na učitelje smatraju važnijim program predškole za razvoj djeteta i njegovu pripremu za školu, te odgovornijim za djetetovu pripremu i spremnost za školu. Odgojitelji

smatraju kako dijete u programu predškole stječe vještine, znanja i sposobnosti potrebne za polazak u osnovnu školu, kvalitetno se priprema za školu, potiče se njegov cjelovit razvoj (čestice 1, 3, 4 u tablici 9). Također, smatraju kako se pohađanjem programa predškole svoj djeci pružaju jednake obrazovne mogućnosti. Može se zaključiti, da su odgojitelji mišljenja kako je program predškole odgovoran u pripremi djeteta za školu stoga se treba provoditi u dječjem vrtiću te ga treba provoditi odgojitelj (čestice 6, 8 u tablici 10). Osim toga ističu kako je potrebno programsko i organizacijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava (čestica 10 u tablici 10).

U tablici 37 prikazani su rezultati mišljenja odgojitelji koje vještine dijete treba imati usvojene u godini pred polazak u školu.

*Tablica 37. Mišljenje odgojitelja o usvojenim vještinama u godini pred polazak u školu*

<b>VJEŠTINE DJETETA</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Govorno-komunikacijske vještine</b>	103	4,53	0,539
<b>Motoričke vještine</b>	103	4,42	0,665
<b>Predmatematičke vještine</b>	103	4,20	0,677
<b>Predčitalačke vještine</b>	103	4,19	0,715
<b>Vještine predpisanja</b>	103	4,22	0,685
<b>Socio-emocionalne vještine</b>	103	4,74	0,484
<b>Kreativnost</b>	103	3,83	0,857

Iz rezultata prikazanih u tablici 37 vidljivo je da odgojitelji visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) vještine (osim kreativnosti  $M=3,83$ ;  $SD=0,857$ ) koje dijete treba usvojiti kako bi bilo spremno za školu. S obzirom na dobivene rezultate, može se zaključiti kako odgojitelji smatraju da dijete treba imati usvojene: govorno-komunikacijske vještine, motoričke vještine, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke vještine te socioemocionalne vještine kako bi bilo spremno za školu.

U tablici 38 prikazani su rezultati u odnosu na mišljenje odgojitelja koje poteškoće dijete može imati u programu predškole.

Tablica 38. Mišljenje odgojitelja o poteškoćama djeteta u programu predškole

POTEŠKOĆE DJETETA	N	M	SD
Poteškoće pri obavljanju zadataka	103	4,26	0,593
Poteškoće u radu u skupini	103	4,17	0,715
Poteškoće poštivanja autoriteta	103	4,16	0,849
Poteškoće u savladavanju novih aktivnosti	103	4,16	0,767
Poteškoće u komunikaciji	103	4,15	0,785
Poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje	103	4,30	0,725
Poteškoće u ponašanju	103	4,32	0,717

Iz rezultata je vidljivo kako odgojitelji visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) poteškoće koje dijete može pokazati u programu predškole (Tablica 38). Odgojitelji posebno ističu poteškoće u ponašanju ( $M=4,32$ ;  $SD=0,717$ ); poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje ( $M=4,30$ ;  $SD=0,725$ ) te poteškoće pri obavljanju zadataka ( $M=4,26$ ;  $SD=0,593$ ). Iz prikazanih rezultata vidljivo je kako sve tri poteškoće procjenjuju visoko (vrijednost iznad 4,00). Pretpostavka je da poteškoće koje dijete pokaže u programu predškole mogu i dalje biti prisutne kod djece i u prvom razredu osnovne škole.

U tablici 39 prikazani su rezultati mišljenja učitelja o vještinama koje dijete treba imati usvojene u godini pred polazak u školu te poteškoćama koje se mogu pokazati u programu predškole.

Tablica 39. Mišljenje učitelja o usvojenim vještinama u godini pred polazak u školu

VJEŠTINE DJETETA	N	M	SD
Govorno-komunikacijske vještine	50	4,34	0,772
Motoričke vještine	50	4,34	0,658
Predmatematičke vještine	50	3,88	0,746
Predčitalačke vještine	50	3,82	0,748
Vještine predpisanja	50	3,85	0,908
Socio-emocionalne vještine	50	4,56	0,644
Kreativnost	50	3,80	0,926

Iz prikazanih rezultata u tablici 39 može se uočiti kako učitelji visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) socioemocionalne, govorno-komunikacijske i motoričke vještine. Ostale vještine (predmatematičke i predčitalačke vještine te vještine predpisanja) smatraju nešto manje važnim (vrijednosti iznad 3,00) čimbenicima djetetove spremnosti za školu (Tablica 39).

S obzirom na dobivene rezultate može se zaključiti kako odgojitelji i učitelji različito percipiraju koje vještine dijete treba imati usvojene u godini pred polazak u školu kako bi bilo spremno za školu. Naime, odgojitelji smatraju kako dijete treba imati usvojene sljedeće vještine: govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke i socioemocionalne. Dakle, odgojitelji i učitelji slažu se da dijete treba imati usvojene socioemocionalne, govorno-komunikacijske i motoričke vještine.

S obzirom na dobivene rezultate zanimljivo je istaknuti ranije istraživanje provedeno između odgojitelja u predškolskim skupinama i učitelja u prvom razredu osnovne škole na temu učestalosti provedbe vježbi stjecanja vještina predpisanja i predčitanja. Prilikom istraživanja uočeno je kako odgojitelji i učitelji koriste iste aktivnosti i metode usvajanja navedenih vještina tijekom odgojno-obrazovnog procesa (Velički i sur., 2013). Također, potrebno je istaknuti kako rezultati istraživanja koje je provela Velički (2018) s djecom u godini pred polazak u školu radi utvrđivanja razine usvojenosti vještine, ukazuju kako je ostvaren cilj usvajanja vještine rane pismenosti. Naime, usvajanje navedene vještine smatra se temeljem uspješnog savladavanja čitanja i pisanja odnosno razvoja pismenosti tijekom daljnjeg školovanja (Velički, 2018). Ranom pismošću razumijevaju se one vještine kojima dijete razvija sposobnost čitanja. Vještina rane pismenosti sadrži sljedeće komponente: slušanje, govor, komunikacijske vještine, svijest o pismu, sposobnost pisanja što ujedno podrazumijeva razvijenu finu motoriku šake, vještine predčitanja koje se temelje na fonološkoj svijesti i sposobnosti prepoznavanja slova, razvijenu slušnu i vizualnu percepciju, razvijen rječnik te opće znanje o svijetu koji nas okružuje (Velički, 2018). Usporedbom rezultata ovog istraživanja i rezultata istraživanja koje je dobila Velički može se zaključiti kako je odgojiteljima vrlo važno da dijete u godini pred polazak u školu usvoji vještine predpisanja.

U tablici 40 prikazani su rezultati mišljenja učitelja o poteškoćama koje dijete može pokazati u programu predškole.

Tablica 40. Mišljenje učitelja o poteškoćama djeteta u programu predškole

POTEŠKOĆE DJETETA	N	M	SD
Poteškoće pri obavljanju zadataka	50	4,24	0,687
Poteškoće u radu u skupini	50	4,22	0,679
Poteškoće poštivanja autoriteta	50	4,12	0,961
Poteškoće u savladavanju novih aktivnosti	50	4,18	0,691
Poteškoće u komunikaciji	50	4,04	0,880
Poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje	50	4,20	0,756
Poteškoće u ponašanju	50	4,04	0,925

Učitelji visoko procjenjuju (vrijednost iznad 4,00) poteškoće koje dijete može pokazati u programu predškole (Tablica 40). Učitelji najviše procjenjuju da dijete može pokazati poteškoću pri obavljanju zadataka ( $M=4,24$ ;  $SD=0,687$ ), poteškoće rada u skupini ( $M=4,22$ ;  $SD=0,679$ ) te poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje ( $M=4,20$ ;  $SD=0,756$ ). Pretpostavka je da navedene poteškoće mogu utjecati na djetetovo obrazovno postignuće, samopouzdanje i samopoštovanje. Naime, dijete razvija sliku o sebi, ovisno o slici koju o njemu stvara neposredna okolina. Prema Dahlbergu postoje dvije slike djeteta, a to su slika o djetetu kao sukonstruktoru znanja te slika o djetetu kao reproduktoru znanja, odnosno slika djeteta spremnog za školu (Dahlberg, 2013 prema Moss, 2013). Kako bi se razjasnilo pitanje djetetove spremnosti za školu potrebno je istaknuti kako dijete uči od rođenja, ne treba ga učiti da bude spremno za učenje, dijete je u svojoj biti kompetentna osoba spremna za učenje (Moss, 2013). Malaguzzi (1994) svojevremeno je postavio pitanje žele li učitelji slijediti oblik poučavanja koji zahtjeva od djeteta samo reprodukciju znanja ili pak žele stati uz dijete, konstruirajući kontekst u kojem dijete samo ili u suradnji s drugima razrađuje vlastite ideje, postavlja hipoteze, raspravlja s prijateljima ili odraslima o problemu. Uspoređujući tadašnje promišljanje Malaguzzia s rezultatima dobivenim ovim istraživanjem može se zaključiti kako se nije promijenio pristup stručnih djelatnika u odnosu na sliku o djetetu i njegovu spremnost za školu kao ni očekivanja koja spram djeteta ima odgojno-obrazovni sustav.



#### 6.4.6. Usporedba mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i osnovne škole o važnosti programa predškole

U tablici 41 prikazani su rezultati usporedbe mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole o važnosti predškole za razvoj djeteta i njegovu pripremu za školu kao i odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu. Iz rezultata analize mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole vidljivo je kako i jedni drugi visoko procjenjuju (vrijednosti iznad 4, 00) tvrdnju koja se odnosi na skalu Važnost predškole za razvoj djeteta i njegovu pripremu za školu (M=4,083; SD=0,476). Dakle, ravnatelji na obje odgojno-obrazovne razine smatraju kako program predškole ima veliku važnost u djetetovu stjecanju vještina, znanja i sposobnosti potrebnih za školu, kvalitetno priprema dijete za školu te potiče njegov cjelovit razvoj (čestice 1, 3, 4 u tablici 9). Pohađanjem programa predškole omogućuju se svoj djeci jednake polazišne obrazovne mogućnosti (čestica 2 u tablici 9).

Iz rezultata prikazanih u tablici 41 vidljiva je razlika u mišljenju ravnatelja dječjeg vrtića (M=4,125; SD=0,772) koji u odnosu na ravnatelje škole (M=3,104; SD=1,0631) visoko procjenjuju subskalu Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu. Primjenom t-testa utvrđena je značajnija razlika ( $p < 0,05$ ) u mišljenju ravnatelja dječjeg vrtića i osnovne škole u odnosu na subskalu Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu.

Tablica 41. Usporedba mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole o elementima spremnosti za školu

SUBSKALA		N	M	SD	t-test
Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu	Vrtić	12	4,2639	0,44641	
	Škola	12	3,9028	0,45203	3,88
	Ukupno	24	4,0833	0,47650	
Subskala Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu	Vrtić	12	4,1250	0,77239	
	Škola	12	3,1042	1,06311	7,24*
	Ukupno	24	3,6146	1,04772	

\* $p < 0,05$

Može se zaključiti, kako ravnatelji dječjeg vrtića smatraju odgovornijim program predškole u pripremi za školu. Odnosno, ravnatelji dječjeg vrtića smatraju kako bi se program predškole trebao provoditi u dječjem vrtiću, trebao bi ga provoditi odgojitelj (čestice 6, 8, u tablici 10). Također, značajno je istaknuti kako ravnatelji dječjeg vrtića smatraju da je potrebno programsko i organizacijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava (čestica 10 u tablici 10). Rezultati ovog istraživanja, također ukazuju kako ne postoji međusobno razumijevanje pedagoške prakse između stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole kao ni razumijevanja kurikuluma. Slične rezultate istraživanja dobila je Chan (2010) koja je utvrdila kako nema razumijevanja između odgojitelja i učitelja u odnosu na kurikulum koji se provodi u odgojno-obrazovnoj praksi.

Prema rezultatima istraživanja za potrebe ove doktorske disertacije uočeno je kako se svi uključeni sudionici slažu da bi se dijete lakše prilagodilo zadacima prvog razreda osnovne škole (komunikacije i interakcije s vršnjacima i odraslima iz svoje okoline, čitanju, pisanju, matematici) treba u programu predškole imati razvijene govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke i predpisačke i socioemocionalne vještine. Sudionici istraživanja, smatraju kako djeca u programu predškole, a poslije i prvog razreda osnovne škole pokazuju teškoće pri obavljanju zadataka, rada u skupini, poštivanju autoriteta, savladavanju novih aktivnosti, u komunikaciji, u održavanju koncentracije i pažnje, u ponašanju (mirno sjedenje, slijeđenje naputaka. Osim toga, kako veliku ulogu u ublažavanju pa i rješavanju navedenih poteškoća ima program predškole. Također, ističu potrebu međusobne suradnje stručnih djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova te aktivno uključivanje roditelja u proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kako bi se djetetu olakšao prijelaz iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu. Može se zaključiti kako ne postoji značajna razlika u mišljenju svih uključenih sudionika o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi i elementima spremnosti djeteta za školu. Istraživanja, koja su prethodno provedena u Republici Hrvatskoj kao i ovo istraživanje, potvrđuju prije navedene rezultate (Somolanji Tokić, 2018; Visković, 2018; Višnjić Jevtić i sur. 2019). Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu i dalje se temelji na procjeni djetetove spremnosti u odnosu na vještine i poteškoće koje dijete može pokazati u godini pred polazak u školu. Zanimaju se individualne posebnosti i mogućnosti djeteta tijekom procesa prijelaza, a time i u prvom razredu osnovne škole.

#### 6.4.7. Analiza rezultata pitanja zatvorenog i otvorenog tipa u odnosu na spremnost djeteta za školu

Kao i kod pitanja kvalitete odvijanja postojeće prijelazne prakse, pitanjima zatvorenog tipa htjelo se dobiti dublji uvid u promišljanja roditelja i stručnih djelatnika o pitanju važnosti i uloge, postupka normativnog testiranja djetetovih razvojnih postignuća prije polaska u osnovnu školu, kako bi se procijenila njegova spremnost za školu. Nadalje, može li se postupkom testiranja i normativne procjene dobiti pravilna slika o djetetu i njegovim razvojnim sposobnostima koje se smatraju potrebnima za polazak u osnovnu školu. Dakle, na pitanja zatvorenog tipa: *Testiranje djeteta prije polaska u osnovnu školu neophodno je za njegov polazak u prvi razred?*; *Testiranjem djeteta prije polaska u osnovnu školu dobiva se točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u školu?*, sudionici istraživanja mogli su procijeniti slažu li se ili ne slažu s ponuđenom tvrdnjom odnosno odgovoriti s DA/NE.

Na pitanje *Testiranje djeteta prije polaska u osnovnu školu neophodno je za njegov polazak u prvi razred?* sudionici istraživanja izjasnili su se na način prikazan u tablici 42.

Tablica 42. Frekvencije pitanja *Testiranje djeteta prije polaska u školu neophodno je za njegov polazak u prvi razred*

Testiranje djeteta prije polaska u školu neophodno je za njegov polazak u prvi razred							
Odgovor na pitanje		Uloga sudionika					Ukupno
		Odgojitelj	Učitelj	Stručni suradnik	Ravnatelj	Roditelj	
NE	Σ	2	2	11	2	98	115
	F	2,0%	4,0%	16,7%	8,3%	9,4%	8,9%
DA	Σ	100	48	55	22	947	1172
	F	98,0%	96,0%	83,3%	91,7%	90,6%	91,1%
Ukupno	Σ	102	50	66	24	1045	1287
	F	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Prema rezultatima obrađenih podataka u tablici 42 može se zaključiti kako je mišljenje svih sudionika istraživanja da je testiranje djeteta prije polaska u osnovnu školu neophodno za njegov polazak u prvi razred osnovne škole. S pitanjem je li *Testiranje djeteta prije polaska u osnovnu školu neophodno za njegov polazak u prvi razred* najviše su složili odgojitelji (f=96,0 %, N=48), a najmanje stručni suradnici (f=16,7 %, N=11). Pretpostavlja se kako odgojitelji

smatraju kako se testiranjem djeteta prije polaska u osnovnu školu dobije opći dojam o pripremljenosti djeteta za školu te se može prepoznati djetetova (ne)spremnost za školu. Naime, vjerojatno je da „uspjeh“ djeteta na testiranju odgojitelji smatraju vlastitim uspjehom u pripremi djeteta za školu. Posebice zbog očekivanja većine roditelja u odnosu na odgojitelje i pripremu djeteta za školu. Pretpostavlja se kako su stručni suradnici mišljenja da međusobnom suradnjom i razmjenom informaciji o pojedinom djetetu može kvalitetnije procijeniti djetetova spremnost za školu.

Na pitanje: *Testiranjem djeteta prije polaska u osnovnu školu dobiva se točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u školu?* Sudionici istraživanja iskazali su svoje mišljenje sukladno rezultatima prikazanim u tablici 43.

*Tablica 43. Frekvencije pitanja Testiranjem djeteta prije polaska u osnovnu školu dobiva se točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u školu*

Testiranjem djeteta prije polaska u osnovnu školu dobiva se točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u školu							
Odgovor na pitanje		Uloga sudionika					Ukupno
		Odgojitelj	Učitelj	Stručni suradnik	Ravnatelj	Roditelj	
NE	Σ	48	31	33	13	353	478
	F	47,5%	62,0%	50,0%	54,2%	33,7%	37,1%
DA	Σ	53	19	33	11	690	806
	F	52,5%	38,0%	50,0%	45,8%	66,3%	62,9%
Ukupno	Σ	101	50	66	24	1043	1284
	F	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Iz rezultata obrađenih podataka prikazanih u tablici 43 vidljivo je kako se u najvećem broju roditelji (f=66,3%, N=690) slažu da se *Testiranjem djeteta prije polaska u osnovnu školu dobiva točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u školu*. Učitelji se s navedenim pitanjem ne slažu (f=62 %, N=31), dok su stručni suradnici dječjeg vrtića (f=50 %, N=33) i osnovne škole (f=50 %, N=33) podijeljeni u svom mišljenju po ovom pitanju. Pretpostavlja se kako su stručni suradnici mišljenja da se testiranjem djeteta prije polaska u prvi razred dobivaju relevantni podatci o djetetovim sposobnostima i spremnosti za školu. Međutim, stručni suradnici dječjeg vrtića mišljenja su kako oni mogu dati konkretnije informacije (o potrebama i sposobnostima) na osnovu praćenja djeteta tijekom pohađanja dječjeg vrtića, nego što je to

moguće temeljem rezultata dobivenih postupkom testiranja djeteta. Može se zaključiti da se učitelji ne slažu kako se postupkom testiranja dobiva točna procjena djetetovih sposobnosti jer ne dobiju rezultate testiranja od strane stručnih suradnika škole, već samo podatke ukoliko pojedino dijete ima teškoću u razvoju. Također, dobivaju informaciju kako će tijekom nastave biti prisutan asistent (zbog djeteta s teškoćom u razvoju) te kako će u razred biti uključen manji broj djece zbog djeteta s teškoćama u razvoju. Slični rezultati pokazali su se i istraživanjem koje je provela Visković i sur. (2019) u kojemu većina sudionika istraživanja ne smatra normativnu procjenu djeteta negativnom, iako smatraju kako takav oblik procjene djetetovih postignuća ne daje realnu sliku o djetetu.

Procjenom dječjih psihofizičkih sposobnosti odnosno postupkom testiranja prije polaska u prvi razred osnovne škole potencira se (već postojeća) granica između predškolske ustanove i osnovne škole. Visković i sur. (2019) navode kako se testiranjem, odnosno mjerenjem postignuća djeteta u odnosu na zacrtane stupnjeve psihofizičkog statusa djeteta pred polazak u osnovnu školu, negativno utječe na djetetovo samopouzdanje, samopoimanje i samopoštovanje.

Kako kriteriju spremnosti djeteta za školu pripada usvojenost predčitačkih, predpisačkih i predmatematičkih vještina pitanjima zatvorenog tipa, željelo se utvrditi koliko se odgojitelji smatraju dovoljno kompetentnim raditi s djecom na poticanju spomenutih vještina ili pak smatraju da im je potrebno dodatno obrazovanje. Prema mišljenju Čudina-Obradović (2008: 39) da bi bilo spremno za školu dijete treba imati razvijen rječnik, posjedovati te znati uspoređivati pojmove količine, treba imati razvijenu glasovnu analizu i sintezu, elementarno poznavanje čitanja te treba imati dovoljno koncentracije za učenje.

Iz tablice 44 vidljivi su rezultati istraživanja mišljenja odgojitelja i učitelja o pitanju *Potrebno je dodatno usavršavanja odgojitelja za kvalitetnu realizaciju aktivnosti koje potiču usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i predpisačkih vještina.*

Tablica 44. Frekvencije Potrebno je dodatno usavršavanja odgojitelja za kvalitetnu realizaciju aktivnosti koje potiču usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i predpisačkih vještina

Dodatno usavršavanje odgojitelja							
Odgovor na pitanje		Uloga sudionika					Ukupno
		Odgojitelj	Učitelj	Stručni suradnik	Ravnatelj	Roditelj	
NE	Σ	55	20	20	6	493	594
	F	53,4%	40,0%	30,3%	25,0%	47,3%	46,2%
DA	Σ	48	30	46	18	550	692
	F	46,6%	60,0%	69,7%	75,0%	52,7%	53,8%
Ukupno	Σ	103	50	66	24	1043	1286
	F	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Iz rezultata prikazanih u tablici 44 vidljivo je kako odgojitelji ne smatraju ( $f=53,4\%$ ,  $N=55$ ) da se trebaju dodatno usavršavati po pitanju kvalitetne realizacije aktivnosti koje potiču usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i predpisačkih vještina. Pretpostavka je kako odgojitelji smatraju da se ne trebaju dodatno usavršavati jer su formalnim obrazovanjem stekli kompetencije rada s djetetom rane i predškolske dobi, iz razvojne psihologije, predškolske pedagogije te iz metodika odgojnih područja (metodike likovne i glazbene kulture te kineziologije).

Ravnatelji se u najvećem postotku slažu ( $f=75\%$ ;  $N=18$ ) o potrebi Dodatnog usavršavanja odgojitelja za kvalitetnu realizaciju aktivnosti koje potiču usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i predpisačkih vještina.

Također, potrebno je istaknuti kako većina učitelja ( $f=60,0\%$ ,  $N=30$ ) te stručnih suradnika ( $f=69,7\%$ ,  $N=46$ ) smatra da je potrebno dodatno usavršavanje odgojitelja za kvalitetnu realizaciju aktivnosti koje potiču usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i predpisačkih vještina.

Može se pretpostaviti kako mišljenje učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u odnosu na realizaciju aktivnosti kojima se kod djeteta potiče usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i predpisačkih vještina proizlazi iz svakodnevne nastavne prakse.

Dijete tijekom rane dobi usvaja vještine predčitanja i predpisanja koje su neophodne za djetetov napredak tijekom formalnog obrazovanja (Budinski i sur., 2018). Da bi se dobio uvid u

metodičke postupke odgojitelja tijekom poticanja vještina predčitanja i predpisanja, provedeno je istraživanje čiji su rezultati potvrdili primjeren rad odgojitelja u odnosu na spomenute vještine s naglaskom na uvažavanje individualnih jezičnih sposobnosti pojedinog djeteta (Budinski i sur., 2018). Rezultati provedenih istraživanja ukazuju kako odgojitelji bolje razumiju dječje učenje negoli učitelji, posebice po pitanju poticanja rane pismenosti kod djece (Matsumoto i Tsuneda, 2018). Prema rezultatima istraživanja koje su proveli Višnjčić Jevtić i sur. (2019) sudionici istraživanja (roditelji, odgojitelji, učitelji) mišljenja su kako je uloga odgojitelja pripremiti dijete za osnovnu školu. U istom istraživanju prikazani su rezultati obrade podataka koji ukazuju kako učitelji osnovne škole smatraju da odgojitelji odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću trebaju prilagoditi zahtjevima kurikulumu predškole. Također, potrebno je istaknuti kako rezultati spomenutog istraživanja ukazuju da odgojitelji ne smatraju da su odgovorni u pripremi djeteta za školu.

Osim pitanja potrebne dodatnog usavršavanja odgojitelja postavlja se pitanje je li *Potrebno dodatno usavršavanje učitelja o razvojnim mogućnostima i sposobnostima djeteta predškolske dobi*. Rezultati obrađenih odgovora sudionika uključenih u istraživanje prikazani su u tablici 45.

*Tablica 45. Frekvencije Potrebno je dodatno usavršavanje učitelja o razvojnim mogućnostima i sposobnostima djeteta predškolske dobi*

Dodatno usavršavanje učitelja							
Odgovor na pitanje		Uloga sudionika					Ukupno
		Odgojitelj	Učitelj	Stručni suradnik	Ravnatelj	Roditelj	
NE	Σ	35	29	10	5	440	519
	F	34,3%	58,0%	15,2%	20,8%	42,3%	40,5%
DA	Σ	67	21	56	19	600	763
	F	65,7%	42,0%	84,8%	79,2%	57,6%	59,5%
Ukupno	Σ	102	50	66	24	1040	1282
	F	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	99,9%	99,9%

Iz rezultata prikazanih u tablici 45 vidljivo je kako većina učitelja ( $f=58\%$ ,  $N=29$ ) ne smatra da se treba dodatno usavršavati. Pretpostavlja se da učitelji smatraju kako se ne trebaju dalje usavršavati kako bi stekli znanja o razvojnim mogućnostima i sposobnostima djeteta predškolske dobi s obzirom da ne rade s njima, s obzirom da cilj i načela kurikulumu za

osnovnoškolsko obrazovanje<sup>44</sup>, odnosno prvi razred osnovne škole ne implicira potrebu znanja učitelja iz područja predškolske pedagogije, kao ni smjernice suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole. Kod pitanja dodatnog usavršavanja učitelja po pitanju *razvojnih mogućnosti i sposobnosti djeteta predškolske dobi*, stručni suradnici smatraju (f=84,8 %, N=56) kako je potrebno dodatno usavršavanje učitelja. S mišljenjem stručnih suradnika slažu se odgojitelji (f=65,7 %, N=67), ravnatelji (f=79,2 %, N=19) te roditelji (f=57,6 %, N= 600).

Rezultati u tablici 45 ukazuju kako ispitanici (odgojitelji, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) smatraju kako je potrebno dodatno usavršavanje učitelja o razvojnim mogućnostima i sposobnostima djeteta predškolske dobi. Pretpostavlja se kako se njihovo mišljenje temelji na osobnom iskustvu, iskustvu iz svakodnevne prakse, savjetodavnom radu s djecom prvog razreda i njihovim roditeljima.

Tijekom analize pitanja zatvorenog tipa utvrđeno je kako sudionici istraživanja smatraju da je potrebno dodatno usavršavanje odgojitelja i učitelja s ciljem osiguravanja kvalitetnijeg prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Rezultati ukazuju kako odgojitelji ne smatraju kako im treba dodatno usavršavanje, ali smatraju da ga trebaju učitelji. Učitelji smatraju kako se odgojitelji trebaju dodatno usavršavati, dok ih većina smatra da se oni sami ne trebaju usavršavati. Stručni suradnici i ravnatelji slažu se o potrebi usavršavanja i učitelja i odgojitelja kako bi se poboljšala kvaliteta prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Pretpostavlja se da razlog za poboljšanjem suradnje među *stručnim djelatnicima* odgojno-obrazovnih ustanova i roditelja temelje na potrebi zadovoljavanja individualnih potreba, interesa i sposobnosti pojedinog djeteta, a time i poboljšanju planiranja odgojno-obrazovnog rada u prvom razredu.

Potvrdu rezultata ovog istraživanja može se naći u rezultatima istraživanja koje je provela Somolanji Tokić (2016). Dakle, iz rezultata istraživanja koje je provela Somolanji Tokić uočava se kako učitelji ne posjeduju dovoljno kompetencija za integrirano, procesno i razvojno promišljanje o odgojno-obrazovnom procesu, dok odgojitelji nemaju primjerene kompetencije kojima bi pružili kvalitetnu podršku djetetu, ali i ostalim sudionicima tijekom procesa prijelaza djetetu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te često nesvjesno i sami doprinose „školifikaciji“ odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću. Da bi učitelji kvalitetno bili pripremljeni na prijem učenika u prvi razred osnovne škole potrebno je da budu upoznati s procesom odvijanja

---

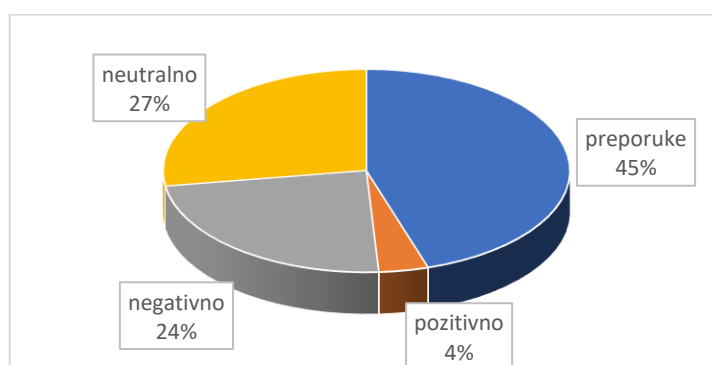
<sup>44</sup> Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZO, 2006)



odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi. Stoga je neophodno da učitelji u okviru svog obrazovanja imaju metodičke i didaktičke sadržaje te elemente predškolske pedagogije, odnosno posjete dječjim vrtićima na što su ukazali i rezultati ranijeg istraživanja (Škrobo i sur., 2013).

Na temelju pitanja otvorenog tipa na kraju Upitnika UIMOPP sudionicima istraživanja dana je mogućnost iznošenja osobnog mišljenja o kriterijima spremnosti djeteta za školu te odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu. Nakon analize odgovora sudionika istraživanja dobiveni su rezultati prikazani u grafovima koji slijede.

Dakle, analizom sadržaja utvrđeno je kako sudionici istraživanja nisu skloni mišljenju da je uloga programa predškole pripremiti dijete za školu. Prema rezultatima prikazanim u grafu 7 može se uočiti kako 27 % (N=1286) ispitanika nema svoj stav o odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu. Nešto manji broj ispitanika (f=24 %) smatra kako program predškole nema odgovornost u pripremi djeteta za školu. Pozitivan stav o odgovornosti predškole u pripremi djeteta za školu ima samo 4 % ispitanika. Potrebno je istaknuti kako 45 % sudionika istraživanja daje svoje preporuke kako bi se trebao odvijati program predškole.



Graf 7. *Odgovornost programa predškole u pripremu djeteta za školu*

Rezultati prikazani u grafu 7 u suprotnosti su s rezultatima dobivenima obradom kvantitativnih podataka iz subskele *Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu*. Dakle, obradom kvantitativnih podataka utvrđeno je kako su roditelji djece u godini pred polazak u školu u odnosu na roditelje u prvom razredu osnovne škole mišljenja da je program predškole važan za razvoj i pripremu djeteta za školu (Tablica 29). Njihovo mišljenje dijele stručni suradnici i ravnatelji dječjeg vrtića (Tablica 27). Obradom podataka utvrđeno je kako ravnatelji dječjeg

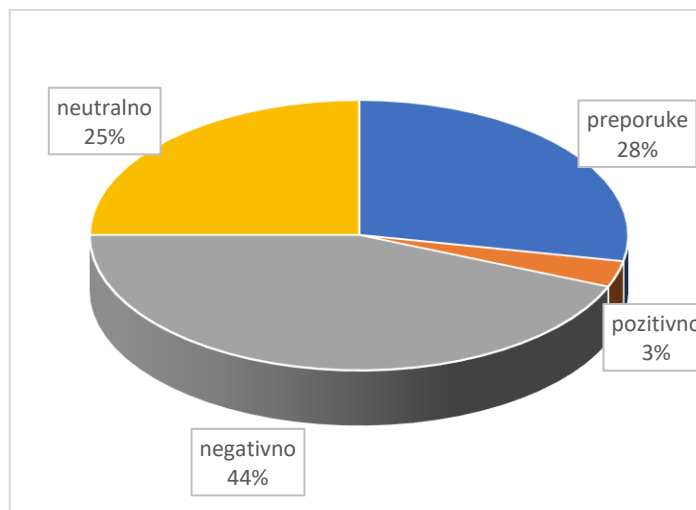
vrtića značajnijim procjenjuju program predškole u pripremi djeteta za školu u odnosu na ravnatelj osnove škole (Tablica 41).

Prema dobivenim rezultatima analizom sadržaja izabrano je nekoliko mišljenja sudionika istraživanja o ulozi i odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu.

- „Predškolska priprema najviše ovisi o odgojitelju iz vrtića, njenoj dobi, znanju i volji da pripremi dijete za 1. razred.“
- „Slažem se da dijete treba pohađati predškolu te mi se trenutačni predškolski kurikulum čini u skladu sa zahtjevima koje polazak u 1. razred postavlja pred dijete. Mislim da su vještine na kojima bi najviše trebalo poraditi asertivnost, samostalnost, kreativnost, spremnost na usvajanje novih vještina i znanja te poticanje znatiželje kod djece.“
- „Mišljenja sam da iako postoje pripreme djeteta za školu, radi se isključivo na znanju. A što je s adaptacijom djeteta na školu, učitelje, učenike? Ako dijete nije do sada išlo u vrtić nego isključivo u predškolski „treening“ u trajanju od par (2–3 ) sati dnevno, dijete se ne osjeća prilagođeno u vrtiću gdje dolazi u grupu 20 djece (nepoznate) i opet dolazi u novi školski razred s nepoznatima.“

Potrebno je istaknuti kako su pojedini autori mišljenja da dijete koje je dulje pohađalo predškolsku ustanovu postiže bolje rezultate na polju kognitivnog razvoja (Morrissey i Warner, 2007). Međutim, suprotno tomu promišljanju Barnett i sur. (2006) te Magnuson i sur. (2004) navode kako rezultati različitih studija ukazuju kako pozitivni učinci duljeg pohađanja predškolske ustanove na kognitivni razvoj traju u prosjeku dvije godine od početka formalnog obrazovanja. Prema mišljenju Došen-Dobud (2001: 11) u okviru programa predškole priprema dijete za školu sukladno njegovim potrebama, pruža mu se osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti, potiče se kod djeteta samoostvarenje i samopouzdanje te razvija pozitivna slika o sebi. Autorica, također naglašava kako je uloga programa predškole pripremiti dijete na obveze koje ga očekuju polaskom u školu, učiti dijete obvezama prema okolini i zajednici. Tijekom programa predškole dijete stječe sigurnost, priprema se na novu kulturu, sredinu i očekivanja koja pred njega stavlja osnovnoškolski sustav (Corosaro i sur., 2000; Kraft-Sayre, 2003; Dockett i sur., 2007).

Analizom sadržaja na pitanje otvorenog tipa utvrđeno je kako sudionici istraživanja nisu zadovoljni postojećim odnosom škole prema djetetu prilikom prijelaza i samog polaska u prvi razred osnovne škole (Graf 8).



*Graf 8. Očekivanja sudionika od škole*

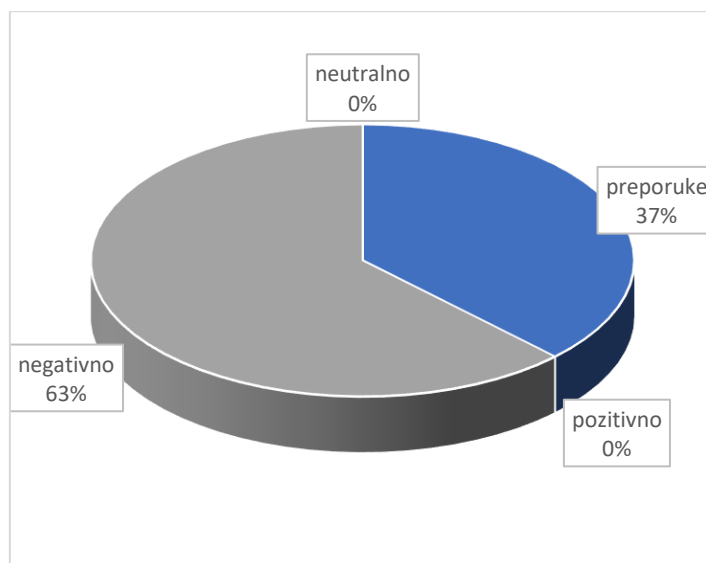
Iz grafa 8 vidljivo je kako sudionici istraživanja, njih 44 % (N=1286) ima negativno mišljenje o školi. Pozitivan stav ima samo 3 % sudionika istraživanja. Nadalje, 25 % uključenih sudionika nema nikakva očekivanja od škole, dok 28 % daje svoje preporuke na koji se način treba odvijati odgojno-obrazovni proces u prvom razredu osnovne škole, posebice na samom početku prvog razreda kao i kakva ponašanja očekuju od učitelja u odnosu na svoje dijete.

Sljedeća mišljenja sudionika istraživanja eksplicitno prikazuju rezultate prikazane u grafu 8.

- „Školski program traži previše od samog početka, a njegovo svladavanje uvelike ovisi o učiteljici koja ga provodi.“
- „Ujednačiti pravila, npr. nitko na početku od djece ne bi trebao ili bi trebao znati čitati. Definirati što se točno traži.“
- „Svako je dijete različito, potrebno je prilagoditi razred konkretnom učitelju/učiteljici kako bi se dotični mogli posvetiti svima u cijelosti.“

Tijekom procesa prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu dijete se susreće s različitim značajnim promjenama: u identitetu (u vrtiću je pripadao skupini najstarijih, u školi pripada skupini najmlađih), dolazi do promjena u interakciji i gradnji odnosa posebice na relaciji dijete učitelj, promjene u strukturi aktivnosti, strategijama učenja te strukturi vremena (Athola i sur., 2011., 2016). Posebno je potrebno istaknuti kako na kvalitetu procesa prijelaza uvelike utječe razumijevanje uloge i sudjelovanja djeteta u vlastitom obrazovanju kao i pedagoška paradigma odraslih uključenih sudionika prijelaza, ali i međusobnih odnosa između odgojno-obrazovne prakse i odgojno-obrazovne politike (Višnjić Jevtić i sur., 2019).

Analizom sadržaja na pitanje otvorenog tipa na temelju kojeg su sudionici istraživanja imali mogućnost dati svoje mišljenje o postupku testiranja djeteta prilikom upisa u prvi razred utvrđeno je kako većina 63 % (N=1286) sudionika istraživanja ima negativno mišljenje o postupku testiranja dok 37 % sudionika daje svoje prijedloge kako bi se trebalo provoditi testiranje djeteta pri upisu u prvi razred osnovne škole. Nitko od uključenih nema pozitivan stav o testiranju (Graf 9).



Graf 9. Postupak testiranja djeteta prilikom upisa u prvi razred

Dobiveni rezultati u suprotnosti su s rezultatima dobivenim iz analize podataka pitanja zatvorenog tipa (Tablice 42 – 43). Prema rezultatima prikazanim u tablici 42 može se uočiti kako su sudionici istraživanja mišljenja da je testiranje neophodno za djetetov polazak u osnovnu školu jer se testiranjem, prema mišljenju roditelja i odgojitelja, dobiva točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u osnovnu školu dok su učitelji i ravnatelji uglavnom suprotna stava. Stručni suradnici podijeljenog su mišljenja.

Analizom sadržaja izabrana su mišljenja sudionika istraživanja kojim se eksplicitno prikazuje njihovo mišljenje o postupku testiranja.

- „Testiranja se provode većinom bazirana na znanju. Emocionalni dio se prilično zanemaruje. U tome bi glavnu ulogu trebao imati predškolski psiholog koji u „moru“ djece ne ostvaruje kvalitetnu sliku djeteta. U slučaju da i ima pravu sliku zbog loše komunikacije predškolske ustanove i škole to postaje nevažno.“

- „Testiranje djece u školi koje traje cca 30 minuta nije dovoljno za procijeniti je li dijete razvilo socioemocionalne vještine za pohađanje škole.“

Procjena normativnih postignuća djeteta odvija se prema prije utvrđenim ishodima koju Kemmis i sur. (2013) nazivaju „arhitektonskom praksom“ ističući kako se na taj način djetetu onemogućava sudjelovanje u obrazovanju. Prema mišljenju Visković i sur. (2019), nepoznavanje razvojnog puta pojedinog djeteta kao i procjena njegovih razvojnih mogućnosti izvan primarnog socijalnog okruženja onemogućava adekvatan uvid u djetetov razvojni status.

Obradom podataka iz anketnog upitnika dobivenih kvantitativnom (skale procjene mišljenja) i kvalitativnom analizom (pitanja zatvorenog i otvorenog tipa) uočena su različita mišljenja ispitanika po pitanju postojeće prijelazne prakse, testiranja djeteta prije polaska u osnovnu školu kao i nedovoljno poznavanje programa predškole i njegove odgovornosti u pripremi djeteta za školu. Stoga se pristupilo intervjuiranju određenog poduzorka sudionika svih kategorija (odgojitelji, učitelji, roditelji, stručni suradnici i ravnatelji). U daljnjem testu slijedi analiza mišljenja sudionika intervjua o postojećoj odgojno-obrazovnoj praksi prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

#### **6.5. Analiza mišljenja sudionika intervjua o postojećoj odgojno-obrazovnoj praksi prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu**

Za potrebe istraživanja intervju se odvijao komunikacijom između dvije osobe pri čemu ispitivač nastoji dobiti podatke važne za potrebe istraživanja (Cannel i sur., 1968. prema Milas, 2009). Kako Milas (2009) navodi tijekom istraživačkog razgovora propituju se stavovi i mišljenja, iskustva i osjećaje ispitanika bez namjere da se na osnovu pruženih informacija utječe na njega odnosno na njegove stavove i mišljenja.

Prema Morissu (2015) analizi intervjua pristupa se pažljivim uzimanjem bilježaka, njihovim čitanjem te bilježenjem važnih izreka nakon čega se pristupa kodiranju tema i njihovu odabiru sukladno fokusu analize intervjua, naposljetku slijedi interpretacija podataka.

S obzirom na navedene stupnjeve analiziranja ovog intervjua, pristupilo se uzimanju bilježaka tijekom intervjua, odgovori su transkribirani, izdvojeni su odgovori i komentari sudionika koji su značajni za ovo istraživanje, zatim se pristupilo kodiranju u odnosu na teme važne za ovo istraživanje. S obzirom na to da su rezultati ovog istraživanja pokazali različita promišljanja sudionika istraživanja u pogledu postojeće prijelazne prakse i modela odvijanja suradnje

između dječjeg vrtića i osnovne škole, kao i ulozi testiranja spremnosti djeteta za školu i njegovoj mjerodavnosti djetetove spremnosti, intervjuje se nastojao dobiti dublji uvid u njihova promišljanja. Stoga su postavljena pitanja: *Kakvo je Vaše mišljenje o postojećoj prijelaznoj praksi s obzirom na osobno iskustvo?; Postoji li suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole?; Postoji li usklađenost kurikuluma predškole i prvog razreda osnovne škole?; Kakva su Vaša očekivanja od škole?; Smatrate li da se testiranjem djeteta prije polaska u školu dobivaju relevantne informacije o djetetovoj spremnosti za školu?*

Uzorak istraživanja, obuhvatio je poduzorak od 32 sudionika intervjua (4 odgojitelja, 4 učitelja, 4 roditelja djece u programu predškole, 4 roditelja djece u prvom razredu osnovne škole, 4 stručnih suradnika u dječjem vrtiću, 4 stručnih suradnika u osnovnoj školi, 4 ravnatelja dječjeg vrtića i 4 ravnatelja osnovne škole).

Tablica 46. Prikaz osnovnih demografskih podataka intervjuiranih sudionika<sup>45</sup>

Sudionici po skupinama	Spol		Obrazovanje			Radni staž u godinama		
	M	Ž	SŠO	VŠS	VSS	0-10	11-25	26-35
Odgojitelji	0	4	0	4	0	0	4	0
Učitelji	0	4	0	0	4	0	4	0
Stručni suradnici dječji vrtić	0	4	0	0	4	0	4	0
Stručni suradnici škola	1	3	0	0	4	1	3	0
Ravnatelji dječji vrtić	0	4	0	4	0	0	3	1
Ravnatelji škola	3	1	0	0	4	0	0	4
Roditelji	3	5	2	3	3	5	3	0

Odgojitelji i učitelji koji su sudjelovali u intervjuu ženskog su spola s prosječnim radnim stažem od 15 do 25 godina, stručni suradnici u dječjim vrtićima su ženskog spola s prosječnim radnim stažem od 10 do 25 godina, dok su u osnovnoj školi u kategoriji stručnih suradnika koji je

<sup>45</sup> Pojašnjenje skraćениh naziva u tablici 46: M- muško, Ž-žensko, SŠO - srednjoškolsko obrazovanje, VŠS - viša stručna sprema, VSS - visoka stručna sprema

sudjelovao u intervjuu većinom ženskog spola i jedan stručni suradnik muškog spola. Prosječni radni staž stručnih suradnika u školi ženskog spola iznosi 11–25 godina dok kod stručnog suradnika muškog spola radni staž pripada kategoriji od 0 do 10 godina radnog staža. Ravnatelji dječjeg vrtića svi su bili ženskog spola u prosjeku radnog staža od 15 do 30 godina radnog staža. Ravnatelji u osnovnoj školi bili su većinom muškog spola s prosječnim radnim stažem od 25 do 30 godina i jedna ravnateljica (ženskog spola) s radnim stažem od 25 godina. Što se tiče stupnja obrazovanja, ravnatelji osnovnih škola, stručni suradnici dječjih vrtića i osnovnih škola te učitelji imaju visok stupanj obrazovanja. Odgojitelji i ravnatelji dječjih imaju višu stručnu spremu (šesti stupanj obrazovanja). Roditelji djece iz dječjih vrtića i osnovnih škola čine heterogenu skupinu prema obrazovanju (od srednjoškolskog do visokog obrazovanja). U prosjeku radni staž roditelja pripada kategoriji od 0 do 10 godina (5 roditelja) dok 3 roditelja ima prosječan radni staž u kategoriji od 11 do 25 godina. Ovakvim pristupom intervjuiranju zadržana je heterogenost te je na taj način moguć dublji uvid u problematiku prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Intervju je dogovaran telefonski te se na isti način i odvijao. Sudionicima intervjuja zajamčena je anonimnost prilikom predstavljanja rezultata. Tijekom intervjuja sudionici su odgovarali na postavljena pitanja, ali su svoje odgovore mogli potkrijepiti vlastitim promišljanjima, idejama, sugestijama na koji bi se način trebao odvijati proces prijelaza s ciljem zadovoljavanja dobrobiti pojedinog djeteta. Za potrebe intervjuiranja konstruiran je predložak intervjuja temeljen na rezultatima kvantitativnog istraživanja te rezultatima dobivenima analizom podataka pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Kod oblikovanja pitanja izbjegavalo se iznošenje stavova istraživača, kako se ispitanike ne bi navelo na davanje poželjnih odgovora. Tijekom konstruiranja pitanja kao i načina vođenja intervjuja polazilo se od pretpostavke da je dobar intervju onaj tijekom kojeg je ispitaniku omogućeno iznošenje vlastitog mišljenja, ali da se pri tome drži polazišne teme razgovora odnosno intervjuja (Dörnyei, 2007).

Analizom intervjuja i kodiranjem dobivenih odgovora utvrđene su teme koje su u fokusu ovog istraživanja: *Prijelazna odgojno-obrazovna praksa iz predškolske ustanove u osnovnu školu; Suradnja između odgojno-obrazovnih ustanova tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu; Usklađenost kurikulumu programa predškole i prvog razreda osnovne škole; Očekivanja škole u odnosu na dijete i njegove roditelje i Očekivanja uključenih sudionika u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u odnosu na*

školu/stručne djelatnike škole; Svrhovitost testiranja djeteta prije polaska u prvi razred osnovne škole te preporuke uključenih sudionika za poboljšanje prijelazne odgojno-obrazovne prakse.

#### 6.5.1. Kvaliteta odvijanja postojeće prijelazne prakse

Definiranje odvijanja postojeće prijelazne odgojno-obrazovne prakse bilo je ključno kako bi se dobio uvid u promišljanja ispitanika o kvaliteti njezina odvijanja. U tablici 47 prikazani su rezultati kako ispitanici vide postojeću prijelaznu praksu.

Tablica 47. Definiranje kvalitete postojeće prijelazne prakse

Postojeća prijelazna praksa							
Kodovi		Uloge sudionika					Ukupno f
		Odgojitelji	Učitelji	Roditelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	
Pozitivna suradnja odgojitelja, učitelja i roditelja	f	2	1	0	0	0	3
Veće povezivanje dječjeg vrtića i osnovne škole	f	4	2	4	4	3	17
Prijenos informacija iz dječjeg vrtića u osnovnu školu	f	2	0	1	1	1	5
Nema poteškoća	f	0	0	1	2	1	4
Nedostatak vremena	f	0	1	0	2	0	3

Iz tablice 47 vidljivo je kako ispitanici postojeću prijelaznu praksu ne procjenjuju dovoljno kvalitetnom već impliciraju potrebu veće međusobne suradnje, povezivanja i razmjene informacija (f=17; N=32). Kao najčešći razlog nedovoljne suradnje navodi se nedovoljno vremena (f=3) zbog administrativnih i ostalih poslova. Međutim, potrebno je istaknuti kako su ipak prisutni i pozitivni primjeri u prijelaznoj praksi što se može iščitati iz odgovora odgojitelja i ravnatelja osnovne škole.

Iz nekolicine sljedećih odgovora može se dobiti uvid u promišljanja sudionika istraživanja u odnosu na postojeću prijelaznu praksu. Mali broj sudionika istraživanja (f=3) smatra kako se postojeća prijelazna praksa temelji na suradnji i međusobnoj povezanosti. Također, mali broj sudionika (f=4) smatra kako se postojeća prijelazna praksa odvija bez poteškoća. Nekolicina



sudionika istraživanja (f=5) smatra kako se prijelazna praksa odvija na temelju prijenosa informacija između dječjeg vrtića i osnovne škole.

- ODGOJITELJ: „U našem vrtiću, provodi se projekt „Lakše iz vrtića u školu“. Uključeni su roditelji (ankete, edukativne radionice), naš stručni tim (po potrebi) i učiteljice iz obližnje škole. Prema dogovoru svaki mjesec posjećujemo razrede čije su učiteljice uključene u projekt. Projekt je osmislila odgojiteljica. Projekt nastavljamo s većim ili manjim intenzitetom. Vjerujemo da je potrebno povezivanje predškolskog i školskog sustava na višoj razini. Mi svojim radom nastojimo bar malo tome pridonijeti.“
- UČITELJ: „Odgojitelji i učitelji nisu dovoljno educirani o strategijama olakšavanja prijelaza učenika iz predškolskog programa u osnovnu školu.“
- RODITELJ: „Prijelaz djeteta iz vrtića u školu je nagao i bez suradnje škole i vrtića.“
- STRUČNI SURADNIK DJEČJEG VRTIĆA: „Mi smo potaknuli prijenos podataka stručnim suradnicima škole i budućoj učiteljici o djeci, njihovim sposobnostima vještinama i osobnostima kako bi pomogli učiteljici kod prihvata pravaša, što se pokazalo uspješnim i prihvaćenim.“
- STRUČNI SURADNIK OSNOVNE ŠKOLE: „Stručni suradnici nemaju dovoljno vremena za osmišljavanje i realizaciju strategija prijelaza djece iz vrtića u osnovnu školu zbog nepoštivanja DPS-a <sup>46</sup> u pogledu broja stručnih suradnika u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovama. Prevelik je opseg posla koji stručni suradnici trebaju obaviti u pogledu učenika osnovne škole da jednostavno ne stignu baviti se trenutnim polaznicima predškole.“
- RAVNATELJ OSNOVNE ŠKOLE: „Naša škola surađuje s gradskim vrtićima. U vrijeme upisa na sastanku stručna služba vrtića nam daje informacije o pojedinoj djeci, koje su nam kasnije značajne za savjetovanje učiteljica, slaganje razreda...“

Analizom odgovora ispitanika izdvojeni su postojeći oblici odvijanja prijelazne prakse. Može se zaključiti kako su sudionici procesa prijelaza svjesni potrebe međusobne suradnje i prijenosa informacija o pojedinom djetetu, međutim objektivni razlozi (prema njihovu mišljenju) ometaju kvalitetnu suradnju. Kvalitetan proces odvijanja prijelazne prakse i suradnje između svih

---

<sup>46</sup> Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/2008-2128)

uključenih sudionika prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu temeljni je čimbenik dobrobiti djeteta (Visković i sur., 2019; Visković, 2018; Esping-Andersen, 2009; OECD, 2010; Vandell i sur., 2010). Da bi prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu bio kvalitetan, odnosno da bi se djetetu olakšao prijelaz, potrebna je međusobna suradnja dviju odgojno-obrazovnih institucija što se može iščitati i iz samih odgovora sudionika intervjuja (Tablica 47).

#### 6.5.2. Suradnja stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole

U tablici 48 prikazane su frekvencije odgovora sudionika istraživanja o postojećoj suradnji stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

Tablica 48. Suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole

Suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom prijelaza djeteta							
		Uloge sudionika					
Kodovi		Odgojitelji	Učitelji	Roditelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	Ukupno f
Nema suradnje	f	2	1	3	3	2	11
Potrebna je suradnja	f	4	3	5	3	1	16
Nema potrebe za suradnjom	f	0	2	1	0	1	4

Iz rezultata prikazanih u tablici 48 potvrđeno je mišljenje sudionika istraživanja o potrebi suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole (f=16) kako bi se olakšao djetetu prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Također, potvrđeno je kako nema međusobne suradnje (f=11), a četvero ispitanika odgovorilo je kako nema ni potrebe za suradnjom. Analizom odgovora ispitanika izdvojena su mišljenja o oblicima suradnje između dječjeg vrtića i osnovne škole kao i nedostacima istih koji utječu na kvalitetu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

- ODGOJITELJ: „U nekoliko sam navrata pokušala stupiti u kontakt sa stručnim suradnicima u lokalnoj školi kako bih ih upoznala sa specifičnostima programa i potaknula učitelje da se upoznaju s načinom na koji su djeca do sada učila i što znaju, ali nisu zainteresirani.“
- UČITELJ: „Ne treba forsirati puno suradnju učitelja i odgojitelja. Puno je veći problem u tome što danas pedagog i ostala stručna služba i kada procijene da učenik treba asistenta, da ima određenih poteškoća, rade uzaludan posao jer roditelji ionako rade s djecom što hoće i kako hoće. Čemu onda suradnja nas pedagoških djelatnika.“
- RODITELJ: „Danas u Republici Hrvatskoj ne postoji nikakvo povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava, a koje je neophodno za normalan napredak i odgoj djeteta.“
- RODITELJ: „Mišljenja sam da ne treba pretjerivati u suradnji predškolskog i osnovnoškolskog sustava. Djecu treba razgovorom i znanjem pripremiti na novu stepenicu - školu. Smatram da više treba pozornosti pridati pripremama za spremnost upisa u školu.“
- STRUČNI SURADNIK DJEČJEG VRTIĆA: „Ono što je potrebno u cijeloj ovoj interakciji je poticati razvijanje dobrog odnosa, razmišljanja, poštivanja, tolerancije, povjerenja s obje strane koje je usmjereno što više prema djetetovom dobrom osjećaju u tim relacijama.“
- STRUČNI SURADNIK ŠKOLE: „Suradnja sa školom ovisi o subjektivnom stavu članova stručnog tima vrtića i škole. Smatram da bi to trebalo sustavno riješiti.“
- RAVNATELJ OSNOVNE ŠKOLE: „Suradnja ovisi o osobnom angažmanu pojedinca i koliko netko želi surađivati. Sve je to na osobnoj razini. Ako ne bude zakonski regulirano i dalje će ostati na osobnom interesu pojedinca.“
- RAVNATELJ DJEČJEG VRTIĆA: „Kvalitetno provesti tranziciju iz vrtića u školu velik je i složen zahvat u kojem je potrebno angažirati sve dionike. U našem vrtiću: što zbog osnivača, što zbog zatvorenosti za komunikaciju najbliže osnovne škole, a što zbog odgojitelja koji ne razumiju značaj prelaska djece u školu, tranzicija je dosta osrednja.“

Da bi se ostvarila suradnja između predškolskog i osnovno školskog sustava, potrebno je stvaranje konsenzusa o tome kakva suradnja treba biti kao i način njezina odvijanja (Ohlsson,

2004). Osim toga, Ohlsson suradnju prepoznaje kao uvjet kolektivnog procesa učenja. Također, važno je istaknuti, radi potrebe utvrđivanja oblika međusobne suradnje dvaju sustava, pitanje „školifikacije“ odgojno-obrazovne prakse predškolskog sustava (Moss, 2013). Potrebno je istaknuti kako u postizanju pozitivne suradnje među sustavima važnu ulogu ima ravnatelj.

### 6.5.3. Usklađenost kurikulumu predškole i prvog razreda osnovne škole

Definiranjem pitanja usklađenosti kurikulumu predškole i prvog razreda osnovne škole htjelo se dobiti uvid u to koliko sudionici procesa prijelaza poznaju kurikulume i njihovu usklađenost sukladno dobrobiti pojedinog djeteta. U tablici 49 prikazani su rezultati mišljenja sudionika u odnosu na usklađenost dvaju kurikulumu.

Tablica 49. Usklađenost kurikulumu

Usklađenost kurikulumu							
		Uloge sudionika					
Kodovi		Odgojitelji	Učitelji	Roditelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	Ukupno F
Različit pristup učenju djeteta	f	9	4	3	1	1	18
Poznavanje pojedinog djeteta	f	1	1	1	1	0	4
Nepoznavanje kurikulumu	f	0	0	1	0	1	1
Povezani kurikulumu	f	0	1	0	1	0	1

Iz tablice 49 vidljivo je kako većina sudionika (f=18) intervjuu uviđa neusklađenost kurikulumu predškole i prvog razreda osnovne škole. Manji broj sudionika intervju (f=4) procjenjuje kako se neusklađenost kurikulumu temelji na nedovoljnom poznavanju individualnih potreba i mogućnosti djeteta. Roditelji su naveli kako nisu upoznati s kurikulumom predškole kao ni kurikulumom prvog razreda osnovne škole, ali kako na temelju iskustva mogu zaključiti da kurikulumu nisu međusobno povezani. Mišljenje odgojitelja, također je da kurikulumu nisu međusobno usklađeni.

- ODGOJITELJ: „Smatram da kurikulumu nisu usklađeni jer većina učitelja ne pridaje dovoljno pažnje poticajnom okruženju i individualnim razlikama među djecom, nego se

s djecom ophode kao da su svi na istom razvojnem stupnju. Ne koriste igru kao sredstvo učenja da bi program približili djeci.“

- UČITELJ: „Kurikulum predškole i prvog razreda su povezani. U programu predškole djeca rade na razvoju grafomotorike i fizičke motorike, kroz razne aktivnosti vježbaju orijentaciju u prostoru, prepoznavanje, pridruživanje, radi se na razvoju senzomotorike, čitaju se priče, uče slova i brojevi, oblici, bonton, radi se na razvoju fine motorike kroz likovne aktivnosti, izražavaju se pokretom itd. i sve što je potrebno za normalan rast i razvoj djece predškolske dobi kako bi bili dovoljno zreli za školu.“
- RODITELJI: „Nije mi poznato jesu li kurikul predškole i osnovne škole povezani.“
- STRUČNI SURADNIK DJEČJEG VRTIĆA: „Mišljenja sam da su kurikulumi donekle povezani, a to se odnosi na sadržaje koji će biti zastupljeni u 1. razredu. Što se tiče obveznosti usvajanja sadržaja, tu se uvelike razlikujemo. U predškolskoj dobi zadano im je da njihova pažnja u radu treba biti najdulje 15 min, što u prvom razredu mora vremenski puno dulje trajati. Tu se kod mnogih očituje problem.“
- STRUČNI SURADNIK ŠKOLE: „Učitelji ne trebaju očekivati (uglavnom i ne očekuju) da dijete prije polaska u osnovnu školu treba znati pisati i čitati. Međutim, kao stručni suradnik napominjem da je iznimno važno da djeca do polaska u prvi razred imaju razvijen fonematski sluh (glasovnu analizu i sintezu) kako bi mogla usvojiti vještine čitanja i pisanja u prvom razredu. U pravilu kod djece koja nemaju razvijen fonematski sluh, kasni razvoj vještina čitanja i pisanja u prvom razredu, djeca se osjećaju frustrirano jer ne mogu slijediti tempo svojih vršnjaka.“
- RAVNATELJ ŠKOLE: „U školi smo primijetili da je najveći problem sjedenje i slušanje učiteljice. Također je problem grafomotorika, kako dijete drži olovku, može li napisati ravnu liniju. Neka djeca/vrtići posjećuju školu ali to ovisi o vrtiću, odgojitelju. Trebali bi nam dati više informacija.“
- RAVNATELJ DJEČJEG VRTIĆA: „Budući da se predškolski kurikulum temelji na praćenju dječjih interesa i individualnosti djeteta, prijelazom u školu sve to nestaje i dijete se stavlja u okvire i gubi svoju individualnost i posebnost.“

Analizom odgovora sudionika intervjua uočeno kako sudionici različito sagledavaju načine učenja djeteta u programu predškole. Stručni djelatnici u školi imaju jednak pristup svakom

djetetu ne sagledavajući njegove individualne sposobnosti te sukladno tomu planiraju i odgojno-obrazovni rad što se u konačnici negativno manifestira na djetetovo samopouzdanje i samopoštovanje. Često se u praksi, ali i u recentnim istraživanjima tijekom procesa prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu, dijete promatra s aspekta pripremljenosti za školu, pri čemu se naglasak daje njegovim kognitivnim postignućima (Armstrong, 2008).

#### 6.5.4. Definiranje odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu

Definiranjem pitanja odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu sudionici intervjua u većini slučajeva izjasnili su se kako program predškole ima značajnu ulogu u pripremi djeteta za školu što je razvidno iz rezultata prikazanih u tablici 50.

Tablica 50. Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu

Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu							
Kodovi		Uloge sudionika					Ukupno f
		Odgojitelji	Učitelji	Roditelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	
Program predškole obavezan	f	0	0	1	0	1	2
Program predškola nije odgovoran	f	9	2	5	0	0	16
Potrebna bolja priprema djeteta za školu u programu predškole	f	1	6	1	6	1	15

Rezultati prikazani u tablici 50 ukazuju kako većina sudionika (f=16) intervjua smatra kako je potrebna bolja priprema djeteta za školu. Njih trećina (f=15) smatra kako program predškole nije odgovoran za djetetovu pripremljenost za školu. Prikazani rezultati nisu u korelaciji su s rezultatima obrađenih podataka pitanja otvorenog tipa (vidi Graf 7). Roditelji i ravnatelji smatraju kako je program predškole obavezan stoga su mišljenja kako ne treba raspravljati koja je uloga programa predškole (f=2). Obradom podataka dobivenih intervjuiranjem sudionika istraživanja utvrđeno je kako nisu u korelaciji s rezultatima dobivenim kvantitativnim istraživanjem. Naime, rezultati prikazani u tablici 27 ukazuju kako roditelji smatraju da je program predškole važan u pripremi djeteta za školu. Međutim, rezultati dobiveni analizom odgovora ravnatelja i stručnih suradnika dobivenih intervjuiranjem u korelaciji su s rezultatima dobivenim u kvantitativnom dijelu istraživanja (vidi Tablica 28). Također, potrebno je istaknuti

kako rezultati dobiveni analizom odgovora dobivenih intervjuiranjem odgojitelja nisu u korelaciji s rezultatima dobivenim u kvantitativnom istraživanju u kojem su odgojitelji i učitelji mišljenja kako je program predškole odgovoran u pripremi djeteta za školu (vidi Tablica 28).

Iz odgovora koji slijede dobiva se okvirni u vid u mišljenje sudionika istraživanja u odnosu na rezultate prikazane u tablici 50.

- ODGOJITELJ: „Nije bit pripreme za školu učiti pisati, čitati, zbrajati... Najvažnije je kakvu je dijete izgradilo sliku o sebi. Na tome se temelji djetetov socioemocionalni razvoj koji je jako bitan u djetetovoj pripremi i spremnosti za školu.“
- ODGOJITELJ: „Prilagoditi program djetetovu uzrastu kako u predškoli tako i u školi. Svako je dijete individualno tako da nije moguće u samo jednoj godini u potpunosti pripremiti za školu.“
- ODGOJITELJ: „Dijete ne treba biti pripremljeno za školu u godini pred polazak u školu u okviru programa predškole. Dijete se cjelovito razvija i priprema za školu od trenutka kad je krenulo u jaslice/vrtić.“
- RODITELJ: „Osnovna škola je po zakonu obvezna, isto kao i program predškole. Ne znam čemu onda pričati o tome koliko je program predškole uvjet ili meritum nečijeg znanja i spremnosti za školu. Osobno smatram da je važnija emocionalna spremnost i zrelost djeteta kod prelaska iz predškolske ustanove u osnovnu školu.“
- RODITELJ: „Smatram da djecu u predškoli ne treba previše opterećivati učenjem slova i brojeva. Što će onda učiteljice s njima raditi?“
- UČITELJ: „Smatram da bi se dijete programom predškole trebalo pripremiti za školu. Pod pripremom smatram više prilagodbu na obveze koje dijete čekaju polaskom u prvi razred.“
- UČITELJ: „Bolja i kvalitetnija priprema predškolaca u vrtiću za polazak u prvi razred. Program u predškoli treba biti usklađen sa školskim programom (kurikulumom) prvog razreda osnovne škole.“
- STRUČNI SURADNIK DJEČJEG VRTIĆA: „Program predškole nosi odgovornost u pripremi djeteta za školu, ali nije jedini relevantan za kvalitetu pripreme. Ne smije se zanemariti obiteljsko okruženje djeteta koje ima silan utjecaj kako na razvoj tako i na pripremu za školu.“

- STRUČNI SURADNIK ŠKOLE: „Najveći problem nam je kad djeca krenu u prvi razred što ne znaju sjediti u klupi već se dignu i šetaju po razredu, kao što su naučila u vrtiću, što ometa rad učitelja.“
- RAVNATELJ DJEČJEG VRTIĆA: „Roditelji čija djeca su pred polazak u prvi razred često vrše pritisak kako predškolske skupine moraju biti „čiste“ skupine kako bi se s djecom učilo i radilo pred polazak u školu.“
- RAVNATELJ ŠKOLE: „Mišljenja sam kako program predškole treba postati prvi razred osnovne škole, a osnovno školovanje trajati 9 godina.“

Može se zaključiti, kako je prema mišljenju sudionika ovog istraživanja potrebna bolja priprema djeteta za školu. Uključeni sudionici, također smatraju kako dio odgovornosti pripreme djeteta za školu nosi i obitelj, a ne samo odgojno-obrazovni sustav. Takvo mišljenje uključenih sudionika potvrđuju prethodna navođenja kako je za djetetov lakši prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu važna uključenost roditelja. Rezultati ranijih istraživanja potvrđuju važnost uključenosti roditelja u proces prijelaza, njihovo učenje, razvoj pismenosti i matematičkih i socioemocionalnih kompetencija (Visković i sur., 2019). Međutim, potrebno je istaknuti kako se u okviru spomenutog istraživanja (Visković i sur., 2019) nije zaključilo koja je uloga roditelja u procesu prijelaza. Spomenuti razlog autori vide u nedovoljnom obrazovanju odgojitelja u polju suradnje i razvijanja partnerskih odnosa s roditeljima (Visković i sur., 2017).

#### *6.5.5. Definiranje očekivanja sudionika procesa prijelaza u odnosu na školu/učitelja*

Na postavljeno pitanje kakva su njihova očekivanja u odnosu na školu, u odnosu na učitelja sudionici intervjuja odgovorili su sukladno rezultatima prikazanim u tablici 51.



Tablica 51. Očekivanja sudionika u odnosu na školu/učitelja

Očekivanja u odnosu na školu							
		Uloge sudionika					
Kodovi		Odgojitelji	Učitelji	Roditelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	Ukupno f
Opterećenost djeteta	f	2	2	3	1		12
Prilagođenost programa djetetu	f						6
Međusobno nepoznavanje kurikulumuma	f	2	2	2	2		14

Analizom podataka dobivenih intervjuom uočeno je kako sudionici intervjuja smatraju da su djeca opterećena stjecanjem novih znanja pri polasku u osnovnu školu ( $f=12$ ) te kako stručni djelatnici dječjeg vrtića, odnosno prvog razreda osnovne škole nisu upoznati s kurikulumima dječjeg vrtića odnosno prvog razreda osnovne škole ( $f=14$ ). Važno je istaknuti kako učitelji ne znaju s kakvim znanjem djeca dolaze u prvi razred osnovne škole kao ni kakve su sposobnosti i razvojne mogućnosti i potrebe pojedinog djeteta. Četvrtina sudionika intervjuja ( $f=6$ ) smatra kako se program u prvom razredu osnovne škole treba prilagoditi pojedinom djetetu te kako je rad, učenje i usvajanje znanja potrebno temeljiti na igri. Slična promišljanja nalaze se u rezultatima obrade podataka pitanja otvorenog tipa (vidi Graf 6) gdje sudionici (44 %), također imaju negativan stav prema školi odnosno očekivanjima škole/učitelja u odnosu na dijete. Iz analize odgovora sudionika istraživanja tijekom intervjuja, koji slijede u nastavku može se eksplicitno uvidjeti njihovo pojedino mišljenje u odnosu na očekivanja od škole.

- ODGOJITELJ: „Pristup djetetu u vrtiću i školi je različit. Očekuje se da djeca u školu dođu s nekim vještinama (čitanje, pisanje) koje se u vrtiću ne stječu niti su odgojitelji educirani za to.“
- UČITELJ: „Jako loša suradnja i usklađenost između predškole i škole. Mišljenja učitelja i odgojitelja o djetetu se razlikuju.“
- RODITELJ: „Mislim da je najveći problem prevelik jaz između kurikulumuma ranog i predškolskog odgoja koji polazi od samog djeteta u provođenju aktivnosti, odnosno njegovih interesa i potreba i kurikulumuma škole koji je dosta „ukalupljen“ pa se djeca prenamerno iz jedne sredine u kojoj su bili kreatori samog rada prebacuju u školu gdje je

ipak način rada dijametralno suprotan. Nekako bi trebalo usuglasiti kurikulume pa ne bi bilo naglog reza između vrtića i škole pa bi i sam prijelaz bio lakši, ali ključnu ulogu, ipak u svemu ima odgojitelj i njegova uspješnost u pripremanju djece za ono što ih čeka, a zatim učitelj i njegova sposobnost da se u prvih nekoliko mjeseci ipak prilagodi djeci i postepeno ih uvede u školski način rada.“

- **RODITELJ:** „Ne sviđa mi se kurikulum – previše gradiva, preopširno, zadatci su postavljeni tako da ih djeca ne razumiju – umjesto kratkih i jednostavnih pitanja ona su složena i zbunjujuća. Ne vidim nikakav napredak svog djeteta zato jer kurikulum u odnosu na starije dijete je složeniji. smatram da u školu ide moje dijete, a ne ja. Prevelik je angažman roditelja oko zadaće, jer ne mogu sami, zadaće bi trebalo riješiti dijete samostalno, a ona je takva da roditelji moraju.“
- **STRUČNI SURADNIK ŠKOLE:** „Učitelji rade sukladno kurikulu prvog razreda koji okvirno određuje ishode koje djeca na kraju razreda moraju realizirati. Naravno da je poželjno da pristup svakom djetetu bude individualiziran, no razina individualizacije ovisi o objektivnim okolnostima (veličini razrednog odjela, njegovoj strukturi, prostornim uvjetima itd.) i o osobinama same učiteljice (njezinoj umješnosti, osobnosti, iskustvu i sl.). Nerealno je očekivati da se pristup svakom djetetu do kraja individualizira. To niti je moguće, niti poželjno jer je do kraja školovanja dominantan način rada, rad u razrednom odjelu/grupi.“
- **STRUČNI SURADNIK DJEČJEG VRTIĆA:** „Učitelji bi trebali uvježbati fleksibilnost i prilagodljivost svakom djetetu glede njihovih mogućnosti nakon upoznavanja i donijeti plan i program za usvajanje školskog programa, kakvo god dijete bilo.“

Iz izjava odgojitelja tijekom intervjua može se zaključiti kako njihovo mišljenje nije u potpunosti u korelaciji s rezultatima kvantitativnog dijela istraživanja koje se odnosi na mišljenje odgojitelja koje dijete vještine treba imati usvojene u godini pred polazak u školu (Tablica 37). Naime, odgojitelji su se prema rezultatima dobivenim Upitnikom izjasnili kako dijete u godini pred polazak u školu treba imati razvijene predčitačke, predpisačke i predmatematičke vještine. Također, potrebno je istaknuti kako su odgojitelji na pitanje o potrebi njihova daljnjeg usavršavanja kako bi bili kompetentni u provedbi aktivnosti pripreme djeteta za školu (usvajanje predpisačkih, predčitačkih i predmatematičkih vještina) izjasnili kako nije potrebno dodatno usavršavanje (Tablica 44).

Može se zaključiti kako sudionici ovog istraživanja smatraju kako očekivanja škole/učitelja nisu u skladu s mogućnostima pojedinog djeteta. Odnosno kako se prati zadani plan i program, iako se novom reformom školstva sugerira odgojno-obrazovni rad prema interesima i mogućnostima pojedinog djeteta. Kvaliteta prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu povezana je s djetetovim postignućima i obrazovnim ishodima (Rous i sur., 2001; Einarsdóttir i sur., 2008.). Usmjerenost stručnih djelatnika, posebice prvog razreda osnovne škole, na kognitivna postignuća djeteta i njegovu prilagodbu školskim očekivanjima dovodi do zanemarivanja dječje socioemocionalne dobrobiti (Armstrong, 2008; Dunlop i sur., 2007). Nadalje, nametanje određenih očekivanja i postignuća u odnosu na dijete, smanjuje njegovu motivaciju za daljnje učenje i usvajanje znanja te vodi poremećaju u ponašanju te poteškoćama razvijanja odnosa u interakciji s okolinom (Bijedić i sur., 2007; Featherstone, 2004.).

#### 6.5.6. Definiranje mišljenja sudionika o potrebi i kvaliteti testiranja djeteta prije polaska u prvi razred osnovne škole

Prilikom definiranja mišljenja sudionika o potrebi i kvaliteti testiranja djeteta prije polaska u prvi razred osnovne škole u odnosu na procjenu njegove sposobnosti za polazak u osnovnu školu sudionici intervjuja dali su procjenu prikazanu u tablici 51.

Tablica 52. Testiranje djeteta pred polazak u prvi razred

Testiranje djeteta							
Kodovi		Uloge sudionika					Ukupno f
		Odgojitelji	Učitelji	Roditelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	
Strah od testiranja u odnosu na rezultat postignuća	f	1		2			3
Nerelevantni podaci	f	3	3	4	1		11
Testiranje je važno za procjenu djetetovih sposobnosti	f		1		4	3	8
Podatci i mišljena o djetetu iz vrtića	f	1			1		2

Iz rezultata prikazanih u tablici 52 vidljivo je kako sudionici intervjuja (f=11) smatraju da se postupkom testiranja djeteta prije upisa u prvi razred ne dobivaju relevantni podaci o pojedinom djetetu i njegovim sposobnostima. Rezultati dobiveni analizom odgovora sudionika intervjuja u

korelaciji su s rezultatima (63 %) dobivenim iz obrade podataka pitanja otvorenog tipa (vidi Graf 9). Rezultati dobivenim intervjuom i obradom pitanja otvorenog tipa u suprotnosti su s rezultatima dobivenim pitanjima zatvorenog tipa (Tablica 43) kojima su se sudionici istraživanja izjasnili kako se postupkom testiranja djeteta prije polaska u osnovnu školu dobiva točna procjena djetetovih sposobnosti. Također, iz rezultata prikazanih u tablici 52 razvidno je kako sudionici intervjua (f=8) ne smatraju da je testiranje djeteta prije polaska u osnovnu školu važno u procjeni njegovih sposobnosti, što je u suprotnosti s dobivenim rezultatima iz obrade podataka pitanja zatvorenog tipa (Tablica 42).

- ODGOJITELJ: „Roditelji su puni pitanja kako će biti na testiranju i što će djecu pitati. Žele da odgojitelji pripreme dijete za testiranje.“
- UČITELJ: „Mi bismo voljeli da nam stručna služba kaže kakvo je dijete bilo na testiranju i na što bi trebali obratiti pažnju kako bismo se pripremili za rad s pojedinim djetetom, posebno tijekom adaptacije.“
- UČITELJ: „Potrebno je bolje i sustavnije testirati dijete prije polaska u školu. Testiranje kod liječnika bi se trebalo obaviti puno detaljnije te veću pozornost obratiti na intelektualne sposobnosti, motoričke vještine, socioemocionalne vještine, a ne samo na dob djeteta. Često je slučaj da dijete polazi u prvi razred samo zato što ima 6,5 odnosno 7 godina, a ostale vještine i sposobnosti su ispod razine.“
- RODITELJ: „Testiranja se provode većinom bazirana na znanju. Emocionalni dio se prilično zanemaruje. U tome bi glavnu ulogu trebao imati predškolski psiholog koji u „moru“ djece ne ostvaruje kvalitetnu sliku djeteta. U slučaju da i ima pravu sliku zbog loše komunikacije predškolske ustanove i škole to postaje nevažno.“
- RODITELJ: „Smatram da se vrlo loše odradi testiranje djeteta kod liječnika prije polaska u školu. U tih pola sata koliko je dijete kod liječnika ne dobiva se nikakva, a ne točna procjena djetetovih sposobnosti, no svejedno liječnik najčešće odobri upis djeteta u prvi razred. Najčešće se prebaci odgovornost na učitelja koji 4 godine „pati“ i učenika i sebe jer na kraju nije ni stručan ni obrazovan da u razredu ima dijete s teškoćama, a mora se sa svim tim izboriti jer iza 4 godine moraju biti rezultati.“
- STRUČNI SURADNIK DJEČJEG VRTIĆA: „Liječnici školske medicine kod testiranja trebali bi pitati mišljenja odgojitelja o pojedinom djetetu.“

- **STRUČNI SURADNIK DJEČJEG VRTIĆA:** „Roditelj pri upisu djeteta u prvi razred ne nosi razvojnu mapu u kojoj odgojitelj prati djetetov razvoj od polaska u dječji vrtić do polaska u školu.“
- **STRUČNI SURADNIK ŠKOLE:** „Potreba i vrijednost testiranja djece pred polazak u prvi razred je neupitna. Međutim, rezultat testiranja kao metode i tehnike nikako nije najvažnija komponenta na temelju koje se može vrednovati djetetova uspješnost na testiranju. Ono što je najvažnije i prije samog testiranja je povezanost u svim segmentima škole i vrtića, poznavanje predškolskog kurikuluma i načina rada, života i navika djeteta tijekom odrastanja u vrtiću.“
- **STRUČNI SURADNIK ŠKOLE:** „Rezultati se koriste za formiranje razrednih odjela i upoznavanje djece.“
- **STRUČNI SURADNIK ŠKOLE:** „Psihofizičko testiranje prije upisa u prvi razred ima važnu svrhu te ne služi samo za formiranje razreda. Važno je da se ustanovi jesu li kod djeteta razvijene sve predintelektualne funkcije koje bi trebale biti prije polaska u osnovnu školu, treba li još na čemu raditi, eventualno predložiti odgodu upisa ako se smatra da bi ona pozitivno utjecala na dijete i njegove sposobnosti.“
- **STRUČNI SURADNIK ŠKOLE:** „Testiranje prvaša prvenstveno služi da bi se detektirali učenici koji imaju određene poteškoće te i eventualno odgodili upis u školu, utvrdili primjereni oblik školovanja i savjetovali roditelje i učiteljicu kako radi s djetetom. U većim školama testiranje prvaša služi i da ih se prema specifičnostima raspoređi po razrednim odjelima.“
- **RAVNATELJ ŠKOLE:** „Informacije i podatci o djeci od strane vrtića trebaju biti konkretniji i sveobuhvatni prema školi posebice što se tiče socioemocionalnog statusa djeteta koji je zapravo za školu jedan od važnijih, a najmanje mjerljiv prilikom određivanja psihofizičkog stanja djeteta (testiranje) prilikom upisa u školu.“
- **RAVNATELJ DJEČJEG VRTIĆA:** „Testiranje sasvim sigurno daje opći dojam o pripremljenosti djeteta za školu. Prepoznaje se emocionalna (ne)spremnost djeteta koja je vrlo bitna pri polasku u školu.“

Postavlja se pitanje zbog čega je potrebna normativna procjena psihofizičkog statusa djece prije polaska u osnovnu školu kada je predškola obavezna sukladno Zakonu o predškolskom

odgoju i obrazovanja (2013) kao i prema Uredbi o postupku procjene psihofizičkog stanja djece i učenika i strukturi stručnih povjerenstava (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). Procjenu djetetovih sposobnosti pri upisu u prvi razred osnovne škole provode stručni suradnici u osnovnim školama, koji u pravilu djeci nisu poznati (Višnjić Jevtić i sur., 2019). Kao što autorica navodi procjena djetetovih sposobnosti najčešće je ograničena na trenutni razvojni status pojedinog djeteta, bez uvida u njegov razvojni put.

Iz obrade rezultata skala (*vještine koje dijete treba imati razvijene u godini prije polaska u školu i poteškoće koje dijete može pokazati u programu predškole*) i subskala (*Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole; Pozitivna prijelazna praksa; Roditeljska uključenost u prijelaznom razdoblju; Važnost predškole za razvoj djeteta i pripremu za školu; Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu*) te pitanja zatvorenog i otvorenog tipa kao i iz intervjua može se zaključiti kako većina sudionika prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu promatra iz perspektive djetetove spremnosti za školu što potvrđuju i rezultati ranijih istraživanja prikazani u recentnoj literaturi (Bingham i sur., 2012 Gormley i sur., 2005; Loeb i sur., 2007; Magnuson i sur., 2004; Vandell i sur., 2010; Armstrong, 2008). Naime, prema mišljenju pojedinih autora, promatranje djetetovog prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu kroz prizmu spremnosti za školu odnosno normativno procjenjujući njegov tjelesni, kognitivni i socioemocionalni razvoj djetetu se omogućuje ispunjavanje kurikularnih zahtjeva prvog razreda osnovne škole (Bingham i sur. 2012).

Analiza dobivenih odgovora tijekom intervjua doprinijela je dubljem uvidu u promišljanja sudionika o prijelaznoj praksi, oblicima suradnje kao i poteškoćama s kojima se susreću sudionici procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Kvalitativnim obradom dobivenih podataka pitanja zatvorenog i otvorenog tipa te intervjuiranjem odraslih sudionika procesa prijelaza nastojalo se ublažiti, odnosno otkloniti eventualne nedostatke rezultata dobivenih kvantitativnog obradom podataka. Naime, direktnim kontaktom s ispitanicima tijekom intervjua dobiveni su sadržajni odgovori koji su kategorizirani prema kontekstu o kojem se govori te je omogućeno konkretno razumijevanje izrečenog. Osim toga, stečene su nove spoznaje o navedenom problemu, a time potaknuti i novi koncepti procesa prijelaza.

Rezultati intervjua su pokazali drugačije mišljenje u odnosu na rezultate dobivene kvantitativnom analizom te analizom obrade pitanja zatvorenog tipa. Na temelju intervjua se

uočavaju veće poteškoće u postojećoj prijelaznoj praksi što upućuje na potrebu stvaranja novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu na području Republike Hrvatske. Tijekom intervjuiranja sudionici su iskazali veći interes i dublje promišljanje o navedenoj problematici te su dobili priliku otvoreno iskazati pozitivne i negativne strane prijelazne prakse što im je upitnikom donekle bilo ograničeno.

#### **6.6. Sličnosti i razlike teorijskih pristupa i modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu između hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava i odgojno-obrazovnog sustava SAD-a, Australije, Novog Zelanda, Europe**

U većini zapadnoeuropskih zemalja i svijeta prisutne su poteškoće u prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, posebice u kontekstu međusobne suradnje sudionika procesa prijelaza. Da bi se djetetu omogućio lakši prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu prvenstveno je potrebno definirati je li prijelaz trenutni događaj ili proces koji se odvija tijekom djetetove rane i predškolske dobi uz aktivno sudjelovanje svih sudionika. Prema mišljenju Dockett i sur. (2014) prijelaz kao trenutni događaj temelji se na jednokratnom obilasku škole ili jednom roditeljskom sastanku s roditeljima djece koja kreću u školu. Prijelaz kao proces autori opisuju kao niz različitih aktivnosti (informativni roditeljski sastanci, edukativne radionice, susreti tijekom kojih će roditelji i stručni djelatnici izmjenjivati različite informacije o djetetu te dobiti informacije i podršku za djetetov lakši prijelaz i prilagodbu na novu odgojno-obrazovnu sredinu. Međusobna suradnja i izmjena informacija o pojedinom djetetu među svim sudionicima procesa prijelaza omogućuje odgojno-obrazovni kontinuitet, a time i lakšu prilagodbu djeteta na novi odgojno-obrazovni kontekst. Kako bi se potaknuo kontinuitet u odgoju i obrazovanju, a time olakšao djetetu prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi, pojedini autori sugeriraju uvođenje pripremnog razreda (Veličković, 2015) te kurikuluma prijelaza (Dockett i sur., 2007; Somolanji Tokić, 2018). Nekolicina autora mišljenja je kako su pripremni razredi i programi usmjereni na pripremu djeteta za školu usmjereni na očekivanja školskog sustava i njezinih stručnih djelatnika (Corosaro i Molinari, 2000; Pianta i Kraft-Sayre, 2003).

Nekolicina zemalja napisala je niz strategija koje bi mogle pomoći u provedbi lakšeg prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu: praćenje procesa prijelaza, informiranje lokalnih vlasti o postojećoj prijelaznoj praksi i potrebnim promjenama.

Kako bi poboljšali postojeću odgojno-obrazovnu prijelaznu praksu Japan i Švedska u zakonske okvire, integrirale su proces prijelaza čineći ga sastavnim dijelom okvirnog kurikuluma (OECD, 2017). U istom dokumentu navedeno je kako Danska, Finska, Norveška, Slovenija i Švedska kontinuirano raspravljaju sa svim sudionicima i dionicima procesa prijelaza o temi lakšeg prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu (OECD, 2017). U Švedskoj, Finskoj i Danskoj, kurikulumom predškole želi se povezati predškolski i osnovnoškolski kurikulum te na taj način potaknuti kontinuitet u odgoju i obrazovanju djeteta (OECD, 2006).

U norveškom odgojno-obrazovnom sustavu predškolska pedagogija uvedena je u osnovnoškolski sustav; metodika rada u prva četiri razreda osnovne škole temelji se na igri, projektnom radu, istraživanju kao obliku učenja; odgojno-obrazovni proces temelji se na integriranom pristupu u radu uz malu ili djelomičnu orijentaciju na znanja u odnosu na pojedini predmet (Moss, 2008). Ovaj model odvijanja odgojno-obrazovnog procesa omogućuje kontinuitet u odgoju i obrazovanju. Model pozitivne suradnje i partnerstva dvaju sustava moguć je bez dominacije osnovnoškolskog sustava nad predškolskim sustavom, bez dominacije učitelja u odnosu na odgojitelja, s naglaskom da se šestogodišnjem djetetu treba ponuditi najbolje od dva odgojno-obrazovna sustava (Haugh, 2013). Prema njegovu mišljenju, potrebno je prihvaćanje tradicije, identiteta i kulture među sustavima te njihova implementacija u odgojno-obrazovni proces. Također, ističe kako je za kvalitetnije povezivanje dvaju sustava i ostvarenje cilja *modela odnosa partnerstva i suradnje* dvaju odgojno-obrazovnih sustava, potrebna edukacija odgojitelja u predmetima važnima za odgojno-obrazovni rad u nižim razredima osnovne škole.

U švedskom odgojno-obrazovnom sustavu uočava se fleksibilnost u radu učitelja, uvažava se dijete, njegovo mišljenje i razmišljanje (Ackesjö, 2010). Prema njegovu mišljenju, kako bi se umanjio stres koji dijete doživljava zbog promjene odgojno-obrazovne okoline, potrebna je suradnja među sustavima i usklađivanje tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Osim suradnje među odgojno-obrazovnim sustavima potrebna je suradnja s roditeljima kako bi se dobile važne informacije o djetetu i time olakšao njegov prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu. (Wilder i Lillvist, 2017a; Wilder i Lillvist, 2017b). U švedskim nacionalnim obrazovnim dokumentima sugerira se međusobna razmjena informacija o pojedinom djetetu svih sudionika procesa prijelaza kako bi se omogućio cjelovit razvoj djeteta i njegov daljnji obrazovni uspjeh (Višnjić Jevtić i sur., 2018). Dakle, cilj odgojno-obrazovnog sustava je omogućiti kontinuitet u odgoju i obrazovanju djeteta. Osim toga, poseban naglasak daje se suradnji s roditeljima



posebice s roditeljima djece s posebnim potrebama. Program rada u godini pred školu temelji se na socioemocionalnom razvoju djeteta, poticanju socijalne interakcije s vršnjacima, poticanju osjećaja sigurnosti i pripadnosti skupini odnosno razredu.

U odgojno-obrazovnom sustavu u Engleskoj procjena djetetovih sposobnosti pri upisu u osnovnu školu temelji se na holističkom pristupu procjene djetetova razvoja tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Roberts-Holmes i sur., 2016). Osim toga, potiče se pozitivno iskustvo djece i roditelja tijekom prijelaza, utvrđivanje načela i odgovornosti poboljšanja iskustava svih sudionika što je rezultiralo osnivanjem grupe učitelja, ravnatelja i savjetodavnog osoblja (Fisher, 2011). Također, važno je istaknuti kako je za poboljšanje prijelazne prakse i njezine održivosti potrebno poticati razvoj profesionalnih kompetencija učitelja, planirati odgojno-obrazovni rad prema potrebama i mogućnostima djece, omogućiti dokumentiranje i zajedničku refleksiju odgojno-obrazovne prakse s ciljem njezina unapređenja, uz kontinuirano praćenje i podršku ravnatelja (Fisher, 2011).

Odgojno-obrazovna praksa u Irskoj temelji se na zajedničkim očekivanjima odgojno-obrazovnih djelatnika na obje obrazovne razine, o kompetencijama djece potrebnima za lakši prijelaz djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi te poticanju međusobne komunikacije i prijenosu informacija o djetetovim interesima, potrebama i mogućnostima (O'Kane i sur., 2013). Osim toga, istaknuta je potreba uključivanja roditelja kako bi se dobili relevantni podaci o pojedinom djetetu, posebice djeteta s posebnim potrebama i time olakšao njegov prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu (CECDE, 2006). Ovakvim pristupom procesu prijelaza djeteta iz jednog obrazovnog konteksta u drugi omogućuje se kvalitetniji odgojno-obrazovni prijelaz, ostvaruje se pedagoški kontinuitet te se uvažava djetetovo iskustvo i znanje stečeno tijekom predškolskog odgoja i obrazovanja (O'Kane i Hayes, 2013).

Istraživanjem provedenim u Finskoj željelo se utvrditi utječe li prijelazna praksa, koja se trenutno primjenjuje na relaciji vrtića i osnovne škole, na kognitivne ishode djeteta u prvom razredu (Ahtola i sur., 2011). Dobiveni rezultati potkrijepili su važnost suradnje stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole u izradi nastavnog plana i programa temeljen na prethodnim znanjima i postignućima djeteta te nadogradnji novih znanja čime bi se ujedno omogućio kontinuitet u odgoju i obrazovanju (Ahtola i sur., 2011; Rantavuori i sur., 2017). Osim toga, rezultati istraživanja ukazali su kako je za ostvarenje cilja lakšeg prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu potrebna međusobna profesionalna suradnja odgojitelja i

učitelja, poticanje zajedničkog pedagoškog razumijevanja prakse, osmišljavanje zajedničkih aktivnosti vezanih uz prijelaznu praksu (Karila i sur., 2014; Rantavuori i sur., 2017).

U danskom odgojno-obrazovnom sustavu prisutan je koncept pedagoškog kontinuiteta koji se još naziva razdobljem djetetova institucionalna života „bez rubova“. U proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu uključena je i lokalna vlast s ciljem poticanja suradnje odgojitelja i učitelja pri čemu je istovremeno omogućeno svakom djetetu aktivno sudjelovanje u vlastitom učenju i svakodnevnim aktivnostima (Johanneson, 2012). Ističe se važnost osobne i profesionalne interakcije odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika. Također, važno je istaknuti uključenost roditelja u školske aktivnosti (Brostrom i sur., 2013).

U odgojno-obrazovnoj politici Islanda istaknuta je potreba suradnje roditelja, odgojitelja i učitelja (Garöarsdottir i sur., 2017). Osim toga, ističe se važnost uvažavanja djetetovih prethodno stečenih znanja koji će biti temelj njegova osnovnoškolskog obrazovanja. Kako bi se uvažila djetetova znanja, sugerira se potreba upoznavanja s metodama i oblicima rada stručnih djelatnika na obje odgojno-obrazovne razine. Navedene sugestije ukazuju kako odgojno-obrazovna politika Islanda prepoznaje potrebu i važnost odvijanja odgojno-obrazovnog kontinuiteta.

U talijanskom odgojno-obrazovnom sustavu tijekom devedesetih godina donesen je Zakon kojim se sugerira kontinuitet između programa predškole i osnovne škole, naglašava važnost komuniciranja odgojno-obrazovnih sustava s roditeljima, zahtijeva se koordinacija kurikuluma između predškolskog programa i lokalnih osnovnih škola (Corosaro i Molinari, 2000). Prema njihovu mišljenju lakši prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu moguć je ukoliko se izjednače očekivanja, dnevne rutine, filozofije i interakcijski stilovi stručnih djelatnika te na taj način ostvari suradnja i partnerstvo među sustavima (Corosaro i Molinari, 2000). Kako bi se zadovoljile potrebe djece s posebnim potrebama i njihovih roditelja, 1992. godine donesen Circolare Ministeriale<sup>47</sup> kojom je potaknuta suradnja između društvenih agencija, zdravstvenih službi, škola i obitelji (OECD, 2001).

U Njemačkoj, model prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu kreirali su Griebel i Niesel na Državnom institutu za ranu pedagogiju u Münhenu (IFP) pod nazivom „Konceptualno redefiniranje kvalitete odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama i osnovnim školama (Griebel i Niesel, 2015). Glavni cilj ovog modela je naučiti dijete i njegove

---

<sup>47</sup> tal. Circolare Ministeriale =Ministarska okružnica

roditelje kako se suočiti s promjenama koje ga očekuju prelaskom u novi odgojno-obrazovni kontekst. Jedna od značajki IFP<sup>48</sup> prijelaznog modela je konstruktivni pristup pri čemu se proces učenja i razvoja pojedinca shvaća kao interakcija pojedinca s društvenom okolinom (Griebel, 2008). Dakle, znanje i kultura grade se dijalogom i suradnjom svih sudionika procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Prema mišljenju Griebel i Niesel (2015) prijelazi se temelje na diskontinuitetu na više razina koji ubrzavaju procese učenja djeteta potrebno je postaviti pitanje osnovnih i specifičnih vještina djeteta koje se smatraju važnim za predstojeće razdoblje. Stoga je, prema njihovu mišljenju, važna uloga roditelja jer su oni aktivni sudionici različitih prijelaza s kojima se njihovo dijete susreće tijekom rasta i razvoja. Dakle, cilj IFP modela je pomoći sudionicima prijelaza u osvještavanju složenih procesa promjena s kojima se dijete i njegova obitelj susreće te im pružiti pomoć u suočavanju s njima. Ovaj model prijelaza sugerira suradnju s djecom, roditeljima, stručnim djelatnicima dječjeg vrtića i osnovne škole puno prije polaska u školu (Griebel i Niesel, 2015). Suradnja se temelji na organiziranju edukativnih sastanaka stručnih djelatnika i roditelja; susretima djece predškolaca i djece prvog razreda osnovne škole te djece i učitelja; susretima roditelja djece predškolaca i prvog razreda osnovne škole kako bi se upoznali, razmijenili iskustva s ciljem međusobne podrške.

U američkom odgojno-obrazovnom sustavu prisutan je *Head Start program* koji je prvenstveno namijenjen djeci iz socioekonomski depriviranih sredina, a čiji je cilj potaknuti dijete na stjecanje vještina potrebnih za upis u prvi razred osnovne škole (OECD, 2006). Head Start program temelji se na strategijama koje su uključivale školske sastanke, kućne posjete, educiranje roditelja, njihovo uključivanje u razne školske aktivnosti s ciljem poboljšanja kvalitete obrazovanja djece mlađeg predškolskog uzrasta (Freeman, 2011). Programom *Ready Schools* želi se omogućiti djetetu lakši prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi, sukladno njegovim razvojnim i obrazovnim mogućnostima (Moss, 2013). Potrebno je istaknuti kako su i ovom konceptu naglašeni ishodi učenja djeteta te se procjenjuje njegovo znanje i uspješnost (Benett, 2013). Može se uočiti kako je pristup sam po sebi kontradiktoran s obzirom na to da istovremeno sugerira prilagodbu djetetovim potrebama i prilagođavanje zahtjevima škole. Posebno je potrebno istaknuti kako je u pristupu uglavnom jednosmjerna komunikacija u odnosima koji se temelje na sugestijama učitelja prema odgojiteljima kako djecu pripremiti

---

<sup>48</sup> Na Državnom institutu za ranu pedagogiju u Münhenu (IFP) kreiran je program „Konceptualno redefiniranje kvalitete odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama i osnovnim školama kojim se provode zajedničke aktivnosti stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole s roditeljima kako bi se djetetu olakšao prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

za školu da bi bila spremna za polazak (Moss, 2013). Obrazovnom reformom u SAD-u i uvođenjem pristupa *Ready Schools* nisu se dogodile veće promjene. I dalje se djeca u godini pred školu pripremaju što rezultira „školifikacijom“ ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Vandenbroeck i sur., 2013). Osim *Head Start* programa te *Ready School*, organiziran je i program of *Counting to school*–Odbrojavanje do škole u okviru koje zajednica daje podršku djetetu tijekom prijelaza iz neformalnog (dječji vrtić) u formalni obrazovni sustav (osnovna škola), a cilj projekta je potaknuti i uspostaviti komunikaciju i suradnju na relaciji odgojno-obrazovna ustanova (škola)-roditelj te organizacija partnerstva i podrške – SPARK u okviru kojeg se podrškom zajednice daje podrška djetetu u cilju ostvarenja školskog uspjeha.

Proučavajući literaturu vezanu za istraživanje procesa prijelaza u Australiji uočena je usmjerenost na spremnost djeteta za školu (Grieshaber, 2008). Rezultati istraživanja, također pokazuju kako je procjena djetetovih akademskih vještina u kontekstu spremnosti za školu utjecala na povećanje broja djece – ponavljača prvog razreda ili su pak kategorizirani kao djeca koja imaju teškoće u učenju i ponašanju, procjenjuje se da nisu udovoljila kriterijima spremnosti, bez obzira što pohađaju školu (Dockett i sur., 2007; Petriwskyj, 2005; Petriwskyj i Grieshaber, 2011). S obzirom na ishode pohađanja prvog razreda osnovne škole, roditelji su promijenili stav u odnosu na dječji vrtić i odgojno-obrazovni proces koji se u njemu odvija inzistirajući na budućim programima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u okviru kojih bi se dijete adekvatno, prema njihovom mišljenju, pripremio za školu (Petriwskyj i sur., 2011). Ovakav pristup u suprotnosti je s australskim kurikulumom koji se temelji na igri kao obliku učenja kod djece predškolske dobi (Petriwskyj i sur., 2011). Pristup pripreme djeteta za osnovnu školu podržava vlada te se organizira pripremna godina, odnosno program pripreme za školu, što podržavaju i roditelji (O' Gorman, 2008). Uvođenjem pripremnog razreda i prijelaznog kurikuluma te specijaliziranih programa nastojalo se pomoći djeci s teškoćama u razvoju, djeci iz socijalno depriviranih sredina (Cronin i sur., 2002; Dockett i sur., 2007).

Dobar primjer prijelazne prakse temelji se na individualnom pristupu djetetu i zadovoljavanju njegovih interesa i potreba, dijete ima ulogu sukreatora odgojno-obrazovnog procesa (Dockett i sur. 2007). Projektom vlade države Viktorije želi se podržati suradnja predškolskog i osnovno školskog sustava te se daje Nacionalni program procesa prijelaza kojim se poštuju zakonska prava djeteta, poštivanje kulturnog identiteta djeteta i socioekonomskog statusa obitelji, pozitivne interakcije s okolinom, poštivanje različitosti, poticanje jednakih prava za svu djecu,

učenje kroz igru, poticanje suradnje roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika te reflektivna praksa (DEECD, 2008 – Nacrt za odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu; CEIEC, 2008).

Novozelandski kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, *Te Whāriki* kurikulum, odgovara osnovnoškolskom kurikulumu čime je osiguran kontinuitet u odgoju i obrazovanju, a samim time i lakši prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu (Peters, 2000). Međutim, potrebno je istaknuti kako ipak postoji razlika među sustavima, što posebice dolazi do izražaja kod djece iz socijalno depriviranih sredina i djece starosjedioca Maora, koji obuhvaćaju polovicu uključene populacije djece u osnovnoškolski sustav (Holmes, 1998; Peters, 2000). Naime, autori ističu, kako se u osnovnoškolskom kurikulumu naglašava važnost razvijenosti vještine pisanja i matematičkih kompetencija, sugerira se priprema djeteta za školu tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što rezultira primjenom osnovnoškolske pedagogije u odgojno-obrazovnom procesu u godini pred školu.

Rezultati istraživanja provedenog u okviru OECD-ovog projekta (2017) potakli su donošenje zajedničkog cilja svih zemlja uključenih u projekt, iako su svi navedeni nedostaci ukorijenjeni u njihovoj različitoj percepciji, ideologiji, filozofiji te očekivanjima. Ciljevi su sljedeći: riješiti nedosljednost u ciljevima, planu i programu odgojno-obrazovnih sustava; potaknuti i ostvariti suradnju među sudionicima i dionicima (ravnatelji, djelatnici državne uprave u području odgoja i obrazovanja odgoja i obrazovanja), posebice kod uključivanja djece s posebnim potrebama u odgojno-obrazovni sustav (OECD, 2017).

U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu kod upisa djeteta u prvi razred osnovne škole polazi se od djetetove kronološke dobi kao preduvjeta stjecanja određenih vještina, znanja i sposobnosti, onemogućava se individualni pristup u odgojno-obrazovnom radu, zanemaruje činjenica kako djeca iste kronološke dobi uče na različit način, u školu dolaze s različitim predznanjem s obzirom na to da potječu iz različitih sociokulturnih i ekonomski različitih sredina (Slunjski, 2015). Prijelazna odgojno-obrazovna praksa prema mišljenju Veselinović (2006) temelji se na sljedećim aktivnostima: jednodnevni boravak predškolaca u školi, skraćeni satovi i školski dan na početku školske godine, održavanje roditeljskog sastanka na početku školske godine, zajednički posjet školi roditelja i djece prije početka škole prilikom testiranja djeteta za upis u prvi razred. Prema NOK-u (2011: 34) rani i predškolski sustav odgoja i obrazovanja nije obvezan za svu djecu te se izdvaja u posebnu razinu odgojno-obrazovnog sustava dok se u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) program predškole

integrira u osnovnoškolski sustav kao nulti razred što vodi kreiranju devetogodišnje osnovne škole koja se nastavlja na trogodišnje odnosno četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje. Predškolski odgoj i obrazovanje temelji se na poticanju djetetova „cjelovita i zdrava rasta i razvoja djeteta te razvoja svih područja djetetove osobnosti: tjelesnoga, emocionalnoga, socijalnoga, intelektualnoga, moralnoga i duhovnoga, primjereno djetetovim razvojnim mogućnostima“ (NOK, 2011: 34; NKRPOO, 2014: 49). Kurikulum predškole planira se i odvija cjelovito, nije rascjepkan po metodičkim područjima koji se temelje na nepovezanim aktivnostima, gdje su područja učenja izdvojena što rezultira potrebom uvježbavanja posebnih vještina te ne sadrži elemente „školifikacije“ u bilo kojem obliku (NKRPOO, 2014: 49).

Potrebno je istaknuti kako u NOK-u (2011), ali ni u ostalim kurikulumima vezanima za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje nije detaljno razrađen način i oblik suradnje s dječjim vrtićem, kao ni s ostalim sudionicima procesa prijelaza kako bi se osigurao kontinuitet djetetova obrazovanja kao ni oblici praćenja djetetova razvoja, njegovih mogućnosti i potreba tijekom procesa prijelaza iz jednog obrazovnog konteksta u drugi. Također, u prijedlogu Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017: 31) ističe se važnost međusobne suradnje među odgojno-obrazovnim ustanovama kako bi se djetetu omogućio lakši prijelaz djeteta iz jedne odgojno-obrazovne razine u drugu (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017, 32). U prijedlogu Kurikuluma predškole (2017) navode se oblici suradnje među sustavima: uspostavljanje suradnje i partnerstva (međusobna razmjena informacija, međusobne posjete, zajedničke aktivnosti, dijalog među stručnim djelatnicima, zajedničke aktivnosti tijekom procesa prijelaza, međusobno uvažavanje i poštovanje (Kurikulum predškole, 2017 – prijedlog). Međutim, potrebno je naglasiti kako dokumenti obrazovne politike predloženi u okviru Cjelovite kurikularne reforme nisu usvojeni, stoga se ne smatraju obveznim te se ne primjenjuju u postojećoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Uvidom u recentnu literaturu o prijelaznoj praksi zapadnoeuropskih zemalja, SAD-a, Australije, Novog Zelanda te uvidom u zakonsku legislativu odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj i literaturu o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi uočava se kako oblici prijelazne odgojno-obrazovne prakse nisu u suglasju. Većina europskih zemalja zakonski su regulirale i utvrdile odgojno-obrazovnom legislativom obvezu međusobne suradnje stručnih djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova, suradnju s roditeljima kao značajnim partnerima u procesu prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te važnost uključivanja lokalne zajednice u proces prijelaza. Dakle, iz literature se uočava kako su odgojno-obrazovni

stručni djelatnici evaluacijom prijelazne odgojno-obrazovne prakse uočili potrebu međusobnog uvažavanja i razumijevanja, potrebu odvijanja kontinuiteta radi lakšeg prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, što je uvjetovalo promjene i u obrazovanju odgojitelja i učitelja. Međutim, potrebno je istaknuti da se pojedina odgojno-obrazovna praksa još uvijek temelji na ishodima učenja, provode se aktivnosti pripreme djeteta za školu, procjenjuje se njegovo znanje i spremnost za školu, posebice kod djece iz socio-depriviranih sredina.

Razvidno je kako je u pojedinim odgojno-obrazovnim dokumentima u Republici Hrvatskoj sugerirana suradnja i povezivanje među stručnim djelatnicima odgojno-obrazovnih sustava, međutim kako dokumenti nisu zakonski regulirani oblici međusobne suradnje nisu prisutni u postojećoj odgojno-obrazovnoj praksi. Pretpostavka slabe suradnje među stručnim djelatnicima temelji se na međusobnom ne uvažavanju i nerazumijevanju struke (Somolanji Tokić, 2018). Nedosljednost u provedbi prijelaznih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi, prema mišljenju Visković (2018), temelji se na krutosti osnovnoškolskog kurikulumu, nedostatku osobne inicijative stručnih djelatnika te nedovoljno razvijenim kompetencijama praktičara. Također, može se zaključiti kako razlog poteškoćama usuglašavanja i definiranja zajedničkih načela u prijelaznoj praksi u Republici Hrvatskoj jest različita slika o djetetu koju imaju odgojitelji i učitelji (Visković, 2018; Somolanji Tokić, 2018).

## **6.7. Testiranje hipoteza**

Nakon provedenog istraživanja, kvantitativne i kvalitativne analize podataka pristupilo se testiranju postavljenih hipoteza. Rezultati istraživanja pokazali su kako postoji razlika u mišljenju sudionika procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu o postojećoj prijelaznoj praksi, o vještinama koje dijete treba imati razvijene kako bi bilo spremno za školu te odgovornosti i važnosti programa predškole u pripremi djeteta za školu i potrebi utemeljenja novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Stoga su odbačene sljedeće hipoteze: H2, H4, H5, H6. Hipoteze H1 i H3 djelomično su potvrđene.

**H(1):** *Svi sudionici odgojno-obrazovnog sustava (odgojitelji, učitelji, roditelji, stručni suradnici i ravnatelji) imaju negativna mišljenja o kvaliteti prijelazne odgojno-obrazovne prakse*

Prva hipoteza djelomično je odbačena. U kvantitativnom djelu istraživanja stručni djelatnici iskazali su pozitivno mišljenje o odvijanju postojeće prijelazne prakse (vidi tablicu 21) što je

potvrđeno i rezultatima obrade pitanja zatvorenog tipa (vidi tablicu 47), dok su roditelji iskazali prosječno zadovoljstvo s postojećom prijelaznom praksom (vidi tablicu 17). Stručni suradnici dječjeg vrtića nisu zadovoljni načinom odvijanja postojeće prijelazne prakse (Tablica 18), odgojitelji i učitelji prijelaznu praksu procjenjuju prosječnom (Tablica 16) kao i ravnatelji dječjeg vrtića i osnovne škole (Tablica 19). Ravnatelji posebice nisu zadovoljni u pogledu subskale Povezanost i suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza (Tablica 19). Roditelji su prosječno zadovoljni s postojećom prijelaznom praksom (Tablica 17). Potrebno je istaknuti kako ipak postoji razlika u mišljenju stručnih djelatnika dječjeg vrtića (odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja) i stručnih djelatnika osnovne škole (učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja). Naime, pitanjima otvorenog tipa te intervjuom ispitanicima je omogućeno dublje i konkretnije izražavanje mišljenja o načinu odvijanja postojeće prijelazne prakse. Kvalitativna analiza podataka pokazala je da je njihovo mišljenje pretežno negativno (vidi graf 4), mišljenja su da se postojeća prijelazna praksa ne odvija u najboljem interesu djeteta (vidi tablicu 22). Iz odgovora ispitanika uočava se da im nije u potpunosti jasna uloga programa predškole u pripremi djeteta za školu, ne znaju i ne razumiju kakva su očekivanja osnovnoškolskog sustava u odnosu na pojedino dijete i njegove roditelje pri polasku djeteta u prvi razred osnovne škole. Ispitanici ističu potrebu razvijanja kvalitete suradnje i povezivanja dječjeg vrtića i osnovne škole po pitanju prijelazne prakse. Potreba poboljšanja kvalitete suradnje između dječjeg vrtića i osnovne škole vidljiva je u niskoj frekvenciji ( $f=13$ ;  $N=32$ ) u pitanjima suradnje među stručnim djelatnicima dječjeg vrtića i osnovne škole. Iako su svjesni potrebe međusobne suradnje i prijenosa informacija navode, prema njihovu mišljenju, objektivne razloge koji onemogućavaju kvalitetnu suradnju i povezanost između dječjeg vrtića i osnovne škole.

Stručni djelatnici vrtića smatraju da bi proces prijelaza djeteta i predškolske ustanove u osnovnu školu trebao biti kvalitetniji, kako je potrebna bolja suradnja među stručnim djelatnicima. Kao negativan aspekt prijelazne prakse ističu veću inicijativnost i uključenost stručnih djelatnika škole u proces prijelaza odnosno poticanje i podržavanje međusobne suradnje. Obradom rezultata dobivenih kvalitativnom analizom odgovora ispitanika učeno je kako sudionici procesa prijelaza nisu u potpunosti zadovoljni postojećom praksom kao ni međusobnom suradnjom (vidi tablicu 48.) kao ni usklađenosti kurikulumu. Ispitanici ističu potrebu većeg povezivanja dječjeg vrtića i osnovne škole po pitanju prijelazne prakse ( $f=16$ ;  $N=32$ ), što je



uočljivo u izrazito niskoj frekvenciji u pitanjima suradnje među stručnim djelatnicima dječjeg vrtića i osnovne škole.

**H(2):** *Ne postoji razlika u mišljenju odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja o roditeljskoj uključenosti u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu*

Druga hipoteza je odbačena. Obradom podataka dobivenih u kvantitativnom dijelu istraživanja utvrđena je statistički značajna razlika između odgojitelja i učitelja u odnosu na uključenost roditelja u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Odgojitelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju potrebu roditeljske uključenosti u proces prijelaza (vidi tablicu 16). Roditelji su zadovoljni svojom uključenosti u prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu (vidi tablicu 17). Utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju stručnih suradnika dječjeg vrtića i stručnih suradnika osnovne škole po pitanju uključenosti roditelja u proces djetetova prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (vidi tablicu 18). Stručni suradnici dječjeg vrtića u odnosu na stručne suradnike škole visoko procjenjuju ulogu roditelja i njihovu uključenost u proces prijelaza. Također, utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole. Ravnatelji dječjeg vrtića u odnosu na ravnatelje osnovne škole visoko procjenjuju subskalu Roditeljska uključenost u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu (vidi tablicu 19). Dakle, stručni djelatnici i ravnatelji dječjeg vrtića smatraju kako je za djetetov lakši prijelaz važno uključivanje roditelja u aktivnosti prijelaza, organiziranje roditeljskih sastanaka tijekom kojih roditelji podijele značajne informacije o svom djetetu sa stručnim djelatnicima osnovne škole.

**H(3):** *Nema statistički značajne povezanosti u mišljenju odgojitelja i učitelja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi i elementima spremnosti djeteta za školu u odnosu na njihov stupanj obrazovanja te radno iskustvo*

Treća hipoteza je djelomično potvrđena jer nema statistički značajne povezanosti sa stupnjem obrazovanja i radnim iskustvom odgojitelja i učitelja. Analizirajući povezanost radnog iskustva, stupnja obrazovanja i mišljenja odgojitelja i učitelja u odnosu na prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu uočava se kako ni radni staž ni stručna sprema nisu utjecali na njihovo mišljenje o postojećoj prijelaznoj praksi. Statistički značajna povezanost javlja se kod dužeg radnog staža odgojitelja i učitelja i njihova mišljenja o mogućim poteškoćama koje dijete može pokazati u programu predškole. Odgojitelji i učitelji s duljim radnim stažem smatraju da je program

predškole odgovoran u djetetovoj pripremi za školu te kako dijete u programu predškole može iskazati poteškoće (pri sjedenju, slijeđenju naputaka, savladavanju aktivnosti, poštivanja autoriteta). Naime, osobe s višom stručnom spremom mišljenja su kako su škole odgovorne za djetetovu spremnost za školu. Statistički značajna povezanost uočena je kod duljine radnog staža odgojitelja i njihova mišljena treba li dijete imati usvojene vještine prije polaska u osnovnu školu (vidi tablicu 24). Dakle, odgojitelji s dužim radnim stažem mišljenja su kako dijete u godini pred školu treba imati usvojene vještine: predpisanja, predčitanja, predmatematičke vještine, govorno-komunikacijske i socioemocionalne vještine. Utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost dužeg radnog staža učitelja s njihovim mišljenjem u odnosu na skalu o Usvojenim vještinama koje dijete treba imati usvojene u godini pred školu.

**H(4):** *Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja o elementima spremnosti djeteta za školu*

Četvrta hipoteza je odbačena jer su prisutne statistički značajne razlike u mišljenju ispitanika u odnosu na vještine koje dijete treba imati razvijene kako bi bilo spremno za školu. Iz rezultata istraživanja dobivenih kvantitativnim istraživanjem uočava se statistički značajna razlika u mišljenju roditelja djece u godini pred polazak u školu i roditelja u prvom razredu osnovne škole u odnosu na stručne djelatnike u pogledu vještina koje dijete treba imati usvojeno u godini pred školu te u pogledu poteškoća koje može pokazati u programu predškole (vidi tablicu 32). Stručni suradnici smatraju kako dijete treba imati usvojene vještine: predčitanja, predpisanja, predmatematičke, govorno-komunikacijske i motoričke kako bi bilo spremno za školu. Također, mišljenja su kako dijete može pokazati poteškoće u programu predškole: pri obavljanju zadataka, mirnom sjedenju, rada u skupini, poštivanju autoriteta, slijeđenju naputaka, savladavanju novih aktivnosti, održavanju koncentracije i pažnje. Osim toga, prisutna je statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja (vidi tablicu 28). Odgojitelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju da su usvojene vještine djeteta u godini pred školu značajne za njegov polazak u školu. Prisutna je statistički značajna razlika u mišljenju roditelja djece u godini pred školu u odnosu na roditelje djece u prvom razredu osnovne škole (Tablica 32). Roditelji djece u godini predškolu visoko procjenjuju da dijete u godini predškolu treba imati usvojene vještine (predčitanja, predpisanja, predmatematičke, govorno-komunikacijske i motoričke) kako bi bilo spremno za školu.

**H(5):** *Ne postoji razlika u mišljenju odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja o važnosti programa predškole u pripremi djeteta za školu*

Peta hipoteza se odbacuje. Obradom rezultata utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja, stručnih suradnika, ravnatelja i učitelja (vidi tablicu 28). Odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju ulogu programa predškole u djetetovu razvoju i njegovoj pripremi za školu. Također, obradom podataka utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja u odnosu na subskalu Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu. Odgojitelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju važnost i odgovornost programa predškole u razvoju i pripremi djeteta za školu (vidi tablicu 28).

Utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju roditelja djece u godini pred polazak u školu u odnosu na roditelje u prvom razredu osnovne škole. Roditelji u godini pred školu visoko procjenjuju da je program predškole važan za razvoj i pripremu djeteta za školu (vidi tablicu 29).

Obradom podataka utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole u pogledu odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu (vidi tablicu 41). Ravnatelji dječjeg vrtića u odnosu na ravnatelje osnovne škole visoko procjenjuju odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu.

Kvalitativnom obradom podataka uočava se kako se ispitanici slažu da je potrebna bolja priprema djeteta za školu. Međutim, stručni djelatnici ne smatraju da je program predškole u potpunosti odgovoran u pripremi djeteta za školu već su mišljenja kako dio odgovornosti trebaju preuzeti i roditelji naglašavajući kako pripreme djeteta za školu nosi i obitelj, a ne samo odgojno-obrazovni sustav (vidi tablicu 27). Rezultati prikazani u tablici 27 ukazuju kako većina sudionika intervjua smatra kako je program predškole odgovoran u pripremi djeteta za školu. Prikazani rezultati nisu u korelaciji s rezultatima obrađenih podataka pitanja otvorenog tipa (vidi graf 7). Iz grafa 7 vidljivo je kako ispitanici nemaju jasno izraženo mišljenje o odgovornosti predškole u pripremi djeteta za školu ima pozitivno mišljenje o odgovornosti predškole u pripremi djeteta za školu.

Roditelji su svjesni očekivanja koja osnovnoškolski sustav stavlja pred njihovo dijete, međutim očekuju i da se uvažava individualne potrebe i sposobnosti njihova djeteta. Iz obrade podataka dobivene kvalitativnom analizom (intervju) vidljivo je kako roditelji smatraju da je najvažnija

socioemocionalna zrelost djeteta kako bi bilo spremno za školu. Također, potrebno je istaknuti kako stupanj obrazovanja odgojitelja i učitelja statistički značajno negativno povezan s mišljenjem odgojitelja i učitelja u odnosu na subskalu Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu (vidi tablicu 24). Odgojitelji i učitelji s višom stručnom spremom mišljenja su da je manja odgovornost programa predškole u poticanju razvoja znanja, sposobnosti i vještina (govorno-komunikacijske, motoričke, predmatematičke, predčitalačke, predpisačke i socioemocionalne) u pripremi djeteta za školu, odnosno da je veća odgovornost na školama. Također, uočava se povezanost duljine radnog staža i mišljenja o odgovornosti programa predškole u pripremi djeteta za školu. Međutim, viša stručna sprema statistički je značajno negativno povezana s mišljenjem odgojitelja i učitelja u odnosu na subskalu Odgovornost predškole u pripremi djeteta za školu.

**H(6):** *Teorijskom analizom različitih pristupa i modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te na temelju rezultata empirijskog istraživanja ne uočava se potreba utemeljenja novog modela prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj*

Šesta hipoteza se odbacuje. S obzirom na dobivene rezultate unutar ovog istraživanja evidentno je da je utvrđena razlika u odvijanju procesa djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj u odnosu na modele odgojno-obrazovnih prijelaza u ostalim zemljama Europske unije, SAD-a, Australije i Novog Zelanda. Obradom rezultata dobivenih kvantitativnim (vidi tablice 16–21) i kvalitativnim istraživanjem (vidi graf 4–8; tablice 47–51) utvrđeno je nesuglasje među stručnim djelatnicima te između stručnih djelatnika i roditelja o postojećoj prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi u Republici Hrvatskoj što je implicira kreiranje smjernica modela prijelazne odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj.

Suvremena istraživanja ukazuju kako mnoge zemlje Europske unije nastoje promijeniti temeljne postavke prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu tijekom kojih nastoje uključiti sve sudionike procesa prijelaza (Island, Švedska, Irska, Danska, Finska, Njemačka te Australija). Postojeći dokumenti u Republici Hrvatskoj vezani za rani i predškolski odgoj te osnovnoškolsko obrazovanje sugeriraju kontinuitet u odgoju i obrazovanju, ali ne nude oblike i načine njegova odvijanja kao ni uloge pojedinih odgojno-obrazovnih institucija u procesu prijelaza. Naime, postojeći dokumenti hrvatske obrazovne politike prepoznaju ulogu i

značaj prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, ali ne obuhvaćaju sustavnu razradu smjernica prijelaza s aspekta jasnih načela i modela realizacije procesa prijelaza. Stoga se može utvrditi da je potreba utemeljenja novog modela prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj nužna.

#### **6.8. Potreba utemeljenja novog modela prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu**

Proučavajući problem prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu uočene su razlike shvaćanja kontinuiteta kroz različite teorijske perspektive (Torraco, 2005). Ekološkim teorijskim pristupom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu sugerira se pedagoški kontinuitet kako bi se olakšao djetetov prijelaz iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi (Timperley i sur., 2003; Mirkhil, 2010; White i Sharp, 2007). Međutim, rezultati ovog istraživanja ukazuju na diskontinuitet u odgoju i obrazovanju, tj. nepostojanje suradnje i međusobnog razumijevanja sudionika (odgojitelji, učitelji, roditelji, stručni suradnici, ravnatelji) procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Za uspostavljanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju djeteta potrebno povezivanje različitih konteksta: obitelj-dječji vrtić-osnovna škola (Raban i Uri, 2000). Prema ekološkoj, bio-ekološkoj i ekološko-dinamičkoj teoriji (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1998; Rimm-Kauffman, 2000) djeca se razvijaju u složenom sustavu višeslojnih odnosa koji utječu na njihovo životno iskustvo (Paquette i Ryan, 2001). Ekološko-dinamički modelom želi se ukazati na važnost odnosa između djeteta i njegove okoline (obitelji, vršnjaka, odgojitelja, učitelja, susjedstva...). Bio-ekološkim i ekološko-dinamičkim teorijskim pristupima nastoji se približiti činjenica kako nije potrebna procjena djetetove spremnosti za školu s obzirom da je djetetov razvoj određen socijalnim interakcijama koje ostvaruje unutar šireg konteksta (obitelj, vršnjaci, odgojno-obrazovna ustanova, susjedstvo; odnosi između navedenih konteksta) tijekom dužeg perioda (Rimm-Kauffman i Pianta, 2000; Bronfenbrenner i Moriss, 2006). Međusobnom povezanošću i razmjenom informacija dobivaju se smjernice za poticanje aktivnosti u okviru kojih će surađivati svi sudionici (obitelj, vrtić i škola) tijekom najvažnijeg perioda djetetova života, prije i poslije polaska u školu. Interakcijom i povezanošću odrasli se trude pomoći djetetu da doživi kontinuitet i da vidi svoj život kao jedinstvenu cjelinu s unutarnjom progresijom (La Paro i sur., 2000). Stoga se i prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu može promatrati kroz perspektivu uzajamnih odnosa djeteta i njegove okoline odmičući se od normativnog

procjenjivanja djetetovih sposobnosti, znanja i vještina. Upravo na toj ideji temelji se i ovo istraživanje kako bi se tijekom procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj odmakli od upisa djeteta u prvi razred na temelju procjene njegove spremnosti za školu.

Kraft-Sayre i Pianta (2000) svojom ekološko-dinamičkom teorijom sugeriraju pet principa na kojima bi se trebao djetetu omogućiti lakši prijelaz iz predškolske ustanove u osnovnu školu:

- njegovanje odnosa kao značajnih resursa odvijanja glatkog prijelaza;
- promicanje kontinuiteta pri čemu je važno odvijanje kontinuiteta tijekom prijelaza djeteta iz obitelji u predškolsku ustanovu, iz predškolske ustanove u osnovnu školu;
- važnost uloge obitelji u procesu prijelaza;
- prilagođavanje školske prakse individualnim potrebama i mogućnostima djeteta i obitelji te
- razvijanje suradnje među svim sudionicima.

Ovim teorijskim pristupom ukazuje se na brojne dinamične interakcije između djeteta i različitih konteksta u kojima se dijete nalazi. Osim toga, ne ukazuje samo na odnose među kontekstima, nego i na način kako odnosi među sudionicima procesa prijelaza tvore obrasce koji utječu na ishode prijelaza.

Prema mišljenju Dockett i Perry (2014) gradnja partnerskih odnosa među sudionicima procesa prijelaza preduvjet je razvoja povjerenja, međusobnog razumijevanja, uvažavanja različitog djetetova razvoja, prihvaća se njegovo socioekonomsko i kulturno podrijetlo. Kao najveći problem gradnje partnerskih odnosa među sudionicima prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, navodi se nedostatna suradnja stručnih djelatnika, kompetencije odgojitelja odnosno učitelja za rad s djecom predškolske dobi, odnosno prvog razreda osnovne škole, što su pokazali rezultati i ovog istraživanja. Prema pojedinim autorima, rješenje problema nedostatne kompetencije stručnih djelatnika moguće je prihvaćanjem postojećih kompetencija stručnih djelatnika, nadogradnjom postojećeg znanja i iskustva, poticanjem zajedničkog učenja i cjeloživotnog obrazovanja (Bašić, 2009).

U izvješću OECD (2001) nude se različite mogućnosti, metode i perspektive rada kojima bi se omogućilo razvijanje partnerstva među odgojno-obrazovnim ustanovama s posebnim naglaskom na suradnju s roditeljima. Potrebu suradnje među stručnim djelatnicima, ali i roditeljima tijekom procesa prijelaza ističu Dockett i Perry (2014). U istom izvješću napisane

preporuke kako potaknuti međusobnu suradnju, a time i kontinuitet u odgoju i obrazovanju. Bašić (2009) ističe kako se partnerstvo među sustavima treba temeljiti na komunikaciji, međusobnoj razmjeni informacija, odgovornosti i obvezi, zajedničkoj gradnji kurikulumu pri čemu se odnos zasniva na međusobnom dijeljenju moći, a ne nadmoći. Preporukama koje se nalaze u OECD-evom izvješću sugerira se prepoznavanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao važnog segmenta odgoja i obrazovanja djeteta, sugerira se jedinstven pristup učenju, posebnu pozornost treba posvetiti izazovima s kojima se dijete susreće tijekom prijelaza u novi odgojno-obrazovni kontekst, obrazovanje stručnih djelatnika usuglasiti s planom i programom odnosno kurikulumom kako bi se omogućile jednake obrazovne mogućnosti svakom djetetu. Dakle, cilj gradnje partnerskih odnosa među odgojno-obrazovnim sustavima i roditeljima, temelji se na poticanju cjelovitog razvoja djeteta, njegove samostalnosti i autonomije. Potrebno je istaknuti kako se u praksi susreće nespremnost stručnih djelatnika u dijeljenju moći, posebice stručnih djelatnika u osnovnoj školi. Osobito dolazi do izražaja hijerarhijska nadmoć u odnosu na roditelje (Ljubetić, 2014).

Iz rezultata ovog istraživanja uočeno je kako se većina sudionika procesa prijelaza slaže u potrebi uključivanja roditelja u proces prijelaza i važnosti njihove uloge u samom procesu. Osim toga, iz rezultata kvalitativnog dijela ovog istraživanja (rezultati obrade podataka pitanja otvorenog tipa i intervjua sa sudionicima prijelaza) uočava se važnost ranog i predškolskog odgoja u djetetovu razvoju i daljnjem obrazovanju, što implicira potrebu odvijanja kontinuiteta među odgojno-obrazovnim sustavima, a time i promjene u obrazovanju stručnih djelatnika. Slična razmišljanja dijele Griebel i sur. (2009) navodeći kako je za gradnju partnerskih odnosa među stručnim djelatnicima važno međusobno poznavanje odgojno-obrazovnog procesa, oblika i metoda rada, međusobno razumijevanje razvojnih specifičnosti i načina učenja djeteta predškolske dobi odnosno prvog razreda osnovne škole. U izvješću OECD-a (2006) sugerira se uvođenje elemente predškolskog odgoja i obrazovanja pedagogije u niže razrede osnovne škole (švedski i norveški odgojno-obrazovni sustav) kako bi se osigurao odgojno-obrazovni kontinuitet te suradnja i partnerstvo među odgojno-obrazovnim sustavima. Obrazloženje za uvođenjem predškolske pedagogije u osnovnoškolski sustav vide u ostvarivanju odgojno-obrazovnog kontinuiteta te potrebi obrazovanja stručnih djelatnika čime bi se istovremeno potakao razvoj nove paradigme temeljene na filozofiji kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (OECD, 2006).

Prema postojećem Zakonu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (NN 97/13) učiteljima razredne nastave omogućeno je zapošljavanje u programu predškole, osim toga odgojno-obrazovna politika u Republici Hrvatskoj sugerira uvođenje nultog razreda u osnovne škole, što znači da se ukazuje potreba obrazovanja učitelja o razvojnim specifičnostima i mogućnostima djeteta predškolske dobi.

#### *6.8.1. Povezanost dobivenih rezultata istraživanja i potrebe utemeljenja novog modela*

U hrvatskoj odgojno-obrazovnoj politici prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu temelji se na razvojnom pristupu (Vogler i sur., 2008). Prijelaz djeteta iz konteksta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja povezuje se s kronološkom dobi djeteta (Piaget, 1964) i njegovoj spremnosti za školu koja se temelji na normativnoj procjeni njegovih znanja, sposobnosti, vještina (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta i učenika te sastavu stručnih povjerenstava, NN 67/2014; Pravilniku upisa djeteta u prvi razred osnovne škole, NN 67/2014). Nasuprot normativnim procjenama i pretpostavkama (spremnost djeteta za školu i kronološka dob) nalazi se kritička teorija (Petriwskyj, Grieshaber, 2011) kojom se zastupa pravo uključivanja svakog pojedinca (Woodhead, 2006). Na pravu uključivanja svakog pojedinca prema njegovim potrebama i mogućnostima temelji se suvremeni pristup ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj. Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13) obvezom pohađanja programa predškole dane su svoj djeci jednake polazišne obrazovne mogućnosti sukladno djetetovim razvojnim mogućnostima.

Analizom teorijskih pristupa i modela prijelazne odgojno-obrazovne prakse u Europi, SAD-u i Australiji te analizom zakonskih propisa i dokumenata u Republici Hrvatskoj, obradom i analizom rezultata ovog istraživanja uočeni su postojeći modeli prijelazne prakse kao i njihovi nedostaci što je impliciralo kreiranje smjernica modela prijelazne odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj. U dosadašnjim istraživanjima na području Republike Hrvatske kao i u Europi, a može se reći i u svijetu, nema istraživanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu koje se temelji na uključivanju svih (odraslih) sudionika prijelazne prakse. Dosadašnja istraživanja u Republici Hrvatskoj temeljena su na ispitivanju učitelja i odgojitelja o prijelaznoj praksi (Višnjić Jevitić i sur., 2019.; Visković, 2018; Somolanji Tokić, 2018.) te odgojitelja, učitelja i djece u godini pred polazak u školu (Višnjić Jevitić i sur., 2020.; Tatalović Vorkapić, 2020). Potrebno je istaknuti kako ne samo u hrvatskim istraživanjima, već i u svjetskim istraživanjima procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu



najčešće su sudionici istraživanja učitelji, odgojitelji i roditelji dok se povremeno uključe i ravnatelji (Meksiko, Australija). Pretpostavka je da stručni suradnici nisu uključivani u istraživanja prijelazne prakse radi slabije zastupljenosti stručnih suradnika u odgojno-obrazovnom procesu posebice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U okviru istraživanja ovog doktorskog rada prikazani su različiti konteksti prijelazne odgojno-obrazovne prakse te odnosi među uključenim sudionicima koji su temeljeni na intrapersonalnim (osobna očekivanja u odnosu na dijete, njegove vještine i poteškoće, samoprocjena vlastitih kompetencija-odgojitelj/učitelj u odnosu na rad s djetetom) i interpersonalnim čimbenicima (odnosi na relaciji odgojitelj-učitelj-roditelj-stručni suradnik-ravnatelj).

Rezultati ovog istraživanja dali su uvid u razmišljanja sudionika procesa prijelaza o postojećoj prijelaznoj praksi te njihovim očekivanjima kakva bi prijelazna praksa trebala biti i na kojim čimbenicima se temeljiti. Iz komentara ispitanika vidljivo je kako stručni djelatnici dječjeg vrtića i osnovne škole imaju različita međusobna očekivanja u odnosu na pripremu djeteta za školu kao i oblicima njihove suradnje te njihovoj inicijativi u odnosu na suradnju. Također, vidljivo je kako su roditelji svjesni ne postojanja suradnje između dječjeg vrtića i osnovne škole, neusuglašenosti među sustavima, njihovim očekivanjima u odnosu na dijete kao i neupućenosti roditelja od strane stručnih djelatnika u odnosu na program predškole i očekivanja školskog sustava spram njihova djeteta. Također, potrebno je istaknuti kako rezultati istraživanja pokazuju prisutnost normativne procjene i djetetova razvoja kao temeljne komponente spremnosti djeteta za škola. Osim toga, s obzirom na rezultate ovog istraživanja uočava se prisutnost i teorijskog pristupa koji se temelji na razvojnoj psihologiji u čijem je fokusu razvojni status djeteta, odnosno usvojene vještine, koje se smatraju vrlo važnima za tijek procesa djetetova prijelaza (Griebel, 2011a; Griebel i Niesel, 2009).

Rezultati istraživanja dobiveni kvalitativnom i kvantitativnom obradom podataka u odnosu na postavljene hipoteze ukazuju kako postojeća prijelazna praksa ne udovoljava u potrebama pojedinog djeteta, što je vidljivo iz slike 4.

1. Sudionici odgojno-obrazovnog sustava (odgojitelji, učitelji, roditelji, stručni suradnici i ravnatelji) ne dijele isto mišljenje o kvaliteti prijelazne odgojno-obrazovne prakse

2. Prisutna je razlika u mišljenjima stručnih suradnika vrtića i ravnatelja u odnosu na odgojitelje, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja škole o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi.

3. Prisutna je razlika u mišljenju odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja dječjeg vrtića u odnosu na učitelje, stručne suradnike i ravnatelje škole o roditeljskoj uključenosti u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu

4. Prisutna je razlika u mišljenju odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u odnosu na učitelje o važnosti programa predškole u pripremi djeteta za školu

5. Prisutna je razlika u mišljenjima odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja o elementima spremnosti djeteta za školu (u odnosu na vještine koje dijete treba imati usvojene kada krene u školu)

6. Prisutna je razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja s obzirom na radni staž u odnosu na važnost programa predškole u pripremi djeteta za školu.

Nema razlike u njihovu mišljenju s obzirom na stupanj obrazovanja u odnosu na prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu

7. Na temelju teorijske analize različitih pristupa i modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te na osnovu rezultata empirijskog istraživanja uočava se potreba utemeljenja novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu

#### *Slika 4. Sažetak rezultata istraživanja prema hipotezama*

Provedbom istraživanja dobio se uvid u postojeću prijelaznu praksu iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj. Sukladno rezultatima istraživanja impliciraju se ciljevi budućeg modela procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

Ciljevi na kojima bi se trebao temeljiti model prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu:

1. Sustavno pratiti i vrednovati program prvog razreda osnovne škole – tijekom perioda adaptacije djeteta, ali i učitelja i roditelja na prvi razred osnovne škole. Manja usmjerenost učitelja na odrađivanje programa i postotak odrađenog u odnosu na nastavni plan i program predviđen od strane MZO te procjena usvojenog gradiva od strane većine djece u razredu. Najčešći uzrok prema navodima učitelja proizlazi u nemogućnosti djece da ostvare postavljene zadatke posebice djeca s teškoćama u razvoju. U proces praćenja neophodno je uključiti sve ključne sudionike (odgojitelji, učitelji, roditelji, stručni suradnici i ravnatelji) i dionike (sveučilište, nadležni odjel za

odgoj i obrazovanje na lokalnoj razini, ured prosvjete na državnoj razini, AZOO, MZOO<sup>49</sup>) procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Važni elementi praćenja uključenosti sudionika temelje se na:

- a. oblicima suradnje stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole s roditeljima;
- b. oblicima suradnje stručnih djelatnika dječjeg vrtića i stručnih djelatnika osnovne škole;
- c. edukacije stručnih djelatnika o metodama i oblicima rada s djecom u godini pred polazak u školu i prvom razredu osnovne škole;
- d. oblicima značajnim za odvijanje odgojno-obrazovnog kontinuiteta;
- e. potrebi usklađivanja studijskih programa odgojitelja i učitelja, kao i potrebi kreiranja programa njihova kontinuiranog stručnog usavršavanja u području povezivanja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s osnovnoškolskim obrazovanjem s ciljem osiguravanja dobrobiti pojedinog djeteta tijekom značajnih prijelaznih perioda u njegovu životu.

Postojeći zakonski propisi nedovoljno jasno upućuju na oblike suradnje među uključenim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava ranog i predškolskog odgoja i osnovne škole te vanjskim dionicima tijekom procesa prijelaza djeteta iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi.

2. uskladiti sociokulturno okruženje iz kojeg dijete dolazi i odgojno-obrazovne institucije iz koje dolazi sa sociokulturnim okruženjem odgojno-obrazovne institucije u koju ulazi. Odgojno-obrazovni rad u programu predškole temelji se na poticanju cjelovitog razvoja djeteta igrom, stjecanjem različitih iskustava doživljajem i istraživanjem okoline, učenjem u interakciji s vršnjacima i odraslima iz svoje okoline kao i u interakciji sa samom okolinom, poticanju djetetovog socioemocionalnog razvoja, osjećaju sigurnosti, poticanju razvoja kompetencije dijaloga među svim uključenim sudionicima i dionicima odgojno-obrazovnog procesa.
3. temeljiti odgojno-obrazovni proces na sukonstrukciji znanja djeteta i kontinuitetu u odgoju i obrazovanju – obrazovanje stručnih djelatnika iz osnovne škole o metodama i

---

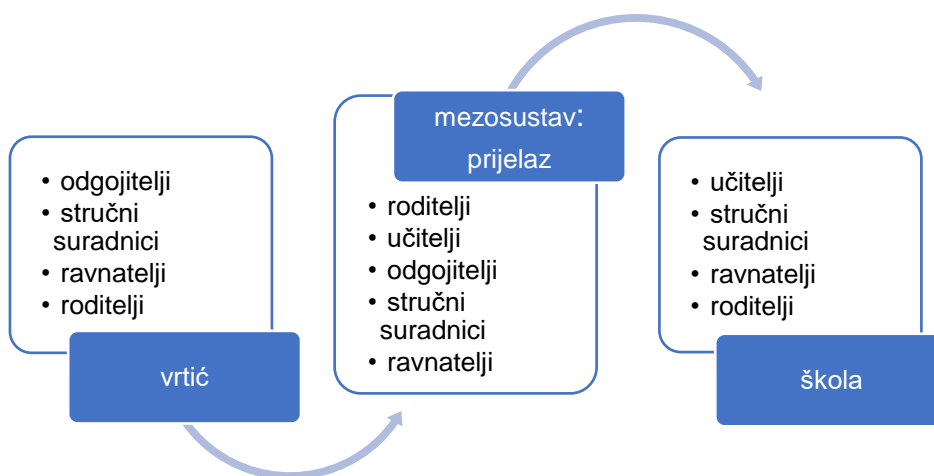
<sup>49</sup> Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja

oblicima rada u programu predškole odnosno u rad s djecom u godini pred polazak u školu.

4. temeljiti prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu na aktivnom uključivanju roditelja - rezultati istraživanja ukazali su kako su svi uključeni sudionici posebice iz dječjeg vrtića, suglasni s potrebom planiranja i organiziranja zajedničkih sastanaka odgojitelja, učitelja i roditelja, ističući kako postojeća prijelazna praksa nije dovoljno usmjerena na potrebe pojedinog djeteta i njegove obitelji. Razdoblje prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu ima vrlo važnu ulogu u gradnji partnerstva odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja. Roditelji imaju značajnu ulogu u razmjeni informacija o obiteljskim ritualima potrebnima za promicanje uspjeha djeteta u školi. Roditelji mogu odgojiteljima i učiteljima dati informacije o načinu učenja i ponašanja djeteta izvan vrtićkog i školskog okruženja, o jedinstvenoj obiteljskoj dinamici koja može utjecati na djetetovo učenje. Također, mogu dati važne informacije o djetetovim sposobnostima i potrebama.
5. temeljiti prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu na suradnji, međusobnom uvažavanju i poštivanju svih sudionika procesa prijelaza – provedbom kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja prepoznao se prevladavajući model prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu koji se temelji na procjeni djetetovih sposobnosti i kronološkoj dobi kao temeljnoj odrednici polaska djeteta u prvi razred osnovne škole. Rezultati dobiveni obradom podataka u okviru ovog istraživanja te mišljenja sudionika procesa prijelaza (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) o postojećoj prijelaznoj praksi kao i njihovi prijedlozi daju smjernice poboljšanja suradničkih odnosa, a time i kvalitete prijelazne prakse na čemu se može definirati pravac razvoja novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj.
6. Sustavno pratiti i vrednovati proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu – na osnovu kriterija kvalitete koji su propisani NKRPOO (2014) pratiti tijek odvijanja procesa prijelaza. Osim prostorno-materijalnih uvjeta u kojima će se odvijati program predškole važni su i odnosi koji se stvaraju unutar navedenog konteksta djetete-odgojitelj/učitelj-roditelj.

7. Sustavno pratiti i vrednovati program predškole–evaluacija programa predškole temeljit će se na: na prilagođavanju odgojno-obrazovnog procesa od strane stručnih djelatnika; na poticanju dugoročne dobrobiti djeteta prema razvojnim potencijalima i mogućnostima djeteta; na procjeni odvijanja odgojno-obrazovnog procesa u odnosu na poštivanje različitosti pojedinog djeteta, uvažavanju kulture zajednice djetetova odrastanja; na povezanosti i suradnji stručnih djelatnika na obje odgojno-obrazovne razine. Osim navedenih komponenti, kvalitetu programa predškole određuju kontekstualni i organizacijski uvjeti ustanove u kojoj se program provodi (socijalno i prostorno-materijalno okruženje, usmjerenost na razvoj pojedinca te poticanje suradnje s okolinom) i pedagoška osposobljenost odgojitelja odnosno učitelja, s obzirom da je Zakonom predviđena mogućnost rada učitelja u programu predškole.

Model suradnje sudionika procesa prijelaza temeljen na rezultatima istraživanja prikazan je grafom 10.



*Graf 10. Model suradnje sudionika procesa prijelaza*

Da bi se omogućio uspješan prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, neophodna je suradnja između odgojno-obrazovnih djelatnika na obje odgojno-obrazovne razine. Rezultati ovog istraživanja ukazali su kako nekolicina stručnih djelatnika posebice u osnovnim školama smatra kako se suradnja neće postići ukoliko nije regulirano zakonskim

propisima od strane MZOO, ukoliko nisu pojašnjeni oblici međusobne suradnje. Međusobna suradnja stručnih djelatnika na obje odgojno-obrazovne razine, osim suradnje s roditeljima, potrebna je radi ostvarenja odgojno-obrazovnog kontinuiteta, a time i lakšeg prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Kako bi se razvila međusobna suradnja stručnih djelatnika i ostvario odgojno-obrazovni kontinuitet potrebno je njihovo poznavanje razvojnih mogućnosti, sposobnosti i interesa djeteta u godini pred polazak u školu te u prvom razredu osnovne škole. Stoga je potrebno razmisliti i procijeniti kompetencije stručnih djelatnika, posebice odgojitelja i učitelja, o njihovom temeljnom obrazovanju te cjeloživotnom učenju. Prisutnost diskontinuiteta između odgojno-obrazovnih sustava nalazi se u važećim zakonskim propisima i dokumentima. U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014)<sup>50</sup> početkom djetetovog obveznog obrazovanja smatra se pohađanje nultog razreda dok se u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) te u Izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju<sup>51</sup> (2013) govori o programu predškole koji dijete pohađa u godini prije polaska u školu. Također, potrebno je istaknuti kako se u spomenutom Zakonu navodi mogućnost rada učitelja u dječjim vrtićima ukoliko je na tržištu rada prisutan nedostatak odgojitelja. Stoga se postavljaju pitanja na koja bi se moglo i trebalo odgovoriti MZOO: *je li se prema studijskim programima na fakultetima za izobrazbu učitelja i odgojitelja obrazuju i jedni i drugi za rad s djecom od 1 do 8 godine; koliko se upoznaju s razvojnim mogućnostima pojedinog djeteta te dobi; jesu li prisutne metodike za pojedina područja rada s djecom u godini pred polazak u školu odnosno u prvom razredu osnovne škole (metodika predpisivanja, metodika predmatematike, metodika pred čitanja).* Tijekom inicijalnog obrazovanja odgojitelji i učitelji trebali bi imati metodičku pripremu kako pratiti razvoj učenja djeteta u godini pred polazak u školi. Odgojitelji bi trebali biti upoznati s metodama rada u prvom razredu osnovne škole, a učitelji bi trebali biti upoznati s metodama rada u predškoli, posebice jer se u Zakonu navodi kako u dječjem vrtiću mogu raditi i učitelji. Osim toga, potrebno je istaknuti kako se postavljaju pitanja: *Očekuje li učitelj da dijete u prvi razred osnovne škole dođe s određenim znanjima i sposobnostima? Promišljaju li učitelji kako na djetetov razvoj utječe učiteljevo očekivanje djetetovih određenih znanja? Kako roditeljska očekivanja utječu na učitelja i njegov odgojno-obrazovni rad? Kako roditeljska očekivanja utječu na dijete i njegov razvoj? Ima li dijete određena očekivanja prema sebi u odnosu na*

---

<sup>50</sup> U daljnjem tekstu će se koristiti termin Strategija

<sup>51</sup> U daljnjem tekstu će se koristiti termin Zakon

*očekivanja okoline? Kako to utječe na dijete? Doživljava li stres i strah od neuspjeha? Uočava li učitelj kod djeteta navedene osjećaje? Kako ih preusmjerava? Postavlja li škola vrlo rano kriterije neuspjeha? Poznaje li učitelj razvojne karakteristike šestogodišnjaka? U školi prevladava drugačiji pedagoški pristup u odgojno-obrazovnom radu u odnosu na dječji vrtić. Dijete se dolaskom u školu susreće s novim uvjetima, novim kriterijima, očekivanjima. Postavlja se pitanje: Može li i treba li škola u ijednom trenutku nadomjestiti obiteljski kontekst? Dijete se tijekom prijelaza u osnovnu školu susreće s tri konteksta: obiteljski, vrtićki i školski. Prepoznaje li učitelj njegovu zbunjenost i nesnalaženje? Što učitelju može pomoći da razumije dijete i kako da pomogne djetetu?*

Sukladno pravima djeteta (UN, 1989.) neophodna je sustavna skrb o potrebama djeteta i njihovih roditelja od strane stručnih djelatnika sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te sustava općeg i obveznog obrazovanja kao i drugih sustava koji skrbe o djeci i njihovim pravima (zdravstvena i socijalna skrb te pravosuđe) posebice kad su u pitanju djeca s razvojnim teškoćama. Iz rezultata istraživanja može se zaključiti kako se djeca s teškoćama u razvoju i njihovi roditelji susreću s različitim poteškoćama pri upisu njihova djeteta u osnovnu školu, u pristupu tijekom odgojno-obrazovnog kao i u definiranju poteškoća koje nisu uočene tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što rezultira niskim samopouzdanjem djeteta, težim usvajanjem školskog gradiva i školskim neuspjehom. Kako bi se spriječili navedeni problemi, potrebna je suradnja među odgojno-obrazovnim sustavima, ali i međusektorska suradnja. Važnu ulogu u koordinaciji i provedbi aktivnosti imaju ravnatelji i stručni suradnici koji bi trebali biti u neposrednom kontaktu s djetetom i njegovim roditeljima. Stručni suradnici imaju važnu ulogu u neposrednom kontaktu s odgojiteljima i učiteljima, njihovoj pripremi i radu u odgojno-obrazovnom procesu, koordinaciji i provedbi aktivnosti s djecom i roditeljima kao i u davanju sustavne podrška u komunikaciji s roditeljima. Potrebno je istaknuti kako sustavna podrška i pomoć stručnih suradnika uključuje pravovremenu, stručnu i interdisciplinarnu pomoć i podršku roditeljima kako bi se podigla kvaliteta roditeljstva i življenja djece u obitelji posebice djece s razvojnim teškoćama i socijalnom riziku.

Suvremena pedagojska teorija i praksa zahtijeva preispitivanje prisutne tradicionalne uloge škole te promijeniti uloge roditelja i učitelja u odnosu na odgojno-obrazovno djelovanje na dijete. Neophodno je stvoriti dobar i kvalitetan odnos između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove koji će se temeljiti na komunikaciji, podršci, razumijevanju i zajedničkom radu s ciljem kreiranja sredine koja pozitivno djeluje na djetetov cjelokupni razvoj. Međusobna

kvalitetna suradnja temelj je uspjeha u odgojno-obrazovnom djelovanju te postizanju akademskog uspjeha, a time i zadovoljstva svih uključenih sudionika. Dijete polaskom u školu živi u dva različita konteksta koji se međusobno razlikuju te se od djeteta očekuje da udovolji kriterijima jednog i drugog. Upravo bi ta očekivanja trebalo uvažiti ako ne i u potpunosti ukloniti kako ne bi nepovoljno djelovali na djetetov razvoj.

Potrebno je imati u vidu kako roditelji dolaze iz različitih sociokulturoloških sredina, različitog psihosocijalnog, obrazovnog i materijalnog statusa što može odrediti njihov odnos prema školi, način ponašanja i komuniciranja s učiteljima, stručnim suradnicima i u konačnici ravnateljima. Osim toga i samo osobno iskustvo roditelja sa školom odnosno s učiteljima može nesvjesno negativno utjecati na dijete i njegov odnos s učiteljem i odnos prema školi. Međutim, potrebno je istaknuti kako i negativno iskustvo učitelja može rezultirati negativnim odnosom s roditeljima. Uloga suvremenog učitelja je uspostaviti dobru suradnju s roditeljima dajući im mogućnost iskazivanja vlastita mišljenja, uvažavanja njihove spoznaje o vlastitom djetetu kao i odgojni postupci u obiteljskom kontekstu. Suvremeni učitelji daju podršku, pokušavaju sugerirati drugačije odgojne modele, razumiju ih u njihovim strahovima, mogu ih educirati u različitim područjima za koja roditelji pokazuju interes, odnosno učitelji uoče tijekom razgovora koje su potrebe roditelja u odnosu na njihovo dijete, sada učenika. Iz rezultata ovog istraživanja može se potvrditi kako roditelji imaju očekivanja od učitelja (podršku, razumijevanje, pomoć). U recentnoj literaturi prisutna su različita istraživanja po pitanju važnosti uključivanja roditelja u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, međusobna suradnja i partnerstvo na relaciji obitelj-vrtić-škola-zajednica (Pierce i sur., 2013).



## 7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Pedagojska teorija i praksa polazak u prvi razred osnovne škole odnosno početak formalnog obrazovanja smatra vrlo značajnim trenutkom u djetetovu životu. Prilikom polaska u prvi razred osnovne škole dijete se mora prilagoditi novoj socijalno okolini, stupiti u nove socijalne odnose, ostvariti očekivani akademski uspjeh (Griebel i sur. 2009). Nova socijalna sredina, školsko okruženje može biti, a najčešće i je, u neskladu s djetetovim stečenim iskustvom, njegovim razvojnim mogućnostima što može negativno utjecati na njegovu adaptaciju i uključivanje u novu okolinu. Period djetetova prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu razvojno je vrlo stresno za dijete. Za kreiranje primjerenog modela prijelaza djeteta iz predškolske odgojno-obrazovne skupine u prvi razred osnovne škole neophodno je uskladiti cilj, očekivane ishode odgojno-obrazovnog rada, metode i oblike rada te načela. Osim toga značajan aspekt u kreiranju primjerenog modela prijelaza je uspostavljanje odgojno-obrazovnog kontinuiteta što je ponajprije moguće usklađivanjem formalnog obrazovanja odgojitelja i učitelja te njihova cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja kako bi mogli međusobno se razumjeti, surađivati i prihvaćati kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odnosno kurikulum općeg i obveznog odgoja i obrazovanja, biti senzibilizirani i otvoreni za promjene u odgojno-obrazovnim procesima.

U svjetskim istraživanjima prijelazne prakse djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu najčešće su sudionici istraživanja učitelji, odgojitelji i roditelji dok se povremeno uključe i ravnatelji (Meksiko, Australija). Iz recentnih istraživanja procesa prijelaza najčešće su kao uzorak istraživanja bili zastupljeni odgojitelji i učitelji, rijetko roditelji dok su u jednom istraživanju bila zastupljena djeca. Pretpostavka je da stručni suradnici nisu uključivani u istraživanja prijelazne prakse radi slabije zastupljenosti stručnih suradnika u odgojno-obrazovnom procesu posebice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Uvidom u recentnu literaturu uočeno je kako je nekolicina istraživanja prijelazne prakse ukazala kako roditeljska uključenost u rad odgojno-obrazovne ustanove, a time i u proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu doprinosi djetetovoj boljoj spremnosti za školu, bolje razvijene djetetove socioemocionalne vještine, čitalačke i matematičke sposobnosti (Lau i sur., 2011; Albright i sur., 2011; Galindo i Sheldon, 2012). Također, Griebel i sur. (2004a) ističu kako je suradnja dječjeg vrtića, osnovne škole i roditelja vrlo važan čimbenik tijekom procesa prijelaza.

Proučavanjem kataloga stručnih skupova AZOO, kao i analizom različite periodike nisu uočene posebne edukacije učitelja za rad s djecom u godini pred polazak u školu. Posebno nisu organizirane od strane savjetnika za učitelje pri AZOO. U Katalogu stručnih skupova pronađeni su skupovi organizirani na području Dalmacije 2012. godine, na području Zagreba i Zagrebačke županije, jedan je organiziran na području Slavonije te na području Primorsko-goranske županije (2019. godine). Svi skupovi organizirani su od strane savjetnika za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pri AZOO uz podršku sveučilišnih profesora iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, potrebno je istaknuti kako je u Zagrebu održana konferencija u organizaciji prosvjetne savjetnice za rani i predškolski odgoj pri AZOO u okviru kojeg su prikazani rezultati Erasmus+ projekta pod nazivom *Izazovi tranzicije iz predškolske ustanove u osnovnu školu*, u kojem je sudjelovala osnovna škola iz Krapinsko-zagorske županije.

U literaturi se pronalazi nekoliko objavljenih članaka na temu kompetencija učitelja u radu s djecom pred polazak u osnovnu školu, gdje su rezultati istraživanja pokazali kako učitelji nemaju dovoljno saznanja o radu u dječjem vrtiću kao ni načinu učenja predškolskog djeteta što implicira potrebu uvođenja novih kolegija tijekom akademskog obrazovanja učitelja, odnosno usklađivanje studijskih programa kako bi učitelji, također stekli kompetencije za rad s djetetom u programu predškole, što je predviđeno Zakonom (2013) te svojevrmeno predviđeno spuštanjem dobne granice polaska djeteta u osnovnu školu i organiziranjem nultog razreda (Strategija, 2014).

Postavlja se pitanje treba li se dijete u programu predškole pripremati za školu i usvajanje određenih znanja, kako bi bilo spremno za školu te se na taj način požuruje njegov razvoj, a vodi i „školifikaciji“ sustava ranog i predškolskog odgoja s obzirom da su rezultati ovog istraživanja prikazala kako su očekivanja uključenih sudionika iz osnovnoškolskog odgojno-obrazovnog sustava, ali i nekolicine roditelja usmjereni na djetetovu spremnost za školu. Ili će se odgojno-obrazovni proces u programu predškole temeljiti na humanističkom pristupu i načelima Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kojim se sugerira praćenje i zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba i mogućnosti?

Za potrebe istraživanja ovog rada prilagođeni su postojeći mjerni instrumenti te je razvijen novi kako bi se procjeni kvalitete prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu pristupilo s više aspekata. Naime, u ovo istraživanje uključeni su roditelji, stručni suradnici i

ravnatelj u dječjem vrtiću i osnovnoj školi kako bi procijenili postojeće prijelazne prakse. Smatra se kako se kreiranjem novog instrumenta doprinosi stvaranju novih polazišnih smjernica budućih istraživanja prijelazne prakse.

Postavljena pitanja, kao i rezultati dobiveni ovim istraživanjem, upućuju kako bi se cilj obrazovne politike Republike Hrvatske trebao temeljiti na kreiranju modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu što se može zaključiti na temelju postavljenih i testiranih hipoteza.

Dakle, rezultati istraživanja u odnosu na postavljene hipoteze ukazali su kako postojeća prijelazna praksa ne udovoljava potrebama pojedinog djeteta. U odnosu na postavljene hipoteze obradom podataka dobivenih kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem uočeno je da je prva hipoteza H(1) odbačena. U kvantitativnom djelu istraživanja stručni djelatnici iskazali su pozitivno mišljenje o odvijanju postojeće prijelazne prakse, što je potvrđeno i rezultatima obrade pitanja zatvorenog tipa, dok su roditelji iskazali prosječno zadovoljstvo s postojećom prijelaznom praksom. Kvalitativna analiza podataka pokazala je da je njihovo mišljenje pretežno negativno, mišljenja su da se postojeća prijelazna praksa ne odvija u najboljem interesu djeteta. Također, dobivene su razlike u mišljenjima o prijelaznoj praksi s obzirom da stručni suradnici dječjeg vrtića nisu zadovoljni načinom odvijanja postojeće prijelazne prakse, odgojitelji i učitelji i roditelji prijelaznu praksu procjenjuju prosječnom kao i ravnatelj dječjeg vrtića i osnovne škole. Ravnatelj posebiće nisu zadovoljni u pogledu subskele Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza. Stručni djelatnici vrtića smatraju da bi proces prijelaza djeteta i predškolske ustanove u osnovnu školu trebao biti kvalitetniji, kako je potrebna bolja suradnja među stručnim djelatnicima. Kao negativan aspekt prijelazne prakse ističu veću inicijativnost i uključenost stručnih djelatnika škole u proces prijelaza odnosno poticanje i podržavanje međusobne suradnje. Obradom rezultata dobivenih kvalitativnom analizom odgovora ispitanika učeno je kako sudionici procesa prijelaza nisu u potpunosti zadovoljni postojećom praksom kao ni međusobnom suradnjom te ni s usklađenosti kurikulumu.

Druga hipoteza H(2) je odbačena. Naime, obradom podataka u kvantitativnom dijelu istraživanja utvrđeno je kako odgojitelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju potrebu roditeljske uključenosti u proces prijelaza dok su sami roditelji zadovoljni svojom uključenosti u prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu. Također, potrebno je istaknuti kako je iz dobivenih

rezultata vidljivo da stručni suradnici i ravnatelji dječjeg vrtića smatraju kako je za djetetov lakši prijelaz važno uključivanje roditelja u aktivnosti prijelaza, organiziranje roditeljskih sastanaka tijekom kojih roditelji dijele značajne informacije o svom djetetu sa stručnim djelatnicima osnovne škole.

Treća hipoteza H(3) je djelomično prihvaćena. Za neke elemente prijelazne prakse utvrđene su statistički značajne povezanosti sa stupnjem obrazovanja i radnim iskustvom sudionika istraživanja. Analizirajući povezanost između radnog iskustva, stupnja obrazovanja i mišljenja odgojitelja i učitelja u odnosu na prijelaznu odgojno-obrazovnu praksu uočava se kako ni radni staž ni stručna sprema nisu utjecali na njihovo mišljenje o postojećoj prijelaznoj praksi. Statistički značajna povezanost javlja se kod dužeg radnog staža odgojitelja i učitelja i njihova mišljenja o mogućim poteškoćama koje dijete može pokazati u programu predškole. Odgojitelji i učitelji s duljim radnim stažem smatraju da je program predškole odgovoran u djetetovoj pripremi za školu te kako dijete u programu predškole može iskazati poteškoće (pri sjedenju, slijeđenju naputaka, savladavanju aktivnosti, poštivanja autoriteta). Naime, osobe s višom stručnom spremom mišljenja su kako su škole odgovorne za djetetovu spremnost za školu. Statistički značajna povezanost uočena je kod duljine radnog staža odgojitelja i njihova mišljena treba li dijete imati usvojene vještine prije polaska u osnovnu školu (vidi tablicu 24). Dakle, odgojitelji i učitelji s dužim radnim stažem mišljenja su kako dijete u godini pred školu treba imati usvojene vještine: predpisanja, predčitanja, predmatematičke vještine, govorno-komunikacijske i socioemocionalne vještine.

Četvrta hipoteza H(4) je odbačena jer su prisutne razlike u mišljenju ispitanika u odnosu na vještine koje dijete treba imati razvijene kako bi bilo spremno za školu. Iz rezultata istraživanja dobivenih kvantitativnim istraživanjem uočava se razlika u mišljenju roditelja djece u godini pred polazak u školu i roditelja u prvom razredu osnovne škole u odnosu na stručne djelatnike u pogledu vještina koje dijete treba imati usvojene u godini pred školu te u pogledu poteškoća koje može pokazati u programu predškole. Stručni suradnici smatraju kako dijete treba imati usvojene vještine: predčitanja, predpisanja, predmatematičke, govorno-komunikacijske i motoričke kako bi bilo spremno za školu. Također, mišljenja su kako dijete može pokazati poteškoće u programu predškole: pri obavljanju zadataka, mirnom sjedenju, rada u skupini, poštivanje autoriteta, slijeđenju naputaka, savladavanju novih aktivnosti, održavanju koncentracije i pažnje. Također, prisutna je razlika kod odgojitelja i učitelja. Odgojitelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju da su usvojene vještine djeteta u godini pred školu

značajne za njegov polazak u školu. Osim toga prisutna je razlika u mišljenju roditelja. Naime, roditelji djece u godini predškolu visoko procjenjuju da dijete u godini predškolu treba imati usvojene vještine: predčitanja, predpisanja, predmatematičke, govorno-komunikacijske i motoričke kako bi bilo spremno za školu.

Peta hipoteza H(5) je odbačena. Analizom rezultata utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja, stručnih suradnika, ravnatelja i učitelja. Odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju važnost i ulogu programa predškole u djetetovu razvoju i njegovoj pripremi za školu. Osim toga, odgojitelji u odnosu na učitelje visoko procjenjuju važnost i odgovornost programa predškole u razvoju i pripremi djeteta za školu. Utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju roditelja djece u godini pred polazak u školu u odnosu na roditelje u prvom razredu osnovne škole. Roditelji u godini pred školu visoko procjenjuju da je program predškole važan za razvoj i pripremu djeteta za školu. Analizom podataka utvrđeno je kako ravnatelji dječjeg vrtića u odnosu na ravnatelje osnovne škole visoko procjenjuju odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu. Kvalitativnom obradom podataka uočava se kako se ispitanici slažu da je potrebna bolja priprema djeteta za školu. Međutim, stručni djelatnici ne smatraju da je program predškole u potpunosti odgovoran u pripremi djeteta za školu već su mišljenja kako dio odgovornosti trebaju preuzeti i roditelji naglašavajući kako pripreme djeteta za školu nosi i obitelj, a ne samo odgojno-obrazovni sustav (Tablica 28).

Kao i većina prethodnih hipoteza i hipoteza H(6) se odbija. Analizom teorijskih pristupa i modela prijelazne odgojno-obrazovne prakse u Europi, SAD-u i Australiji te uvidom u zakonske propise i dokumente u Republici Hrvatskoj uočeno je kako postojeći model prijelazne prakse u Republici Hrvatskoj nije u suglasju s modelima prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u ostalim zemljama Europske unije, SAD-a, Australije i Novog Zelanda. Također, obradom i analizom rezultata ovog istraživanja utvrđena je nesuglasje među stručnim djelatnicima te između stručnih djelatnika i roditelja o postojećoj prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi u Republici Hrvatskoj, što ukazuje na potrebu utemeljenja novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

Iz rezultata ovoga istraživanja uočeno je kako su svi suglasni s potrebom planiranja i organiziranja zajedničkih sastanaka odgojitelja, učitelja i roditelja, ističući kako postojeća prijelazna praksa nije dovoljno usmjerena na potrebe pojedinog djeteta i njegove obitelji.

Teorijskom analizom modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu kod nas i u svijetu, provedbom kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja prepoznao se prevladavajući model primjene teorijskog pristupa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu, u praksi koji se temelji na spremnosti djeteta za školu. Rezultati dobiveni obradom podataka u okviru ovog istraživanja u odnosu na mišljenja ključnih sudionika procesa prijelaza (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja) o postojećoj prijelaznoj praksi kao i njihovi prijedlozi mogućeg poboljšanja razvijanja suradničkih odnosa, a time i kvalitete prijelazne prakse pomogli su u definiranju pravca razvoja mogućeg novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj.

Na temelju ovog istraživanja pokazale su se sljedeće implikacije novog modela prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu: uočeno je kako su svi uključeni sudionici posebice iz dječjeg vrtića, suglasni s potrebom planiranja i organiziranja zajedničkih sastanaka odgojitelja, učitelja i roditelja, ističući kako postojeća prijelazna praksa nije dovoljno usmjerena na potrebe pojedinog djeteta i njegove obitelji. Model prijelaza koji se sugerira u ovom radu, a da bi pravno i praktično zaživio u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske treba biti prihvaćen od strane MZOO s naznakom određene fleksibilnosti na regionalnoj razini kako bi se omogućila doza samostalnosti sukladno sociokulturalnim potrebama pojedinca, odnosno odgojno-obrazovne ustanove.

Također, potrebno je istaknuti da je kao rezultat ovog istraživanja, osim uočavanja nedostataka u prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi, utvrđivanja mogućeg modela prijelaza, prilagođavanja postojećih mjernih instrumenata za potrebe istraživanje procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu kreiran novi instrument kao polazište za buduća istraživanja prijelazne odgojno-obrazovne prakse iz jednog odgojno-obrazovnog konteksta u drugi.

Potrebno je istaknuti kako je tijekom istraživanja uočeni određeni nedostaci u Upitniku UIMOOP koji se odnosio na roditelje. Naime, roditelji nisu dovoljno upoznati od strane odgojno-obrazovne institucije o kurikulumu i programu odvijanja predškole, oblike suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole, gdje nisu sami roditelji i dijete uključeno, stoga nisu mogli dati konkretne odgovore na postavljena pitanja. S obzirom na to, za buduća istraživanja, sugerira se izrada posebnog upitnika za svaku kategoriju sudionika istraživanja. Unatoč tome smatra se

kako su rezultati istraživanja dali temelje za moguća nova istraživanja u području prijelazne odgojno-obrazovne prakse te otklanjanja postojećih nedostataka.

## 8. LITERATURA:

1. Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class. *International Journal of Early Childhood*, 45 (3): 387-410.
2. Ackesjö; H. (2014). Children's Transitions to School in a Changing Educational Landscape: Borders, Identities and (Dis)Continuities. *International Journal of Transitions in Childhood*, 7: 3-15.
3. Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum
4. Albright, M. I., Weissberg, R.P. (2010). *School-Family Partnerships to Promote Social and Emotional Learning*. Taylor i Francis Group. Routledge
5. Aleksander, K., Entwisle, D. (1998). Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition And Research on Factors Affecting It. *Elementary School Journal*, 98 (4): 351-364.
6. Alexander, K., Entwisle, D., Horsey, C. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107. <http://dx.doi.org/10.2307/2673158> pristupljeno 12. lipnja 2019.
7. Athola, A., Silinkas, G., Poikonen, P. I., Kontoniemi, Niemi, P. Nurmi, J. E. (2011). Transition to Formal Schooling: Do Transition Practices Matter for Academic Performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3): 295-302.
8. Athola, A., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., Nurmi, J. E. (2012). Successful Handling of Entrance to Formal Schooling: Transition Practices as a Local Innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5(1): 3–21.
9. Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K., Nurmi, J. E. (2016). The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (2): 168-181 <http://doi:10.1080/00313831.2014.99659> pristupljeno 14. lipnja 2019.
10. Amerijckx, G., Humblet, P. C. (2015). The Transition to Preschool: A Problem or an Opportunity For Children? A Sociological Perspective in The Context of a 'Split System'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1): 99-111 <https://doi:10.1080/1350293X.2014.991098> pristupljeno 8. kolovoza 2020.



11. Anić, V., Goldstein, I. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb. Novi liber.
12. Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole – Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb. Educa.
13. Arndt, A. K., Urban, M., Werning, R. (2013). Supporting And Stimulating The Learning Of Socioeconomically Disadvantaged Children Perspectives Of Parents And Educators In The Transition From Preschool To Primary School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (1): 23-38.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760336> pristupljeno 12. travnja 2019.
14. Ashton, J., Woodrow, C., Johnston, C., Wangamann, J., Singh, L., James, T. (2008). Partnerships in learning: Linking Early Childhood Services, Families And Schools For Optimal Development. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 10-16.
15. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. Zagreb. *Pedagoški istraživanja*, 4 (2): 217-229.
16. Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: Teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište J. J. Strossmayera.
17. Babić, N. (2016). Learning and Teaching as Dialogue Between Children and Adults. U: Kraszewski, K., Pasko, I. (ur.). *Aktywność poznawcza i działaniowa dzieci w badaniach pedagogicznych (Cognitive and Bibehavioral Activity of Children in Educational Research)*. Krakow. Wydawnictwo Naukowe UP. 100-107.
18. Babić, N. (2017). Continuity And Discontinuity In Education: Example Of Transition From Preschool To School. *Early Child Development and Care*, 187 (10): 1596-1609. Routledge. London. Engleska. <https://www.tandfonline.com/loi/gecd20> pristupljeno 15. srpnja 2020.
19. Babić, S., Kuzma, Z. (2000). Kontinuitet/diskontinuitet u razvoju djetetove autonomije. U: Babić, N., Irović, S. (ur.). *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*. Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Rijeci, 24-39.
20. Balaban, N. (2011). Transition To Group Care For Infants, Toddlers And Families. U: Laverick, D. M., Renck Jalongo, M. (ur.). *Transitions To Early Care And Education*. Springer. 7-19.
21. Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (2017). *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research*. Springer International Publishing. <https://doi:10.1007/978-3-319-43118-5> pristupljeno 2. svibnja 2018.

22. Balduzzi, L., Lazzari, A. (2019). Rethinking Educational Continuity Through Participatory Action-Research And Professional Development Pathways. Case Study Italy. Bologna: UNIBO.
23. Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Kilgalon, P., Maloney, C. (2011). Transition From Long Day Care To Kindergarten: Continuity Or Not? *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (2): 42-50.
24. Bašić, S. (1999). Odgoj. U: Matijević, A. (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb, HPKZ, 175-201.
25. Bašić, S. (2009): Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2): 27-44.
26. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 19-37.
27. Behrens, J., Rabe-Kleberg, U. (2000). Gatekeeping im Lebenslauf -wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. U: Hoerning, E. M. (ur.). *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius i Lucius, 101-136.
28. Bennett, J. (2013). A Response From The Co-Author Of a Strong And Equal Partnership. U: Moss, P. (ur.). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York. Routledge, 52-71.
29. Bijedić, M., Bouillet, D. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. Zagreb. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)): 113-132.
30. Bilić, V., Bašić, S. (2016). Odnosi među nastavnicima i prema nastavnicima. U: Bilić, V., Bašić, S. (ur.). *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb. Učiteljski fakultet u Zagrebu, 136-181.
31. Bingham, S., Whitebread, D. (2012). School Readiness, A Critical Review Of Perspectives And Evidences. TACTYC.  
<https://tactyc.org.uk/occasional-paper/occasional-paper2.pdf> pristupljeno 16. ožujka 2017.
32. Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. U: Kramar, M., Duh, M. (ur.). *Didaktički in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. Maribor: Univerza u Mariboru. Pedagoška fakulteta, 84-91.
33. Bouillet, D. (2018). *S one stranu inkluzije*. UNICEF.

[https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2018/12/S\\_one\\_strane\\_inkluzije\\_FINAL.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2018/12/S_one_strane_inkluzije_FINAL.pdf)  
pristupljeno 19. veljače 2020.

34. Bourdieu, P. (2005). *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*, 2. Wien: Braumüller
35. Bowlby, J. (1983). *Verlust*. München: Kindler
36. Boyle, T., Petriwskyj, A. (2014). Transitions to school: reframing professional relationships. *Early Years: An International Research Journal*, 3 (4): 392-404.
37. Boyle, T., Grieshaber, S., Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24: 170-180.
38. Bradbury, A. (2014). Early Childhood Assessment: Observation, Teacher Knowledge And The Production Of Attainment Data In Early Years Settings. *Comparative Education*, 50 (3): 322-339.
39. Brandtstädter, J. (2007). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. U: Brandtstädter, J., Linderberger (ur.). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Stuttgart: Kohlhammer, 34-66.
40. Brdar, I., Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kada dijete dobije lošu ocjenu?*. Zagreb. IEP d.o.o.
41. Bredekamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati: razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*. Zagreb: Educa.
42. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development: Experiments By Nature And Design*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
43. Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6): 723-742.
44. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford, 3 (2): 37-43.
45. Bronfenbrenner, U., Moriss, P. A. (1998). The Ecology Of Developmental Processes. U: Damon, W., Lerner, R. M. (ur.). *Handbook Of Child Psychology. Theoretical Models Of Human Development 1*. New York: John Wiley, 993-1029.
46. Bronfenbrenner, U. (1999). Environments In Developmental Perspective: Theoretical And Operational Models. U: Fiedman, S. L., Wachs, T. D., (ur.). *Measuring*

- Environment Across The Life Span: Emerging Methods And Concepts*. Washington, DC. American Psychological Association Press, 3-28.
47. Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives On Human Development*. Thousand Oaks: Sage.
  48. Bronfenbrenner, U., Moriss, P. A. (2006). The Bioecological Model Of Human Development. In Damon, W., Lerner, R. M. (ur.). *Handbook of child psychology*, Vol.1: Theoretical Models Of Human Development. New York. 793-828.
  49. Bröstrom, S. (2002). Communication And Continuity In The Transition From Kindergarten To School. U: Fabian, H., Dunlop, A. W. (ur.). *Transition In The Early Years: Debating Continuity And Progression For Young Children In Early Education*. London, New York. Routledge, 52-63.
  50. Bröstrom, S. (2003). Transition from kinderagarten to school in Denmark: Bulding bridges. U: Bröstrom, Wagner, J.T. (ur.). *Early Childhood Education In Five Nordic Countries: Perspectives On The Transition From Preschool To School*. Gylling. Denmark Academica. 39-74.
  51. Bröstrom, S. (2005). Children's Perspectives On Their Childhood Experiences. U: Einarsdóttir, J., Wagner, J. T. (dur.). *Nordic Childhoods And Early Education. Philosophy, Research Policy And Practic In Denmark, Finland, Iceland, Norway And Sweden*. Greenwich, Connecticut: IAP Information Age Publishing. 223-255.
  52. Bröstrom, S., Wagner, J. T. (2003). Transition Context: Models, Practicalities And-Problems. In Bröstrom, S., Wagner, J. T. (ur.). *Early Childhood Education In Five Nordic Countries: Perspectives On The Transition From Preschool To School*. Arhus. Denmark: Systime Academic.
  53. Brooker, L. (2008). *Supporting Transition In The Early Years*. Berkshire: Open University Press.
  54. Brooks, E., Murray, J. (2018). Ready, Steady, Learn: School Readiness And Children's Voices In English Early Childhood Settings. *Education 3-13*, 46 (2): 143-156.
  55. Bruner, J. (1990). *The Culture Of Education*. Cambridge, MA: Harvard.
  56. Bruner, J. (2000). *Kultura Obrazovanja*. Zagreb: Educa.
  57. Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., Howes, C. (2002). Development Of Academic Skills From Preschool Through Second Grade: Family And Classroom

- Predictors Of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40: 415-436.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3) pristupljeno 12. srpnja 2020.
58. Bürhmann, T. (2008). *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
  59. Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5: 25–50.
  60. Bennett, J., Tayler, C. P. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education And Care*. Paris OECD Publications.
  61. Carida, H., C. (2011). Planning and implementig an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22 (1):77-92.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2011.550800> pristupljeno 16.svibnja 2018.
  62. Care, U., Daiber, B. (2008). *Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
  63. Carr, M. (2006). Learning Dispositions and Key Competencies: A New Curriculum Continuity across the Sectors?. *Early Childhood Folio*, 10 (1): 21-26.
  64. Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: teachers' conversation strategies. *Early Years*.  
<https://doi: 10.1080/09575146.2011.613805> pristupljeno 12. veljače 2018.
  65. Carr, M. (2013). Making a borderland of contested into a meeting place: The relationship from a New Zeland perspective. U: Moss, P. (ur.). *Early Chidhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York. Routleddge, 92-111.
  66. Cartmell, K. M. (2011). Educational transitions within the UK: What is known and what needs to be investigated?. *The Psychology of Education Review*, 35(1): 28-33.
  67. Cecconi, L. (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. Milano: Franco Angeli.
  68. Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong, *Early Child and Care*, 180 (7): 973-993.
  69. Cindrić, M., Miljković, M., Strugar, D. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2

70. Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
71. Clifford, R. M. (2005). Personnel Preparation and the Transition to Kindergarten. U: Pianta, R. C., Cox, M. J. (ur.). *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 317-324.
72. Coggi, C., Ricchiardi, P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9): 283-309.
73. Cohen, L. E., Friedman, D. E. (2015). *The Early Development Instrument: A Bioecological View of School Readiness. Rethinking Readiness in Early Childhood Education*. Springer, 49-64.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137485120\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137485120_4) pristupljeno 25. studenoga 2017.
74. Copple, C., Bredekamp, S. (2006). *Basics of developmentally appropriate practice: an introduction for teachers of children 3 to 6*. Washington, D. C: National Association for the Education of Young Children.
75. Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58 (3): 247-264.
76. Corosaro, W. A., Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representation and action. *Social Psychology Quarterly* 63(1): 16-33.
77. Corosaro, W. A., Molinari, L. (2005). *Understanding the transition of children from preschool to primary school*. New York, NY: Teacher College Press.
78. Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Children*. London, SAGE publications.
79. Cowan, P. C. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. U: Cowan; Hetherington, E. M. (ur.). *Family transitions: Advances in family research*. Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum, 3-30.
80. Cronin, R. P., Deizmann, C. M. (2002). Supporting young gifted Aboriginal students. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4)  
<https://www.researchgate.net/publication/27463975> pristupljeno 17. srpnja 2020.

81. Curby, T. W., Rimm-Kaufmann, S. E., Cameron, P. C. (2009). Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4): 912-925.  
<https://www.researchgate.net> pristupljeno 12. lipnja 2017.
82. Curtis, A. (2002). *A curriculum for the pre-school child: Learning to learn*. United Kingdom: Taylor Francis Ltd.
83. Crafter, S., Maunder, R. (2012). Understanding transitions using a sociocultural framework. *Educational and Child Psychology*, 29(1): 10-18.
84. Creswell, J.D. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
85. Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10 (2): 285-300.
86. Dahlberg, G., Lenz-Taguchi, H. (1994). *Preschool and school: Two different traditions and the vision about a meeting place*. Stockholm: HLS Forlag.
87. Dahlberg, G., Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*. Rotledge.
88. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Falmer Press.
89. Dahlberg, G. (2013). A dialogue with the co-author of 'the vision of a meeting place'. U: Moss, P. (ur.). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, 72-90.  
<https://www.researchgate.net> pristupljeno 13. rujna 2017.
90. Daley, T. C., Munk, T., Carlson, E. (2011). National Study of Kindergarten Transition Practices for Children with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (4): 419-2011. <https://eric.ed.gov/?id=EJ938472> pristupljeno 12. srpnja 2019.
91. Davis, B., Jörg, T., Nickmans, G. (2007). *Towards a new, complexity science of learning and education*. ELSEVIER. Amsterdam.  
<https://doi:10.1016/j.edurev.2007> pristupljeno 15. lipnja 2017.
92. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
93. Dobbin, M. (2013). *Transition from ECE to primary school*, sabbatical report, Rahotu School. <http://www.educationallleaders.govt.nz/content/download/53042/441373/file/> pristupljeno 13. ožujka 2018.

94. Dockett, S., Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. U: Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (ur.). *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 133-150.
95. Dockett, S., Perry, B. (2006). *Starting school: A handbook for early childhood educators*. New South Wales, Australia: Pademelon Press.
96. Dockett, S., Perry, B. (2007). Children's transition to school: Changing expectations. U: Dunlop, A.W., Fabian, H. (ur.). *Informing transition: Building research policy and practice*. London. Open University Press, 92-104.
97. Dockett, S., Perry, P. (2008). Young Children's access to powerful mathematical ideas. *Handbook of international research in mathematics*. New York, Rotledge. 81-112.  
<https://www.researchgate.net> pristupljeno 11. travnja 2018.
98. Dockett, S. and B. Perry (2009). „Readiness for school: A relational construct”. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34: 20-26.
99. Dockett, S., Perry, B., Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*. 57-67 <https://www.researchgate.net>. pristupljeno, 14. srpanj 2019.
100. Dockett, S. i Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21 (2-3): 163 – 177 <https://doi: 10.1080/09669760.2013.832943> pristupljeno 13. svibnja 2018.
101. Dockett, S., Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Australian Government Department of Education, Canberra.
102. Dockett, S. (2014). Transition to school: Normative or relative? U: Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj, A. (ur.). *Transitions to school: International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer, 187-200.
103. Dockett, S., Perry, B. (2015). Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration and entitlement. U: Iorio, J. M., Parnell, W. (ur.). *Rethinking Readiness in Rano Child Education*, 123-125.
104. Dockett, S., Perry, B. (2016). *Supporting children's transition to school age care*. The Australian Educational Researcher. Springer.
105. Dollase, R. (2000). Reif für die Schule? *Kinderzeit*, 2: 5-8.



106. Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
107. Došen Dobud, A. (2001). *Predškola: vodič za voditelje i roditelje*. Zagreb: Alinea.
108. Doucet, F., Tudge, J. (2007). Co-Constructing the transition to school: Reframing the “novice” versus “expert” roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. U: Pianta, R. C., Cox, M. J., Snow, K. (ur.). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Brookes Publishing. 307-328.
109. Doyle, O., Finnegan, S., McNamara, K. A. (2012). Differential caregiver and teacher ratings of school readiness in a disadvantaged community. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (3): 371-389.
110. Dunning, R. D., Berlin, L., J., Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the “Stars” summer kindergarten orientation program. *Early childhood research quarterly*, 26 (2): 247- 254.
111. Dunlop, A., Fabian, H. (2006). Conclusions: debating transitions, continuity and progress in the early years. U: Dunlop, A., Fabian, H. (ur.). *Transitions in the early years. Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education London: Routledge Falmer*, 146 – 154.
112. Dunlop, A., Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
113. Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3): 199-206 <https://doi.org/10.1023/A:1026503520593> pristupljeno 15. listopada 2016.
114. Ebbeck, M., Saidon, B. S., Rajalachime, G. N., Teo, L. Y. (2013). Children's Voices: Providing Continuity in Transition Experiences in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 41 (4): 291-298 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1003589> pristupljeno 19. prosinca 2016.
115. Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
116. Elder, G. H. (1985). *Life course dynamics. Trajectories and transitions*. Ithaca: Cornell University Press.

117. Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. U: Dunlop, A., Fabian, H. (ur.). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill, 74-91.
118. Einarsdóttir, J. (2010). Children experience of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2): 163-180.
119. Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic children's early education transition experiences. *Early Education and Development*, 22(5): 737-756.
120. Einarsdóttir, J., Dockett, S., Perry, B. (2019). Children's perspectives of transition to school: Exploring possibilities. U: Dockett, S. i Perry, B. (ur.). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. London: Routledge.
121. Entwisle, R., D., Alexander, L., K. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4): 351-364.
122. Entwisle, D. R., Alexander, K. L. (2005). Early Schooling and Social Stratification. U: Pianta, R. C., Cox, M. J. (ur.). *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 13-38.
123. Sanders, M. G., Epstein, J. L. (2000). Building school-family-community partnerships in middle and high schools. U: M. G. Sanders (ur.). *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 339-361.
124. Erikson, E. H. (1992). *Der vollständige Lebenszyklus*, 2. Frankfurt/M: Suhrkamp.
125. Esping-Andersen, G. (2009). Investing in Children and Equalizing Life Chances. U: Esping-Andersen, G. (ur.). *The Incomplete Revolution, Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press, 112-144.
126. Fabian, H. (2002). Empowering children for transition. U: Fabian, H., Dunlop, A-W. (ur.). *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London, New York: Routledge, 123-134.
127. Fabian, H. (2007). Informing Transitions In The Early Years: Research, Policy and Practice. U: Dunlop, A. W., Fabian, H. (ur.). *Informing Transitions In The Early Years: Research, Policy and Practice*. London : Open University Press, McGraw Hill, 3-17.
128. Farran, D. C. (2011). Rethinking School Readines. *Exceptional Education International*. 21 (02). <https://ojs.lib.uwo.ca> pristupljeno 22. listopada 2016.

129. Farrar, E., Godfield, S., Moore, T. (2007). *School Readines*. Australian Research Alliance for Children. West Perth, Australia. <https://journals.sagepub.com> pristupljeno 4. studenog 2016.
130. Farkas, G., Hibel, J. (2008). Being Unready for School: Factors Affecting Risk and Resilience George Farkas and Jacob Hibel. U: Booth, A., Crouter, C. A. (ur.). *Disparities in School Readiness – How Families Contribute to Transitions into School*. Taylor i Francis Group: New York.
131. Faust-Siehl, G., Speck-Hamdan, A. (2001). *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt/M: Grundschulverband.
132. Faust, G. (2010). Kindergarten oder Schule? Der Blick der Grundschule. U: Diller, A., Leu, H. R., Rauschenbach (ur.). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* München: DJI-Verlag.
133. Featherstone, B. (2004). Fathers matter: A research review. *Children of Society*, 18 (4): 312-319.
134. Filipp, S. H. (1995). Ein allgemeines modell für die analyse kritischer lebensereignisse. U: S.-H. Filipp (ur.). *Kritische Lebensereignisse*, Weinheim: PVU, 3-52.
135. Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years*, 31(1): 31-42.
136. Fluckiger, B. (2010). Culture-Switching in Different Worlds: Young Children's Transition Experiences. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35 (4): 54-65 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/183693911003500413> pristupljeno 30. kolovoza 2019.
137. Fthenakis, E., W. (1979). Aktivitäten des europarates im bereich des übergangs vom kindergarten zur grundschule. U: Wehrfritz (ur.). *Kooperation von Elementar- und Primarbereich*, Rodach bei Coburg: Wehrfritz, 9-38.
138. Fthenakis, E., W. (1998). Family transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6: 5-17.
139. Foucault, M. (1988). *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977-1984*. London: Rotledge.
140. Frigo, T., Adams, I. (2002). Diversity and Learning in the Early Years of School. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Brisbane,

- Australian Association for Research in Education. <https://eric.ed.gov> pristupljeno 12. rujna 2018.
141. Freeman, N. K., Powers Costello, B. (2011). Reconsidering Readiness. U: Laverick, D. M., Jalongo, M. R. (ur.). *Transitions to Early Care and Education*. New York: Springer, 137-148.
  142. Furlan, I. (1983). Da li brijeg Muhamedu ili Muhamed brijegu?. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 3 (2): 145-154.
  143. Garro, A. (2017). Early Childhood Assessment: An Integrative Framework. U: Garro, A. (ur.). *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology*. New York: Springer, 1-25.
  144. Garöarsdóttir, B., Olafsdóttir, S. M. (2017). Educators' Views on Transition: Influence on Daily Practice and Children's Well-Being in Preschool. U: Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (ur.). *Pedagogies of Educational Transitions-International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, Berlin. Springer, 151-167.
  145. Giroux, H. (2006). Critical Pedagogy and the Responsibilities of the Public Intellectual. Springer link. *America on the Edge*. 3-20. <https://link.springer.com> pristupljeno 12. siječnja 2017.
  146. Gormley, W. T., Gayer, T., Philips, D., Dawson, B. (2005). The Effects of Universal Pre-K on Cognitive Development. *Developmental Psychology*, 41(6): 872-884. <https://doi:10.1037/0012-1649.41.6.872> pristupljeno 24. srpnja 2020.
  147. Griebel, W., Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. U: Fabian, H., Dunlop, W. A. (ur.). *Debating continuity and progression for young children in early education*, Routledge, 64-75.
  148. Griebel, W., Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal. Themed Monograph Series*, 1: 25-33.
  149. Griebel, W., Niesel, R., Würz, T. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Beltz
  150. Griebel, W., Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal. Themed Monograph Series*, 1, 25-33.

151. Griebel, W., Niesel, R. (2005). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. U: Bundesministerium für Bildung und Forschung (ur.). *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Berlin: BMBF, 191-251
152. Griebel, W., Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29 (1): 59-68.
153. Griebel, W., Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen Scripto.
154. Griebel, W., Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. U: Margetts, K. i Kiening, A. (ur.). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*, London: Routledge, 101-110.
155. Griebel, W., Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen. Schulverlage.
156. Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A., Radan, J. (2017). Transition to being parents of a school-child: Parental perspective on coping of parents and child nine months after school start. U: Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (ur.). *Families and Transition to School*, Springer International Publishing, 21-36.
157. Grieshaber, S. (2008). Interrupting stereotypes: teaching and the education of young children. *Early Education and Development*, 19 (3): 505-518.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280802068670> pristupljeno 15. rujna 2019.
158. Grossmann, W. (1987). *Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
159. Hacker, H. (2001). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. U: Fauast-Sihl, G., Speck Hamdan (ur.). *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt/M: Grundschulverband, 80-94.
160. Hall, K., Horgan, M. Ridgway, R. M., Cunnen, M., Cunningham, D. (2014). U: *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.

161. Hamerslag, R., Oostdam, R., Tavecchio, L. (2017). Inside school readines: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (1): 80-96.  
<https://doi:10.1080/1350293X.2018.1412035> pristupljeno 26. studenog 2019.
162. Hanke, P., Backhaus, J., Bogatz, A., Dogan, M. (2017). The Transition to Primary School as a Challenge for Parents. U: Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (ur.). *Families and Transition to School*. Springer International Publishing, 225-242.
163. Hatherly, A., Richardson, C. (2007). *Building Connections: Assessments and Evaluation Revisited*. Australia. Pademelon Press. 51-68.  
<https://researchprofiles.canberra.edu.au> pristupljeno 9. siječnja 2020.
164. Haug, P. (2013): From indifference to invasion: The relationship from a Noewergian perspective. U: Moss, P. (ur.). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*, London, New York: Routledge, 112-129.
165. Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman
166. Hellblom-Thibblin, T., Sandberg, G., Garpelin, A. (2017). Obstacles and Challenges in Gaining Knowledge for Constructing Inclusive Educational Practice: Teachers' Perspectives. U: Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (ur.). *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research*. Springer International Publishing, 43-58.
167. Henderson, R. (2004). Educational issues for the children of itinerant seasonal farm workers: A case study in an Australian context. *International Journal of Inclusive Education* 8: 293-310.
168. Henderson, R. (2012). Teaching literacies pedagogical possibilities. U: *Teaching literacies in the middle years: pedagogies and diversity*. Oxford University Press, Melbourne, Australia, 269-278.
169. Henderson, J., Wakeham, P. (2013). Introduction. U: Henderson, J., Wakeham, P. (ur.). *Critical perspectives on the culture of redress*, 3-27.
170. Henderson, R. (2014). The intersections of ethnicity gender social class and an itinerant lifestyle: deconstructing teachers' narratives and thinking about the possibilities of transformative action. U: *Educational inequalities: difference and diversity in schools*

- and higher education. Routledge Research in Education. Taylor i Francis (Routledge): Abingdon, Oxon, United Kingdom, 65-83.*
171. Heregraves, A. (1999). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching History and Practice*, 6, 151-182.
  172. Holmes, J. (1998). Narrative structure: some contrasts between Maori and Pakeha storytelling. *Multilingua* 17 (1): 25-57.
  173. Hops, K. (2014). Preschool+school+communication=What for educator relationships? *Early Years An International Journal of Research and Development*, 34 (4). <https://www.researchgate.net/publication/269418132> pristupljeno 12. srpnja 2019.
  174. Huf, C. (2013). Children's agency during transition to formal schooling. *Ethnography and Education*, 8 (1): 61-76.
  175. Huser, C., Dockett, S., Perry, B. (2015). Transition to school: revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (3): 439-449.
  176. Iannacci, L., Whitty, P. (2009). *Early childhood curricula: Reconceptualist perspectives*. Calgary, Alberta: Detselig Press. <https://www.trentu.ca>iannacci-luigi> pristupljeno 14. kolovoza 2017.
  177. James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorising childhood*. Cambridge, UK: Polity Press.
  178. Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1): 1-22 <https://psycnet.apa.org/record/2007-04967-001> pristupljeno 12. svibnja 2017.
  179. Janus, M. (2011). Transition to School: Child, Family and Community-Level Determinants. U: Laverick, D. M., Jalongo, M. R. (ur.). *Transition to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children*. London, New York: Springer, 177-187.
  180. Jensen, A. S., Hansen, O. H., Broström, S. (2013). Transition to school: Contemporary Danish perspectives. U: Margetts, K. & Kiening, A. (ur.) *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London: Routledge, 72-84.

181. Jindal-Snape, D., Miller, D. J. (2010). Understanding transitions through self-esteem and resilience. U: Jindal-Snape, D. (ur.). *Educational transitions: Moving stories from around the world*, New York: Routledge, 11-32.
182. Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early years? U: Dunlop, A.-W. and Fabian, H. (ur.). *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice*. Maidenhead: The Open University Press, 33-44.
183. Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? U: Dunlop, A. W., Fabian, H. (ur.). *Informing Transitions in the Early Years: Research, policy and practice*, Open University Press. 33-44.
184. Johanneson, H. (2012). Pedagoški kontinuitet-prijelaz iz vrtića u školu. *Djeca u Europi*, 4 (7) <https://hrcak.srce.hr> pristupljeno 23. travnja 2017.
185. Johnson, R. B., Christensen, L. B. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014> pristupljeno 12. ožujka 2018.
186. Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. <http://doi:10.3102/0013189X033007014> pristupljeno 12. ožujka 2017.
187. Kagan, S. L., Powell, D., Weissbourd, B., Zigler, E. (1986). *America's family support programs: Perspectives and prospects*. New Haven: Yale University Press.
188. Kagan, S. L. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education. U: Spodek, B. i Saracho, O. N. (ur.). *Issues in early childhood curriculum*.
189. Kagan, S., Neville, P. (1996). Combining endogenous and exogenous factors in the shift years: the transition to school. U: Sameroff, A., Haith, M., (ur.). *The Five to Seven Year Shift: The age reason and responsibility*. Chicago, University of Chicago, 387- 406 <https://researchgate.net> pristupljeno 25. kolovoza 2016.
190. Kagan, S. I., Neuman, M. I. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (49): 365-380.
191. Kagan, S. L., Kauerz, K. (2007). Reaching for the whole: Integration and alignment in early education policy. U: Pianta, R. C., Cox, M. J., Snow, K. (ur.). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 11- 30.



192. Kagan, S. L. (2013). David, Goliath and the ephemeral parachute: The relationship from a United States perspective. U: Moss, P. (ur.). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, 130-148.
193. Kalkman, K., Clark, A. (2017). Here we like playing princesses—newcomer migrant children's transitions within day care: exploring role play as an indication of suitability and home and belonging. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2): 292-304.
194. Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. U: Fauast-Sihl, G., Speck Hamdan (ur.). *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt/M: Grundschulverband, 153-180.
195. Karila, K., Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: Developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34 (4): 377-391.
196. Karila, K., Rantavuori, L., Kupila, P. (2016). Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher Development-An international journal of teachers' professional development*, 23 (2): 249-263.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13664530.2018.1558106> pristupljeno 19. rujna 2016.
197. Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H., Sahlström, F. (2006). Förskoleklassen - ett tionde skolår? [Preschool class- a tenth year of school?]. Stockholm: Liber  
<https://www.researchgate.net> pristupljeno 12. listopada 2017.
198. Katz, L. G. (2010). Stem in the Early Years. *Early Childhood Research and Practice* 12(2): 11-19. <https://scholar.google.com> pristupljeno 12. svibnja 2017.
199. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1997): *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
200. Kehily, M. J. (2009). Children, young people and sexuality. *Children and Young People's Worlds, Developing Frameworks for Integrated Practice*, 219-236.
201. Kessler, S., Swadener, B. (1992). *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum: Beginning the dialogue*. New York: Teachers College Press.  
<https://www.worldcat.org/oclc> pristupljeno 15. lipnja 2017.
202. Kellermann, I. (2008). *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schuleingangsphase*. Opladen: Budrich UniPress.

203. Kelley, P., Camili, G. (2004). The impact of teacher education on outcomes in center based early childhood education programs: A metaanalysis. National Institute for Early Education Research Working Papers. New Brunswick, NJ.: Rutgers  
<http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf> pristupljeno 23.kolovoza 2020.
204. Kienig, A. (2013): Children's transition from kindergarten to primary school. U: Margetts, K., Kienig, A. (ur.). *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice*. New York: Routledge, 22-33.
205. Kienig, A. (2017). Transition to School from the Perspective of the Girls' and Boys' Parents. U: *Families and Transition to School*. New York: Springer, 163-173.
206. Korpi, B. M. (2005). The foundation for lifelong learning. *Children in Europe*, 9: 10-11
207. Kraft-Sayre, M. E., Pianta, R. C. (2000). Enhancing the Transition to Kindergarten: Linking Children, Families, Schools. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED479280>  
 pristupljeno 27. lipnja 2016.
208. Krinninger, D., Schulz, M. (2017). Connected Dynamics: Theoretical and Empirical Perspectives on Family Life and the Transition to School. U: Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (ur.). *Families and Transition to School*. Springer International Publishing, 101-116.
209. Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung-Zu einem neuen Forschungsbereich. U: Beck, K., Kell, A. (ur.). *Bilanz der Bildungsforschung*. Wienheim: Deutscher Studien Verlag, 113-155.
210. Lacković - Grgin, K. (2004). *Stres u djece i adolescenata*. Naklada Slap. Zagreb
211. Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17 (1): 115-150.  
<https://doi: 10.1207/s15566935eed17016> pristupljeno 5. srpnja 2017.
212. Lam, M. S., Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26 (2): 123-141.
213. Lam, M. S. (2014). A Sociocultural Approach to Children in the Transition from Home to Kindergarten. U: Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj, A. (ur.). *Transition to School - International Research, Policy and Practice. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 9*. New York, London: Springer, 129-144.

214. La Paro, K. M., Pianta, R., Cox, M. (2000). Kindergarten Teacher's Reported Use of Kindergarten to First Grade Transition Practice. *The Elementary School Journal*, 101 (1): 63-78.
215. Lehrer, J., Bastien, R. (2015). Ready for school? Lessons from a sociocultural investigation into mechanisms of preparation and classification of children for primary school from 1911 to 1979. U: Iorio, J. M., Parnell, W. (ur.). *Rethinking readiness in early childhood education*. New York: Palgrave Macmillan, 19-32.
216. Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Seguin, J. R. (2007). The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement, *Child Development*, 78: 1856-1862.
217. Lillejord, S., Borte, K., Ruud, E., Morgan, K. (2017). Stress i skolen-en systematisk kunnskapsoverikt. Stress in school - systematic review. Oslo: The Research Council of Norway. <https://utdanningsforskning.no/globalassets> pristupljeno 17.srpnja 2019.
218. Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. i Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1): 52-66. <https://doi:10.1016/j.econedurev.2005.11.005>. pristupljeno 14. ožujka 2020.
219. Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. V., Thayer, K. (1992): *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study*. Portsmouth, N.H.: US Department of Education.
220. Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6): 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033> pristupljeno 12. lipnja 2019.
221. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb. Element
222. Ljubetić, M., Ercegović Reić, I., Draganja, A. (2019). Razlike između odgojitelja i roditelja djece predškolske dobi u procjeni dječjih socio-emocionalnih kompetencija; Odgojno-obrazovne teme. <https://hrcak.srce.hr/232095> pristupljeno 4. veljače 2020.
223. Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., Waldfogel, J. (2007). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41 (1): 115–157. <https://doi:10.3102/00028312041001115> pristupljeno 5. svibanja 2019.

224. Malaguzzi, L. (1994): Your image of the child: Where teaching begins. *Exchange*, 3: 52-56 <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>  
pristupljeno 2. lipnja 2019
225. Malaguzzi, L. (2016): *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*. London: Routledge.
226. Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2): 103-114.
227. Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: Shaping transition practices. U: Dunlop, A., Fabian, H. (ur.). *Informing transitions in the early years*. London: University Press, 107-119.
228. Markström, A. M., Simonsson, M. (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (2): 179-188.
229. Matsumoto, H., Tsuneda, M. M. (2018). Teachers beliefs about literacy practices for young children in early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 1-16. <https://doi:10.1080/09669760.2018.1547630>  
pristupljeno 28. kolovoza 2019.
230. Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B., Sammons, P., Sylva, K. (2014). *Exploring effective pedagogy in primary schools: Evidence from research*. London, Velika Britanija, Pearson.
231. Merry, M.S. (2007). The well-being of children, the limits of paternalism and the state: Can disparate interests be reconciled? *Ethics and Educatio*, 2 (1): 39-59.  
<https://doi.10.1080/17449640701284909> pristupljeno 12. veljače 2019.
232. McCrea, D., Ainsworth, G., Cumming, J., Hughs, P., Mackay, T., Price, K., Rowland, M., Warhurst J., Woods, D., Zbar, V. (2000). *What Works? Explorations in Improving Outcomes for Indigenous Students*. Camberra: Australian Curriculum Studies Association and National Curriculum Services.
233. McInnes, K., Howard, J., Miles, E.G., Crowley, K. (2009): Behavioural Differences Exhibited by Children When Practising a Task Under Formal and Playful Conditions. *Educational & Child Psychology*, 26 (2): 31- 39.
234. McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Pearson.

235. Meisels, S. J. (1999). Assessing Readiness. U: Pianta, R.-C., Cox, M. (ur.). *The Transition to Kindergarten: Research, Policy, Training, and Practice*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishers, 61-89.
236. Meisels, S. J. (2005). Assessing Readiness. U: Pianta, R.C., Cox, M. J. (ur.). *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 39-66
237. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
238. Miller, K. (2015). The transition to kindergarten: How families from lower-income backgrounds experience the first year. *Early Childhood Education Journal*, 43 (3): 213-221.
239. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 205-252.
240. Mitchell, L., Carr, M. (2014). *Democratic and learning-oriented assesment practices in Early Childhood Care and Education in New Zealand*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
241. Mirkhil, M. (2010). I Want to Play When I Go to School: Children's Views on the Transition to School from Kindergarten.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/183693911003500317> pristupljeno 13.veljače 2018.
242. Moll, L. C., Amanti, C. Neff, D., Gomez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31 (2): 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534> pristupljeno 6. travnja 2017.
243. Monkeviciene, O., Mishara, L. B., Dufour, S. (2006). Effects of the Zippy's Friends Programme on Children's Coping Abilities During the Transition from Kindergarten to Elementary School. *Early Childhood Education Journal*. 34 (1): 53-60.
244. Moss, P., Petrie, P. (2005). *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London, New York: Routledge.
245. Moss, P. (2008). What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling?. *Research in Comparative and International Education*, 3 (3): 224-234.

246. Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. U: Moss, P. (ur.). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London, New York: Routledge, 2-49.
247. Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8 (1): 11-32.
248. Mušanović, M., Vrclj, S., (2002). Gender Stereotypes in education Case Study Croatia. *Scieentia Paedagogica Experimentalis*, XXXIX (2): 245-258.
249. Napier, J. (2002). 'Streets Ahead', *Nursery World*, 102(3818):10–11. Office for Standards in Education (2002) Managing Pupil Mobility, reference number HMI 403, [www.ofsted.gov.uk/public/docs2/managingmobility.pdf](http://www.ofsted.gov.uk/public/docs2/managingmobility.pdf). pristupljeno 5. srpnja 2019.
250. Nenadić Bilan, D.; Zloković, J. (2012). Neke odrednice zadovoljstva u obnašanju roditeljske uloge u odnosu na odabir odgojnih postupaka: istraživanje pedagoških aspekata odnosa u obitelji. *Školski vjesnik* 61 (1/2): 191-212.
251. Neuman, M. J. (2002). The wider context: an international overview of transition issue. U: Fabian, H., Dunlop, A.W. (ur.). *Debating continuity and progression for young children in early education*. Routledge. 8-22.
252. Neaum, S. (2016). School readiness and pedagogies of Competence and Performance: theorising the troubled relationship between early years and early years policy. *International Journal of Early Years Education*, 24 (3): 239-253.
253. Noel, A. (2011). Easing the transition to school: Administrators' descriptions of transition to school activities. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (4): 44-52.
254. Oberhuemer, P. (2006). Von der Kita zur Schule: Bildungspolitische Initiativen in Europa. U: Diskowski, D., Hammes-Di Bernardo, E., Hebenstreit-Müller (ur.). *Übergänge gestalten*. Weimar: verlag das netz, 48-53.
255. O'Connor, D., & Angus, J. (2012). Give them time - An analysis of school readiness in Ireland's early education system: a Steiner Waldorf Perspective. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2012.723726#.UpIIU9> pristupljeno 15. svibnja 2017.
256. O'Connor, D., Angus, J. (2014). Give Them Time—an analysis of school readiness in Ireland's early education system: a Steiner Waldorf Perspective. *Education 3-13*, 42 (5): 488-497.

257. O'Farrelly, C., & Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years*, 34 (4): 329-347.
258. O'Gorman, L. (2008). *The Preparatory in a Queensland Non-Government School: Exploring Parents' Views*. <https://doi.org/10.1177/183693910803300308>  
*pristupljeno 2. listopada 2017.*
259. Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen. U: Phillip, S.H. (ur.). *Kritische Lebensreignisse*. Weinheim: Beltz, 123-138.
260. O'Kane, M. (2013). The transition from preschool to primary school in Ireland: A time of change. In Margetts, K., Kiening, A. (ur.). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London: Routledge, 29-37.
261. 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*, 6: 28-36.
262. O'Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School*. NCCA (National Council for Curriculum and Assessment): Dublin.
263. Ohlsson, J. (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
264. Oštarčević, J. (2008). *Priručnik za upis djece u prvi razred*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
265. Parkes, C.M. (1971). Psycho-social transitions: a field for study. *Social Science and Medicine*, 5 (2): 101-115
266. Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. [https://www.researchgate.net/publication/265485344\\_Bronfenbrenner's\\_Ecological\\_Systems\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/265485344_Bronfenbrenner's_Ecological_Systems_Theory) *pristupljeno 2. veljače 2017.*
267. Peleman, B., Van Avermaet, P., Vandenbroeck, M. (2019). *De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede. The transition to preschool for children from families living in poverty* Gent: Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek –Steunpunt Diversiteit en leren, UGent.
268. Perry, B., Dockett, S., Einarsdottir, J. (2019). *Listening to Children's advice about starting school and school age care*. London: Routledge.

269. Pearson, S. (2008). Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. Research on conditions for children's learning in pre-school, pre-school class and leisure-time centre.  
[https://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/VR2008\\_11.pdf](https://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR2008_11.pdf) *pristupljeno 15. siječnja 2019.*
270. Petani, R. (2017). Uloga obitelji u tranziciji djeteta iz vrtića u školu u kontekstu održivog razvoja. U: Radeka I., Petani R., Miočić, M. (ur.). *Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske*, Zadar. Sveučilište u Zadru, 133-140.
271. Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*. Paper presented at the European Early Childhood Education Research Association Conference, London, UK.
272. Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education. New Zealand: The Ministry of Education.
273. Peters, S. (2014). Chasms, bridges and borderlands: A transitions research 'across the border' from early childhood education to school in New Zealand. U: Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj, A. (ur.). *Transitions to school: International research, policy and practice* Dordrecht: Springer, 105-116.
274. Petriwskyj, A., Thorpe, K., Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three Western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13 (1): 55-69.
275. Petriwskyj, A., Thorpe, K., Tayler, C. (2014). Towards inclusion: Provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 22 (4): 359-379.
276. Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (2): 195-212.
277. Petriwskyj, A., Grieshaber, S. (2011). Critical perspectives on transition to school: Reframing the debate. U: D. Laveric i M. Jalongo (ur.). *Transition to early care and education* (75-86). New York, NY: Springer.
278. Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. U: Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (ur.). *Transitions to school-International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer, 201-215.



279. Petrović-Sočo, B. (2011). Organizacijska kultura odgojno-obrazovne ustanove. U: 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima Škola, odgoj i učenje za budućnost. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, 291-299.
280. Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2: 176-186.  
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1386216](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1386216) pristupljeno 6. rujna 2017.
281. Pianta, R. Ci, Walsh, D. J. (1996). High-Risk Children in Schools: Constructing Sustaining Relationships. <https://eric.ed.gov/?id=ED397987> pristupljeno 12.kolovoza 2017.
282. Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100 (1): 71-86.
283. Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten transition: Your Guide to Connecting Children, Families, Schools*. Baltimore: Brooks Paul, H.
284. Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E., Cox, M. J. (2005). Introduction: An Ecological Approach to Kindergarten Transition. U: Pianta, R.C., Cox, M. J. (ur.). *The Transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 3-12.
285. Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. (2009). The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families and Children. U: McCartney, K., Phillips, D. (ur.). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 490- 507.
286. Pianta, R. C. (2010). Going to school in the United States The shifting ecology of transition. U: Kagan, S. I., Tarrant, K. (ur.). *Transitions for young children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 33-44.
287. Pianta, R. C., Cox, M., Snow, K. (2007). School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability Edited by. Baltimore: Brookes Publishing [https://www.researchgate.net/publication/265232552\\_School\\_Readiness\\_and\\_the\\_Transition\\_to\\_Kindergarten\\_in\\_the\\_Era\\_of\\_Accountability\\_Edited\\_by](https://www.researchgate.net/publication/265232552_School_Readiness_and_the_Transition_to_Kindergarten_in_the_Era_of_Accountability_Edited_by) pristupljeno 3. svibnja 2017.

288. Picchio, M., & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: the experience of children from migrant families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-12.
289. Plachecka, J. (2012). Potaknimo pozitivno uzbuđenje školom. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 4 (7): 23-24. <https://hrcak.srce.hr/clanak/182552> pristupljeno 4. srpnja 2017.
290. Popkewitz, T. S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent. U: Bloch, M. N., Holmlund, K., Moqvist, I., & Popkewitz, T. S. (ur.). *Governing Children, Families, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 35-61.
291. Powell, P. J. (2010). *The Messiness of Readiness*. <https://doi.org.10.1177/003172171009200307> pristupljeno 12. kolovoza 2018.
292. Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: The challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years*, 30 (3): 219-227.
293. Pramling Samuelsson, I. (2011). Why We Should Begin Early with ESD: The Role of Early Childhood Education. Springer Science. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13158-011-0034-x.pdf> pristupljeno 12. srpnja 2019
294. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15-37.
295. Prout, A., James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. U: James, A., Prout, A. (ur.). *Constructing and Reconstructing Childhood*, Basingstoke, Falmer Press.
296. Puschner, F. (2010). Transition from secondary school to secondary modern school within the german educationssystem. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4: 26-36. <https://pdfs.semanticscholar.org/92f8/428322a1be8fa2edd33de94c9577383f2ef5.pdf> pristupljeno 20. kolovoza 2017
297. Raban, B.; Ure, C. (2000). Literacy in the Preschool: An Australian care study. U: J. Hayden (ur.). *Landscape in Early Childhood Education*.
298. Rantavuori, L., Päivi, K., Karila, K. (2017) Relational expertise in preschool–school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2: 230-248.

299. Rodek, S. (2011). Novi mediji i kultura učenja. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152 (1): 9-28.
300. Reichmann, E. (2011). The transition from German kindergarten to primary School: Parents' role in the transition process. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5: 22-32.
301. Roßbach, H. G. (2010). Bildungs und Lernverläufe im Übergang. U: Diller, A., Leu, H.R., Rauschenbach (ur.). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* München: DJI-Verlag, 75-90.
302. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. National Library of Canada Cataloguing-in-Publication.
303. Riley, K., Miller, G. E., Sorenson, C. (2017). Early Childhood Authentic and Performance-Based Assessment. U: Garro, A. (ur.). *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology*. New York: Springer, 94-117.
304. Rimm-Kaufmann, S. E.; Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5): 491-511.  
<https://www.researchgate.net/profile> pristupljeno 5. ožujka 2018.
305. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching, and learning*. New York: Routledge.
306. Ritchi, C. K., Litvack, M. S., Shore, M. B. (2010). High- and Average- Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students with Disabilities in Inclusive Classrooms  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440291107700406> pristupljeno 4. travnja 2018.
307. Roberts-Holmes, G. P., Bradbury, A. (2016). Occasional Paper 8 - Reception Baseline Assessment TACTYC.  
<http://tactyc.org.uk/wpcontent/uploads/2016/06/Occ-Paper-8-Roberts-Holmes-PDF.pdf> pristupljeno 3. lipnja 2020.
308. Roberts-Holmes, G. P., Bradbury, A. (2017). Primary schools and network governance: A policy analysis of reception baseline assessment. *British Educational Research Journal*, 43 (4): 671-682.

309. Robinson, C. D., Diamond, K. E. (2014). A quantitative study of head start children's strengths, families' perspectives, and teachers' ratings in the transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42: 77-84.  
<https://doi: 10.1007/s10643-013-0587-4> pristupljeno 18. ožujka 2019.
310. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
311. Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. U: Hall, K., Murphy, P., Soler, J. (ur.). *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. London: Sage, 58-74.
312. Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2014). Inclusive transition processes -considering socioeconomically disadvantaged parents' views and actions for their child's successful school start. *Early Years: An International Research Journal*, 34 (4): 364-376.
313. Ryan, S., Grieshaber, S. (2005). Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 56 (1).  
<https://doi:10.1177/0022487104272057> pristupljeno 11. ožujka 2018.
314. Sarja, A., Poikonen, P. L., Nilsson, M. (2012). Interprofessional collaboration in supporting transition to school. U: *Transitions and transformations in learning and education*. Edited by Päivi Tynjälä, Marja-Leena Stenström, and Marjatta Saarnivaara, 87–101. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
315. Sanagavarap, P., Perry, B. (2005). Concerns and expectations of Bangladeshi parents as their children start school. *Australian Journal of Early Childhood*. 30 (3): 45-51.
316. Sandberg, G., Ekström, K., Hellblom-Thibblin, T., Kallberg, P., & Garpelin, A. (2017). Educational Practices and Children's Learning Journeys from Preschool to Primary School. U: Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (ur.). *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research*. Springer International Publishing, 239-253.
317. Schulting, A. S., Malone, P. S., Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology* 41 (6): 860-871 <https://www.academia.edu> pristupljeno 16. siječnja 2019.
318. Scott-Little, C. Siepak, K., La Paro, K. M. (2009). Assessing Beliefs of Preservice Early Childhood Education Teachers Using Q-Sort Methodology. *Journal of Early Childhood*

- Teacher Education, 30 (1): 22-36. <https://doi:10.1080/10901020802667805>  
pristupljeno 18. veljače 2020.
319. Sharp, C. (2002). *School Starting Age: European Policy and Recent Research*.  
<https://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/44410/44410.pdf> pristupljeno 25. travnja  
2019.
320. Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool: An Issue of Perspectives*.  
Goteborg: Acta Universitatis Gøthoburgensis <https://gupea.ub.gu.se> pristupljeno 12.  
siječnja 2019.
321. Sindik, J. (2004). Ispitivanje zrelosti djece za školu - primjena dvaju upitnika. U: Babić,  
N., Irović, S., Redžep-Borak, Z. (ur.). *Rastimo zajedno*. Osijek: Visoka učiteljska škola  
Osijek, Centar za predškolski odgoj Osijek, 319-324.
322. Sindik, J. (2014). Razlike u dječjim kompetencijama koje ukazuju na spremnost za  
polazak u školu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 22 (1): 9-22.
323. Sink, C. A., Edwards, C. N., Weir, S. J. (2007). Helping children transition from  
kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10 (3): 233-237.
324. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću - organizaciji koja uči*.  
Zagreb: Mali profesor. Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
325. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i  
zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
326. Slunjski, E. i suradnici (2015). *Izvan okvira - kvalitativni iskoraci u shvaćanju i  
oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
327. Slunjski, E. i suradnici (2016). *Izvan okvira 2: promjena - od kompetentnog pojedinca  
i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
328. Snow, K., Cox, J. M., Pianta, R. C. (2006). *School Readiness and the Transition to  
Kindergarten in the Era of Accountability Edited by*  
[https://www.researchgate.net/publication/265232552\\_School\\_Readiness\\_and\\_the\\_Transition\\_to\\_Kindergarten\\_in\\_the\\_Era\\_of\\_Accountability\\_Edited\\_by](https://www.researchgate.net/publication/265232552_School_Readiness_and_the_Transition_to_Kindergarten_in_the_Era_of_Accountability_Edited_by) pristupljeno 15.  
veljače 2019.
329. 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.

330. Somolanji Tokić, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65 (3): 423-440.
331. Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu*. Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet, doktorska disertacija
332. Speck- Hamdan, A. (2006). Neuanfang und Anschluss: Zur Doppelfunktion von Übergangen. U: Diskowski, D., Hammes-Di Bernardo, E., Hebenstreit-Müller (ur.). *Übergänge gestalten*. Weimar:verlag das netz, 20-32.
333. Staničić, S., Resman, M. (2020). Pedagog u vrtiću, školi i domu. Recom d.o.o. Zagreb
334. Stauber, B., Walter, A. (2004). Übergangsforschung aus soziologischer Perspective. U: Schumacher, E. (ur.). *Übergänge in Bildung und Ausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-67.
335. Stormshak, E. A., Kaminski, R. A., Goodman, M. R., Good III, R.H. (2002). Prevention of substance abuse with rural head start children and families: Results of project STAR. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16 (4): 11-26.  
<https://doi.org/10.1037/0893-164X.16.4S.S11> pristupljeno 18. svibnja 2019.
336. Straus, A. (1974). *Spiegel und Masken. Die Suche nach identität*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
337. Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
338. Škrobo, M., Škrobo, S., Tolić, A. (2013). Priprema učitelja za prijem i polazak djeteta u osnovnu školu. *Časopis Život i škola*. <https://hrcak.srce.hr> pristupljeno 4. svibnja 2018.
339. Tatalović Vorkapić, S. Mihić, I., Divljan, S., Stojić, O. (2020). How to become a part of ECEC community - transition planning from child and family perspective. U: Gomez Chova, L., Lopez Martinez, A., Candel Torres, I. (ur.). Valencia. Spain. *ICERI2020*. 2923-2928.
340. Timperley, H., McNaughton, S., Howie, L. (2003). *Transitioning Children from Early Childhood Education to School: Teacher Beliefs and Transition Practices*. <https://doi.org/10.1177/183693910302800207> pristupljeno 12. travnja 2018.

341. Thorpe, K., Petriwskyj, A., Tayler, C. (2004). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education* 13 (1): 55-69 <https://doi:10.1080/09669760500048360> pristupljeno 12. ožujka 2018.
342. Torraco, R. J. (2005). Work design theory: A review and critique with implications for human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (1): 85-109. <https://scholar.google.com> pristupljeno 1. lipnja 2019.
343. Turner, V. (2005). *Das Ritual, Struktur und Antistruktur*. Frankfurt/M:Campus
344. Urbina Garcia, M. A. (2014). *Transition from preschool to first grade primary school in Mexico: The perceptions of teachers, headteachers and parents*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Yorku. <https://theses.whiterose.ac.uk/8540/> pristupljeno 8. siječnja 2018.
345. Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. i Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3): 737-756. <https://doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x> pristupljeno 12. ožujka 2019.
346. Vandebroek, M., De Stercke, N., Gobeyn, H. (2013). What if the rich child has poor parents? The relationship from a Flemish perspective. U: P. Moss (ur.). *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship*. Routledge. 174-191.
347. Van Gennepe, A. (1986). *Uebergangsriten*. Frankfurt am Mein: Campus.
348. Van Laere, K., & Vandebroek, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (2): 243-257.
349. Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203854679> pristupljeno 17. kolovoza 2020.
350. Velički, V., Velički, D. (2013). Prijelaz iz vrtića u školu u Republici Hrvatskoj na primjerima iz materinskog jezika. U: Zbornik radova Međunarodnog znanstvenog skupa EDUvision, Orel, M. (ur.). Ljubljana: EDUvision, Ljubljana.
351. Veličković, S. (2015). *Pripremni predškolski program kao faktor povezanosti predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Doktorska disertacija. <https://www.researchgate.net> pristupljeno 2. lipnja 2019.

352. Veselinović, Z. (2006). Prijelaz iz vrtića u školu. *Školski vjesnik*, 55 (1-2): 31-54.
353. Vidmar, M. (2017) *Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izivi*, članek bo objavljen v reviji Šolsko svetovalno delo. Pedagogical Institute of Slovenia: Centre for Evaluation Studies.
354. Visković, I. (2018). Transition Processes from Kindergarten to Primary School. *Croatian Journal of Education*, 20(3): 51-75. <https://hrcak.srce.hr> pristupljeno 25.prosinca 2018.
355. Visković i Višnjić Jevtić (2019). *Je li važnije putovati ili stići: Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Alfa.
356. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP; VERN.
357. Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008). *Early Childhood transition research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation.
358. Vonta, T. (1999). Mogućnost ostvarivanja kontinuiteta na prelasku djece iz vrtića u školu. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*, 1 (1): 57-66.
359. Vonta, T., Rutar, s., Gril, A., Režek, M., Jager, J., Zgonec, P., Baranja, S. (2013). *Začnimo na početku: prispjevek predškolskih programova k socialni uključenosti Romov*. Let's start at the beginning: the contribution of preschool programmes to social inclusion of Romani Ljubljana: Pedagoški inštitut. [https://www.khetanes.si/doc/Rezultati/PUBLIKACIJE/Za%C4%8Dnimo%20na%20začetku\\_elektronska%20izdaja\\_zasciteno.pdf](https://www.khetanes.si/doc/Rezultati/PUBLIKACIJE/Za%C4%8Dnimo%20na%20začetku_elektronska%20izdaja_zasciteno.pdf) pristupljeno 15. prosinca 2018.
360. Vrinioti, K., Einarsdottir, J., Bröstrom, S. (2010). Transitions from Preschool to Primary School. Transition from Pre-school to School emphasizing early literacy. Comments and Reflections by Research from eight European Countries. Early years transition programme, 2-8.
361. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
362. Welzer, H. (1993). Transitionen-ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels, *Handlung Kultur Interpretation*, 2 (3): 137-154.



363. Wickett, K. (2017). Are We All Talking the Same Language? Parents, Practitioners and Teachers Preparing Children to Start School. U: Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (ur.) *Families and Transition to School*. Springer International Publishing, 175-191.
364. Wildenger, L. W., McIntyre, L. L. (2010). *The Transition to Kindergarten for Children With and Without Disabilities: An Investigation of Parent and Teacher Concerns and Involvement*. <https://doi.org/10.1177/0271121414523141> pristupljeno 5. travnja 2019.
365. Wildenger, L. K., McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40 (3): 169–176. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0509-x> pristupljeno 17. svibnja 2019.
366. Wilder, J., Lillvist, A. (2017). Collaboration in transitions from preschool: Young children with intellectual disabilities. U: Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (ur.) *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research*. Springer International Publishing, 59-74.
367. White, G., Sharp, C. (2007). 'It's differen because you're getting older and growing up'. How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1): 87–102. <https://doi:10.1080/13502930601161882> pristpljeno 4. kolovoza 2020.
368. Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. *American Psychologist*, 43 (6): 443-454. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.6.443> pristupljeno 17. srpnja 2020.
369. Woodhead, M. (2006). *Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy*. The Open University's repository of resarch publications and other research outputs [https://www.researchgate.net/publication/42792585\\_Changing\\_Perspectives\\_on\\_Early\\_Childhood\\_Theory\\_Research\\_and\\_Policy](https://www.researchgate.net/publication/42792585_Changing_Perspectives_on_Early_Childhood_Theory_Research_and_Policy) pristupljeno 17. prosinca 2017.
370. Woodhead, M. (2009). Child development and the development of childhood. U: Qvortrup, J., Corosaro, W.A., Honig, M.S. (ur.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmilian, 46-61.

371. Wood, E. Bennett, N. (2001). Early Childhood Teacher's Theories of Progression and Continuity. *Journal of Early Years Education*, 6 (1): 5-17 <https://www.researchgate.net> pristupljeno 5. lipnja 2020.
372. Yeo, L. S., Clarke, P. C. (2006). Adjustment to the first year in school -A Singapore perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*. *Barcelona* <https://doi:10.1080/13502930285209911> pristupljeno 21. lipnja 2020.
373. Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22 (1): 51-69.
374. Barcelona Objectives (2018). *European Commission*. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/bcn\\_objectives-eport2018\\_web\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/bcn_objectives-eport2018_web_en.pdf) 12. lipnja.2019.
375. CEIEC (2008). Centre for Equity and Innovation in Early Childhood. <https://www.education.unimelb.edu.au/ceiec> pristupljeno 12. svibnja 2019.
376. DEECD (2008). Department of Education and Early Childhood Development. Annual Report 2007-08. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/200708deecdannualreport.pdf> pristupljeno 5. travnja 2019.
377. Department of Education, Employment and Workforce Relations - DEEWR (2009). *Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia*. [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging\\_being\\_and\\_becoming\\_the\\_early\\_years\\_learning\\_framework\\_for\\_australia.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf). pristupljeno 12. srpnja 2020.
378. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). <https://narodne-novine.nn.hr> pristupljeno 5. veljače 2017.
379. Education Queensland (2007). *Student Education Profiles 2007: Preparation, distribution, appeals The State of Queensland Australia* [https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/qa\\_stats\\_sep\\_report\\_07.pdf](https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/qa_stats_sep_report_07.pdf) pristupljeno 23. studenoga 2018.
380. Educational Transitions and Change (ETC) Research Group (2011). *Transition to Position statement* <https://www.csu.edu.au/faculty/edu/transitions/publications/Position-Statement.pdf> pristupljeno 13. srpnja 2020.

380. Eksperimentalni program „Škola za Život“ (2018). Ministarstvo znanosti i obrazovanja - Kurikularna reforma. <https://mzo.gov.hr> pristupljeno 3. travnja 2019.
381. Konvencija o pravima djeteta - UN (1989). <https://www.unicef.hr> pristupljeno 3. studenog 2017.
382. Kurikulum predškole – Prijedlog (2017). Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Poglavlje 5.2. Kurikulum predškole. Prijedlog nakon javne rasprave. <https://mzo.gov.hr> pristupljeno 2. rujna 2017.
383. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa. <http://mzos.hr> pristupljeno 11. veljače 2020.
384. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://mzo.gov.hr> pristupljeno 5. siječnja 2015.
385. Ključni podaci o predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi (2014). Izvješće Eurydice i Eurostata. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> pristupljeno 18. svibnja 2018.
386. OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. <http://www.oecd.org/education/school/2535215.pdf> pristupljeno 22. studenog 2019.
387. OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org> pristupljeno 12. svibnja 2018.
388. OECD (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org> pristupljeno 15. lipnja 2018.
389. OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi:10.1787/9789264276253> pristupljeno 4. srpnja 2020.
390. Okvir nacionalnoga kurikuluma (2016)–Nacrt prijedloga Cjelovite kurikularne reforme, Ekspertna radna skupina za provođenje Cjelovite kurikularne reforme, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://mzo.gov.hr> pristupljeno 12. studenoga 2017.
391. Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje- Prijedlog nakon javne rasprave (2017) Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. <https://mzo.gov.hr> pristupljeno 7. siječnja 2018.
392. Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN 59/90). <https://narodne-novine.nn.hr> pristupljeno 12. srpnja 2020.

393. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991). Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja. Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, br.7/8 <https://mzo.gov.hr> pristupljeno 12. siječnja 2017.
394. Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole (NN 107/2014). Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. <https://narodne-novine.nn.hr> pristupljeno 15. siječnja 2017.
395. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta i učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://narodne-novine.nn.hr> pristupljeno 22. siječnja 2018.
396. Pravilnik upisa djeteta u prvi razred osnovne škole (NN 67/2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://narodne-novine.nn.hr> pristupljeno 30. siječnja 2018.
397. Preporuka Vijeća Europske unije – Preporuke Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2019). Službeni list Europske unije C189/04. <https://www.eurydice.hr> pristupljeno 27. kolovoza 2020.
398. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014). Hrvatski sabor. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_10\\_124\\_2364.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html) pristupljeno 25. kolovoza 2018.
399. UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving and Quality for all*. <https://en.unesco.org> pristupljeno 12. kolovoza 2017.
400. Zakon o izmjenama i dopunama o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 94/13). Hrvatski sabor. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_07\\_94\\_2130.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_07_94_2130.html) pristupljeno 6. rujna 2013.
401. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008; NN 07/17). <https://zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli> pristupljeno 18. kolovoza 2019.
402. Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 98/19). Hrvatski sabor. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_10\\_98\\_1956.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_10_98_1956.html) pristupljeno 18. siječnja 2020.

## 9. SAŽETAK

Prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu jedan je od najznačajnijih događaja u djetetovu životu, ali i životu njegovih roditelja. Dolaskom u novu odgojno-obrazovnu sredinu dijete se treba prilagoditi očekivanjima okoline, stupiti u interakciju s novim prijateljima iz razreda i škole, s učiteljima i ostalim odraslima iz šire okoline. Navedene promjene, prilagodba novoj okolini kao i kvaliteta interakcije koju dijete ostvari, mogu utjecati na njegovo samopoštovanje, samopoimanje, kvalitetu razvijanja budućih odnosa s okolinom kao i kasniji akademski uspjeh. Na temelju različitih teorija, proces prijelaza djeteta može se promatrati s tri različita aspekta odnosa među sudionicima prijelaza: priroda odnosa, karakteristike odnosa kao i kontekst u kojem se razvijaju. Osim toga, važno je istaknuti kako o odnosima koje će dijete izgraditi u prvom razredu osnovne škole s vršnjacima i odraslima u novoj odgojno-obrazovnoj okolini ovisi gradnja budućih odnosa tijekom rasta i razvoja. Pri analizi kvalitete odnosa, koje dijete gradi tijekom prijelaza u novu odgojno-obrazovnu okolinu, potrebno je uzeti u obzir djetetove razvojne osobine, osobine obitelji, karakteristike odgojno-obrazovne ustanove iz koje dolazi i u koju ulazi, interakciju s vršnjacima koju je izgradilo tijekom prijašnjeg stupnja obrazovanja, odnos koji je razvilo s odgojiteljima, s vršnjacima u novoj okolini te razvoj odnosa s učiteljem i članovima šire okoline. Također, potrebno je istaknuti kako je kvalitetu razvoja odnosa potrebno pratiti jer se odnosi koji se grade i razvijaju mijenjaju tijekom vremena. Dakle, promjene u razvoju odnosa te njihovu stabilnost treba promatrati kroz vremenski aspekt u okviru kojeg se promjene događaju. Osim međusobne suradnje i gradnje odnosa svih sudionika procesa prijelaza neophodan je kontinuitet u odgoju i obrazovanju sukladno dobrobitima pojedinog djeteta. Dakle, da bi se djetetu omogućila lakša prilagodba na novu okolinu kao i poticanje dobrobiti pojedinog djeteta potrebna je međusobna suradnja svih uključenih sudionika, posebice uključivanje roditelja u proces prijelaza što su pokazali i rezultati istraživanja.

Na temelju dosadašnjih teorijskih polazišta o važnosti procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu za djetetov razvoj, gradnju odnosa s okolinom te daljnji akademski uspjeh, ovom doktorskom disertacijom nastojalo se utvrditi mišljenje sudionika procesa prijelaza (odgojitelja, učitelja, roditelja, stručnih suradnika i ravnatelja predškolske ustanove i osnovne škole) u Republici Hrvatskoj o postojećoj odgojno-obrazovnoj prijelaznoj praksi, o potrebi promjena u njezinu odvijanju kako bi se olakšao djetetu prijelaz iz predškolske ustanove

u osnovnu školu. S obzirom na to da nije pronađen instrument koji bi u potpunosti odgovarao zahtjevima ovog istraživanja, konstruiran je novi instrument na temelju ključnih čimbenika procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Istraživanje je provedeno korištenjem kvantitativne i kvalitativne metode. U glavnom istraživanju sudjelovalo je 1288 sudionika procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu: 103 odgojitelja, 50 učitelja, 66 stručnih suradnika, 24 ravnatelja te 1045 roditelja. Istraživanje je provedeno u Brodsko-posavskoj, Međimurskoj, Zagrebačkoj, Primorsko-goranskoj, Zadarskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji. Istraživanje je pokazalo kako se proces prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu temelji na normativnoj procjeni djetetovih sposobnosti neovisno o kronološkoj dobi djeteta i Zakonom<sup>52</sup> utvrđenim kriterijima polaska djeteta u osnovnu školu. Zakonom je utvrđena obveza pohađanja programa predškole čime se svoj djeci daju jednake polazišne obrazovne mogućnosti. U hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi prisutan je postupak testiranja djetetovih vještina sukladno razvojnom statusu djeteta u dobi od šest, odnosno sedam godina. Rezultati istraživanja pokazali su kako nema suradnje među sustavima kao ni suradnje s roditeljima djeteta predškolaca, što bi omogućilo lakši prijelaz djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Stručni djelatnici i ravnatelji dječjih vrtića i roditelji djece predškolaca i prvog razreda osnovne škole nezadovoljni su postojećim odvijanjem prijelazne odgojno-obrazovne prakse, što se posebno uočava iz intervjua sa sudionicima istraživanja. Osim toga, potrebo je istaknuti različitost u očekivanjima stručnih djelatnika dječjeg vrtića i osnovne škole u odnosu na pojedino dijete, njegove sposobnosti i mogućnosti. Obradom rezultata istraživanja uočeno je kako stručni djelatnici i ravnatelji nisu upoznati s kurikulumom i programom predškole, odnosno prvog razreda osnovne škole što ukazuje na jedan od razloga diskontinuiteta u odgoju i obrazovanju djeteta. Temeljem teorijskih postavki procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu te rezultata dobivenih ovim istraživanjem utvrđeno je kako postojeća prijelazna odgojno-obrazovna praksa u Republici Hrvatskoj nije u skladu s dobrobiti pojedinog djeteta, stoga su dane implikacije za poboljšanje njezine kvalitete.

*Ključne riječi: proces prijelaza, dobrobit djeteta, odnosi među sudionicima procesa prijelaza, suradnja, model procesa prijelaza*

---

<sup>52</sup> Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 94/13

## ABSTRACT

The transition of a child from preschool to primary school is one of the most important events in a child's life, but also in the life of his parents. Entering a new educational environment, the child should adapt to the expectations of the environment, interact with new friends from class and school, with teachers and other adults from the wider environment. These changes, adaptation to the new environment, and the quality of interaction that the child achieves can affect his self-esteem, self-perception, the quality of developing future relationships with the environment, and further academic success. Based on different theories, a child's transition process can be viewed from three different aspects of the relationship among transition participants: the nature of the relationship, its characteristics, and the context in which it develops. In addition, it is important to point out that the relationships that a child will build with peers and adults in the first grade of primary school, in a new educational environment, will affect the course of building future relationships during growth and development. When analysing the quality of relationships that a child builds during the transition to a new educational environment, it is necessary to take into account the child's developmental characteristics, family characteristics, characteristics of the educational institution from which he comes and the one which he enters, interaction with peers which he formed in preschool, the relationship he has developed with educators, with peers in the new environment, and the development of relationships with teachers and members of the wider environment. Also, it is necessary to emphasize that the quality of relationship development needs to be monitored because the relationships that are being built and developed change over time. Thus, changes in the development of relationships and their stability should be observed through the time aspect within which changes occur. In addition to mutual cooperation and building relationships between all participants in the transition process, continuity in upbringing and education is essential accordingly with the welfare of the individual child. Therefore, in order to enable the child to easily adapt to the new environment and encourage the welfare of each child, mutual cooperation of all involved participants is required, especially the involvement of parents in the transition process, as shown by research results.

Based on previous theoretical starting points on the importance of the process of transition from preschool to primary school for child development, building relationships with the environment, and further academic success, this doctoral dissertation sought to determine the opinion of participants in the transition process (educators, teachers, parents, professionals, and

principals) in the Republic of Croatia on the existing educational transition practice, on the need for changes in its development in order to facilitate the child's transition from preschool to primary school. Since no instrument was found that would fully meet the requirements of this research, a new instrument was constructed based on the key factors of the process of transition of a child from preschool to primary school. The research was conducted using quantitative and qualitative methods. The main research involved 1288 participants included in the process of a child's transition from preschool to primary school: 103 educators, 50 teachers, 66 professional associates, 24 principals, and 1,045 parents. The research was conducted in Brod-Posavina, Međimurje, Zagreb, Primorje-Gorski Kotar, Zadar, and Split-Dalmatia counties. The research showed that the process of a child's transition from preschool to primary school is based on a normative assessment of the child's abilities regardless of the chronological age of the child and the criteria established by Croatian law for children enrolling in primary school. The law stipulates the obligation to attend preschool programs, which gives all children equal starting educational opportunities. In Croatian educational practice, there is a procedure for testing children's skills in accordance with the developmental status of a child aged six or seven. The results of the research showed that there is no cooperation between the systems or cooperation with the parents of the preschool child, which would enable an easier transition of the child from preschool to primary school. Professional staff and principals of preschool institutions, as well as parents of preschool and first-grade primary school children, expressed dissatisfaction with the current transitional educational practice, which is especially evident from interviews with research participants. In addition, it is necessary to emphasize the difference in the expectations of the professional staff of the kindergarten and primary school in relation to the individual child, his abilities, and capabilities. By processing the results of the research, it was noticed that professional staff and principals are not familiar with the curriculum and program of preschool, i.e. the first grade of primary school, which indicates one of the reasons for discontinuity in the upbringing and education of children. Based on the theoretical assumptions of the process of transition of a child from preschool to primary school and the results obtained by this research, it was determined that the existing transitional educational practice in the Republic of Croatia is not in line with the welfare of the individual child. Therefore, the implications are given for the improvement of its quality.

*Keywords: transition process, child welfare, relationships among transition process participants, cooperation, transition process model*



## PRILOZI

### Prilog 1.

Tablica 5. Pouzdanost instrumenta prema skalama

	N	Rasp	Min.	Max.	M	SD	v			
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat.	Stat.	Stat.	S	K	KMO
Skala mišljenja o usvojenim vještinama djeteta	200	3,57	1,43	5,00	4,0299	0,60800	0,370	0,410	0,817	0,822
Skala mišljenja o poteškoćama djeteta	200	2,57	2,43	5,00	3,9301	0,57836	0,334	0,004	0,028	0,846
Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza	204	4,00	1,00	5,00	3,4370	0,87588	0,767	0,348	0,118	0,839
Subskala pozitivna prijelazna praksa	203	3,57	1,43	5,00	3,3048	0,70547	0,498	0,211	0,048	
Subskala roditeljska uključenost u prijelaznom razdoblju	202	3,00	2,00	5,00	4,1576	0,64906	0,421	0,791	0,704	
Subskala važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu	203	3,33	1,67	5,00	3,7953	0,61135	0,374	0,107	0,307	
Subskala odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu	202	3,50	1,50	5,00	3,6052	0,70100	0,491	0,011	0,432	
Validacija	197									

## Prilog 2.

Upitnik istraživanja mišljenja odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja o prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu

### ANKETNI UPITNIK ZA ODGOJITELJE PREDŠKOLSKE DJECE

Poštovani,

Ovo istraživanje je sastavnica doktorske disertacije „Teorije i modeli prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu“ koje su odobrila nadležna tijela Sveučilišta u Zadru. Istraživanjem se želi dobiti uvid u stavove odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika, roditelja i ravnatelja o prijelazu djeteta iz vrtića u osnovnu školu.

Molim Vas da odgovorite na svako pitanje. Pri obradi i objavljivanju rezultata poštivat će se Zakon o zaštiti osobnih podataka (ankete su anonimne, a rezultati istraživanja bit će grupno prikazani).

Za rješavanje ovog upitnika potrebno je izdvojiti 10 - 15 minuta.

**Molim Vas, na sljedeća pitanja odgovoriti zaokruživanjem ili unošenjem odgovora.**

<b>Spol</b>	a) muško	b) žensko
<b>Dob</b>	a) manje od 35 b) 36 - 45 c) 46 - 55 d) 56 – 65	
<b>Stručna sprema</b>	a) stručni dvogodišnji studij b) stručni trogodišnji studij c) sveučilišni trogodišnji studij d) sveučilišni petogodišnji studij e) magisterij znanosti f) doktorat	
<b>Godine radnog staža u struci</b>	a) 1 - 10 b) 11 - 20 c) 21 - 30 d) 30 i više	
<b>Imate položen stručni ispit?</b>	a) da b) ne	



I

Molim Vas, na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja od 1 - 5, koji **najbolje** odgovara **Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi**. Navedeni brojevi označuju Vašu procjenu učestalosti pojedinih tvrdnji na sljedeći način: 1- uopće se ne slažem; 2 - ne slažem se; 3 - niti se slažem, niti se ne slažem ; 4 - slažem se; 5 - u potpunosti se slažem

**Prema Vašem mišljenju prijelazna praksa odvija se na sljedeći način:**

Red. br.	TVRDNJE	uopće se ne slažem	ne slažem se	slučajno se ne slažem	slučajno se slažem	u potpunosti se slažem
1.	Djeca predškolskih godina odlaze u posjet školi	1	2	3	4	5
2.	Odgojitelji potiču posjete djece školi	1	2	3	4	5
3.	Posjete školi djeci olakšavaju prilagodbu na novu sredinu	1	2	3	4	5
4.	Djeca koja završavaju prvi razred posjećuju predškolce kako bi im prenijeli svoja iskustva sa školom	1	2	3	4	5
5.	Odgojitelji u dogovoru s učiteljima prisustvuju nastavi u prvom razredu osnovne škole kako bi stekli uvid u program rada	1	2	3	4	5
6.	Odgojitelji organiziraju susrete učitelja s djecom kako bi im približili što se od njih očekuje u školi	1	2	3	4	5
7.	Odgojitelji organiziraju sastanke s učiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinom djetetu, njegovim mogućnostima i vještinama	1	2	3	4	5
8.	Organiziraju se zajedničke aktivnosti (djece predškolaca i prvog razreda) u školskom prostoru kako bi djeci olakšali prijelaz u novu odgojno-obrazovnu sredinu	1	2	3	4	5
9.	Stručni djelatnici dječjeg vrtića pozivaju predškolce da se uključe u pojedine aktivnosti u vrtiću	1	2	3	4	5
10.	Stručni djelatnici škole pozivaju predškolce da se uključe u pojedine aktivnosti u školi	1	2	3	4	5
11.	Dijete koje kreće u prvi razred sa sobom donosi svoju razvojnu mapu iz vrtića (ili bilo koji drugi oblik dokumentacije) što omogućuje učitelju lakše upoznavanje djeteta	1	2	3	4	5
12.	Potrebno je u programu predškole poučiti dijete čitanju, pisanju i matematici	1	2	3	4	5
13.	Sa svojom stručnom službom dogovarate koji bi pedagoški postupci/metode rada bile konstruktivne tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu	1	2	3	4	5
14.	Odgojitelji, stručni suradnici vrtića i učitelji organiziraju roditeljske sastanke za roditelje djece predškolske dobi	1	2	3	4	5
15.	Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za DIJETE	1	2	3	4	5
16.	Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za RODITELJE	1	2	3	4	5
17.	Sastanke s roditeljima prije polaska djeteta u prvi razred smatrate korisnim za UČITELJE	1	2	3	4	5

18.	Roditelji trebaju biti uključeni u aktivnosti vezane za prijelaz djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
19.	Trenutna prijelazna praksa djeteta iz vrtića u školu prilagođena je djetetu, njegovim potrebama, mogućnostima i sposobnostima	1	2	3	4	5
20.	Vrtići provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
21.	Škole provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
22.	Važna je suradnja roditelja, vrtića i škole da bi se olakšao djetetu prijelaz iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
23.	Stručni suradnici, odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za lakši prijelaz djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
24.	Suradnja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika vrtića i škole neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
25.	Dosadašnja praksa pokazuje dobru suradnju između vrtića i škole tijekom procesa prijelaza	1	2	3	4	5

## II

Molim Vas, na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja od 1- 5, koji **najbolje** odgovara **Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi**. Navedeni brojevi označuju Vašu procjenu učestalosti pojedinih tvrdnji na sljedeći način: 1- uopće se ne slažem; 2 - ne slažem se; 3 - niti se slažem, niti se ne slažem ; 4 - slažem se; 5 - u potpunosti se slažem

**Prema Vašem mišljenju dijete u godini pred polazak u osnovnu školu treba imati razvijene sljedeće vještine:**

Red. br.	TVRDNJE	uopće se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem, niti se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
1.	Govorno-komunikacijske vještine (glasovna analiza i sinteza; pravilan izgovor glasova)	1	2	3	4	5
2.	Motoričke vještine	1	2	3	4	5
3.	Predmatematičke vještine	1	2	3	4	5
4.	Predčitalačke vještine	1	2	3	4	5
5.	Vještine predpisanja	1	2	3	4	5
6.	Socio-emocionalne vještine (samostalnost, odgovornost, strpljivost, upornost, poštivanje pravila, dogovaranje, stvaranje prijateljstva)	1	2	3	4	5
7.	Kreativnost	1	2	3	4	5

## III

Molim Vas, na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja od 1- 5, koji **najbolje** odgovara **Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi**. Navedeni brojevi označuju Vašu procjenu učestalosti pojedinih tvrdnji na

sljedeći način: 1- uopće se ne slažem; 2 - ne slažem se; 3 - niti se slažem, niti se ne slažem ; 4 - slažem se; 5 - u potpunosti se slažem

**Prema Vašem mišljenju dijete u programu predškole može pokazati sljedeće poteškoće:**

Red. br.	TVRDNJE	uopće se ne slažem	ne slažem se	nit se slažem niti, se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
1.	Poteškoće pri obavljanju zadataka	1	2	3	4	5
2.	Poteškoće u radu u skupini	1	2	3	4	5
3.	Poteškoće poštivanja autoriteta	1	2	3	4	5
4.	Poteškoće u savladavanju novih aktivnosti (uz naputke)	1	2	3	4	5
5.	Poteškoće u komunikaciji	1	2	3	4	5
6.	Poteškoće u održavanju koncentracije i pažnje	1	2	3	4	5
7.	Poteškoće u ponašanju (mimo sjedenje, slijeđenje naputaka)	1	2	3	4	5

#### IV

Molim Vas, na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja od 1- 5, koji **najbolje** odgovara **Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi**. Navedeni brojevi označuju Vašu procjenu učestalosti pojedinih tvrdnji na sljedeći način: 1- uopće se ne slažem; 2 - ne slažem se; 3 - niti se slažem, niti se ne slažem ; 4 - slažem se; 5 - u potpunosti se slažem

**Prema Vašem mišljenju:**

Red. br.	TVRDNJE	uopće se ne slažem	ne slažem se	nit se slažem niti, se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
1.	Pohađanjem programa predškole dijete stječe vještine, znanja i sposobnosti potrebne za polazak u školu	1	2	3	4	5
2.	Pohađanjem programa predškole omogućuje se svojoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju	1	2	3	4	5
3.	Kurikulum predškole kvalitetno priprema dijete za školu	1	2	3	4	5
4.	Kvalitetan kurikulum predškole potiče cjelovit razvoj djeteta	1	2	3	4	5
5.	Kurikulum predškole i kurikulum za osnovne škole međusobno su usklađeni	1	2	3	4	5
6.	Kurikulum predškole trebao bi provoditi odgojitelj	1	2	3	4	5
7.	Kurikulum predškole trebao bi provoditi učitelj	1	2	3	4	5
8.	Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima dječjeg vrtića	1	2	3	4	5

9.	Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima škole	1	2	3	4	5
10.	Potrebno je programsko i organizacijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava	1	2	3	4	5

Poštovani, molim Vaše komentare kako bi smo dobili uvid u problem prijelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu.

KOMENTARI: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zahvaljujem na suradnji!

### Prilog 3.

Upitnik istraživanja mišljenja ravnatelja o prijelazu djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu

#### ANKETNI UPITNIK ZA RAVNATELJE VRTIĆA

Poštovani,

Ovo istraživanje je sastavnica doktorske disertacije „Teorije i modeli prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu“ koje su odobrila nadležna tijela Sveučilišta u Zadru. Istraživanjem se želi dobiti uvid u stavove odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika, roditelja i ravnatelja o prijelazu djeteta iz vrtića u osnovnu školu.

Molim Vas, odgovorite na svako pitanje. Pri obradi i objavljivanju rezultata poštivat će se Zakon o zaštiti osobnih podataka (ankete su anonimne, a rezultati istraživanja bit će grupno prikazani).

Za rješavanje ovog upitnika potrebno je izdvojiti 10-15 minuta.

**Molim Vas, na sljedeća pitanja odgovoriti zaokruživanjem ili unošenjem odgovora.**

**Spol** a) muško b) žensko

**Dob**  
a) manje od 35  
b) 36 - 45  
c) 46 - 55  
d) 56 – 65

**Stručna sprema**  
a) stručni dvogodišnji studij  
b) stručni trogodišnji studij  
c) stručni četverogodišnji studij  
d) sveučilišni petogodišnji studij  
e) specijalistički studij  
f) magisterij znanosti  
g) doktorat

**Godine radnog staža u struci**  
a) 1 - 10  
b) 11 - 20  
c) 21 - 30  
d) 30 i više

**Imate položen stručni ispit?**  
a) da  
b) ne

**Županija u kojoj se nalazi Vaš vrtić je**

---





I

Molim Vas, na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja od 1- 5, koji najbolje odgovara **Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi**. Navedeni brojevi označuju Vašu procjenu učestalosti pojedinih tvrdnji na sljedeći način: 1- uopće se ne slažem; 2 - ne slažem se; 3 - niti se slažem, niti se ne slažem ; 4 - slažem se; 5 - u potpunosti se slažem

**Prema Vašem mišljenju proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu odvija se na sljedeći način:**

Red. br.	TVRDNJE	uopće se ne slažem	ne slažem se	nit se slažem niti se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
1.	Djeca predškolskih skupina odlaze u posjet školi	1	2	3	4	5
2.	Odgojitelji potiču posjete djece školi	1	2	3	4	5
3.	Posjete školi djeci olakšavaju prilagodbu na novu sredinu	1	2	3	4	5
4.	Djeca koja završavaju prvi razred posjećuju predškolce kako bi im prenijeli svoja iskustva iz škole	1	2	3	4	5
5.	Odgojitelji u dogovoru s učiteljima prisustvuju nastavi u prvom razredu osnovne škole kako bi stekli uvid u program rada	1	2	3	4	5
6.	Odgojitelji organiziraju susrete učitelja s djecom kako bi im približili što se od njih očekuje u školi	1	2	3	4	5
7.	Odgojitelji organiziraju sastanke s učiteljima kako bi podijelili iskustva o pojedinom djetetu, njegovim mogućnostima i vještinama	1	2	3	4	5
8.	Organiziraju se zajedničke aktivnosti (djece predškolaca i prvog razreda) u školskom prostoru kako bi djeci olakšali prijelaz u novu odgojno-obrazovnu sredinu	1	2	3	4	5
9.	Stručni djelatnici dječjeg vrtića pozivaju djecu prvog razreda da se uključe u pojedine aktivnosti u vrtiću	1	2	3	4	5
10.	Stručni djelatnici škole pozivaju predškolce da se uključe u pojedine aktivnosti u školi	1	2	3	4	5
11.	Dijete koje kreće u prvi razred sa sobom donosi svoju razvojnu mapu iz vrtića (ili bilo koji drugi oblik dokumentacije) što omogućuje učitelju lakše upoznavanje djeteta	1	2	3	4	5
12.	Potrebno je, u programu predškole poučiti dijete čitanju, pisanju i matematici	1	2	3	4	5
13.	Sa svojom stručnom službom dogovarate koji bi pedagoški postupci/metode rada bile konstruktivne tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu	1	2	3	4	5
14.	Odgojitelji, stručni suradnici vrtića i učitelji organiziraju roditeljske sastanke za roditelje djece predškolske dobi	1	2	3	4	5
15.	Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za DIJETE	1	2	3	4	5

16.	Sastanke s roditeljima prije polaska njihova djeteta u prvi razred smatrate korisnim za RODITELJE	1	2	3	4	5
17.	Sastanke s roditeljima prije polaska djeteta u prvi razred smatrate korisnim za UČITELJE	1	2	3	4	5
18.	Roditelji trebaju biti uključeni u aktivnosti vezane za prijelaz djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
19.	Trenutna prijelazna praksa djeteta iz vrtića u školu prilagođena je djetetu, njegovim potrebama, mogućnostima i sposobnostima	1	2	3	4	5
20.	Vrtići provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
21.	Škole provode edukacije za roditelje koje im pomažu olakšati proces prijelaza djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
22.	Važna je suradnja roditelja, vrtića i škole da bi se olakšao djetetu prijelaz iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
23.	Stručni suradnici, odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za lakši prijelaz djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
24.	Suradnja odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika vrtića i škole neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz vrtića u školu	1	2	3	4	5
25.	Dosadašnja praksa pokazuje dobru suradnju između vrtića i škole tijekom procesa prijelaza	1	2	3	4	5

Molim Vas, na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja od 1- 5, koji **najbolje** odgovara **Vašoj odgojno-obrazovnoj praksi**. Navedeni brojevi označuju Vašu procjenu učestalosti pojedinih tvrdnji na sljedeći način: 1- uopće se ne slažem; 2 - ne slažem se; 3 - niti se slažem, niti se ne slažem ; 4 - slažem se; 5 - u potpunosti se slažem

**Prema Vašem mišljenju:**

Red. br.	TVRDNJE	uopće se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem niti se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
1.	Pohađanjem programa predškole dijete stječe vještine, znanja i sposobnosti potrebne za polazak u školu	1	2	3	4	5
2.	Pohađanjem programa predškole svoj se djeci omogućuje jednake polazne mogućnosti u obrazovanju	1	2	3	4	5
3.	Kurikulum predškole kvalitetno priprema dijete za školu	1	2	3	4	5
4.	Kvalitetan kurikulum predškole potiče cjelovit razvoj djeteta	1	2	3	4	5
5.	Kurikulum predškole i kurikulum za osnovne škole međusobno su usklađeni	1	2	3	4	5
6.	Kurikulum predškole trebao bi provoditi odgojitelj	1	2	3	4	5
7.	Kurikulum predškole trebao bi provoditi učitelj	1	2	3	4	5
8.	Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima dječjeg vrtića	1	2	3	4	5
9.	Kurikulum predškole trebao bi se odvijati u prostorima škole	1	2	3	4	5
10.	Potrebno je programsko i organizacijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sustava	1	2	3	4	5

Poštovani, molim Vaše komentare kako bi smo dobili uvid u problem prijelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu.  
KOMENTARI: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Zahvaljujem na suradnji!

## POPIS SLIKA

Slika 1. Bronfenbrennerova ekološka teorija - interakcija dionika u socijalnom okruženju (Bronfenbrenner, 1979; 2004)

Slika 2. Skala o prijelaznoj praksi

Slika 3. Skala o svrsi programa predškole

Slika 4. Sažetak rezultata istraživanja prema hipotezama

## POPIS TABLICA:

Tablica 1. Jednofaktorska zasićenost čestica za Skalu o usvojenim vještinama djeteta

Tablica 2. Faktorska zasićenja za Skalu o poteškoćama djeteta

Tablica 3. Matrica faktorskih zasićenja uz kosokutnu rotaciju za Skalu o prijelaznoj praksi

Tablica 4. Matrica faktorskih zasićenja uz kosokutnu rotaciju za Skalu o svrsi programa predškole

Tablica 5. Pouzdanost instrumenta prema skalama

Tablica 6. Subskala Povezanost i suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole tijekom procesa prijelaza

Tablica 7. Subskala Pozitivna prijelazna praksa

Tablica 8. Subskala Roditeljska uključenost tijekom procesa prijelaza

Tablica 9. Subskala Važnost predškole za razvoj i pripremu djeteta za školu

Tablica 10. Subskala Odgovornost programa predškole

Tablica 11. Rasprostranjenost uzroka prema županijama

Tablica 12. Raspodjela sudionika prema županijama

Tablica 13. Podjela sudionika istraživanja i osnovni demografski podaci

Tablica 14. Deskriptivna statistika za sve skale i subskale korištene u istraživanju

Tablica 15. Mišljenje odgojitelja, učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja o prijelaznoj praksi

Tablica 16. Mišljenje odgojitelja i učitelja o prijelaznoj praksi

Tablica 17. Mišljenje roditelja o prijelaznoj praksi

Tablica 18. Mišljenje stručnih suradnika o prijelaznoj praksi

Tablica 19. Mišljenje ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole o prijelaznoj praksi

Tablica 20. Mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi

Tablica 21. Mišljenje stručnih djelatnika o prijelaznoj praksi

Tablica 22. Odgovara li postojeća prijelazna praksa djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebama i mogućnostima djeteta?

Tablica 23. Je li potrebna veća suradnja sudionika prijelazne odgojno-obrazovnog prakse?

Tablica 24. Povezanost mišljenja odgojitelja i učitelja o prijelaznoj odgojno-obrazovnoj praksi i elementima spremnost djeteta za školu sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem

Tablica 25. Povezanost mišljenja odgojitelja o prijelaznoj praksi sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem

Tablica 26. Povezanost mišljenja učitelja o prijelaznoj praksi sa stupnjem obrazovanja i radnim stažem

Tablica 27. Mišljenja roditelja i stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu

Tablica 28. Mišljenja stručnih djelatnika o elementima spremnosti djeteta za školu

Tablica 29. Usporedba mišljenja roditelja djece u godini pred polazak u školu i roditelja djece prvog razreda osnovne škole o elementima spremnosti za školu

Tablica 30. Mišljenje roditelja djece u godini pred školu o usvojenim vještinama u godini pred polazak u školu

Tablica 31. Mišljenja roditelja djece u prvom razredu o usvojenim vještinama pred polazak u školu

Tablica 32. Mišljenje roditelja djece u godini pred polazak u školu i roditelja u prvom razredu osnovne škole o poteškoćama djeteta u programu predškole

Tablica 33. Mišljenje stručnih suradnika u dječjem vrtiću i stručnih suradnika u osnovnoj školi o elementima spremnosti za školu

Tablica 34. Mišljenje stručnih suradnika o usvojenim vještinama djeteta u godini pred

Tablica 35. Mišljenje stručnih suradnika o poteškoćama djeteta u programu predškole polazak u školu

Tablica 36. Usporedba mišljenja odgojitelja i učitelja o elementima spremnosti za školu

Tablica 37. Mišljenje odgojitelja o usvojenim vještinama u godini pred polazak u školu

Tablica 38. Mišljenje odgojitelja o poteškoćama djeteta u programu predškole

Tablica 39. Mišljenje učitelja o usvojenim vještinama u godini pred polazak u školu

Tablica 40. Mišljenje učitelja o poteškoćama djeteta u programu predškole

Tablica 41. Usporedba mišljenja ravnatelja dječjeg vrtića i ravnatelja osnovne škole o elementima spremnosti za školu

Tablica 42. Frekvencije pitanja Testiranje djeteta prije polaska u školu neophodno je za njegov polazak u prvi razred

Tablica 43. Frekvencije pitanja Testiranjem djeteta prije polaska u osnovnu školu dobiva se točna procjena djetetovih sposobnosti potrebnih za polazak u školu

Tablica 44. Frekvencije Potrebno je dodatno usavršavanja odgojitelja za kvalitetnu realizaciju aktivnosti koje potiču usvajanje predčitačkih, predmatematičkih i predpisačkih vještina

Tablica 45. Frekvencije Potrebno je dodatno usavršavanje učitelja o razvojnim mogućnostima i sposobnostima djeteta predškolske dobi

Tablica 46. Prikaz osnovnih demografskih podataka intervjuiranih sudionika

Tablica 47. Definiranje kvalitete postojeće prijelazne prakse

Tablica 48. Suradnja dječjeg vrtića i osnovne škole

Tablica 49. Usklađenost kurikuluma

Tablica 50. Odgovornost programa predškole u pripremi djeteta za školu

Tablica 51. Očekivanja sudionika u odnosu na školu/učitelja

Tablica 52. Testiranje djeteta pred polazak u prvi razred



## **POPIS GRAFOVA**

Graf 1. Prikaz rezultata Scree testa - Skala o Usvojenim vještinama djeteta

Graf 2. Prikaz rezultata Scree testa - Skala o poteškoćama djeteta

Graf 3. Prikaz rezultata Scree testa - Skala o svrsi programa predškole

Graf 4. Mišljenje o prijelaznoj praksi

Graf 5. Mišljenje o suradnji dječjeg vrtića i osnovne škole

Graf 6. Neusklađenost kurikuluma

Graf 7. Odgovornost programa predškole u pripremu djeteta za školu

Graf 8. Očekivanja sudionika od škole

Graf 9. Postupak testiranja djeteta prilikom upisa u prvi razred

Graf 10. Model suradnje sudionika procesa prijelaza

## ŽIVOTOPIS

Marijana Miočić, rođena 11. veljače 1973. u Zadru gdje je završila osnovnu i srednju školu. Diplomirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zadru i stekla zvanje profesora pedagogije.

Na radnom mjestu stručnog suradnika pedagoga u Dječjem vrtiću Radost Zadar zaposlena je od 2001. do ožujka 2013. godine kada prelazi na radno mjesto ravnatelja navedenog vrtića. Od studenog 2019. godine zaposlena je na Sveučilištu u Zadru na Odjelu za izobrazbu odgojitelja i učitelja na radnom mjestu asistenta.

Godine 2015. upisuje poslijediplomski doktorski studij Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, Sveučilišta u Zadru. U listopadu 2018. godine obranila je sinopsis doktorske disertacije na temu Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu.

Tijekom radnog iskustva sudjelovala je na stručnim i znanstvenim skupovima, profesionalno se usavršavajući i prezentirajući svoj rad i rad stručnih djelatnika Dječjeg vrtića Radost. Redovno pohađa stručne skupove (državne i regionalne) organizirane od strane AZOO, na kojima prezentira odgojno-obrazovni proces u dječjem vrtiću. Koordinator je regionalnih smotri projekata iz područja Nacionalnog odgoja za ljudska prava (2012. – 2019. godine). Aktivno sudjeluje i na međunarodnim skupovima u organizaciji OMEPa te je recenzirala nekoliko radova za Zbornike. Osim izlaganja na znanstveno-stručnim konferencijama u organizaciji sveučilišta u Republici Hrvatskoj objavila je desetak stručnih radova objavljenih u Zbornicima konferencije. Znanstvene radove objavila je Zbornicima konferencija: OMEP, Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske, EDULEARN, ICERI, INTED, SGEM 2020 te časopisu Sodobna pedagogika.

Završila je praktičarski tečaj za NLPt praktičara – učitelja (2003./2004.) te Basic Intensive Week The William Glasser Institute (2005). Od 2008. do 2012. provodila je radionice UNICEFovog projekta, „Rastimo zajedno“ - podrška roditeljima u zajednici, istovremeno provodeći radionice u vrtiću.

Godine 2009. završila je edukaciju za primjenu CAP (Child Assault Prevention ) programa koji primjenjuje u vrtiću. Od 2013. do 2019. godine član je povjerenstva za polaganje stručnih ispita odgojitelja pripravnika za Zadarsku i Šibensko-kninsku županiju. Do prosinca 2019. godine članica je Povjerenstva za kvalitetu studija pedagogije na Sveučilištu u Zadru.