

Izazovi suradnje dječjih vrtića i osnovnih škola tijekom prijelaza

Pejnović, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:484641>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-25**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Helena Pejnović

Izazovi suradnje dječjih vrtića i osnovnih škola tijekom prijelaza

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Izazovi suradnje dječjih vrtića i osnovnih škola tijekom prijelaza

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Pozitivna psihologija

Mentor: prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić

Student: Helena Pejnović

Matični broj: 0131086475

U Rijeci, rujan, 2022.

ZAHVALE

Zahvaljujem se svojoj mentorici prof. dr. sc. Sanji Tatalović Vorkapić na pomoći, razumijevanju, strpljenju i konstruktivnim kritikama koje mi je pružila tijekom izrade ovog rada.

Hvala mojoj obitelji koja je uvijek uz mene i pruža mi podršku.

I za kraj, hvala Edvinu koji me ohrabrivao i motivirao kada je bilo najpotrebnije.

Veliko hvala svima!

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila djelomično samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. S obzirom na to da rad nisam izradila u potpunosti samostalno, za bilo koju vrstu diseminacije rezultata iz ovog istraživanja moram prethodno imati suglasnost mentora“.

Vlastoručni potpis:

Helena Pejnović

Sažetak

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu velik je događaj u dječjem životu. Ono obilježava promjenu u kojoj dijete prolazi različite faze razvoja te u to procesu sazrijeva na kognitivnoj, motoričkoj i socio – emocionalnoj razini. Kako je svaka promjena u životu pojedinca teška jer svi prilikom promjene moramo se prilagoditi na nešto novo, tako i djeci prijelaz u osnovnu školu iz vrtića može biti stresan ako svi sudionici tog procesa ne surađuju. Suradnja odgajatelja i učitelja škole u koju djeca prelazi je ključna ali neizostavni su i stručni suradnici, a ustvari najbitniji su roditelji. Kako bi suradnja prerasla u partnerstvo potrebno je razumjeti svako dijete i obitelj iz koje ono dolazi te im individualno pristupiti. Suradnja odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika treba biti potkovana sa svim oblicima dokumentacije. Razlog tome je što učitelji ne poznaju djecu na način koji ih poznaju odgajatelji i sva dokumentacija koja prati dječji razvoj u postignuća je korisna kako bi što bolje upoznali djecu, kako bi oblike rada prilagodili djeci prilikom prijelaza s ciljem što bolje prilagodbe i ostvarenja dječje dobrobiti. U radu će biti prikazani rezultati dvije radionice provedene u okviru projekta *Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: empirijska provjera ekološko-dinamičkog modela*. Broj sudionika je bio N=132, a bili su uključeni učitelji, odgajatelji i stručni suradnici dječjih vrtića i osnovnih škola. Rezultati pokazuju što je prilikom prijelaza ključno za odgajatelje i učitelje, te koje su prepreke na koje sudionici procesa nailaze.

Ključne riječi: dokumentacija, odgajatelji, prepreke, prijelaz, prilagodba, suradnja, učitelji

Summary

The transition from kindergarten to elementary school is a big event in child's life. It marks a change in which the child goes through different stages of development, and in the process it matures on a cognitive, motor and socio - emotional level. Every change in an individual's life is difficult because we all have to adapt to something new during the change, so for children the transition to primary school from kindergarten can be stressful especially if all participants in the process do not cooperate. The cooperation of educators and teachers of the school where the children go is crucial, but professional associates are indispensable, and in fact the most important are the parents. In order for cooperation to grow into a partnership, it is necessary to understand each child and family from which child comes, and according to that approach them individually. The cooperation of educators, teachers and professional associates should include all forms of pedagogical documentation. The reason is that teachers do not know children in the way that educators know them and all documentation that accompanies children's development and achievements is useful to get to know children better, to adapt forms of work to children during the transition in order to better adapt and achieve child welfare.. The paper will present the results of two workshops that were held within the project *Children's well-being in transition periods: empirical validation of the Ecological-dynamic model*. The number of respondents is $N = 139$, and they were teachers, educators and professional associates of kindergartens and primary schools. The results show what is crucial for educators and teachers during the transition, and what are the obstacles that the participants of the process encountered.

Keywords: documentation, preschool teacher, obstacles, transition, adaptation, collaboration, teachers

SADRŽAJ

| | |
|---|------|
| Sažetak | VII |
| Summary | VIII |
| 1. Uvod | 1 |
| 1.1. Pozitivna psihologija..... | 2 |
| 1.2. Prijelazno razdoblje – polazak u vrtić..... | 3 |
| 1.2.1. Ekološko-dinamički model tranzicije..... | 10 |
| 1.3. Rizični i zaštitni čimbenici prijelaza iz vrtića u školu | 14 |
| 1.4. Uloga igre u procesu prijelaza | 18 |
| 1.5. Komunikacija i suradnja tijekom prijelaza | 20 |
| 1.6. Profesionalne kompetencije odgajatelja | 24 |
| 2. Cilj, problemi i hipoteza | 29 |
| 3. Metode..... | 30 |
| 3.1. Ispitanici..... | 30 |
| 3.2. Mjerni instrumenti..... | 30 |
| 3.3. Postupak | 31 |
| 4. Rezultati i rasprava | 33 |
| 5. Zaključak | 60 |
| Literatura..... | 64 |

1. Uvod

Svaka osoba se u svom životu susreće s novim izazovima i preprekama. Kako odrasli ljudi u životu imaju prijelaze i potrebno im je određeno vrijeme i načini na koji lakše taj prijelaz savladaju, isto tako je i djeci. Prijelazi mogu biti razni, no u ovom slučaju govorimo o prijelazu iz vrtića u osnovnu školu i izazovima s kojima se dijete i njegova okolina susreću pri procesu prijelaza. Ova tema je odabrana iz razloga što je svako istraživanje o ranom odgoju i obrazovanju doprinosi boljem i kvalitetnijem stvaranju odgojno obrazovne prakse koja stvara okolinu i uvjete za razvoj dječje dobrobiti. Dodatni razlog za odabir ove teme je slaba zastupljenost istraživanja kao i literature vezane za prijelaz i prilagodbu u Republici Hrvatskoj. Kako bi se došlo do te razine potrebno je prvenstveno da odrasli ljudi budu svjesni važnosti uvjeta u kojima djeca borave, a kako bi to bilo moguće odgajatelji bi trebali težiti profesionalnom usavršavanju kroz cjeloživotno obrazovanje. Uz poticanje razvoja profesionalnog kontinuiteta potrebno je obratiti pažnju na sličnosti i razlike u radu osnovnih škola i vrtića. Drugačija organizacija rada u vrtićima i školama ne olakšava djeci prijelaz, ona čini upravo suprotno, stoga je i na tome potrebno raditi. Uz odgojitelje i ravnatelje, roditelji i lokalna zajednica moraju biti spremni učiti, rasti i razvijati se zajedno. Suradnja je u ranom odgoju i obrazovanju ključan čimbenik za uspjeh, a uspjeh je rast i razvoj djece i stvaranje uvjeta koji osiguravaju dječju dobrobit. Kada se govori o dobrobiti važno je naglasiti važnost pozitivne psihologije koja upravo proučava dobrobit. Odnosno pozitivna psihologija je znanstvena studija dobrobiti i optimalnog funkcioniranja (Hefferon i Boniwell, 2011). S obzirom da se radi o prijelazu u osnovnu školu nije bitna samo suradnja roditelj-vrtić (odgojitelj, ravnatelj i dr.), već je u taj proces potrebno uključiti i osnovnu školu (učitelj, ravnatelj i dr.). Osim drugačijeg načina rada, postoje i različitosti između zajednicama, različitost u stupnju obrazovanja odgajatelja, jednom riječju različitost u kontekstu u kojem se vrtići i škole nalaze. Iz rezultata anketa koje su provedene na stručnom skupu dobit će se prikaz aktivnog promišljanja sudionika skupa (odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika) kako bi se mogle otvoriti nove ideje i stvoriti novi putevi za nova istraživanja koja će doprinijeti ovom segmentu odgoja i

obrazovanja. Stručni skup na kojem su prikupljeni podaci za prikaz dio je projekta s nazivom *Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: empirijska provjera ekološko-dinamičkog modela*.

1.1. Pozitivna psihologija

U današnje vrijeme, kako u odgojno obrazovnom sustavu tako i u privatnom životu pojedinca, često se govori o tome kako su svi odgojno obrazovni postupci zamišljeni i realizirani „u svrhu ostvarivanja dobrobit djeteta“. Riječ dobrobit je postala svakodnevni termin koji se koristi, ali znamo li zaista što ona označava ili se samo koristi kao ustaljena fraza. Rijavec i sur. (2008.) opisuju dva vodeća modela eudemonističke dobrobiti, a to su model psihološke dobrobiti i teorija samoodređenja. Eudemonija je ostvarivanje pojedinca u svojim najboljim potencijalima čineći pritom dobro za sebe ali da se pritom postigne „viši cilj“. Psihološka dobrobit eudemoniju opisuje kao težnju prema savršenstvu u okviru ostvarenja pravih potencijala pojedinca, a nju čini šest međusobno povezanih komponenti. Sastavnice psihološke dobrobiti su pozitivni odnosi, životni smisao, kompetentnost, samoprihvatanje, osobni rast i autonomija. Teorija samoodređenja povezuje eudemoniju i dobrobit preko ostvarenja autonomije povezanosti i kompetentnosti. Ispunjenje i ostvarivanje ove tri navedene psihološke potrebe nakon dužeg vremena vodi povećanju dobrobiti (Sheldon i Elliot, 1997). Iza dobrobiti stoji jedno cijelo područje odnosno znanost, a pozitivna psihologija je znanost „o dobrobiti i optimalnom funkcioniranju“ (Hefferon i Boniwell, 2011).

Pozitivna psihologija je znanstveno istraživanje koje se prema Seligmanu i Csikszentmihalyu (2000) može podijeliti u tri područja:

- pozitivna subjektivna iskustva,
- pozitivne individualne osobine i
- pozitivna zajednica

Pozitivna subjektivna iskustva obuhvaćaju stvari poput pozitivnih iskustava i stanja u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti (sreća, optimizam, dobrobit). Pozitivne individualne osobine stavljaju naglasak na karakteristike „dobre osobe“ (talent,

mudrost, ljubav, hrabrost, kreativnost) dok pozitivna zajednica proučava pozitivne institucije, građanstvo i zajednice (na primjer, altruizam, tolerancija, radna etika).

Prema ostvarenju dobrobiti za djecu tijekom tranzicije vodi dobra komunikacija unutar cijelog odgojno obrazovnog sustava. Svi sudionici koju su uključeni u proces odgoja i obrazovanja moraju surađivati i osigurati protok svih informacija koje su bitne za djecu. Vrlo je važna suradnja između odgojitelja međusobno, ravnatelja i stručnih suradnika kao i ostalih zaposlenika u vrtiću kako bi što bolje upoznali djecu, povezali se s njima i omogućili bogato materijalno i socijalno okruženje za njihov rast i razvoj. Ključ razvoja svake zajednice je suradnja, pa je tako i velik naglasak stavljen na suradnju s roditeljima koji s djecom provode ostatak vremena kada djeca nisu u vrtiću. Koristeći razne alate odgojitelji bi trebali roditeljima prenositi informacije o njihovoj djeci i obrnuto. Putem roditeljskih sastanaka, individualnih razgovora, fotografija, video zapisa, dječjih crteža i sl. Na taj način se stvara jača povezanost i stabilniji temelji koji mogu iz suradnje s roditeljima izgraditi partnerstvo, s partnerstvo čine poštovanje povjerenje i otvorena dvosmjerna komunikacija.

1.2. Prijelazno razdoblje – polazak u vrtić

Kada se govori o institucionalnom odgoju i obrazovanju djeca rane i predškolske dobi se u dva navrata suočavaju s promjenom okoline i društva, prvi puta se to dogodi kada dijete tek polazi u vrtić i susreće se s novim nepoznatim ljudima, drugom djecom, nepoznatom okolinom i drugačijim rasporedom dana odnosno aktivnosti u danu. Drugi susret s promjenom odnosno prijelazom iz poznatog u malo manje poznato se odvija kada djeca polaze iz vrtića u školu. Prijelaz odnosno tranzicija se ne odvija u jednom danu i nije nešto čemu možemo fiksno odrediti trajanje, ali možemo doprinijeti lakšem i bržem prijelazu koje je manje stresno za dijete, a potom i za roditelje. Očekivana adaptacija djece događa se u periodu koji uobičajeno nije duži od četiri tjedna (Mihić i sur., 2020) pri čemu je veći broj poteškoća s prijelazom povezan s djecom mlađe dobi (Tatalović Vorkapić, 2021)

Prijelaz znači napuštanje 'zone udobnosti' i susret s nepoznatim (Dunlop i Fabian, 2007), a definira se kao kompleksni proces koji se sastoji od sustavne društvene aktivnosti u kojoj se pojedinac uči živjeti i nositi se s prilagodbom u danim društvenim uvjetima. (Dunlop i Fabian, 2007). Taj složeni proces nije potpun sve dok dijete, ponovno, nije u stanju dobrobiti ili se osjeća 'kao riba u vodi' (Bourdieu i Wacquant 1992: 127; Laevers et al. 1997: 15 prema Dunlop i Fabian 2007.). Griebel i Niesel (1997) opisuju prijelaz kao postupak promjene i migraciju „iz jednog identiteta u drugi“.

Prilagodbu suvremeni autori razlikuju kao prilagodbu kao proces i kao postignuće (Tatalović Vorkapić, 2021). Gdje se prilagodba na proces odnosi na to kako se pojedinac nosi s zahtjevima okoliša, dok prilagodba kao postignuće se odnosi na prilagodbu nove sredine (okruženja) i ono što se u tom okruženju postiže (Lam i Pollard, 2006)

S obzirom na to da su prijelaz i prilagodba važan i dinamičan proces kako za djecu tako i za roditelje odgovornost je odgojno-obrazovnog sustava da pružiti kvalitetnu podršku na primjeren i razvojno prilagođen način (Tatalović Vorkapić, 2021.)

Visković (2020) prijelaz određuje kao proces koji započinje kada dijete dobije prvu informaciju/kontakt sa ustanovom u koju polazi i traje sve do redovitog pohađanja iste.

Tatalović Vorkapić (2021.) iznosi kako je činjenica „da bez snažne i kvalitetne sinergije znanosti i prakse nema adekvatnog odgovora na suvremene potrebe djece, roditelja i obitelji tijekom prijelaza iz obitelji u dječji vrtić i dječjeg vrtića u osnovnu školu, a time i prilagodbe djece u odgojno-obrazovnim ustanovama., Rimm Kaufman (2000.) također iznosi kako dinamičan, ekološki informiran pristup konceptualizaciji i proučavanju prijelaza u formalno školovanje, priznaje da rani prijelaz u školu igra važnu ulogu u kasnijem školskom uspjehu. Govori kako je za razumijevanje djeteta i ostvarivanje njegovih punih potencijala (kompetencija) potrebno ispitati utjecaj odnosa između karakteristika djeteta i konteksta doma, škole, vršnjaka, obitelji i susjedstva i što je najvažnije, ispitati kako se ti odnosi mijenjaju tijekom vremena

Proces prilagodbe može se grupirati u čimbenike koji se odnose na karakteristike djeteta i čimbenike vezane uz karakteristike roditelja ili obitelji, karakteristike institucije, kvalitetu odnosa roditelj-dijete i odgojitelj-dijete (Cvjetičanin i Subotin , 2010; Radojković i Paripović, 2004., prema Damjanović, 2014).

Očekivane promjene u funkcioniranju djeteta koje su rezultat njegove adaptacije, a koje su povezane s promjenama u dnevnom ritmu, raspoloženju djeteta, učestalijim bolestima i slično u istraživanjima se prepoznaju kao sastavni dio svakodnevnih mikrostresora za roditelje/obitelj (Osterg, 1998, prema: Sepa i sur., 2004). Crnic i Grinberg (Crnic & Greenberg, 1990) su svakodnevne stresne događaje vezane za roditeljstvo podijelili u dvije grupe. U jednoj grupi su stresori vezani za rutine dječjeg života (spremanje za školu, spavanje, hranjenje i sl.), dok su u drugoj grupi stresori koji su povezani sa problemima u ponašanju djeteta (dijete prekida odrasle u komunikaciji, ne sluša roditelje i sl.). Coplan, Bowker & Cooper (2003) u svom istraživanju iznose da su učinci svakodnevnih stresora s kojima se roditelji susreću značajno povezani s problemima u ponašanju i socijalnom prilagodbom djece vrtiću. Autori zaključuju da djetetovo ponašanje povećava roditeljski stres i obrnuto, veći roditeljski stres utječe na djetetovu socijalnu prilagodbu stoga je preporuka da obitelj bude što više uključena u proces prilagodbe.

Kao važne čimbenike za postizanje kontinuiteta za vrijeme prijelaza Dunlop (2015) s druge strane iznosi sljedeće:

- Profesionalna suradnja između svih stručnjaka u procesu prijelaza
- Stalna uključenost roditelja u sam proces i sve aktivnosti koje se odvijaju u vrtiću/školi
- Aktivna uključenost djeteta za vrijeme procesa prijelaza

Djeca kada kreću u jaslice prolaze kroz proces prijelaza i savladavaju ga uz pomoć stalne komunikacije između roditelje i odgajatelja te uz pomoć prijelaznog objekta. Djeca čiji roditelji s odgojiteljima imaju bolju dvosmjernu komunikaciju lakše i brže savladaju taj proces, dok djeca čiji roditelji ne surađuju duže i teže prolaze taj period. Rončević (2006) iznosi kako ima više stvari na koje treba obratiti pažnju tijekom prijelaza djeteta u jaslice, a neke od njih su dnevni ritam djeteta koji

je različit u vrtiću od onoga u djetetovom domu, zatim prehrana, kompletni psihofizički razvoj djeteta i zdravstvene potrebe djeteta pri prijelazu u vrtić.

Djeca kada se nađu u nepoznatoj sredini proživljavaju separacijski strah. Bowlby je istraživanjem hospitalizma prepoznao tri faze žalovanja, a to su: pobuna, tugovanje i odvajanje (Winnicott, 2004). Kako bi djeci proces prijelaza u jaslice olakšali često se spominju prijelazni objekti. To je predmet uz koji je dijete vezano, ono mu daje osjećaj sigurnosti i ugone te omogućava djetetu da uz sebe ima poveznicu sa obiteljskim domom.

Djeca u prvim mjesecima života sve doživljavaju i upoznaju kroz podražaje, pa tako i predmete koji se nalaze neposredno u dječjoj blizini ona dodiruju i stavljaju u usta, eksperimentiraju s predmetima kako bi ih upoznali i shvatili njihovu funkciju. Neki predmeti ipak postaju djeci bitniji za socio - emocionalni razvoj u određenoj fazi djetetova razvoja. Pa tako dekica, plišana igračka, duda i sl. Djeci predstavljaju „podsjetnik“ na toplinu doma i obiteljsko okruženje ili na roditelje. Sisanje dude ili osjećaj topline od dekice djecu podsjeća na majčin dodir prilikom dojenja pa tako ti predmeti poprimaju važnost u procesu separacije od roditelja jer djetetu pružaju osjećaj sigurnosti u trenucima kada se dijete osjeća nesigurno ili prestrašeno. Ti predmeti se nazivaju prijelazni objekti i roditelji znaju koju ulogu prijelazni objekt ima životu njihove djece, zbog toga, prema Winnicott (2004.) taj predmet često roditelji nose na putovanja kako bi djeca lakše proživjela nešto novo i njima u tom trenutku nepoznato.

Separacijski strah je emocija koja se javlja kod djece rane dobi, a nastaje zbog odvajanja od roditelja (Berk, 2008). Strah je osjećaj neugode unutar pojedinca koji je izazvan vanjskim ili unutarnjim podražajem (Jakušić, 2005). Ova pojava samo dokazuje da su djeca sposobna razlikovati poznato od nepoznatog odnosno da su na prisustvo roditelja djeca smirena i zaigrana, dok s druge strane kada se pojavi djetetu nepoznata osoba njegovo ponašanje se mijenja i dijete počinje biti razdražljivo (zabrinuto, nervozno).

Separacijska anksioznost koja se javlja kod djece nakon „odlaska“ roditelja (osobe od povjerenja) iz djetetovog vidnog polja (Berk, 2008). Anksioznost Vulić-Prtorić, A. (2002) definira kao „slobodno plutajući strah koji nije vezan za određenu situaciju ili objekt“. Separacijska anksioznost ovisi o djetetovu temperamentu i situaciji u kojoj se ono nalazi (Berk, 2008), o roditeljima odnosno kako se oni ponašaju u trenutku separacije i o stupnju i obliku privrženosti.

Osim prijelaznih objekata koji djeci olakšavaju prijelaz iz obiteljskog doma u vrtić/jaslice veliku važnost ima i igra. Osim što djeca upoznaju svijet kroz igru ona im može biti jedno od sredstava za lakšu prilagodbu na nepoznato.

Prijelaz iz vrtića u osnovnu školu ima određenu težinu jer su djeca na višem stupnju razvoja. Dijete koje tek dođe u jaslice/vrtić osjeća se ranjivo i nesigurno tijekom procesa prijelaza, kada ono upozna okolinu i postane aktivni član vrtićke zajednice počinje graditi odnose s drugima, formira svoja mišljenja i stavove i stalnoj interakciji s okolinom. Dijete kad dođe u razdoblje prije polaska u školu je već formiralo svoje „mjesto“ u skupini i ima određenu „važnost“ u vrtiću (jer je duže vremena u vrtiću, među najstarijima je, zbog toga što je starije obično je spretnije u raznim aktivnostima i sl.).

Ponovna potreba za prilagodbom se javlja upravo u tom periodu kada djeca iz te sigurne i poznate okoline gdje imaju „status“ trebaju prijeći u nepoznatu okolinu gdje će su najmlađi. Promjenu u percepciji sebe djeca osjete kada sebe vide kao „kompetentno dijete iz vrtića“ i tada prolaze kroz reorganizaciju uloga prilikom susretanja s novom situacijom (Griebel i Niesel 1997.)

U stranoj literaturi se razlikuju pojmovi prilagodba (engl. *adaptation*) i usuglašavanje (engl. *adjustment*). Lazarus (1991) i Folkman i Lazarus (1984) prema Tatalović Vorkapić (2019) opisuju dva viđenja psihološkog usuglašavanja, a to su usuglašavanje kao proces i kao postignuće. Usklađivanje kao proces je suočavanje pojedinca na jedinstven način s novim zahtjevima okoline i tada se to naziva usuglašavanje, dok usklađivanje kao postignuće odnosi na percipiranje specifičnog postignuća i tada se to naziva prilagodba (Lam i Pollard, 2006. prema Tatalović

Vorkapić, 2021.) Kod opisivanja prijelaznog perioda tako možemo percipirati dva gledišta:

- prilagodbu na školu/vrtić
- prilagodbu u školu/vrtić (Tatalović Vorkapić, 2019)

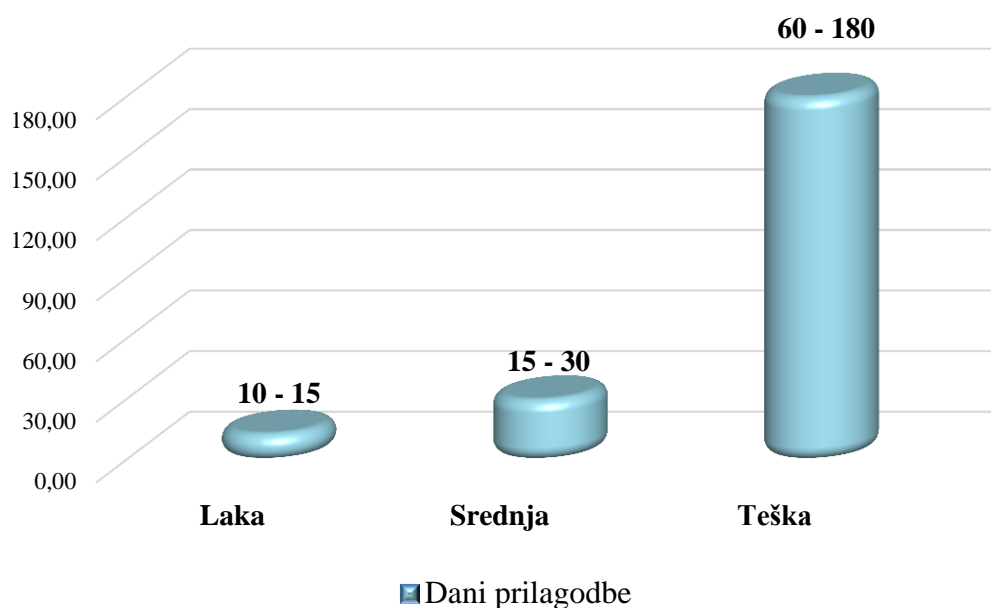
Da bi osigurali djetetu prijelaz koji će rezultirati boljom prilagodnom i manjom razinom stresa potrebno je kontinuirano raditi s djetetom i surađivati sa svim čimbenicima procesa prijelaza, a to su roditelji, učitelji, odgajatelji, stručni suradnici, ravnatelj. Kontinuirani razvoj ima svoj tok koji omogućava djetetu blagi odnosno „glatki“ prijelaz s jedne razine na drugu poput zakrivljene linije koja linearno raste.

Kada se govori o kontinuitetu Kagan (1991) prema Einarsdóttir (2020) razlikuje tri aspekta:

- pedagoški koji je sastavljen od međusobne povezanosti pedagoških pristupa i kurikuluma
- filozofski obuhvaća usvajanje vrijednosti te prihvaćanje i podržavanje različitosti između sustava koji žele postići kontinuitet
- strukturalni uključuje obrazovne politike, pravila i propise te kurikulum

Dok s druge strane u OECD (2017) prema projektu TIM (Transition Is our Mission) navodi profesionalni, pedagoški i razvojni kontinuitet. Pri čemu se pod profesionalni kontinuitet ubrajaju svi djelatnici odgojno obrazovnog sustava koji sudjeluju u procesu prijelaza, a odnosi se na obrazovanje te profesionalni razvoj odgojno obrazovnih djelatnika. Svi navedeni sudionici u praksi međusobnim djelovanjem kreiraju okruženje pogodno za prilagodbu djeteta uz što manje poteškoća a sve s ciljem ostvarenja dobrobiti svakog djeteta (OECD, 2017). Prijelaz je isto tako i napredak, pa tako Rimm-Kaufman (2004) prijelaz opisuje kao kvalitativni iskorak na više dimenzija u svakodnevnom životu djeteta. Kako svako dijete individualno doživljava proces prijelaza tako isto postoje razlike u adaptaciji na novu sredinu, a to je opisala i Mladen-Coha (2007) koja ističe tri vrste točnije oblika adaptacije koji su prikazani na grafu 1.

Graf 1. Vrste adaptacije (Mladen- Coha, 2007: 32-35)



Ono što je bitno istaknuti je činjenica da prilagodba koja kraće traje ima najmanje negativnih posljedica za dječji razvoj. Svi procesi prijelaza koji traju duži vremenski period mogu kod djece izazvati veće nezadovoljstvo i opiranje. To je još jedan od razloga zašto je potreban trud svih sudionika kako bi prijelaz bio manje stresan za dijete.

Prijelazom iz vrtića u osnovnu školu djeci treba pružiti podršku da se što bolje prilagode novoj sredini kao i nova sredina njima. Potrebno je upoznati djecu s načinom rada u predškolskoj ustanovi koji ih čeka prilikom polaska u osnovnu školu. Sama dinamika rada, organizacija vremena i aktivnosti su različite nego u vrtiću. Stoga odgajatelji u godini prije polaska u školu trebaju pripremiti djecu na svim područjima tjelesnom, kognitivnom i socio – emocionalnom. Nastavno na to učitelji koji dočekuju djecu i vode ih u prvim razredima osnovne škole trebaju prilagoditi učionicu djeci i u prijelaznom razdoblju osigurati im razne aktivnosti koje zadovoljavaju dječje interese kako bi se djeca što prije asimilirala u novu sredinu.

1.2.1. Ekološko-dinamički model tranzicije

Jedna od teorija razvoja putem koje će se prikazati razvoj djeteta te utjecaje okoline na isti je *Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera*. Primarno treba krenuti s pojmom *teorija*, odnosno koje je značenje te riječi. Berk (2015: 6) navodi kako je teorija „*skup tvrdnji koje objašnjavaju, opisuju i predviđaju određeno ponašanje*“. Ista autorica iznosi kako nam teorije mogu bit od velike koristi zbog dva razloga, prvi nam pomaže u stvaranju sistematiziranog okvira u koji svrstavamo opažanja nad djecom , dok drugi omogućava bolju primjenu i nadogradnju u praksi ako provedena istraživanja potvrde polaznu teoriju.

Slika 1. Teorija ekoloških sustava (Berk, L.E., 2015: 28)



Teorija ekoloških sustava predstavlja razne čimbenike koju utječu na dijete ovisno o okolini u kojoj se ono nalazi i u kojoj boravi. S obzirom na to da dijete ima i genetske faktore koji utječu na njegov razvoj teoriju ekoloških sustava je Bronfenbrenner opisao kao bioekološki model (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner i Morris, 2006 prema Berk, 2015). Takav model razvoja se sastoji od mikrosustava, mezosustava, egzosustava i makrosustava koji su prikazani na Slici 1.

Mikrosustav predstavlja „krug“ satkan od svega onoga što se nalazi u djetetovoj svakodnevnoj interakciji i u njega spadaju uža obitelj, vrtić/škola i npr

igralište u susjedstvu. Sve ono što se nalazi u djetetovoj izravnoj blizini je povezano pa se taako druga razina ovog modela koja povezuje različite mikrosustave naziva mezosustav. U oba navedena sustava posebno je ostvariti dvosmjernu komunikaciju između navedenih čimbenika kako bi se postigla optimalna dječja dobrobit te kako ne bi došlo do razvoja negativnih emocija i odnosa. Kada malo proširimo krug otvara se novi sustav kojeg Bronfenbrenner naziva egzosustav, a on se sastoji od svih socijalnih „krugova“ koji nisu u stalnom kontaktu s djetetom ali ipak utječu na dječji razvoj. U egzosustav spada npr.: proširena obitelj, bolnica, posao roditelja, susjedstvo/prijatelji i sl. Nakon ovoga preostao je još jedan posljednji krug koji nosi naziv makrosustav. Posljednji krug sustava je najudaljeniji od djeteta i direktno nema veze s djetetovim razvojem ali utječe na sve ostale krugove pa tako i na sam razvoj djeteta neizravno, a pod njega se podrazumijevaju vrijednosti, zakoni, običaji i sl.

Vrlo važno je napomenuti da svi ovi sustavi su međusobno povezani i isprepleteni iako su „odvojene“ cjeline. Svaki od njih utječu na razvoj djeteta samo je pitanje u kojoj mjeri i preko kojeg čimbenika. Kako bi razvoj djeteta bio optimalan potrebna je međusobna podrška između sustava jer s dobrim uzajamnim odnosima dijete raste u zadovoljnu osobu. U suprotnom ako dođe do konflikta između čimbenika unutar jednog sustava ili između sustava razvijaju se negativne emocije i dolazi do stresa i „pucanja“ ili narušavanja odnosa (npr. razvod braka). Sukladno tome Berk (2015) navodi kako Bronfenbrenner koristi riječ kronosustav koja najbolje opisuje vremensku dimenziju modela ekoloških sustava. Odnosno dijete se mijenja s vremenom i kroz navedene sustave gradi svoje individualno iskustvo i stavove koji ga oblikuju prilikom odrastanja.

Prethodnik Rimm-Kaufmanovog ekološko dinamičkog modela bio je Bronfenbrennerov ekološki model koji naglašava da pojedinac (u ovom slučaju dijete) ne uči izolirano, već pripada nekoliko mikrosustava i stvara odnose između tih okruženja, prilagođavajući se pritom njihovim različitim zahtjevima (Bronfenbrenner, 1979., prema Dunlop i Fabian, 2007).

Ekološko-dinamički model tranzicije konstatira da rani prijelaz u školu ima značajnu ulogu u kasnijem školskom uspjehu i opisuje važnost razumijevanja dječjih

kompetencija kao i odnos obiteljskog i školskog konteksta (dom, škola, susjedstvo) te njihov odnos tijekom vremena (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000.)

Predlaže se da se ovaj pristup te njegova praksa i istraživanje temelji na tri pretpostavke (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000.) :

1. Prijelaz u školu treba se formirati oblikovati u aspektu odnosa između djece i okruženja u kojem se nalaze (škole, vršnjaci, obitelji i susjedstvo)
2. Procjena spremnosti djece za školu treba prihvatiti kombinirani utjecaj konteksta škole, kuće, vršnjaka i susjedstva, odnos između tih konteksta i njihov indirektni i direktni učinak na djecu.
3. Ispitivanje ovog prijelaznog razdoblja mora se baviti time kako se odnosi i konteksti mijenjaju s vremenom i kako promjena i stabilnost tih odnosa čini temeljne čimbenike prijelaza djece u školu

Čimbenici koji utječu na period prijelaza iz jednog konteksta u drugi su: intrapersonalni i interpersonalni čimbenici djece, obitelji i učitelja/odgajatelja (Tatalović Vorkapić, 2021). Svi navedeni čimbenici su bitne sastavnice prilikom procesa prijelaza i važno je da su međusobno povezane i umrežene, ali suvremena istraživanja ipak kao ključan čimbenik za kvalitetnu prilagodbu djeteta i njegov temperamet odnosno obilježja (Lam i Pollard, 2006).

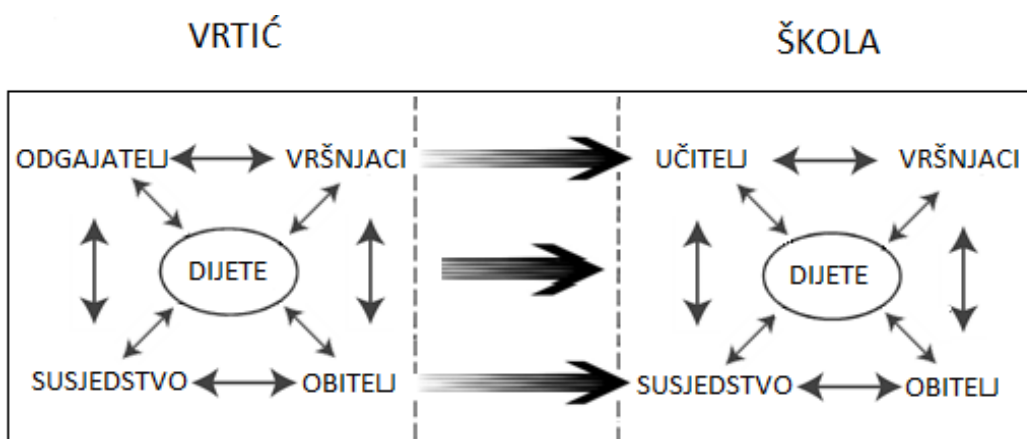
Rimm-Kaufman i Pianta (2000) opisuju četiri teorijska modela za ispitivanje prijelaza u vrtić, a to su:

1. Model dječjih učinaka – ističe karakteristike djeteta kao primarni čimbenik za razumijevanje školske prilagodbe, ali postoje ograničenja povezana s upotrebom primarno pristupa usmjerenog na djeteta a čega su istraživači, odgojitelji i kreatori politike svjesni
2. Model izravnih učinaka - priznaje ulogu društvenog konteksta u predviđanju školske prilagodbe, odnosno ispituje karakteristike djeteta i priznaje izravne učinke konteksta (škola, susjedstvo, vršnjaci i obitelj) na prilagodbu djece školi. Ovaj model analizira ekologiju koja okružuje djeteta tijekom prijelaza,

ali najviše razmatra utjecaj konteksta u smislu jednosmjernog učinka konteksta na kompetencije djeteta

3. Model neizravnih učinaka - uzima u obzir interakcije između društvenih konteksta u praćenju prilagodbe, opisuje veze između tih konteksta i proučava dvosmjerni utjecaj između dječjih čimbenika i konteksta. Karakteristike djeteta stupaju u interakciju s kontekstima kroz transakcijski proces – na dijete utječe njegov ili njezin kontekst, a na kontekst, u određenoj mjeri, utječu karakteristike djeteta (Sameroff, 1995. prema Rimm-Kaufman i Pianta, 2000.) Ovaj model se oslanja na statičnu prirodu odnosa između konteksta, odnosno ne mjeri razvoj odnosa.
4. Ekološki i dinamički model tranzicije - razlikuje od ostala tri modela u svojoj pozornosti na to kako se odnosi mijenjaju kroz vrijeme. Ekološki i dinamički model tranzicije priznaje kombinirane utjecaje dječjih, izravnih, neizravnih i dinamičkih učinaka konteksta na prijelaz djece u vrtić/školu. Karakteristike i konteksti djeteta su u međusobnoj interakciji tijekom prijelaznog procesa „kao što je i prikazano na slici 3.“

Slika 2. Ekološki i dinamički model tranzicije (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000: 497)



1.3. Rizični i zaštitni čimbenici prijelaza iz vrtića u školu

Jedan od otežavajućih čimbenika prilikom prijelaza je nejednakost djelovanja stručnjaka iz vrtića i škole na jednakim razinama zbog čega nema zajedničkog djelovanja u svrhu ostvarivanja kvalitetnijeg prijelaza (Dunlop i Fabian, 2007). Kada bi stručnjaci iz vrtića i škole više surađivali i djelovali zajedno s istim ciljem a to je osiguravanje kvalitetnog prijelaza iz vrtića u školu bio bi ostvaren profesionalni kontinuitet (OECD, 2017.). Istraživanje Somolanji Tokić (2018.) pokazuje kako ne postoji kontinuitet između dva sustava, odnosno u praksi nije osiguran kontinuitet u procesu odgoja i obrazovanja, a pokazalo se da je zastupljenost prijelaznih praksi podržana samo u teoriji ali ne i u realizaciji.

Kako bi potaknuli roditelje na suradnju treba kontinuirano raditi na gradnji partnerstva i stalno uključivati roditelje u odgojno obrazovni sustav kroz razne aktivnosti i radionice. Većina roditelja će te pozive prihvatiti jer je bitno graditi odnose kako bi suradnja bila bolja ali i samim time se odgojno obrazovna praksa razvija i napreduje. Kroz suradnju se jačaju odnosi, ali se i potiče djecu da ostanu usredotočeni i da razvijaju svoj identitet (Dunlop, 2013.)

Obilježja djeteta, odgajatelja/učitelja i roditelja kao i karakteristike odnosa dijete-roditelj, dijete-odgajatelj uz ostale karakteristike predškolske i školske ustanove te lokalne zajednice čine interpersonalne i intrapersonalne čimbenike koje je izuzetno bitno uzeti u obzir prilikom prijelaza iz jednog konteksta u drugi (Pianta i Kraft-Sayre, 2003 prema Tatalović Vorkapić, 2021.) U istraživanju provedenom u Finskoj tranzicijske prakse su definirane kao vertikalna povezanost čiji je jedan od ciljeva i ostvarivanje horizontalne povezanosti (Ahtola, 2011.) pri čemu vertikalna povezanost obilježava uzajamne organizacijske aktivnosti i suradnju, a horizontalna povezanost je povezanost ustanova s obiteljima. Horizontalni i vertikalni prijelaz Kagan (1992.) prema Tatalović Vorkapić (2019) također opisuje kao definiciju prijelaza, gdje horizontalni prijelaz definira kao događaje unutar jednog vremenskog okvira, dok vertikalni prijelaz obuhvaća sva djelovanja između jednog vremenskog okvira u drugi. Pokazalo se da je odnos između odgojitelja i učitelja najvažniji čimbenik socijalne i bihevioralne prilagodbe djece. (Ahtola, 2011.), kao što su važni

odnos djeteta – odgajatelj (Tatalović Vorkapić, 2021.) te odnosi između učitelja i djeteta koji su resurs za razvoj koji se može suprotstaviti riziku vezanom za odnose (Pianta, 1999.)

Osim ostvarivanja između svih konteksta u kojem se dijete kreće (vrtić/škola, obitelj, lokalna zajednica) važno je prostorno materijalno okruženje koje kreiraju odgojitelji prema interesima djeteta. U vrtiću odgajatelji su glavni kreatori okruženja i ono je prilagođeno djeci kako bi u poticajnom okruženju vrtić doživjela „*kao prostor s ugodnom i podržavajućom atmosferom*“ (Tatalović Vorkapić i sur., 2015.). U školi ne postoji slobodna organizacija prostora od strane učitelja, kao što je to u vrtiću. Ekologija prostora u vrtiću razlikuje se od predškolskog i kućnog okruženja (Pianta, 1999.). Učionica je unificirana i ne razlikuju se jedna od druge izuzev toga što se u višim razredima prema plakatima na zidovima može pretpostaviti koji se predmet u toj učionici predaje. Okruženje se može konstruirati na brojne načine, ali postoje neke smjernice za koje je utvrđeno da doprinose kulturnoj afirmaciji prostora (Saffigna i sur., 2011. prema Dockett i Perry, 2014.)

Ti elementi prema uključuju:

- prepoznavanje i podržavanje dječjih jezika
- rad u partnerstvu s obiteljima i zajednicama
- rad u partnerstvu s obiteljima i drugim stručnjacima
- promicanje osjećaja povezanosti sa zajednicom (Dockett i Perry, 2014.)

Okruženje je ono što bi trebalo biti djeci osigurano u skladu s njihovim područjima interesa i stupnjem razvoja, ali isto tako ne treba zanemariti stvarnost. Pod time se podrazumijeva da nemaju svi vrtići i škole iste uvjete rada. Postoje odgojno obrazovne ustanove i škole koje imaju na raspolaganju više sredstava za korištenje u svrhu podizanja kvalitete rada. Dok s druge strane imamo vrtiće i škole koji se većinom nalaze u ruralnim područjima gdje ne postoji toliko potrebe za ulaganjem u same ustanove. Ali ono što je bitno je to da svaka ustanova treba učiniti sve što može u skladu sa svojim mogućnostima i iskoristiti sve što može pomoći razvoju odgojno obrazovne prakse, kao i samog procesa prijelaza. Na slici 3. i 4.

možemo vidjeti prostorno materijalne razlike između učionice i vrtićke sobe. Slike su izabrane kao primjer organizacije okruženja i načina rada u vrtiću i školi.

Slika 3. Učionica 1.razreda osnovne škole (preuzeto s <https://ip.index.hr/remote/indexnew.s3.index.hr/aad89769-cda6-4b66-a1ec-46508c51244b.jpg?width=765&height=407>)



Slika 4. Soba vrtića (preuzeto s http://djecjivrticdisneyland.hr/wp-content/uploads/2019/02/DV_disneyland-getaldiceva40-1-1612x1073.jpg)



U rezultatima međunarodnih istraživanja potvrđuje se kako pozitivni učinci vrtića mogu izbljediti što se naziva „*fade-out effect*“ ako prijelaz nije dobro organiziran (Magnuson i sur., 2007.), a pretpostavka zašto dolazi do „fade out-a“ je to je da su neke učionice više obogaćene od drugih.

Obitelj, vrtić i škola trebaju surađivati kako bi izgradili potporne veze kako bi prijelaz bio što učinkovitiji, to uključuje posjete školi i vrtiću, orijentacijske programe za djecu i roditelje ili individualne sastanke roditelja s odgojiteljima u vrtiću te s učiteljima u školi (LoCasale-Crouch i sur., 2008.). Prema Tatalović Vorkapić (2021.) tri temeljna principa su formirana koja trebaju koordinirati aktivnosti za vrijeme prijelaza trebaju kako bi se pružila podrška djeci i one podrazumijevaju: *„povezivanje i pružanje podrške obiteljima i vrtićima tijekom prijelaza; utvrđivanje značajnih determinanti kvalitete prijelaza iz prethodne razvojne faze djeteta; djelovanje u skladu s potrebama djece i obitelji (primjerice putem kućnih posjeta i slično)“*

Kako bi osigurali da prijelaz bude lakši i ugodniji za dijete potrebno je koristiti zaštitne mehanizme. Oni reduciraju potencijalnu pojavu problema prilikom prijelaza. Za Ruttera (1987.) prema Pianti (1999.) zaštitni mehanizmi djeluju na smanjenje učinaka čimbenika rizika koji u standardnim okolnostima dovode do negativnog ishoda (npr. zaštitni mehanizam mogao bi biti provođenja dodatnog vremena s djetetom za koje učitelj/odgojitelj zna da kod kuće proživljava sukob). S druge strane mehanizmi ranjivosti potenciraju reakciju na čimbenike rizika i povećavaju vjerojatnost da će doći do problema (Pianta, 1999.)

Ono što se može istaknuti kao jedan od čimbenika koji otežavaju prijelaz je nedostatak točno definiranih zakona za ostvarivanje prijelaznih praksi. Suradnja između vrtića i škole ostavlja se na izbor odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika vrtića. Ova suradnje u većini slučajeva ostvari se samo prilikom jednog posjeta vrtiću/školi godišnje što je potrebno promijeniti. Ono što je sigurno je da mogućnosti koje imamo trebamo iskoristiti u svrhu bolje prilagodbe i ako želimo promjenu moramo ju pokrenuti u suradnji s ostalim sudionicima procesa. Ograničenja koja postoje trebamo probati svojim radom promijeniti i postupati u skladu s mogućnostima kako bi postigli promjenu na bolje.

1.4. Uloga igre u procesu prijelaza

Dječja igra ne treba uvijek biti nametnuta ili vođena od strane odgajatelje već ona biti spontana i slobodna. Djeca sama kreiraju igru, njezino trajanje i smjer u kojem ide, stoga odgojitelj ne treba „narušavati“ prekidati dječju kada je onda vođena od strane djece. Ometanjem i prekidanjem igre se ugrožava i narušava dječja autonomija, odnosno kako je to Jurčević-Lozančić (2011) iznijela, dolazi do reduciranja prirodnih djetetovih potencijala. Ako se između odgajatelja i djeteta ostvari uzajamno povjerenja, sam proces istraživanja i učenja bit će zanimljiviji a samim time i produktivniji.

Odgojitelj u dječjoj igri odgajatelj može imati ulogu pasivnog promatrača, koordinatora, suigrača ili voditelja. Kako bi odgajatelj mogao prepoznati i svakom trenutku znati svoje „mjesto“ u igri, treba biti kompetentan kao i za sve procese koji se odvijaju u odgojno obrazovnom sustavu. Igru i kompetencije odgajatelja u korelaciju dovode Brooker i Woodhead (2013) koji smatraju da je za provođenje igre i njenog pristupa u školskom sustavu neophodan visok stupanj pedagoških vještina i znanja. Poticanjem dječjeg učenja i spoznavanja svijeta putem eksperimentiranja osporava se tradicionalan pogled na dijete kao na praznu ploču na koju odrasli „pišu“ odnosno ulijevaju znanja (Slunjski, 2011), a dijete se percipira kao cjelovitu i racionalnu osobu jer to ono i jest. Igra potiče razvoj samopouzdanja i autonomnosti, kroz nju dijete otkriva, gradi, zaključuje i rješava izazove te dolazi do određenih ciljeva. Temeljna je odrednica za zdrav i pravilan rast i razvoj djeteta. Kao što djeca imaju potrebu za hranom i pićem, istu potrebu imaju za igrom. Igra u interakciji s drugom djecom je značajna za daljnji razvoj i rješavanje izazova, na način da dijete jača svoje socijalne vještine. Kroz igru predškolska djeca uče pobjeđivati i gubiti, kako se nositi sa porazom te da je bitno dati sve od sebe, ali bitno je i sudjelovati. Postoje dvije razine kroz koje možemo promatrati igru, a to su spoznajna i društvena razina. Spoznajna razina obuhvaća funkcionalnu, simboličku, konstruktivnu igru te igru s pravilima, dok društvena razina uključuje usporednu, usporedno-svjesnu igru, socijalnu, komplementarnu te suradničku igru.

Jedna od temeljnih elemenata u procesu odgoja i obrazovanja je prepoznavanje simboličkih jezika djece. Ako upoznamo simbolički jezik odnosno jezik komunikacije pojedinog djeteta brže i jednostavnije će se uspostaviti veza, što će mu pružiti osjećaj sigurnosti, a ujedno će se potaknuti i razvoj samostalnosti. U simboličkoj igri djeca uče nove situacije ili ponavljaju već viđene, realne objekte zamjenjuju igračkama dok u kasnijoj dobi objekte zamjenjuju samo riječima. Dijete u simboličkoj igri dijeli uloge, nadilazi poteškoće ako do njih dođe i skladno se uklapa u igru sa svojom ulogom.

Za ostvarenje simboličke igre važno je da dijete raste u poticajnom okruženju s raznovrsnim materijalima koje će djetetu potaknuti maštu i stvoriti volju i želju za igrom. Simbolička igra ne otkriva i ne uči dijete samo o daljnjem životu, situacijama, suočavanju s novonastalim situacijama, problemima i uspostavljanju međusobnih odnosa, kroz simboličku igru ujedno možemo vidjeti ima li dijete problem. Prilikom igre ne stavlja se nikada naglasak na cilj aktivnosti nego na sam njegov proces, jer u svakoj aktivnosti se događa učenje te usvajanje novih znanja i vještina (Slunjski, 2011). Definiranje uloge odgojitelja prema Slunjski (2011) koristeći dvije odrednice opisuje se kreiranjem okruženja za učenje te indirektnom podrškom u aktivnostima, koje za cilj imaju učenje i poticanje autonomije. Slunjski (2011) ističe kako nova uloga odgojitelja uključuje prihvaćanje dječjih potencijala u odgojno obrazovnoj ustanovi uz kreiranje kvalitetnog okruženja za življenje, učenje i odgoj. Upravo kreiranje poticajne okoline ima i ulogu u olakšavanju prijelaza kod djece predškolske dobi. Igra je slobodna aktivnost i osim što se kroz igru djeca razvijaju, ona su u igri slobodna i kreativna. Stevanović (2000) iznosi kako je igra najjednostavniji oblik socijalne adaptacije. Igra je aktivnost putem koje se pojavljuju nova znanja i vještine pa se može pretpostaviti da igra može poslužiti kao prijelazno sredstvo za stvaranje kompleksnijeg mišljenja (Dunlop i Fabian, 2007.) . Tako se na igru gleda kao na prolaznu aktivnost koja vodi razvoju viših mentalnih funkcija (Broström, 2003. prema Dunlop i Fabian, 2007.). Igra u kojoj dolazi do promjene i pojava novih sadržaja prilikom čega se pojavljuju nova znanja i vještine Engeström (1987) prema Dunlop i Fabian, 2007.). naziva „*učenje širenjem*“. Ovakva vrsta igre može se opisati kao aktivnost koja se nalazi između dva sustava aktivnosti a to su igra i školsko

učenje i može se, osim razvoja potencijala i motivacije kod djece, promatrati kao aktivnost koja će olakšati prijelazno razdoblje iz vrtića u školu (Dunlop i Fabian, 2007.). Osim učenja igra ima i ostale benefite koji se razvijaju prilikom suradnje vrtića i škole. Na školskom igralištu djeca se osjećaju ugodno i međusobno su u interakciji, takve aktivnosti kroz igru omogućavaju druženje s drugom djecom i ruši prepreke (Dockett i Perry, 2014) te se razvija socijalna kompetencija kod djece.

Djeca se prilikom odvajanja suočavaju sa strahom, a kada uđu u „svijet igre“ i pronadu materijale i predmete koji su im zanimljivi djeca se lakše prilagode na odsustvo roditelja i brže stvaraju odnose s drugom djecom. Samim time separacijski strah se smanjuje, a njihove kompetencije rastu.

1.5. Komunikacija i suradnja tijekom prijelaza

Jedna od stavki koja se podrazumijeva pod kompetencije odgajatelja je sposobnost komuniciranja i poticanja dvosmjerne komunikacije. Razvijanje i poticanje komunikacije ima neizbježnu ulogu prilikom razvijanja suradnje s roditeljima, točnije za pedagoški rad s roditeljima (Zadro, 2009). Partnerstvo i suradnja su sinonimi ali ove dvije riječi nikako ne nose isto značenje niti imaju jednaku „težinu“. Suradnja treba biti početak koji će se kasnije razviti u partnerski odnos između ustanove i obitelji predškolske djece. Kako bi se reducirala potencijalna rastresenost kod djece ili devijantno ponašanje, odgajatelji trebaju biti podrška roditeljima kako bi svoju ulogu ostvarili najbolje moguće (Jurčević-Lozančić, 2011). Za ostvarenje tog cilja odgajateljima je od pomoći socijalna kompetencija, a upravo nju Jurčević-Lozančić (2011) definira kao razvoj i uporabu vlastitih vještina i znanja s ciljem kvalitetnijeg snalaženja i prilagođavanja u raznim situacijama. Nadalje, Jurčević-Lozančić (2011) navodi kako nekolicina autora radi razliku između socijalnih kompetencija i vještina s pojašnjenjem da se vještine odnose na ponašanje pojedinca, a kompetencije definiraju uporabu tih vještina u socijalnom okruženju.

Suradnja je prema Buljubašić-Kuzmanović i Lukaš (2015), je jednodimenzionalna i zahtjeva službeno prisustvo roditelja, a partnerstvo je s druge strane zasnovano na obostranom razumijevanju i poštovanju. U Priručniku za samovrednovanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) navedeno je da se partnerstvo i komunikacija trebaju graditi na „*reciprocitetu i zajedništvu*“. Kada se postigne takav odnos ostvaruje se dobrobit za sve sudionike procesa, a prije svega za djecu što je i najvažnije. Dvosmjerna odnosno otvorena (inkluzivna) komunikacija omogućava bolje razumijevanje djeteta, njegovih potreba i interesa. Ostvarivanje kvalitetne komunikacije između obitelji i ustanove poboljšava i gradi odnose, kreira obiteljsko okruženje, a time se pospješuju veze odgojitelj-dijete, roditelj-dijete, ustanova-roditelj. Sve navedeno kada se promatra zajedno ono pridonosi poticanju kvalitetnog ozračja unutar ustanove.

Obitelj i ustanova su u stalnoj isprepletenoj vezi, stoga je bitno što više uključivati roditelje i proces i poticati ih na suradnju. Kao što odgajatelji svojim subjektivnim postupcima i razmišljanjima utječu na plan i program, tako isto roditelji utječu na cijelu obitelj i sve njene članove, iz tog razloga je i za najmanju promjenu suradničkog oblika nužno uključiti roditelje, oni su ključni izvršitelji i kreatori te promjene (Bruner, 2000). Poželjno je s roditeljima održavati ravnopravan odnos pun međusobnog poštivanja, jer oni su najdragocjeniji, ali ujedno i minimalno štovani (Longo, 2005), ovom slučaju odgojno obrazovni izvori. Vertikalne veze koje se ostvaruju između odgajatelja i učitelja a koje su podržane međusobnim povjerenjem, poštovanjem i odgovornosti s obje strane su važne (Einarsdottir i sur., 2008 prema Ahtola, 2011.) jer stvaraju temelj za daljnje aktivnosti i jačanje pozitivnih odnosa (Ahtola, 2011.). Osim vertikalnih veza kao što je već opisano u radu važno je povezivanje istavnova za odgoj i obrazovanje s obitelji pri čemu se stvaraju horizontalne veze (Mangione i Speth, 1998. prema Ahtola, 2011.)

Brojna istraživanja pokazuju pozitivan učinak roditeljske uključenosti u odgojno obrazovni proces na dijete što se pozitivno odražava na djetetova ponašanja i stavove ali i postignuća (Sušan Gregorović, 2018) u predškolskim i školskim ustanovama. Zelenčić (2016) iznosi još jednu važnost roditeljske uključenosti izuzev djetetovih postignuća i ponašanja, a to je da se u vrtić donese dio obiteljske kulture, kako bi

djeca tu istu kulturu predstavila i upoznala s ostatkom skupine ali s kompletnom ustanovom. Zadatak odgajatelja, prema Ljubetić i Zadro (2009), je osigurati podršku i pružiti pomoć pedagoški nekompetentnom roditelju, približiti mu odgojno-obrazovni proces, uključivati ga u razne aktivnosti te ga potaknuti da postane aktivni sudionik odgojno obrazovnog procesa.

Djeci koja su izložena rizicima (društvenim i ekonomskim), te ulaze u školu zaostajući za svojim vršnjacima, korištenje prijelaznih praksi posebno olakšava prilagodbu na vrtić/školu kao i djeci koja nisu izložena rizicima (Schulting i sur., 2005. prema LoCasale-Crouch i sur., 2008). S druge strane (Pianta i sur., 1999. prema LoCasale-Crouch i sur., 2008.) postoje istraživanja gdje se prijelazne prakse koriste u manjoj mjeri i manjim intenzitetom u zajednicama s većom koncentracijom rasnih/etničkih manjina i siromaštva. Korištenje prijelaznih praksi osigurava djeci bolje upoznavanje s prostorom u koji dolazi kao i bolje upoznavanje osobe s kojom će provoditi većinu vremena u danu (LoCasale-Crouch i sur., 2008.). Jedna od praksi koja olakšava prijelazni period ali i jača odnose između odgojitelja i roditelja je zajednička izrada razvojne mape (Skopljak i Burić, 2012. prema Tatalović Vorkapić). Izrada razvojne mape nije jednoznačna već osim prikaza razvoja djeteta i njegovih postignuća prilikom prilagodbe pruža mogućnosti za daljnje stvaranje plana za ostvarivanja prilagodbe (Tatalović Vorkapić, 2021.). Priprema i pomoć roditeljima u pripremi djeteta za školu je još jedan od oblika prijelazne prakse (Katz i McClellan, 1991. prema Miočić, 2020.) a može se realizirati u vidu telefonskog razgovora s roditeljem, boravka predškolske djece u prostoru škole, zajednički posjeti djece i roditelja školi i učitelju i sl. (Miočić, 2020)

Kako bi se djeci olakšao prijelaz i osigurao kontinuitet u razvoju i učenju (Lillejord i sur., 2017 prema OECD 2017.) potrebno je da dijete bude okruženo „mrežom odnosa“ i da pri tome svi sudionici te „mreže“ surađuju (Ahtola i sur., 2011 prema OECD 2017.)

Dijete se u prvoj godini života razvija na svim područjima, pa tako razvija vještine hodanja, govora i mišljenja u okruženju obiteljskog doma, stoga je vrlo bitno stvoriti partnerski odnos odgajatelja i ustanove s obitelji. Upravo to potvrđuje

Valjan-Vukić (2011) kada kaže da je stvaranje obiteljske atmosfere ključni element za formiranje socijalnog razvoja.

Izgradnja partnerskog odnosa uz dobru komunikaciju i uzajamno poštovanje zahtjeva zadovoljavanje nekih odrednica, za koje Curtis (1998; prema Ljubetić 2009) navodi da su sljedeće:

- roditelji su primarne i aktivne osobe u donošenju i realiziranju odluka
- roditelji imaju ekvivalentne snage i stručnost
- roditelji su kompetentni recipročno davati i primiti informacije i znanja od ustanove
- roditelji nose zajedničku odgovornost uz profesionalce

Ljubetić i Zadro (2009) su provele istraživanje koje objektivno opisuje situaciju odgoja i obrazovanja odgojitelja/učitelja za profesionalni rad i suradnju s roditeljima. U istraživanju je vidljivo da 62% učitelja primjećuje povećano opterećenje u radu prilikom komunikacije i rada s roditeljima, nego što imaju s djecom. Ishod je takav zbog osjećaja nedovoljne stručnosti i manjka sigurnosti u rad i suradnju s roditeljima, a to potvrđuje i 35% sudionika koji su odgovorili da je to „*djelomično točno*“.

Tri su primarna principa kojima se treba voditi prilikom kreiranja prijelaznih aktivnosti (Tatalović Vorkapić, 2021):

- suradnja i pružanje podrške obiteljima i vrtićima za vrijeme prijelaza
- ustanoviti bitne parametre kvalitete prijelaza iz prethodne razvojne faze djeteta
- intervenirati u skladu s potrebama djece i obitelji

U drugim zemljama su utvrđene različite prakse kod odgojitelja, a za primjer možemo navesti istraživanja Early i sur. (2001) koje je provedeno na stratificiranom slučajnom uzorku od 3595 američkih odgajatelja te istraživanje Einarsdottir i sur. (2008) koje je provedeno s učiteljima i odgajateljima u Australiji i Islandu. Između prethodno spomenutih istraživanja postoje velike sličnosti u zastupljenosti prijelaznih praksi. Early i sur. (2001) iznosi kako 65% odgajatelja aktivnosti za prilagodbu djece provodi tek nakon upisa u vrtić, 59% ih provodi prije upisa u vrtić

dok samo 44% provodi aktivnosti prije početka odgojno obrazovnog ciklusa. Suradnja na razini ustanove i lokalne zajednice (npr. neformalne informacije o djeci, neformalni sastanci s odgajateljima i sl.) pokazuje još manji postotak i to od 36%, dok 29% odgajatelja prakticira direktan kontakt s roditeljima (posjet domu) te individualni pristup djetetu i obitelji

U sklopu programa „Rijeka psihologije „ održanog od 18. do 24. veljače 2019. godine na radionici koja je realizirana kao interaktivno predavanje potvrđeno je da su prijelazne prakse vrlo različite te između pojedinih vrtića i škola prakse su zastupljene, dok kod ostalih nisu zastupljene (Tatalović Vorkapić, 2021.) Sudionici iste te radionice iznose kako je potrebno suradnju između vrtića i škole propisom definirati jer je u suprotnom ostvarenje suradnje realizirano samo ako odgajatelj/učitelj kao i vrtić/škola imaju „dobru volju“ (Tatalović Vorkapić, 2021.)

1.6. Profesionalne kompetencije odgajatelja

Tijekom pohađanja studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgojitelji usvajaju osnovne kompetencije kao i znanja i vještine potrebne za rad u sustavu odgoja i obrazovanja. Za vrijeme od godine dana pripravnštva koje prati priprema za stručni ispit, odgajatelji sva znanja koja su stekli primjenjuju i provjeravaju uz ostale sudionike odgojno obrazovnog procesa. Odgajatelji polaganjem državnog ispita stječu dozvolu s kojom mogu raditi u odgojno obrazovnoj ustanovi, odnosno kako Vican (2011) kaže odgajatelji nakon položenog stručnog ispita dobiju licencu za samostalno provođenje posla za koji je osoba službeno educirana. Kompetencije stečene tijekom obrazovanja ne trebaju ostati na istoj razini nakon završetka studija nego treba, kroz razne oblike stručna usavršavanja, rasti i razvijati se za vrijeme cjelokupnog profesionalnog vijeka odgajatelja. Prema Europskom referentnom okviru, temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje (Preporuka Europskog

parlamenta i savjeta, 2010.¹⁾ sastoje se od vještina, stavova i znanja koja se grade od ranog do visokog obrazovanja.

Lončarić Jelačić (2007), prema Referentnom okviru, navodi sljedeće kompetencije za cjeloživotno obrazovanje:



Prema ISSA pedagoškom standardu (2010.) kvalitetna pedagoška praksa sastoji se od sedam područja:

1. Interakcije
2. Obitelj i zajednica
3. Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti
4. Procjenjivanje i planiranje
5. Strategije poučavanja
6. Okruženje za učenje
7. Profesionalni razvoj

¹ PREPORUKA EUROPSKOG PARLAMENTA I SAVJETA ; KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE – EUROPSKI REFERENTNI OKVIR. (2010). *Metodika*, 11 (20), 169-182. Pribavljeno 20.6.2022., sa <https://hrcak.srce.hr/61536>

Skupovi ishoda učenja prema Krstović i sur (2016) trebaju biti povezani s kompetencijama za koje se očekuje da će pojedinac razviti nakon odgovarajuće klasifikacije. Za prvostupnika/cu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ti skupovi su:

1. igra, učenje i razvoj djeteta,
2. okruženje za učenje,
3. oblikovanje kurikuluma,
4. refleksija i samorefleksija,
5. suradnja s obitelji i zajednicom i
6. profesionalni razvoj.

Dok ista autorica za odgajatelja magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja drugačije odnosno nadograđene skupove:

1. igra, učenje i razvoj djeteta,
2. oblikovanje kurikuluma i okruženja za učenje
3. suradnja s obitelji i zajednicom
4. profesionalni razvoj
5. istraživanja u odgoju i obrazovanju
6. organizacija dječjega vrtića
7. obrazovne politike

Kod svakog od navedenih skupova je potrebno poznavanje teorije i primjena u praksi, istraživanje novih znanja i primjena u praksi te analiziranje i planiranje u radu s djecom, roditeljima i ostalim sudionicima odgojno obrazovnog procesa. Vrlo je važna prilagodba i individualan pristup svakom sudioniku procesa kako bi mogli izgraditi stabilniju suradnju i kvalitetniji odgojno obrazovni proces.

Izuzev ključnih kompetencija koje su nužne za cjeloživotno obrazovanje i učenje, poželjno je da odgajatelji nastoje biti: konstruktivni, prilagodljivi, kritički osviješteni, pouzdani, refleksivni praktičari, inovativni i komunikativni te biti spremi razvijati sve ostale pozitivne osobine. Refleksija je stalna strategija u procesu učenja,

ona obuhvaća kvalitativno i akcijsko istraživanje koje je u stalnoj vezi sa dokumentacijom učitelja/odgojitelja (Vujčić, 2007).

Refleksija kao i samorefleksija Prema Sindik (2008) se mogu primjenjivati razini:

- Zakona
- Pedagoške koncepcije
- Plana i programa
- Praktičnog rada

Kompetentna osoba treba znati aktivno koristiti vještine i znanja koja posjeduje, odnosno osoba nije pasivna i ne stagnira. S obzirom na to da odgojitelji rade s djecom, potrebno je da ih se prilagode kao i njihovim potrebama služeći se kreativnošću, snalažljivošću i upornošću koja se prikazuje kroz radionice i brojne druge aktivnosti. U odgojno obrazovni proces su uključeni roditelji, ostali odgajatelji i stručni suradnici zato je poželjno da odgajatelj bude samokritičan i spreman prihvatiti konstruktivnu kritiku te istu primijeniti. Kao što odgajatelj treba raditi sam na sebi i prihvatiti sugestiju od kolega, tako i kolege trebaju prihvatiti prijedlog promjene od ostalih odgajatelja kako bi se postigla veća kvaliteta rada.

Kompetentna osoba je sposobna osoba, a kada to preslikamo na odgajatelja to znači da on u određenom trenutku treba biti spreman postupiti na najoptimalniji način u toj situaciji. Treba biti svjestan posljedica koje se mogu dogoditi i s njima se nositi ako do toga dođe, zbog nepredviđenih situacija isto tako treba razmišljati nekoliko koraka unaprijed. Sposobnost donošenja ispravne odluke te rješavanje problemske situacije uči se i razvija kako kroz teoriju tako i kroz praksu, a kako bi u tome bili uspješni potrebno je poznavati djecu, roditelje i sve ostale sudionike odgojno obrazovnog procesa. Govori se o cjeloživotnom obrazovanju i učenju, a ne postoje programi koji upravo to omogućavaju. Nema definiranog procesa putem kojeg odgojno obrazovni djelatnici mogu napredovati, surađivati i izmjenjivati iskustva. Takvih programa nedostaje i u prostorima fakulteta i nakon početka rada u odgojno obrazovnim ustanovama. Nedostatak jasnih smjernica prijelaznih praksi vidljiv je i u NKOO (2015) gdje je jedno od načela „*Osiguravanje kontinuiteta u*

odgoju i obrazovanju“, pri čemu nisu određene smjernice kojima se to postiže već kao cilj navedeno da se suradnjom između podsustava osigura kvalitetan prijelaz i savladavanje prepreka. Štefanec (2020) također u svom radu u časopisu ZRNO iznosi kako „ne postoji jasno propisana i definirana strategija vezana uz proces tranzicije“ te sve akcije padaju na leđa pojedinaca (odgajatelja, učitelja) i njihovu volju za ostvarivanjem suradnje s ciljem što bolje prilagodbe za dijete.

Rezultati koji su prikazani u nastavku rada, a koji su prikupljeni na stručnom skupu organizirani su s ciljem edukacije odgojno obrazovnih djelatnika (odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika) za razvijanje kompetencija potrebnih za kvalitetniji i lakši prijelaz iz vrtića u školu. S obzirom na to da su prakse prilikom prijelaza različite cilj stručnog skupa je podržati i potaknuti profesionalni razvoj kako bi se osigurao kvalitetan pedagoški kontinuitet između različitih sustava (Tatalović Vorkapić, 2021)

2. Cilj, problemi i hipoteza

Osnovni cilj ovog rada bio je istražiti različita pitanja vezana uz to u kojoj mjeri postojeća praksa i suradnja uspijevaju adekvatno odgovoriti na potrebe djece tijekom prijelaza i prilagodbe, te što o tome misle odgajatelji a što učitelji. Fokus je pritom stavljen na izazove u praksi ali i na prijedloge poboljšanja postojeće prakse. Iz navedenog cilja istraživanja s kvalitativnom metodologijom izdvojeni su slijedeći problemi:

- 1) Proučiti pogled na dijete u godini pred polazak u školu iz perspektive odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika
- 2) Istražiti koja je uloga tijekom prijelaza i prilagodbe: odgajatelja, učitelja, stručnog suradnika
- 3) Proučiti kakva je praksa suradnje i partnerstva tijekom prijelaza i prilagodbe djece u dječji vrtić i osnovnu školu?
- 4) Ispitati u čemu ispitanici vide prednosti, nedostatke, opasnosti i mogućnosti prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza i prilagodbe

Temeljem navedenih problemi očekuje se:

H1: Postoje kvalitativne razlike u pogledu na dijete u godini pred polazak u osnovnu školu s obzirom na različite perspektive odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika

H2: Utvrđene su različite uloge odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika tijekom prijelaza

H3: Postoje različite prakse suradnje i partnerstva tijekom prijelaza i prilagodbe djece u dječji vrtić i osnovnu školu

H4: Postoji različita percepcija prednosti, nedostataka, opasnosti i mogućnosti prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza i prilagodbe

3. Metode

3.1. Ispitanici

Uzorak istraživanja sastojao se od 132 sudionika (N=132) koji je prikupljen s dva stručna skupa koja su se održala 2019. godine. Na prvom stručnom skupu održanom u veljači 2019. godine sudjelovalo je 41 sudionika (N=41), dok je na drugom stručnom skupu održanom u kolovozu 2019. godine sudjelovalo 91 sudionika (N=91). Svi sudionici sa oba stručna skupa su ženskog spola, a sudjelovale su odgajateljice (N=50), učiteljice (N=63) i stručne suradnice (N=19). Stručne suradnice su bile iz vrtića (N=15) i osnovnih škola (N=4).

3.2. Mjerni instrumenti

Obrasci su kreirani u svrhu projektnih aktivnosti projekata koji su održani u veljači i kolovozu 2019. Skup održan u veljači 2019. godine je održan u sklopu manifestacije „Rijeka psihologije“ i provedeno je interaktivno predavanje pod nazivom „VRTIĆ I ŠKOLA/PRIJELAZ I PRILAGODBA – SURADNJA, PARTNERSTVO...?“

Obrazac sa stručnog skupa koji je održan u veljači se sastojao od pet dijelova:

1. Dio: Sudionici su trebali napisati želje i interese, znanja i stavove, potrebe, sposobnosti, mogućnosti i vještine djeteta u godini pred polazak u školu.
2. Dio: Sudionici su trebali napisati kakve su prakse i uloge odgajatelja, učitelja i stručnog suradnika tijekom prijelaza i prilagodbe
3. Dio: Sudionici su trebali napisati kakve su prakse suradnje i partnerstva tijekom prijelaza i prilagodbe:
 - odgajatelja s(a): stručnim suradnicima vrtića, učiteljima, stručnim suradnicima škole
 - učitelja s(a): stručnim suradnicima škole, odgajateljima, stručnim suradnicima vrtića
 - stručnih suradnika vrtića s(a): stručnim suradnicima škole, odgajateljima, učiteljima
 - stručnih suradnika škole s(a): stručnim suradnicima vrtića, odgajateljima, učiteljima

4. Dio: Sudionici su trebali napisati koje su prednosti, nedostaci, mogućnosti i opasnosti za poticanje kvalitetnije suradnje i partnerstva pri prijelazu i prilagodbi između vrtića i škole

Stručni skup u kolovozu 2019. godine je održan u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje pod nazivom: „Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti djece tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi“.

Obrazac sa stručnog skupa koji je održan u rujnu se sastojao od četiri dijela:

1. Dio: Sudionici su trebali napisati kakve su prakse i uloge odgajatelja, učitelja, stručnog suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe
2. Dio: Sudionici su trebali napisati kakve su prakse suradnje i partnerstva tijekom prijelaza i prilagodbe:
 - Odgajatelja sa: odgojiteljima, učiteljima, stručnim suradnicima, roditeljima
 - Učitelja sa: odgojiteljima, učiteljima, stručnim suradnicima, roditeljima
 - Stručnih suradnika sa: odgojiteljima, učiteljima, stručnim suradnicima, roditeljima
3. Dio: Sudionici su trebali napisati koje su prednosti, nedostaci, mogućnosti i opasnosti za poticanje kvalitetnije suradnje i partnerstva pri prijelazu i prilagodbi između vrtića i škole

3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno je tijekom aktivnosti projekata: Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela, te Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu? – Podrška socio-emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe, koji su održani u veljači i kolovozu 2019. Skup održan u veljači 2019. godine je održan na Učiteljskom fakultetu u Rijeci u sklopu manifestacije „Rijeka psihologije“ i provedeno je interaktivno predavanje pod nazivom „VRTIĆ I ŠKOLA/PRIJELAZ I PRILAGODBA – SURADNJA, PARTNERSTVO...?“. Stručni skup u kolovozu 2019. godine je održan također na Učiteljskom fakultetu u Rijeci u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje s

nazivom „Podrška socio-emocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti djece tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi“. Ovaj diplomski rad je izrađen kao dio projekta Dobrobit djece tijekom u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela. Svi su sudionici bili detaljno informirano o tome da se aktivnosti provede kao projektne aktivnosti, te su dali svoj usmeni pristanak na sudjelovanje.

Aktivnost je bila strukturirana na način da je radionici prethodilo predavanje koje je sadržavalo niz primjera dobrih praksi kako domaćih tako i stranih, a održala ga je prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić. Zatim je uslijedila radionica koja se sastojala od ponuđenih sljedećih tema i pitanja (navedene su samo neke teme): *„uzroci diskontinuiteta između dječjeg vrtića i osnovne škole, je li moguće rješenje u razvoju suradnje, partnerstva između dječjeg vrtića i škole?, je li diskontinuitet između dječjeg vrtića i škole moguće riješiti?, važnost kontinuiteta između dječjeg vrtića i osnovne škole, što kaže znanost, a što kaže praksa o prijelazu i prilagodbi u dječjem vrtiću i osnovnoj školi te što ih povezuje, a što ne?“* (Tatalović Vorkapić, 2021). Nakon rasprave sudionici (N=41) su pristupili ispunjavanju obrasca koji se sastoji od pet dijelova.

Stručni skup održan u kolovozu 2019. na Učiteljskom fakultetu u Rijeci gdje su sudionici imali priliku slušati četiri predavanja koja su prikazala suvremene znanstveno-stručne teorije u području prijelaza i prilagodbe djece u vrtiću i osnovnoj školi. Nakon predavanja realizirana je radionica sa sudionicima (N=91) koja se sastojala od četiri dijela. Prikupljeni podaci obradili su se kvalitativnom analizom pri čemu je uz zadovoljena povjerljivosti i anonimnosti prikupljenih podataka. Za analizu podataka je korištena metoda analize sadržaja, a odnosi se na učestalost pojavljivanja sadržaja, način na koji je prikazan i kome je namijenjen.

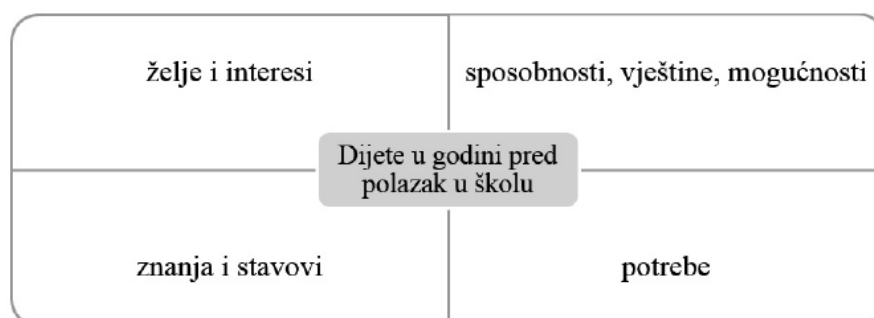
4. Rezultati i rasprava

U nastavku rada detaljno će biti analizirani i prikazani rezultati za svaki istraživački problem zasebno temeljem provedene kvalitativne obrade podataka. Potrebno je naglasiti da postoje razlike između prikaza rezultata s dva stručna skupa. Na prvom stručnom skupu koji je održan u sklopu manifestacije „Rijeka psihologije“ u kojem je provedeno interaktivno predavanje pod nazivom „VRTIĆ I ŠKOLA/PRIJELAZ I PRILAGODBA – SURADNJA, PARTNERSTVO...?“, postoji dodatni dio u obrascu kojeg su ispunjavali ispitanici. Taj dio je „*Pogled na dijete u godini pred polazak u školu*“ i tog dijela nema na obrascu koji su ispitanici ispunjavali na drugom stručnom skupu koji je održan u kolovozu 2019. godine pod nazivom „Podrška socio-emocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti djece tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi“.

4.1. Pogled na dijete u godini pred polazak u školu

Kvalitativna obrada rezultata vezana za ovaj istraživački problem se može prikazati obradom podataka koji su prikupljeni na stručnom skupu održan u veljači 2019. godine u sklopu manifestacije „Rijeka psihologije“ na kojemu su sudjelovale učiteljice (N=7), odgajateljice (N=27) i stručne suradnice (N=7). Ovaj dio radionice nije bio zastupljen na skupu koji održan u kolovozu 2019. pod nazivom: „Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti djece tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi“.

Slika 5. Dijete u godini pred polazak u školu (Tatalović Vorkapić, 2021; 75)



U tablicama 1., 2., 3. i 4. su prikazana mišljenja i stavovi odgajateljica (O), učiteljica (U) i stručnih suradnica (SS) o željama i interesima, sposobnostima, mogućnostima i vještinama, znanjima i stavovima i potrebama djeteta u godini pred polazak u školu.

Tablica 1: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o željama i interesima djece u godini pred polazak u školu

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|---|----|---|----|
| | F | F | F |
| Želja za igrom i druženjem | 15 | 3 | 3 |
| Želja/interes za istraživanjem i novim znanjima/iskustvima/vještinama | 13 | 4 | 3 |
| Individualne želje i interesi | 10 | 0 | 3 |
| Želja za prihvaćanjem (od vršnjaka i odraslih) | 8 | 2 | 0 |
| Interes za školom i aktivnostima koje se provode u školi | 6 | 3 | 2 |
| Žele biti samostalni | 5 | 0 | 1 |
| Želja za slobodom izbora | 2 | 0 | 0 |
| Želja za sigurnošću | 2 | 0 | 0 |
| Želja da bude prvi/najbolji | 1 | 0 | 0 |
| Želja za upoznavanjem novih prijatelja | 0 | 3 | 1 |
| Interes za upoznavanje prostora | 0 | 2 | 0 |

Odgajateljice, učiteljice i stručne suradnice su imale slične odgovore vezane za želje i interese djeteta u godini pred polazak u školu. Najzastupljeniji odgovori su želja za igrom i druženjem (O=15, U=3, SS=3), istraživanjem/učenjem novih znanja (O=13, U=4, SS=3) uz navođenje individualnih želja i potreba svakog djeteta (O=10, SS=3) kao u interes odnosno zanimanje za školu i školske aktivnosti (O=6, U=3, SS=2). Odgajateljice (O=8) i učiteljice (U=2) također iznose želju prihvaćanjem kao jednu od zastupljenijih, dok odgajateljice (O=5) u većem broju i stručne suradnice (SS=1) navode želju za djeca budu samostalna. Manje zastupljeni odgovori su želja za slobodom izbora (O=2), sigurnošću (O=2), upoznavanjem novih prijatelja (U=3, SS=1), upoznavanjem prostora (U=2) i želja da budu najbolji (O=1). Odgajatelji, učitelji i stručni suradnici najviše iznose sposobnosti djece kroz razvijenu motoriku (O=13, U=5, SS=4), samostalnost (O=12, U=4, SS=4), i razumijevanje govornih i pisalačkih vještina (O=11, U=4, SS=4). Kao najviše zastupljene vještine kod predškolske djece su ispitanici naveli socijalne (O=6, U=4, SS=3) i emocionalne vještine (O=7, U=3, SS=3) nakon čega su naveli kreativnost (O=6, U=2) i održavanje pažnje (O=4). Poštivanje pravila (O=3), razvijena samosvijest (O=3), razumijevanje matematičkih pojmova (O=2, U=1, SS=1),

samopoštovanje (O=3) i kompetentnost (U=3). Odgajateljice navode kako djeca imaju velike (O=2) i beskrajne mogućnosti (O=1), te navode kako djeca imaju slabiji kapacitet pažnje (O=1), ali kako s druge strane mogu biti i primjer mlađoj djeci (O=1). Dvije sudionice nisu ništa napisale o sposobnostima, vještinama i mogućnostima djece u godini pred polazak u školu (U=1, SS=1).

Tablica 2: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o sposobnostima, vještinama i mogućnostima djece u godini pred polazak u školu.

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|---|----|---|----|
| | F | F | F |
| Razvijena motorika (fina i gruba) | 13 | 5 | 4 |
| Samostalnost | 12 | 4 | 4 |
| Razumijevanje predčitalačkih/predpisalačkih i govornih vještina | 11 | 4 | 4 |
| Emocionalne vještine | 7 | 3 | 1 |
| Kreativnost | 6 | 2 | 0 |
| Socijalne vještine | 6 | 4 | 3 |
| Održavanje pažnje | 4 | 0 | 0 |
| Poštivanje pravila | 3 | 0 | 0 |
| Samosvijest | 3 | 0 | 0 |
| Velike/brojne mogućnosti | 2 | 0 | 0 |
| Razumijevanje matematičkih pojmova | 2 | 1 | 1 |
| Beskrajne mogućnosti | 1 | 0 | 0 |
| Samopoštovanje | 1 | 0 | 0 |
| Slabiji kapacitet pažnje | 1 | 0 | 0 |
| Primjer mlađoj djeci | 1 | 0 | 0 |
| Kompetentnost | 0 | 1 | 0 |
| Nije napisano ništa | 0 | 1 | 1 |

Tablica 3: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o znanjima i stavovima djece u godini pred polazak u školu.

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|---|---|---|----|
| | F | F | F |
| Formiran stav/znanja o sebi, svom okruženju i ljudima u tom okruženju | 9 | 1 | 1 |
| Znanje o slovima i brojevima | 7 | 0 | 1 |
| Socijalna znanja (kako se ponašati, što je prikladno neprikladno) | 3 | 0 | 1 |
| Stavovi/znanja oblikovani prethodnim iskustvima | 2 | 3 | 3 |
| Stavovi se grade interakcijom dijete - dijete, odrasli-dijete | 1 | 0 | 0 |
| Znanja stječu kroz razne projekte i aktivnosti | 1 | 0 | 0 |
| Samostalnost u higijenskim navikama | 1 | 1 | 0 |
| Individualna znanja i stavovi | 1 | 0 | 0 |
| Znanje o stranom jeziku | 1 | 0 | 0 |
| Nije napisano ništa | 0 | 1 | 0 |
| Ima stav/mišljenje o onome što zna i što je usvojilo | 0 | 2 | 0 |
| Formirani stavovi ali lakše podložni promjenama | 0 | 1 | 1 |
| Zna što želi i zna to izraziti | 0 | 0 | 1 |

Odgajateljice, učiteljice i stručne suradnice iznose kako djeca imaju formiran stav o sebi, svom okruženju i ljudima u tom okruženju (O=9, U=1, SS=1), ali isto tako navode kako su znanja i stavovi djece oblikovani prethodnim iskustvima (O=2, U=3, SS=3). Najviše zastupljena znanja djece prema procjenama odgajateljica i stručnih suradnica su ona o slovima i brojevima (O=7, SS=1) i socijalna znanja (O=3, SS=1). Manje zastupljena mišljenja su bila ta da se stavovi grade kroz interakcije s djecom i odraslima (O=1) te da dijete ima stav i mišljenje o onome što je usvojilo i što mu je poznato (U=2), ali da su znanja kao i stavovi individualni za svako dijete (O=1). Učiteljice i stručne suradnice su navele kako djeca imaju formirane stavove ali oni nisu čvrsto oblikovani nego su podložni promjenama (U=1, SS=1). Znanje o stranom jeziku (O=1) i samostalnost u higijenskim navikama (O=1, U=1) su manje frekventni odgovori koje su učiteljice i odgajateljice navele, uz njih su još spomenuta znanja koja djeca stječu kroz razne aktivnosti i projekte (O=1). Samo jedna sudionica smatra da dijete u godini prije polaska u školu zna što želi i da zna isto zna izraziti (SS=1) i jedna nije odgovorila na postavljeno pitanje (U=1).

Tablica 4: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o potrebama djece u godini pred polazak u školu.

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|--|----|---|----|
| | F | F | F |
| Za prihvaćanjem/pripadanjem | 17 | 5 | 6 |
| Za igrom | 12 | 2 | 4 |
| Za sigurnošću | 11 | 0 | 3 |
| Za kretanjem | 11 | 0 | 3 |
| Za ljubavi | 10 | 0 | 1 |
| Za izražavanjem/slobodnom mišljenja | 5 | 2 | 3 |
| Za druženjem | 5 | 0 | 3 |
| Za samostalnosti | 5 | 0 | 0 |
| Za podrškom/pohvalom | 3 | 4 | 0 |
| Za osjećajem samopouzdanja | 3 | 0 | 0 |
| Za osjećajem sreće | 2 | 0 | 0 |
| Za slobodom | 2 | 1 | 0 |
| Za hranom | 1 | 0 | 0 |
| Za odmorom | 1 | 0 | 0 |
| Za zadovoljavanjem osnovnih životnih potreba | 0 | 2 | 0 |
| Za dokazivanjem | 0 | 1 | 0 |
| Da bude prvo u nečemu | 0 | 1 | 0 |
| Za učenjem | 0 | 0 | 3 |
| Za uspjehom | 0 | 0 | 3 |
| Za potvrdom/priznanjem odraslih | 0 | 0 | 2 |
| Za istraživanjem | 0 | 0 | 1 |

Potrebe djece pred polazak u školu iz percepcije odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica najčešće su potreba za igrom (O=12, U=2, SS=4), sigurnošću (O=11, SS=3), kretanjem (O=11, SS=3), ljubavi (O=10, SS=1), izražavanjem (O=5, U=2, SS=3), prilikom čega potreba za prihvaćanjem se nalazi na samom vrhu kao odgovor koji je najviše puta spomenut (O=17, U=5, SS=6). Neke od osnovnih potreba su bile zastupljene u odgovorima, kao što su potreba za druženjem (O=5, SS=3), samostalnosti (O=5), podrškom (O=3, U=4), osjećajem samopouzdanja (O=3) i sreće (O=3), potreba za slobodom (O=2, U=1), hranom (O=1) odmorom (O=1) i zadovoljavanjem osnovnih životnih potreba (U=2). Dok su učiteljice i stručne suradnice navele da djeca imaju potrebu za dokazivanjem (U=1), učenjem (SS=3), uspjehom (SS=3), istraživanjem (SS=1), potvrdom od strane odraslih osoba (SS=2) i potrebu da bude prvo/najbolje (U=1).

Iz tablice 1. koja pokazuje percepcije odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica o željama i interesima djece u godini pred polazak u školu odgajateljice najviše navode želju za igrom i druženjem (O=15), za istraživanjem i stjecanjem novih znanja (O=13), za prihvaćanjem (O=10), za samostalnošću (O=5), nakon toga navode da djeca imaju individualne želje i interese (O=10). Što se tiče interesa djece odgajateljice najviše iznose kako je najviše zastupljen kod predškolske djece interes za školom i školskim aktivnostima (O=6). Najčešće ponavljani odgovori učiteljica su želja za: istraživanjem i stjecanjem novih znanja (U=4), za igrom i druženjem (U=3) i upoznavanjem novih prijatelja (U=3). Učiteljice u najvećoj mjeri kao i odgajateljice iznose kako je najveći interes predškolske djece za školom i aktivnostima koje se provode u školi (U=3). Stručne suradnice u najvećoj mjeri iznose želju za druženjem i igrom (SS=3) te da su želje i interesi individualni kod svakog djeteta (SS=3). Interes djece prema mišljenju stručnih suradnica su također u najvećoj mjeri interes za istraživanjem i stjecanjem novih znanja (SS=3).

Iz tablice 2. koja pokazuje percepcije odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica o sposobnostima, vještinama i mogućnostima djece u godini pred polazak u školu vidimo da su najviše zastupljeni odgovori odgajateljica da je kod djece razvijena motorika (O=13), samostalnost (O=12), razumijevanje govornih i pisalačkih vještina (O=11) te kreativnost (O=6), a uz to su razvijene socijalne (O=6) i

emocionalne vještine (O=7). Učiteljice su u najvećoj mjeri također iznijele kako djeca u godini pred polazak u školu imaju razvijenu motoriku (U=5), samostalnost (U=4), razumijevanje govornih i pisalačkih vještina (U=4) uz razvijene socijalne vještine (U=4). Stručne suradnice najviše iznose da je kod djece predškolske dobi razvijena motorika (SS=4), samostalnost (SS=4) te razumijevanje govornih i pisalačkih vještina (SS=4).

Iz tablice 3. koja pokazuje percepcije odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica o znanjima i stavovima djece u godini pred polazak u školu odgajateljice iznose kako djeca najviše imaju formirana znanja i stavove o sebi i svom okruženju (O=9), znanje o slovima i brojevima (O=7), socijalna znanja (O=3) te stavove koji su oblikovani prethodnim iskustvima (O=2). Učiteljice iznose kako su stavovi oblikovani prethodnim iskustvima (U=3) ali da imaju stav i mišljenje o onome što dijete zna i što je usvojilo (U=2). Stručne suradnice također iznose kako su stavovi i znanja djece u godini pred polazak u školu oblikovani prethodnim iskustvima (SS=3)

Iz tablice 4. koja pokazuje percepcije odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica o potrebama djece u godini pred polazak u školu. Odgajateljice najviše iznose potrebe djece za: prihvaćanjem (O=17), igrom (O=12), sigurnošću (O=11), kretanjem (O=11), ljubavlju (O=10), izražavanjem i slobodnom mišljenja (O=5), druženjem (O=5), i za samostalnosti (O=5). Učiteljice imaju slična mišljenja koja su najviše zastupljena prilikom analize a to su potrebe djece za: prihvaćanjem (U=5), za podrškom i pohvalom (U=4), za igrom (U=2), za izražavanjem i slobodnom mišljenja (U=2) te za zadovoljavanjem osnovnih životnih potreba (U=2). Stručne suradnice iznose kako djeca najviše imaju potrebu za prihvaćanjem i pripadanjem (SS=6) i za igrom (SS=4).

Iz prve četiri tablice u kojima su prikazana mišljenja i stavovi odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica o željama i interesima, sposobnostima, mogućnostima i vještinama, znanjima i stavovima i potrebama djeteta u godini pred polazak u školu vidljivo je da su najviše zastupljeni odgovori odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica vrlo slični ili u nekim odgovorima gotovo jednaki. Iz analize je vidljivo kako je pogled na dijete u godini pred polazak u školu iz percepcije odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica sličan ili gotovo jednak te nema velikih razlika u percepciji želja, sposobnosti, stavova i potreba djece prije polaska u školu.

4.2. Uloga odgajatelja, učitelja i stručnog suradnika tijekom prijelaza i prilagodbe

Na oba stručna skupa odgajatelji učitelji i stručni suradnici su iznosili svoje mišljenje o ulogama učitelja odgajatelja i stručnog suradnika prilikom prijelaza. Potrebno je napomenuti da su na drugom stručnom skupu pod nazivom „Podrška socio-emocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti djece tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi“, odgajatelji, učitelji i stručni suradnici su iznosili svoja mišljenja i o ulogama roditelja uz uloge odgajatelja (O), učitelja (U) i stručnog suradnika (SS). Tako da se mišljenja o ulogama roditelja (R) pojavljuju samo u odgovorima koji su prikupljeni na drugom stručnom skupu. U tablici 5. su iznesene percepcije odgajatelja o ulogama odgajatelja, učitelja stručnog suradnika i roditelja prilikom prijelaza. Najviše spomenute uloge prilikom prijelaza su da se djeci pruži podrška da ih se razumije (O=16, U=3, SS=13, R=8), da se upozna dijete sa školom i što se od njega očekuje (O=18, U=4, SS=1, R=5) pri čemu nije izostavljeno stvaranje pozitivne slike o vrtiću i školi kod djece (O=11, R=10). Suradnja s obitelji (O=20, U=6, SS=12) i prihvaćanje djece i njihovih potreba (O=11, U=15, SS=2) kao i stvaranje ugodnog i sigurnog okruženja (O=20, U=12) su također prijelazne prakse koje su odgajatelji najčešće navodili. Odgajatelji navode kako su važno osim pružanja podrške djeci potrebno pružanje podrške odgajatelju (SS=18), obitelji (SS=12, O=5) i učitelju (SS=9) te organiziranje radionica i edukacija za roditelje (SS=15). Posjet vrtiću i školi (O=15, U=10), razmjena informacija s odgajateljima (O=1, U=11, SS=5, R=5), suradnja dječjeg vrtića sa školom (O=10) i realiziranje aktivnosti koje djeci omogućuju da se što bolje pripreme za školu (O=14) su češće zastupljene u odgovorima kao i suradnja roditelja sa vrtićem i školom (R=13). Kako bi prijelaz bio što lakši potrebno je skupiti informacije o djeci i pratiti djecu (U=8, SS=6), prilagoditi stil poučavanja (O=1, U=5, SS=2) te razvijati socijalne (O=8) i emocionalne vještine (O=6) kod djece te poticati razvoj dječjih kompetencija (O=7, U=1). Uloga roditelja u procesu prijelaza iz percepcije odgajatelja je, osim prethodno navedenih, tražiti pomoć i prihvatiti savjet od strane odgajatelja (R=9) i jačati samostalnost kod djece (R=1).

Tablica 5: Percepcija ODGAJATELJA o ulogama odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe

| KATEGORIJE | O | U | SS | R |
|--|----|----|----|----|
| | F | F | F | F |
| Podržava/ohrabruje/razumije dijete | 16 | 3 | 13 | 8 |
| Upoznati dijete s obavezama/uvesti ga u školski sustav/razgovor | 18 | 4 | 1 | 5 |
| Suradnja s roditeljima (upoznati roditelje s novinama koje ih očekuju, dvosmjerna komunikacija, dati/prihvatiti podršku/savjet po potrebi) | 20 | 6 | 12 | 0 |
| Prihvatanje različitosti/individualnosti/potreba djece | 11 | 15 | 2 | 0 |
| Osigurati sigurno, ugodno i poticajno okruženja za djecu | 20 | 12 | 0 | 0 |
| Positivan stav o jaslicama/vrtiću/školi | 11 | 0 | 0 | 10 |
| Podrška odgajatelju | 0 | 0 | 18 | 0 |
| Posjet vrtiću/školi | 15 | 10 | 0 | 0 |
| Podrška obitelji | 5 | 0 | 12 | 0 |
| Suradnja s odgajateljima / razmjena informacija | 1 | 12 | 5 | 5 |
| Radionice/edukacije za učitelje, odgajatelje i roditelje | 0 | 0 | 18 | 0 |
| Kroz aktivnosti omogućiti djeci razvijanje vještina potrebnih za školu (npr. radni listovi) | 14 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja tijekom prijelaza (s DV i OŠ) | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Informirati se o djetetu/pratiti dijete i proces prilagodbe | 0 | 8 | 6 | 0 |
| Suradnja s učiteljima/školom | 10 | 0 | 0 | 0 |
| Nije ništa napisano | 0 | 6 | 3 | 1 |
| Podrška učitelju | 0 | 0 | 9 | 0 |
| Razvijati socijalne vještine | 8 | 0 | 0 | 0 |
| Prilagoditi /individualizirati stil poučavanja (upoznavanje s metodama rada) | 1 | 5 | 2 | 0 |
| Razvijati emocionalne vještine | 6 | 0 | 0 | 0 |
| Prihvatiti savjet i pomoć kada je potrebno, otvorena komunikacija | 0 | 0 | 0 | 9 |
| Testiranje djece i procjena na temelju rezultata | 0 | 0 | 6 | 0 |
| Upoznati se sa svakom obitelji i kontekstom iz kojeg dijete dolazi | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Trebali bi probati uspostaviti/poticati suradnju s DV/OŠ | 0 | 2 | 3 | 0 |
| Zajedničke aktivnosti DV i OŠ (npr. treninzi u dvorani) | 3 | 1 | 0 | 0 |
| Jačati samostalnost kod djece | 3 | 0 | 0 | 1 |
| Identificirati teškoće/naglasak na jake strane | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Poveznica između odgajatelja, učitelja, roditelja i djeteta | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Razvoj dječjih kompetencija (fina i gruba motorika/upoznavanje djece sa slovima i brojevima) | 7 | 1 | 0 | 0 |
| Dati veći značaj igri | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Organizirati prostor za lakšu prilagodbu djece | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Osigurati djeci uvjete za primjerno školovanje | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Ispunjavanje ankete (DV nema stručnog suradnika) | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Pisanje / primanje (uvažavanje) mišljenja o djetetu, pregled napisanog mišljenja | 1 | 2 | 1 | 0 |
| Poticanje roditelja na suradnju | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Doček djece iz vrtića uz program | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Suradnja sa stručnim suradnicima | 0 | 1 | 0 | 0 |

Također bi se trebala poticati suradnja između vrtića i škole (U=2, SS=3) kao i suradnja između vrtića i roditelja (O=1). Odgajatelji i roditelji organiziraju zajedničke aktivnosti vrtića i škole (O=3, U=1) poput zajedničkih treninga u dvorani kako bi prijelaz bio lakši. Manje zastupljene uloge odgajatelja prilikom prijelaza su upoznavanje s obitelji i kontekstom iz koje dijete dolazi (O=5) te ispunjavanje ankete (O=1) koju treba ispuniti stručni suradnik ali u vrtiću ne postoji stručni suradnik. Uloge stručnog suradnika su odgajatelji opisali kao poveznicu između svih sudionika prijelaznog procesa (SS=4) ali i kao osobu koja provodi testiranja s djecom (SS=6), identificira poteškoće ako postoje i stavlja naglasak na jake strane kod djece (SS=4) te osigurava djeci uvjete za lakše školovanje (SS=2). Uloge učitelja iz percepcije odgajatelja su kreiranje prostora za lakši prijelaz (U=2), davanje većeg značaja igri (U=2), doček djece iz vrtića uz program (U=1) te suradnja sa stručnim suradnicima (U=1). Odgajatelji još navode pisanje mišljenja (O=1), primanje mišljenja od odgajatelja (U=2) i pregled napisanog mišljenja odgajatelja od stručnog suradnika (SS=1) kao uloge odgajatelja, učitelja i stručnog suradnika prilikom prijelaza.

Iz tablice 5. se vidi da su najčešće zastupljene uloge odgajatelja iz percepcije odgajatelja suradnja s roditeljima (O=20), osiguravanje sigurnog i poticajnog okruženja za djecu (O=20), upoznavanje djece s školskim sustavom (O=18), pružanje podrške djeci (O=16), posjet vrtiću (O=15), omogućavanje razvijanja vještina potrebnih za školu kroz razne aktivnosti (O=14), prihvaćanje dječjih potreba i individualnosti djece (O=11) te stvaranje pozitivnog stava o školi (O=11). Najviše zastupljene uloge učiteljica iz perspektive odgajateljica su prihvaćanje dječjih potreba i individualnosti djece (U=15), osiguravanje sigurnog i poticajnog okruženja za djecu (U=12), suradnja i razmjena informacija s odgajateljima (U=12), posjet vrtiću (U=10), informiranje o djeci i praćenje procesa prilagodbe (U=8) te suradnja s roditeljima (U=6). Najviše zastupljene uloge stručnih suradnika iz perspektive odgajateljica su pružanje podrške odgajateljima (SS=18), djeci (SS=13), obitelji (SS=12) i učiteljima (SS=9), održavanje radionica za odgajatelje učitelje i roditelje (SS=18), suradnja s roditeljima (SS=12) i informiranje o djeci i praćenje djeteta u procesu prilagodbe (SS=6).

Tablica 6: Percepcija UČITELJA o ulogama odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe

| KATEGORIJE | O | U | SS | R |
|---|----|----|----|----|
| | F | F | F | F |
| Podrška djeci (priprema za školu i prijelaz, biti osoba od povjerenja) | 28 | 25 | 17 | 16 |
| Kroz aktivnosti i poticaje omogućiti mu razvijanje vještina potrebnih za školu (npr. radni listovi) | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja s učiteljem/školom (podrške/savjeta/informacije) | 11 | 0 | 26 | 19 |
| Ostvarivanje suradnje s DV/odgajateljem (nastaviti pedagoški kontinuitet, podrška/savjeti) | 2 | 3 | 20 | 9 |
| Posjet školi/ vrtiću | 3 | 1 | 0 | 0 |
| Razvoj motorike (fina i gruba motorika) | 10 | 1 | 0 | 0 |
| Pisanje mišljenja o djetetu | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Nije ništa napisano | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Priprema djeteta na socijalnoj razini | 24 | 14 | 0 | 10 |
| Suradnja s roditeljima (podrška roditeljima) | 15 | 20 | 30 | 0 |
| Upoznati dijete s onim što se od njega očekuje i s načinom rada u školi | 17 | 6 | 0 | 9 |
| Razvoj samopouzdanja/samostalnosti kod djece | 12 | 1 | 0 | 14 |
| Upoznati, prihvatiti dijete (interese, osobnost, okruženje iz kojeg dolazi), uvažavati njegove potrebe | 9 | 14 | 1 | 1 |
| Stvoriti sigurno, ugodno i poticajno okruženje | 9 | 27 | 0 | 3 |
| Stvoriti pozitivnu sliku o školi | 9 | 11 | 0 | 12 |
| Priprema djeteta na emocionalnoj razini | 6 | 9 | 0 | 7 |
| Suradnja sa stručnom službom | 4 | 0 | 1 | 7 |
| Pripremiti kutić za razvoj predčitalačkih i predpisalačkih vještina | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Omogućiti izražavanje kroz razne aktivnosti | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Motivira dijete na napredovanje i potiče njegov rast i razvoj | 0 | 5 | 0 | 0 |
| Osigurati uvjete za lakši prijelaz (npr. dovoljno vremena za adaptaciju) | 0 | 4 | 0 | 0 |
| Prilagoditi tempo rada i metode rada djeci (npr omogućiti veći broj pauza u danu) | 0 | 12 | 0 | 0 |
| Korištenje igračaka/igre u radu | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Nije ništa napisano | 0 | 1 | 5 | 0 |
| Individualan pristup svakom djetetu | 0 | 8 | 11 | 0 |
| Suradnja sa stručnom službom | 0 | 4 | 0 | 0 |
| Procjena djetetovih vještina i sposobnosti | 0 | 3 | 8 | 0 |
| Biti uzor učenicima/uloga učitelja je važna | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Održavanje radionica/edukacija/predavanja | 0 | 0 | 10 | 0 |
| Komunikacija sa svim sudionicima procesa | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Kontinuirano praćenje djeteta u procesu prijelaza | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Upoznavanje roditelja sa socioemocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti rijekom prijelaza | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Upoznati učitelja sa metodama i oblicima rada | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Dozvoliti razmjenu informacija o djeci bez ograničenja (pristanak roditelja) | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Priprema dokumentacije za rad s djecom s PP | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Suradnja s liječnikom (po potrebi) | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Razvijati higijenske navike | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Prihvatiti prijedloge odgajatelja/učitelja | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Razviti radne navike kod djece | 0 | 0 | 0 | 3 |

Najviše zastupljene uloge roditelja iz percepcije roditelja su suradnja s vrtićem i školom tijekom prijelaza (R=13), razvijanje pozitivnog stava o vrtiću i školi kod djece (R=10) pri čemu je potrebno imati otvorenu komunikaciju te prihvatiti savjet i pomoć stručnjaka kada je to potrebno (R=9). Nakon toga uloge roditelja iz percepcije odgajatelja su pružanje podrške djetetu (R=8), suradnja i razmjena informacija s odgajateljima (R=5) te upoznavanje djece sa školom i što s onim što se od djece očekuje (R=5).

Iz percepcije učitelja uloge odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja su slične, prilikom čega je najzastupljenija podrška djeci prilikom prijelaza (O= 28, U=25, SS=17, R=16), te suradnja s roditeljima (O=15, U=20, SS=30), učiteljima (O=11, SS=26, R=19) odgajateljima (O=2, U=3 SS=20, R=9) i stručnom službom (O=4, SS=1, R=7). Nakon toga dolazi priprema djece na socijalnoj (O=24, U=14, R=10) i emocionalnoj razini (O=6, U=9, R=7), stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja za djecu (O=9, U=27, R=3) i upoznavanje djece s načinom rada u školi i onim što se od njega očekuje (O=17, U=6, R=9). Kako bi prijelaz bio lakši potrebno je upoznati djecu, njihove potrebe i interese (O=9, U=14, SS=1, R=1), individualno pristupiti svakom djetetu (U=8, SS=11) ali i stvoriti pozitivnu sliku o školi/vrtiću (O=9, U=11, R=12). Razvoj samostalnosti i samopouzdanja kod djece i prilagodba tempa i metoda rada su također više zastupljeni odgovori (O=12, U=1, R=14). Najmanje zastupljeni odgovori su omogućavanje izražavanja kroz razne aktivnosti (O=1), upoznavanje učitelja s oblicima i metodama rada (SS=1), dozvoliti razmjenu informacija bez pristanka roditelja (SS=1), priprema dokumentacije za djece s posebnim potrebama (SS=1) i suradnja s liječnikom koja se odvija po potrebi (SS=1).

Iz tablice 6. se vidi da su najčešće zastupljene uloge odgajatelja iz perspektive učiteljica su: podrška djeci (O=28), priprema djece na socijalnoj razini (O=24), upoznavanje djeteta načinom rada u školi i s onim što se od njega očekuje (O=17), suradnja s roditeljima (O=15), razvoj samostalnosti i samopouzdanja kod djece (O=12) te suradnja s učiteljem i školom (O=11).

Tablica 7: Percepcija STRUČNIH SURADNIKA o ulogama odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe

| KATEGORIJE | O | U | SS | R |
|--|----|----|----|---|
| | F | F | F | F |
| Priprema djeteta na emocionalnoj razini | 4 | 0 | 0 | 2 |
| Rad na predčitalačkim i predpisalačkim vještinama | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Priprema djeteta na socijalnoj razini | 4 | 1 | 0 | 1 |
| Suradnja s roditeljima (razgovor, podrška) | 12 | 11 | 2 | 0 |
| Poticati samostalnost, samosvijest i samopoštovanje kod djece | 4 | 0 | 0 | 1 |
| Individualni rad s djecom | 4 | 2 | 1 | 0 |
| Potiče djecu na rast I razvoj njihovih sposobnosti | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Posjet školi | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Sudjeluje na roditeljskom sastanku o pripremi za školu | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Pisanje mišljenja o djetetu /čitanje mišljenja od strane učitelja | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Uspostavljanje sigurnog/emocionalnog odnosa s djecom | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Podrška djeci | 5 | 0 | 6 | 0 |
| Kreirati sigurno, pozitivno i poticajno okruženje | 4 | 5 | 0 | 1 |
| Planira i vodi aktivnosti | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Upoznati djecu i roditelje na drugačiju organizaciju rada u školi i što se od njih očekuje | 2 | 4 | 7 | 3 |
| Spremni tražiti pomoć od SS | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Prijenos informacija o djeci | 2 | 4 | 6 | 2 |
| Individualni razgovor s roditeljem | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Razvoj motorike (gruba i fina motorika) | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Razvoj higijenskih navika | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Poziv škole u vrtić | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Nije ništa napisano | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Biti senzibilan tijekom prijelaza i prilagodbe | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Trebali bi doći u posjet vrtiću | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Upoznati dijete i uvažavati njegove potrebe | 0 | 6 | 0 | 2 |
| Biti uzor djetetu | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Suradnja s odgajateljima/DV | 0 | 6 | 12 | 6 |
| Fleksibilnija organizacija rada | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Suradnja sa SS (npr. pomoć kod poteškoća s prilagodbom) | 0 | 2 | 4 | 6 |
| Stvaranje pozitivne slike o školi | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Zajednički sastanci (ODG, UČ I SS) | 0 | 1 | 15 | 0 |
| Omogućiti veći broj pauza u danu | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Provjeriti funkcionalnost obitelji | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ispitivanje sposobnosti/spremnosti za školu | 0 | 0 | 8 | 0 |
| Razvoj kompetencija (edukacije, radionice) | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Suradnja sa školom/učiteljima | 0 | 0 | 4 | 5 |
| Praćenje djece | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Primijeniti upute stručnih suradnika i učitelja | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Otvorena/dvosmjerna komunikacija | 0 | 0 | 0 | 1 |

Uloge učitelja prilikom prijelaza koje su bile najviše zastupljene su stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja (U=27) kao i pružanje podrške djeci (U=25),

suradnja s roditeljima (U=20), priprema djeteta na socijalnoj razini (U=14), upoznavanje djece i njegovih interesa i potreba (U=14), prilagođavanje tempa rada djeci (U=12) i stvaranje pozitivne slike o školi (U=11). Uloge stručnih suradnika iz percepcije učiteljica koje su najviše zastupljene su pružanje podrške i suradnja s roditeljima (SS=30), učiteljima (SS=26) te pružanje podrške djeci (SS=17), suradnja s odgajateljem (SS=20), individualan pristup svakom djetetu (SS=11) kao i organiziranje radionica, edukacija i predavanja za učitelje, odgajatelje i roditelje (SS=10). Uloge roditelja iz perspektive učiteljica su suradnja s učiteljima i školom (R=19), pružanje podrške djeci (R=16), razvoj samopouzdanja i samostalnosti kod djece (R=14), stvaranje pozitivne slike o školi (R=12), priprema djeteta na socijalnoj razini (R=10), suradnja s odgajateljem i vrtićem (R=9) te upoznavanje djeteta s onim što se od njega očekuje u školi i s načinom rada u školi (R=9).

Percepcija stručnih suradnica o ulogama odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja prilikom prijelaza u najvećem se sastoji od suradnje s roditeljima (O=12, U=11, SS=2), odgajateljima (U=6, SS=12, R=6), učiteljima/školom (SS=4, R=5) i stručnim suradnicima (U=2, SS=4, R=6) te zajednički sastanci odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika (U=1, SS=15) i prijenos informacija o djeci (O=2, U=4, SS=6, R=2). Nakon toga dolazi upoznavanje djece i roditelja na drugačiji oblika rada i na to što se očekuje od njih (O=2, U=4, SS=7, R=3), pružanje podrške djeci (O=5, SS=6) i kreiranje sigurnog i poticajnog okruženja za djecu (O=4, U=5, R=1). Najmanje zastupljene uloge su fleksibilnija organizacija rada (U=1), omogućavanje većeg broja pauza u danu za djecu (U=1), provjera funkcionalnosti obitelji (U=1) te otvorena i dvosmjerna komunikacija (R=1).

Iz tablice 7. se vidi da su najčešće zastupljene uloge odgajatelja iz perspektive stručnih suradnica suradnja s roditeljima (O=12), podrška djeci (O=5), priprema djece na socijalnoj (O=4) i emocionalnoj (O=4) razini, poticati samostalnost i samopoštovanje kod djece (O=4), kreirati sigurno i poticajno okruženje (O=4) te individualno raditi s djecom (O=4). Uloge odgajatelja su suradnja s roditeljima (U=11), upoznavanje djeteta i njegovih potreba (U=6), suradnja s vrtićem i odgajateljima (U=6), kreiranje sigurnog i poticajnog okruženja za djecu (U=5), upoznavanje djece na drugačiji način rada (U=4) i prijenos informacija o djeci (U=4). uloge stručnog suradnika su organiziranje sastanaka s odgajateljima,

učiteljima i stručnim suradnicima (SS=15), suradnja s vrtićem i odgajateljima (SS=12), testiranje djece za školu (SS=8), upoznavanje djece i roditelja na drugačiju organizaciju rada u školi i što se od njih očekuje (SS=7), prijenos informacija o djeci (SS=6) i podrška djeci (SS=6). Uloge roditelja su suradnja s vrtićem (R=6), stručnim suradnicima (R=6) i učiteljima (R=5) te stvaranje pozitivne slike o školi kod djece (R=4).

Iz analiza o ulogama odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja iz perspektive odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica vidi se da su uloge svih navedenih sudionika prijelaznog procesa različite. Sličnosti u ulogama odgajatelja, učitelja, i stručnih suradnika i roditeljima vidi se u vidu pružanja podrške djetetu prilikom prijelaznog procesa ali svaki sudionik procesa osim pružanja podrške djeci ima različite uloge prilikom procesa prijelaza. Kako bi prijelaz i prilagodba bili lakši svi sudionici prijelaznog procesa trebaju biti uključeni što i Jevtić (2020) iznosi: *„Kvalitetni postupci prijelaza promiču aktivnu i afirmativnu uključenost svih izravnih dionika prijelaza (djece, obitelji, stručnjaka) i društvenog okruženja.“* Kontinuirana i dvosmjerna suradnja i partnerstvo te stvaranje odnosa zasnovanog na međusobnom poštovanju su jedna od šest stavova koji su navedeni u *Izjavi o obrazovnim prijelazima i promjenama (ETC)*. Osim suradnje važno je napomenuti i važnost podrške djeci i kreiranja poticajnog i sigurnog okruženja kojim se također može utjecati na prijelaz djeteta iz vrtića u školu. U istraživanju koje su proveli Ahtola i sur. (2011) ističe se kako je suradnja između kurikuluma predškole i osnovne škole uz prijenos pisanih izvještaja, koja je najmanje zastupljena, najviše bila učinkovite za poticanje bržeg razvoja akademskih vještina kod djece.

4.3. Prakse suradnje i partnerstva tijekom prijelaza i prilagodbe djece u dječji vrtić i osnovnu školu

Na oba stručna skupa odgajatelji učitelji i stručni suradnici su iznosili svoje mišljenje o praksama suradnje učitelja, odgajatelja i stručnog suradnika prilikom prijelaza i prilagodbe. Potrebno je napomenuti da su na drugom stručnom skupu pod nazivom „*Podrška socio-emocionalnoj dobrobiti i razvoju privrženosti djece tijekom prijelaza i prilagodbe u dječjem vrtiću i osnovnoj školi*“, odgajatelji , učitelji i stručni suradnici su iznosili svoja mišljenja i o ulogama roditelja (R) uz uloge odgajatelja (O), učitelja (U) i stručnog suradnika (SS), kao i u prethodnom dijelu analize vezanom za uloge odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika prilikom prijelaza. Tako da se mišljenja o ulogama roditelja pojavljuju samo u odgovorima koji su prikupljeni na drugom stručnom skupu.

Iz tablice 8. se vidi da su najčešće zastupljene prijelazne prakse odgajatelja iz perspektive odgajateljica: suradnja sa stručnim suradnicima vrtića (O=18), posjet školi (O=15), razgovori i razmjena informacija o djeci (O=9), zajedničke edukacije, radionice, predavanja i aktivnosti (O=8), suradnja sa školom i učiteljem (O=8). Najviše zastupljene prakse suradnje učitelja iz percepcije odgajatelja su: suradnja sa školom i učiteljem odvija se po potrebi (U=9), suradnja s vrtićem i odgajateljem postoji (U=6), razgovori i razmjena informacija o djeci (U=2), posjet vrtiću (U=2), predavanje mišljenja o djetetu preko roditelja (U=2) i praksa je da je suradnja potaknuta od strane odgajatelja (U=2). Prijenos informacija o djeci nije u svakom kolektivu svakodnevan i redovan pa je tako jedna učiteljica navela kako se informacije o djeci prenose „*btw, prilikom posjeta vrtiću*“ (btw engl. by the way – usput) što nije kvalitetna suradnja i praksa prilikom prijelaza. Prakse suradnje stručnog suradnika odgajateljice opisuju kao prakse pisanja izvješća o svakom djetetu (SS=5), navode kako je suradnja sa stručnim suradnicima vrtića formalna i nedovoljna (SS=5) dok suradnja sa vrtićem i odgajateljem ne postoji (SS=3). Prakse suradnje stručnih suradnika su održavanje roditeljskog sastanka (SS=4) te razgovori i razmjena informacija o djeci (SS=3).

Tablica 8: Percepcija ODGAJATELJA o praksama suradnje odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe

| KATEGORIJE | O | U | SS | R |
|--|----|----|----|---|
| | F | F | F | F |
| Nije odgovoreno | 15 | 29 | 31 | 0 |
| Razgovori/razmjena informacija o djeci | 9 | 2 | 3 | 5 |
| Razmišljanje o potrebama djece (individualan plan za svako dijete) | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Odlična suradnja unutar ustanove | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja odgajatelja iz vrtića s odgajateljem iz jaslica | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Pisanje izvješća o svakom djetetu | 1 | 0 | 5 | 0 |
| Posjet vrtiću | 3 | 2 | 0 | 0 |
| Posjet školi | 15 | 0 | 0 | 0 |
| Izrada/prenošenje razvojnih mapa | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Zadovoljavajuća | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Edukacije/radionice/predavanja/ aktivnosti | 8 | 0 | 1 | 7 |
| Suradnja s roditeljima | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja sa SS vrtića | 18 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja sa SS vrtića je formalna (nedovoljna) | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Suradnja sa SS škole | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja sa SS škole ne postoji | 6 | 0 | 2 | 0 |
| Socijalno emocionalna prilagodba | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Obavijestiti stručnu službu o posjetu OŠ | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja sa SS vrtića po potrebi (formalna) | 4 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja sa školom/učiteljem (upoznavanje s učiteljem/razredom) | 8 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja sa školom/učiteljem po potrebi | 1 | 9 | 0 | 0 |
| Suradnja sa školom/učiteljem ne postoji | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Prilagodba/usmjeravanje u radu s djecom s PP | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Suradnja s vrtićem/odgajateljem | 0 | 6 | 0 | 2 |
| Predavanje mišljenja o djetetu preko roditelja | 0 | 2 | 0 | 4 |
| Suradnja potaknuta od strane odgajatelja | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Suradnja sa vrtićem/odgajateljima ne postoji | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Individualni razgovori/sastanci | 0 | 0 | 1 | 6 |
| Podrška u radu | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Roditeljski sastanak | 0 | 0 | 4 | 9 |
| Pratiti razvoj djece | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Individualna suradnja (ovisi o volji želji roditelja/učitelja) | 0 | 1 | 0 | 1 |

Prakse suradnje roditelja su dolazak na roditeljski sastanak (R=9), sudjelovanje na edukacijama, radionicama, predavanjima i zajedničkim aktivnostima (R=7), dolazak na individualne razgovore i sastanke (R=6), razgovori i razmjena informacija o djeci (R=5). Neki odgajatelji kao praksu suradnje roditelja iznose kako se mišljenje o djetetu predaje preko roditelja (R=4). Ono što je vidljivo iz analize i je to da unutar podsustava (vrtić, škola i dom) sudionici imaju puno veću međusobnu suradnju i razumijevanje. Pa tako odgajateljice više surađuju sa stručnim suradnicima vrtića, dok učiteljice više surađuju sa stručnim suradnicima škole. Ono što je zajedničko

odgajateljicama i učiteljicama je da se suradnja u najvećoj mjeri odvija prilikom posjeta vrtiću i školi što je bilo i očekivano jer je posjet školi „ustaljena praksa“, dok ostala suradnja ovisi o volji i želji sudionika za suradnjom kao i mogućnostima (npr. blizina škole i vrtića). Dobiveni odgovori su očekivani jer su slični prikazi dobiveni i u prethodnim istraživanima (TIM projekt).

Tablica 9: Percepcija UČITELJA o praksama suradnje odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe za

| KATEGORIJE | O | U | SS | R |
|---|----|----|----|----|
| | F | F | F | F |
| Nema suradnje/slaba suradnja | 12 | 2 | 1 | 4 |
| Nedovoljan prijenos informacija | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Formalna suradnja (površna/neredovita) | 12 | 0 | 7 | 4 |
| Dobra/zadovoljavajuća suradnja | 9 | 11 | 0 | 18 |
| Individualna suradnja (od izostanka suradnje do izvrsne suradnje) | 1 | 2 | 0 | 9 |
| Roditeljski sastanci | 2 | 0 | 3 | 9 |
| Prijenos informacija roditeljima | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Prijenos informacija učiteljima | 6 | 0 | 9 | 0 |
| Razmjena informacija | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Nije odgovoreno | 16 | 37 | 7 | 6 |
| Posjet školi | 7 | 1 | 0 | 0 |
| Svakodnevna/redovna suradnja | 4 | 5 | 1 | 3 |
| Posjet vrtiću | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja putem pisanog mišljenja | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja s učiteljima i stručnim suradnicima | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Testiranje/procjena sposobnosti djece (odgajatelji i stručni suradnici) | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Radionice/razgovori/predavanja | 2 | 0 | 4 | 0 |
| Suradnja sa stručnom službom vrtića | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Suradnja sa SS škole (testovi, razmjena informacija) | 0 | 8 | 12 | 0 |
| Osrednja suradnja sa stručnom službom škole | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Suradnja sa SS vrtića ne postoji | 0 | 1 | 5 | 0 |
| Suradnja preko stručnog suradnika | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Suradnja s roditeljima (individualni razgovori) | 0 | 3 | 0 | 8 |
| Prilagodba u načinu rada | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Učitelji iskustvom pridonose lakšem prijelazu | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Nedostaje suradnje sa SS DS i SS OŠ | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Pružanje podrške svim sudionicima prijelaznog procesa | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Odlična suradnja | 0 | 0 | 4 | 3 |
| Predavanje pisanog mišljenja (uz pristanak roditelja) | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Otežana suradnja | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Bolja suradnja s roditeljima iz težih socio-ekonomskih uvjeta | 0 | 0 | 0 | 1 |

Učiteljice najviše navode kako su prijelazne prakse dobra ili zadovoljavajuća suradnja (O=9, U=11, R=18) te kako postoji suradnja sa stručnim suradnicima škole (U=8, SS=12) i suradnja s učiteljima prilikom razmjene informacija (O=6, SS=9). S druge strane treće najčešće zastupljena je izjava da je suradnja formalna ili površna (O=12, SS=7, R=4), zatim iznose da je suradnja slaba ili je nema (O=12, U=2, SS=1, R=4). Odmah nakon nedostatka suradnje navedeno da je suradnja svakodnevna odnosno redovita (O=4, U=5, SS=1, R=3) ali isto tako je velik broj učiteljica koje su suradnju opisale kao individualnu (O=1, U=2, R=9) jer ovisi s kim se surađuje i postoji li volja i motivacija za suradnjom.

Iz tablice 9. se vidi da učiteljice su najčešće navode kako s odgajateljicama nema suradnje ili je suradnja slaba (O=12), a velik dio učiteljica navodi da suradnja ako je ima da je formalna i površna (O=12). Dio učiteljica ipak navodi kako je suradnja dobra ili zadovoljavajuća (O=9) te redovna i svakodnevna (O=4). Prijelazne prakse su posjet školi (O=7), prijenos informacija učiteljima (O=6) ali i da je prijenos informacija nedovoljan (O=5). Iako su posjete školi i vrtiću kao prijelaznu praksu istaknule i odgajateljice i učiteljice, istraživanje TIM projekta pokazuje kako je više zastupljena praksa posjet školi nego posjet vrtiću. Učiteljice suradnju s učiteljima opisuju najviše kao dobru ili zadovoljavajuću (U=11) te svakodnevnu i redovnu (U=5), ali navode kako postoji suradnja i sa stručnim suradnicima škole (U=8) i roditeljima (U=3). Sa stručnim suradnicima imaju različita iskustva. Suradnja sa stručnim suradnicima škole postoji (SS=12), a kod nekih učiteljica praksa postoji ali je formalna i površna (SS=7), dok s druge strane ne postoji suradnja sa stručnim suradnicima vrtića (SS=5). Prijelazne prakse učiteljica sa stručnim suradnicama su prijenos informacija učiteljima (SS=9), sudjelovanje na radionicama, razgovorima i predavanjima (SS=4). Učiteljice iznose kako općenito nedostaje suradnje sa stručnim suradnicima vrtića i škole (SS=4). Učiteljice navode raznolike prakse suradnje s roditeljima, neke učiteljice navode kako je suradnja dobra ili zadovoljavajuća suradnja (R=18), neke su suradnju opisale kao formalnu (R=4) dok u nekim slučajevima suradnje s roditeljima nema ili je slaba (R=4). Roditeljski sastanci (R=9). Prakse suradnje s roditeljima su putem individualnih razgovora (R=8) i razmjene informacija o djeci (R=5). Velik broj je suradnju s roditeljima opisao kao

individualnu suradnju gdje se iskustvo proteže od izostanka suradnje do izvrsne suradnje (R=9).

Tablica 10: Percepcija STRUČNIH SURADNIKA o praksama suradnje odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe za

| KATEGORIJE | O | U | SS | R |
|---|----|----|----|---|
| | F | F | F | F |
| Dobra suradnja (zajedničke aktivnosti) | 4 | 3 | 6 | 0 |
| Odlična suradnja | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Zajedničko pisanje mišljenja o djetetu | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Odgajatelji po potrebi traže pomoć od SS | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Nije odgovoreno | 11 | 12 | 4 | 4 |
| Zadovoljavajuća | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Suradnja postoji ali je nedovoljna (slaba/minimalna) | 1 | 0 | 5 | 0 |
| Suradnja/komunikacija s roditeljima | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Roditeljski sastanci | 2 | 0 | 0 | 6 |
| Stručni skupovi, radionice, rasprave, edukacije | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Prijenos informacija o djeci | 3 | 0 | 9 | 7 |
| Plan rada kod djece s PP | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sastanci SS DV i SS OŠ | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Testiranja djece | 0 | 0 | 5 | 0 |
| Edukacije, radionice, predavanja | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Posjet školi (organiziranje posjeta školi) | 0 | 3 | 1 | 0 |
| Suradnja SS DV s odgajateljem | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Neformalni razgovori SS DV s učiteljima | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Suradnja po potrebi | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Prijenos iskripljenih informacija o djeci | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Davanje informacija o djeci preko SS | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Nema suradnje | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Individualan rad/ Individualni razgovori | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Pisanje mišljenja za djecu s PP | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Otežana suradnja (jedan stručni suradnik) | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Dobra suradnja s odgajateljima | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Individualna suradnja (od izostanka suradnje do izvrsne suradnje) | 0 | 0 | 0 | 1 |

Očekivano je da se odgovori razlikuju s obzirom da u RH ne postoji zakonom regulirani okvir niti smjernice za prijelaz iz vrtića u školu, pa tako učiteljice prakse prijelaza opisuju kao raznolike, od dobre suradnje do nedostataka suradnje s kako s odgajateljima tako i s roditeljima. Suradnja s roditeljima bi trebala biti stalna i svakodnevna, nedostatak suradnje otežava prijelaz. Neke države imaju reguliranu suradnju i na taj način stvaraju jače odnose i ostvaruju dobrobit za dijete. Suradnja s roditeljima omogućava da djeca imaju veća akademska postignuća u kasnijem životu pa je tako u Australiji kreiran okvir partnerstva između obitelji i škole (Dockett i

Perry, 2014). Tako se partnerstvo gradi na povjerenju i međusobnom poštovanju a sve s ciljem da se putem zajedničke odgovornosti osigura kvalitetnije obrazovanje za djecu.

Stručne suradnice kao najviše opisane prakse suradnje iznose prijenos informacija o djeci (O=3, SS=9, R=7) te iznosi kako je suradnja s učiteljima, odgajateljima i stručnim suradnicima dobra (O=4, U=3, SS=6) ali isto tako su u odgovorima zastupljeni roditeljski sastanci (O=2, R=6) kao učestala praksa suradnja prema mišljenjima stručnih suradnica. U nekim ustanovama učiteljice ipak procjenjuju kako je suradnja slaba odnosno minimalna (O=1, SS=5), dok neke stručne suradnice iznose kako suradnje nema (U=1) ili je otežana (SS=1). Kod nekih stručnih suradnica je suradnja individualna jer se iskustvo proteže od manjka suradnje do izvrsne suradnje s roditeljima (R=1).

Iz tablice 10. se vidi da stručne suradnice navode kako je suradnja s odgajateljicama dobra suradnja (O=4) te da po potrebi odgajatelji traže pomoć od stručnog suradnika (O=2). Suradnja stručnih suradnica s odgajateljima se odvija na stručnim skupovima, radionicama, raspravama i edukacijama (O=3), prilikom prijenosa informacija o djeci (O=3) i kroz zajedničko pisanje mišljenja o djetetu (O=2). Prakse suradnje s učiteljima varira od dobre suradnje (U=3) do toga da suradnje nema (U=1). A suradnja se odvija prilikom posjeta školi (organiziranje posjeta školi) (U=3). Prakse suradnje stručnog suradnika su prijenos informacija o djeci (SS=9) ali suradnja također varira od dobre suradnje (SS=6), preko suradnje koja je minimalna i slaba (SS=5) do suradnje po potrebi (SS=1). Prakse suradnje su provođenje testiranja s djecom (SS=5) i pisanje mišljenja za djecu s posebnim potrebama (SS=3). Prakse suradnje stručnih suradnica s roditeljima najčešće su prijenos informacija o djeci (R=7) i organiziranje roditeljskih sastanaka (R=6), ali u nekim kolektivima suradnja s roditeljima postoji samo po potrebi (R=4).

Prakse suradnje odgajatelja, učitelja, stručnih suradnika i roditelja su različite i većinom ovise o tome postoji li mogućnost i volja za suradnjom. U nekim kolektivima su prakse između sudionika prijelaznog procesa odlične dok u drugima suradnje nedostaje. Osim što je suradnja prepuštena na individualnu volju sudionika suradnji ne pridonosi ni činjenica da ne postoji zakonom ni propisom reguliran okvir

koji bi pružio smjernice za organiziranje kvalitetne i učinkovite prijelazne prakse (Tatalović Vorkapić, 2021). Suradnja s roditeljima, koja je isto tako izuzetno bitna za ostvarivanje dobrobiti djece i za lakši prijelaz i prilagodbu, također je individualna i nije uvijek ostvarena suradnja roditelja s odgojno obrazovnim djelatnicima. Nedovoljna komunikacija s obitelji tijekom prijelaza narušava kvalitetu prilagodbe i smanjuje se efikasnost prijelaznog procesa (Griebel i Niesel, 1997).

4.4. Prednosti, nedostaci, opasnosti i mogućnosti prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza i prilagodbe

U ovom potpoglavlju će biti analizirane percepcije odgajatelja (O), učitelja (U) i stručnih suradnika (SS) o prednostima, nedostacima, opasnostima i mogućnostima prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza i prilagodbe. Prilikom navođenja prednosti kod poticanja kvalitetnije suradnje odgajateljice, učiteljice i stručne suradnice najviše su iznosile da je prednost to što se stvaraju kvalitetniji međusobni odnosi koji se ostvaruju kroz razmjenu informacija i razgovor (O=17, U=18, SS=9), zatim su navele lakši prijelaz u školu odnosno lakšu adaptaciju (O=13, U=16, SS=3) i ostvarivanje dobrobiti za djecu (O=15, U=10, SS=4) kao i ostvarivanje djetetovih potencijala u skladu s njegovim mogućnostima (O=6, U=7). Odgovori koji su najviše zastupljeni poput dobrobiti i ostvarivanja lakšeg prijelaza su očekivani s obzirom na to da se većina njih nalazi pravo u Nacionalnom kurikulumu pa se očekuje da je ili bi trebalo biti dio prakse. Ostvarivanje dobrobiti je jedan od ciljeva dok je ostvarivanje kontinuiteta jedno od načela NKOO (2015.) Nešto manje zastupljeni odgovori su bili povećavanje svijesti i motivacije prilikom prijelaza (O=5, U=3, SS=1), obostrana korist vrtića i škole (O=4, U=4) te manje stresa za sve sudionike prijelaznog procesa (O=5, U=2). Najmanje zastupljene prednosti u poticanju suradnje su profesionalni rast i razvoj (O=1), suradnja sa stručnom službom (U=1), posjet školi (U=1) i izbjegavanje etiketiranja djece (SS=1). Prednosti ostvarivanja suradnje prilikom prijelaza prikazani su u tablici 11. a prednosti koje su odgajateljice najviše navodile su ti da se stvaraju kvalitetniji međusobni odnosi (O=17), ostvaruje se dobrobit za dijete (O=15) kao i za ostale sudionike procesa (O=5), prijelaz u školu i adaptacija za dijete su lakši O=13), ostvaruju se djetetovi maksimalni potencijali i bolje se

upoznaju s djetetom i njegovim interesima (O=6), povećava se svijesti i motivacija o važnosti procesa prijelaza (O=5) i manje je stresa kod svih sudionika prijelaznog procesa (O=5). Odgajateljica je u jednoj izjavi obuhvatila većinu odgovora ali i sam cilj suradnje prilikom procesa prijelaza kada je napisala da je prednost: „*Obostrana korist vrtića i škole, a ponajviše dobrobit za dijete, poboljšavanje vrijednosti života djeteta, kako pri prelasku u školu tako i u budućem životu*“.

Tablica 11: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o PREDNOSTIMA prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|---|----|----|----|
| | F | F | F |
| Dobrobit za dijete | 15 | 10 | 4 |
| Ostvarivanje djetetovih potencijala u skladu s njegovim sposobnostima, poznavanje djeteta i njegovih interesa | 6 | 7 | 0 |
| Povećavanje svijesti/veća motivacija o procesu prijelaza | 5 | 2 | 1 |
| Obostrana korist/zadovoljstvo vrtića i škole | 4 | 4 | 0 |
| Cjelovit pogled na dijete | 2 | 0 | 0 |
| Kvalitetniji i bolji međusobni odnosi (komunikacija, razmjena informacija) | 17 | 18 | 9 |
| Manje stresa kod sudionika (dijete, roditelj, odgajatelj/učitelj, stručni suradnici) | 5 | 2 | 0 |
| Kontinuitet u odgoju i obrazovanju | 1 | 0 | 0 |
| Lakša adaptacija/prijelaz u školu | 13 | 16 | 3 |
| Podrška u rješavanju problema u radu | 2 | 0 | 0 |
| Pozitivan stav o vrtiću/školi | 3 | 2 | 0 |
| Jačanje slike o sebi kod djece | 1 | 0 | 0 |
| Profesionalni rast i razvoj | 1 | 0 | 0 |
| Dobrobit za sve sudionike procesa | 5 | 0 | 0 |
| Nije odgovoreno | 4 | 11 | 7 |
| Projekti, zajednički roditeljski sastanci, individualni razgovori | 1 | 3 | 0 |
| Praćenje djece | 1 | 0 | 1 |
| Lakši individualni pristup djetetu | 0 | 3 | 0 |
| Poticanje sigurnosti i samopouzdanja | 0 | 2 | 0 |
| Upoznavanje djece s očekivanjima (priprema za školu) | 0 | 3 | 0 |
| Blizina vrtića i škole | 0 | 4 | 0 |
| Upoznavanje roditelja s prijelazom i očekivanjima | 0 | 4 | 0 |
| Suradnja sa stručnom službom | 0 | 1 | 0 |
| Posjet školi | 0 | 1 | 0 |
| Izbjegavanje etiketiranja djece | 0 | 0 | 1 |
| Poticanje suradnje s roditeljima | 0 | 0 | 2 |

Učiteljice također za prednosti navode kvalitetnije međusobne odnose (U=18), lakši prijelaz djece u školu (U=16), ostvarivanje dobrobiti za dijete (U=10) i ostvarivanje djetetovih potencijala i poznavanje djeteta i njegovih interesa (U=7). Stručne suradnice također za prednost navode kvalitetnije međusobne odnose (SS=9), ostvarivanje dobrobiti za dijete (SS=4) i lakša adaptacija i prijelaz u školu (SS=3).

Tablica 12: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o NEDOSTACIMA prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|--|----|----|----|
| | F | F | F |
| Manjak suradnje (treba poboljšati/povećati suradnju, više komunikacije, više posjeta školi vrtiću) | 10 | 3 | 2 |
| Slobodna interpretacija/subjektivnost u procjeni | 8 | 13 | 0 |
| Međusobno nerazumijevanje (optužbe na način rada, slabo/nedovoljno razvijeni odnosi) | 10 | 0 | 0 |
| Loša organizacija na državnoj razini ograničava suradnju i partnerstvo (nedostatak vremena, neuređenost sustava, zaštita podataka ograničava dijeljenje informacija i sl.) | 14 | 11 | 3 |
| Etiketiranje djece | 6 | 10 | 5 |
| Osnaziti roditelje da potraže pomoć ako se za tim ukaže potreba | 2 | 0 | 0 |
| Ne dijeljenje/slab prijenos informacija o djeci (zatvorenost ustanova) | 8 | 17 | 3 |
| Nezadovoljno dijete i roditelj | 1 | 0 | 0 |
| Nije odgovoreno | 5 | 14 | 7 |
| Nema suradnje | 2 | 0 | 0 |
| Teža/duža prilagodba | 3 | 6 | 0 |
| Nema kontinuiteta u radu s djecom | 0 | 1 | 0 |
| Ne poštivanje savjeta od strane roditelja | 0 | 1 | 0 |
| Nesigurnost, povlačenje u sebe | 0 | 1 | 0 |
| Manje prebacivanje odgovornosti između ustanova | 0 | 0 | 1 |

Kao najveće nedostatke prilikom poticanja suradnje odgajateljice su navele lošu organizaciju na državnoj razini koja ograničava suradnju a obuhvaća nedostatak vremena za suradnju, nemogućnost razmjene informacija o djeci zbog zaštite podataka i sl. (O=14, U=11, SS=3). Nakon toga su navele zatvorenost ustanova odnosno ne dijeljenje informacija i ne pokazivanje volje i želje za suradnjom O=8, U=17, SS=3). Treći po redu nedostatak je subjektivnost u procjeni djece (O=8, U=13) i etiketiranje djece (O=6, U=10, SS=5) što se ne bi trebalo događati jer se na taj način stvara iskrivljena slika o djetetu i ne pružaju mu se optimalni uvjeti za

maksimalno ostvarivanje njegovih potencijala. Mišljenja učitelja i odgajatelja o djeci i njihovim sposobnostima koja nisu objektivna, odnosno kategoriziranje djece znatno utječe na akademska postignuća i uspjeh djece koje traju i imaju posljedice tijekom cjeloživotnog školovanja (Entwisle i Alexander, 1993; Lee i Burkham, 2002; Ramey i Ramey, 1999, prema Berlin i sur., 2011). Ispitanice također iznose kako treba poboljšati suradnju jer je postojeća suradnja nedovoljna (O=10, U=3, SS=2) ali i kako postoji međusobno nerazumijevanje između odgajatelja i učitelja (O=10) zbog čega su i odnosi slabo razvijeni ili nisu razvijeni uopće. Najmanje zastupljeni nedostaci prema analizi su ti da ne postoji kontinuitet u radu (U=1), ne poštuju se savjeti učitelja od strane roditelja (U=1), pojava nesigurnosti i povlačenja u sebe (U=1) i manje prebacivanja odgovornosti između ustanova (SS=1).

U tablici 12. odgajateljice, učiteljice i stručne suradnice su navodile nedostatke na koje nailaze u suradnji prilikom prijelaza iz vrtića u školu. Odgajateljice su najviše iznosile lošu organizaciju na državnoj razini koja ograničava suradnju i partnerstvo (O=14), nedovoljno zastupljenu suradnju između svih sudionika prijelaznog procesa (O=10), međusobno nerazumijevanje odgajatelja u učitelja (O=10), Slobodna interpretacija i subjektivnost u procjeni (O=8), zatvorenost ustanova za razmjenu informacija o djeci (O=8) i etiketiranje djece (O=6). Učitelji imaju slične odgovore za nedostatke prilikom suradnje koji se najviše ponavljaju u odgovorima, a to su: zatvorenost ustanova za razmjenu informacija o djeci (U=17), slobodna interpretacija i subjektivnost u procjeni (U=13), Loša organizacija na državnoj razini koja ograničava suradnju i partnerstvo (U=11), etiketiranje djece (U=10), teža i duža prilagodba (U=6). Stručne suradnice imaju slično mišljenje o nedostacima te su najviše ponavljani odgovori kod stručnih suradnica: etiketiranje djece (SS=5), zatvorenost ustanova za razmjenu informacija o djeci (SS=3), loša organizacija na državnoj razini koja ograničava suradnju i partnerstvo (SS=3) i nedovoljno zastupljenu suradnju između svih sudionika prijelaznog procesa (SS=2). Navedeni nedostaci prilikom suradnje u najvećoj mjeri su ograničenja sustava zbog manjka vremena i mogućnosti za suradnju, ali s druge strane prakse koje se mogu ostvariti poput sudjelovanja na zajedničkim događanjima u lokalnoj zajednici nisu toliko česta praksa a u nekim kolektivima značajno doprinosi stvaranju jačih odnosa između vrtića i škole. Sam prijenos informacija

može biti više štetan nego koristan zato se kontinuitet bolje ostvaruje kroz zajedničko sudjelovanje. Kontinuitet je Rinaldi (2006) opisao kao prostor u kojem dolazi do boljeg međusobnog razumijevanja djece i odraslih, dok ga Moss (2013.) definira kao "zajedničku ideju odgoja i obrazovanja kroz sve razine" što znači da je potrebno međusobno podržavanje i djelovanje u odgojno obrazovnom procesu.

Tablica 13: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o MOGUĆNOSTIMA prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|---|----|----|----|
| | F | F | F |
| Nije odgovoreno | 10 | 15 | 10 |
| Veća komunikacija i suradnja zajedničke aktivnosti, edukacije, radionice, okrugli stol, razmjena iskustava i sl.) | 29 | 35 | 7 |
| Bolje praćenje djece, bolja prilagodba, upoznavanje djece s očekivanjima | 3 | 0 | 0 |
| Suradnja s roditeljima (podrška, uključivanje roditelja) | 7 | 3 | 2 |
| Blizina vrtića i škole | 4 | 3 | 0 |
| Intrinzična motivacija pojedinaca za suradnjom | 4 | 0 | 1 |
| Manje stresa za sve sudionike procesa | 1 | 0 | 0 |
| Manji broj djece u skupinama | 1 | 2 | 0 |
| Manji razredi | 1 | 1 | 0 |
| Podrška sustava | 3 | 0 | 0 |
| Češće posjete vrtiću/školi | 0 | 10 | 0 |
| Uključiti vrtić u školski kurikulum | 0 | 1 | 0 |
| Edukacije o novim metodama/načinima rada | 0 | 1 | 0 |
| Razvoj socioemocionalnih vrijednosti | 0 | 1 | 0 |
| Promatranje odnosa među djecom | 0 | 1 | 0 |
| Razumijevanje djece | 0 | 0 | 1 |

Kao mogućnosti za postizanje kvalitetnije suradnje navedena je veća suradnja između odgajatelja roditelje i učitelja kroz zajedničke aktivnosti (O=29, U=35, SS=7), te poticanje veće suradnje s roditeljima (O=7, U=3, SS=2). Kao potencijalne mogućnosti su još navedeni češći posjeti školi/vrtići (U=10) te neiskorišteni potencijal blizine škole i vrtića (O=4, U=3) koji bi pomogao u ostvarivanju kvalitetnije suradnje. Neke od mogućnosti koje su najmanje zastupljene u odgovorima su uključivanje vrtića u školski kurikulum (U=1), edukacije o novim metodama rada (U=1), razvoj socio-emocionalnih vrijednosti kod djece (U=1), promatranje odnosa između djece (U=1) i razumijevanje djece (SS=1).

Tablica 13. se sastoji od mogućnosti za suradnju koje su navele odgajateljice, učiteljice i stručne suradnice. Odgajateljice kao mogućnosti navode više komunikacije i suradnje kroz zajedničke aktivnosti, edukacije i radionice (O=29), više suradnje s roditeljima i uključivanje roditelja (O=7), blizinu vrtića i škole kao potencijal za veću suradnju (O=4) te intrinzičnu motivaciju pojedinaca za suradnjom (O=4). Učiteljice također kao mogućnost navode više komunikacije i suradnje kroz zajedničke aktivnosti (U=35), češće posjete vrtiću i školi (U=10), više suradnje s roditeljima i uključivanje roditelja (U=3) i blizinu vrtića i škole kao potencijal za veću suradnju (U=3). Kao i za prednosti i nedostatka tako i za mogućnosti stručne suradnice nisu imale različite odgovore od odgajateljica i učiteljica pa su kao mogućnosti navele više komunikacije i suradnje kroz zajedničke aktivnosti (SS=7) i više suradnje s roditeljima i uključivanje roditelja (SS=2). Mogućnosti se najviše opisuju kao zajedničke aktivnosti što bi bilo olakšano kada bi postojale zakonske odrednice koje omogućuju više vremena i zajedničkih aktivnosti kroz koje se jača suradnja. Tako bi i u manjoj mjeri suradnja ovisila o pojedincima jer bi suradnja bila obavezna a vrijeme za suradnju bi bilo definirano i propisano. Istraživanje TIM projekta je pokazalo kako odgajateljice i učiteljice procjenjuju da su prijelazne prakse rijetke te da bi u boljem povezivanju vrtića i škole znatno doprinijeli redoviti sastanci. Prilikom postizanja kvalitetnije suradnje odgajateljice, učiteljice i stručne suradnice navode opasnosti koje se odnose na ograničenja sustava u smislu nedostatka vremena za suradnju, nedostatak točno definirane strukture za suradnju i strah od narušavanja privatnosti djece (O=18, U=35, SS=6). Također navode zatvorenost ustanova za suradnju (O=13, SS=4), nedostatak volje i motivacije za suradnjom (O=5, U=2, SS=2) te prijenos iskrivljenih informacija o djeci (O=5, U=6, SS=3). Manje zastupljene opasnosti koje su navedene bile su prijenos informacija preko roditelja (U=2) pri čemu postoji mogućnost iskrivljenog prijenosa informacija, mogućnost biranja škole na drugoj lokaciji (U=1, SS=1) i velik broj djece u grupama (U=1) što otežava postizanje kvalitetnije suradnje s ciljem ostvarivanja dobrobiti za dijete.

Tablica 14: Percepcija odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika o OPASNOSTIMA prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza

| KATEGORIJE | O | U | SS |
|--|----|----|----|
| | F | F | F |
| Različiti pristup (različito viđenje djeteta i igre) | 2 | 0 | 0 |
| Zatvorenost/nespремnost (za promjene), neprofesionalnost | 13 | 0 | 4 |
| Nije odgovoreno | 10 | 18 | 9 |
| Nedostatak volje/motivacije za suradnjom | 5 | 2 | 2 |
| Ograničenja sustava (nedostatak vremena za suradnju, nema točno određene strukture za suradnju, novi zakoni i propisi, strah od narušavanja privatnosti djeteta) | 18 | 35 | 6 |
| Predrasude (npr. o vrtiću/školi) | 2 | 0 | 0 |
| Prijenos iskrivljenih informacija/umanjivanje stvarnog stanja/etiketiranje | 5 | 6 | 3 |
| Nedostatak suradnje roditelja i stručnih suradnika | 2 | 0 | 0 |
| Odbijanje suradnje od strane roditelja | 0 | 5 | 0 |
| Velik broj djece u grupama | 0 | 1 | 0 |
| Prijenos informacija preko roditelja (ovisi o roditeljima kako će prenijeti informacije) | 0 | 2 | 0 |
| Mogućnost biranja škole na drugoj lokaciji | 0 | 1 | 1 |

Tablica 14. pokazuje odgovore odgajateljica, učiteljica i stručnih suradnica o opasnostima prilikom suradnje. Opasnosti su odgajateljice opisale slično kao nedostatke prilikom čega najviše iznose opasnosti od ograničenja sustava (npr. nedostatak vremena za suradnju, strah od narušavanja privatnosti djeteta) (O=18), zatvorenost i nespремnost sudionika za promjene (O=13), nedostatak volje i motivacije za suradnjom (O=5) i prijenos iskrivljenih informacija i etiketiranje djece (O=5). Učiteljice kao i odgajateljice navode opasnosti od ograničenja sustava (U=35), prijenos iskrivljenih informacija i etiketiranje djece (U=6) i odbijanje suradnje od strane roditelja (U=5). Stručne suradnice također dijele mišljenje sa odgajateljicama i učiteljicama prema analizi tablice pa tako kao nedostatke navode opasnosti od ograničenja sustava (SS=6), zatvorenost i nespремnost sudionika za promjene (SS=4) i prijenos iskrivljenih informacija i etiketiranje (SS=3).

5. Zaključak

Kroz postavljena istraživačka pitanja u ovom radu se proučio pogled na dijete u godini pred polazak u školu, istražile su se uloge i prakse suradnje između odgajatelja, roditelja, stručnog suradnika i roditelja tijekom procesa prijelaza te su se ispitale prednosti, nedostaci opasnosti i mogućnosti prilikom suradnje tijekom procesa prijelaza.

Iz rezultata možemo zaključiti kako nema značajne razlike u pogledu na dijete iz perspektive odgajateljice, učiteljica i stručnih suradnica. Prilikom procjene želja djece u godini pred polazak u školu djeca imaju najviše želju za igrom i druženjem, prihvaćanje, stjecanjem novih znanja i vještina te kako su želje individualne za svako dijete. Sposobnosti djece najviše su iskazane u razvijenim motoričkim, pisalačkim i čitalačkim vještinama te razvijenom samostalnosti i socio-emocionalnim vještinama. Stavovi djece u godini pred polazak u školu nisu prošireni odnosno djeca imaju znanja i stavove o sebi i ljudima iz svoje neposredne okoline. Također su znanja i stavovi oblikovani prethodnim iskustvima te djeca imaju socijalne vještine odnosno znaju kako se ponašati u pojedinoj situaciji, znaju što je socijalno prihvatljivo (pristojno), a što nije. Potrebe djece su vrlo slične pravima koje svako dijete treba imati a ono što je najviše zastupljeno u analizi je potreba za prihvaćanjem, igrom, sigurnošću, kretanjem i ljubavi.

Drugo istraživačko pitanje je istražilo uloge odgajatelja, učitelja, stručnog suradnika i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe. Pri tome je utvrđeno da su uloge odgajatelja prilikom prijelaza pružiti djeci podršku, prihvaćati različitosti kod djece, osigurati sigurno i poticajno okruženje te upoznati ga sa školom i što se od njega očekuje u školi. Uloga učitelja prilikom prijelaza je stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja, upoznavanje i prihvaćanje djece i njihovih različitosti, suradnja s roditeljima, prilagodba tempa i metoda rada djeci te praćenje procesa prilagodbe. Uloge stručnog suradnika su pružanje podrške svim sudionicima procesa (djeci, roditeljima, učiteljima, roditeljima) i povezivanje istih. Uloga roditelja je suradnja s vrtićem i školom, pružanje podrške djeci, razgovor s djecom i priprema za školu, stvaranje pozitivne slike o školi i jačanje samostalnosti kod djece. Iz navedenog

može se zaključiti kako su uloge odgajateljica, učiteljica, roditelja i stručnih suradnica prilikom prijelaza i prilagodbe različite.

Treće istraživačko pitanje je istražilo prakse suradnje između odgajatelja, roditelja, stručnog suradnika i roditelja tijekom procesa prijelaza. Prakse suradnje odgajatelja su suradnja sa stručnim suradnicima vrtića (prilikom testiranja, pisanja mišljenja i sl.), posjet školi, razmjena informacija o djeci i sudjelovanje na zajedničkim radionicama i edukacijama, ali je isto tako suradnja individualna i varira od odlične suradnje do izostanka suradnje. Prijelazne prakse učiteljica su suradnja sa stručnim suradnicama škole i razmjena informacija o djeci. Suradnja je u većoj mjeri opisana kao dobra i zadovoljavajuća dok opet s druge strane procjenjuje se da je individualna. Stručni suradnici sa učiteljima i odgajateljima surađuju najviše prilikom testiranja djece i pisanja mišljenja i razmjene informacija, ali isto tako je suradnja formalna i površna. Prakse suradnje roditelja su sudjelovanje na roditeljskim i individualnim sastancima kao i na zajedničkim aktivnostima te prijenos informacija o djeci. Suradnja s roditeljima u velikoj mjeri ovisi o roditeljima i o tome odazovu li se pozivu na suradnju što znači da je suradnja individualna. Prijelazne prakse odgajateljica, učiteljica, stručnih suradnica i roditelja su različite što je i potvrđeno rezultatima i analizom.

Četvrto istraživačko pitanje je ispitalo u čemu ispitanici vide prednosti, nedostatke, opasnosti i mogućnosti prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza i prilagodbe. Prednosti suradnje su ostvarivanje dobrobiti za dijete i jačanje odnosa odnosno veća međusobna povezanost kao i lakša adaptacija djece na školu. Nedostaci su ograničenja koja se iskazuju u nedostatku vremena, propisa i zakona, zatvorenost ustanova i stručnjaka za razmjenu informacija te etiketiranje djece. Mogućnosti su više zajedničkih aktivnosti između sudionika prijelaznog procesa, veće uključivanje roditelja i češći posjeti vrtiću i školi, dok su opasnosti slične kao i nedostaci a očituju se u ograničenjima vremena, propisa i zakona, zatvorenosti za razmjenu informacija i etiketiranje djece. Iz analize je vidljivo da su slični odgovori za prednosti i mogućnosti kao što nema prevelike razlike između odgovora koji se referiraju na nedostatke i mogućnosti. Ovi rezultati mogu značajno pridonijeti budućim istraživanjima i kreiranju praksi koje olakšavaju prijelazni proces za sve sudionike a najviše za dijete.

Cilj ovog rada bio je istražiti različita pitanja vezana uz to u kojoj mjeri postojeća praksa suradnje uspijeva adekvatno odgovoriti na potrebe djece tijekom prijelaza i prilagodbe te što o tome misle odgajatelji, učitelji i stručni suradnici. Naglasak je stavljen na izazove do kojih dolazi u praksi ali i na prijedloge kojima bi se poboljšala kvaliteta postojeće prakse. Iz rada možemo vidjeti kako je cilj ostvaren, ali od ukupno četiri postavljene hipoteze, dvije nisu potvrđene.

Prva hipoteza nije potvrđena jer je iz kvalitativne analize potvrđeno da ne postoje kvalitativne razlike u pogledu na dijete u godini pred polazak u osnovnu školu s obzirom na različite perspektive odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika. Druga i treća hipoteza su potvrđene, a što je iz rezultata vidljivo jer su utvrđene su različite uloge odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika tijekom prijelaza kao i postoje različite prakse suradnje i partnerstva tijekom prijelaza i prilagodbe djece u dječji vrtić i osnovnu školu. Posljednja hipoteza nije potvrđena jer ne postoji različita percepcija prednosti, nedostataka, opasnosti i mogućnosti prilikom suradnje vrtića i škole tijekom prijelaza i prilagodbe te su učiteljice odgajateljice i stručne suradnice u najvećoj mjeri navele slične ili gotovo iste odgovore.

Brojna istraživanja su potvrdila pozitivan utjecaj korištenja prijelaznih prakse u pogledu većih akademskih postignuća (Schulting i sur., 2005) i razvoja pozitivnih socijalnih kompetencija kod djece (LoCasale-Crouch i sur. 208). Prijelazne prakse između vrtića i škole su tema koja u našoj zemlji nije dovoljno istražena i njena važnost je nije dovoljno naglašena. Ovo istraživanje je korak naprijed ka organiziranom i zakonom uređenom procesu prijelaza koji nedostaje u Hrvatskoj kao i u ostalim državama koje nemaju zakonom regulirane smjernice za ostvarivanje prijelaznih praksi suradnje. Postizanje kvalitetnije prakse suradnje omogućava lakšu prilagodbu za djecu i ostvarivanje dobrobiti za djecu (Ahtola i sur., 2011). Kako bi se formirale zakonom određene smjernice za ostvarivanje kvalitetnije i bolje prijelazne prakse potrebno je u obzir uzeti odgojne prakse koje su uobičajene u lokalnoj zajednici (Ahtola i sur., 2011). te formirati prijelazne prakse u skladu s kontekstom iz kojeg dijete i obitelj dolaze uz poštivanje konteksta vrtića i osnovne škole. Na kraju bi istaknula jedan citat koji je ujedno i cilj projekta „*Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu? - Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe*” u nadi da će se podići svijest i važnost prijelaza i

prilagodba iz vrtića u osnovnu školu te da će potaknuti odgojno obrazovne djelatnike na više zanimanja i više istraživanja ove važne teme.

„Društveno korisno učenje je hibridna metodologija društveno odgovornog podučavanja, kolaborativnog djelovanja i iskustvenog učenja koja potiče osobni i profesionalni razvoj studenata i zajednice kroz partnersko, organizirano i strukturirano iskustvo rada na rješavanju društvenih problema lokalne zajednice, a koja se temelji na konkretnoj i usredotočenoj integraciji teorije i prakse kroz angažirano i utjecajno djelovanje, kritičku sintezu i refleksiju.“ (Tatalović Vorkapić, 2021 prema Augustinčić, Milenković i Kolarić, 2019, str. 11)

Literatura

1. Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., i Nurmi, J.-E. (2011). *Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?* *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. Pribavljeno 6.7.2022., sa <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2010.12.002>
2. Berk, L.E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Zagreb: Naklada slap.
3. Berk, L.E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Berlin, L. J., Dunning, R. D. i 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. Pribavljeno 20.8.2022. sa <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3184005/>
5. Brooker, L., Woodhead, M. (2013). *The Right to Play*. *Early Childhood in Focus*, 9. Pribavljeno 6.7.2022., sa <http://oro.open.ac.uk/38679/1/ecif9the%20right%20to%20play.pdf>
6. Bruner, J.S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V., Lukaš, M. (2015). *Suradnja i/ili partnerstvo obitelji i odgojno- obrazovne ustanove: Partnerstvo u odgoju i obrazovanju* Osijek, Hrvatska: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku - Filozofski fakultet, 2015. str. 7-9. Pribavljeno 7.6.2022., sa https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjCo4Prk5_kAhUppIsKHXgwAQEQFjABegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ffos.unios.hr%2Fdownload%2Fzbornik-plenarnih-izlaganja-i-priopcenja.pdf&usg=AOvVaw0zyjHrU8bQOstL7UMlxgld
8. Coplan, R. J., Bowker, A., & Cooper, S. M. (2003). *Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool*. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 376-395. Pribavljeno 7.7.2022. sa., <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/60864.pdf>

9. Crnic, K. A. i Greenberg, M. T. (1990). *Minor parenting stresses with youngchildren. Child Development*, 61(5), 1628–1637. Pribavljeno 4.6.2022., sa <https://www.jstor.org/stable/1130770?origin=crossref>
10. Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology, The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Dordrecht Heidelberg New York London Pribavljeno 4.6.2022. sa https://www.academia.edu/39728351/Flow_and_the_Foundations_of_Positive_Psychology_The_Collected_Works_of_Mihaly_Csikszentmihalyi
11. Damjanović, D. (2014). *Roditeljski stres tijekom adaptacije djece u vrtiću: Izvori stresa i njegov intenzitet*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Novom Sadu. Pribavljeno 5.6.2022., sa <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2014/0579-64311402451D.pdf>
12. Dockett, S., Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Australian Government Department. Pribavljeno 6.6.2022., sa https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/pdf_with_bookmarking_-_continuity_of_learning-_30_october_2014_1_0.pdf
13. Dunlop, A-W. (2015). *Developing child in society - making transitions. Early childhood studie*. Sage, London. str. s142-153. Pribavljeno 4.6.2022., s https://www.researchgate.net/publication/329547309_The_Developing_Child_in_Society_Making_Transitions
14. Dunlop, A.W. (2013). *Curriculum as a tool for change in transitions practices: Transitions practices as a tool for changing curriculum*. International perspectives on transitions to school. Routledge, London. Pribavljeno 5.6.2022., sa https://www.researchgate.net/publication/311999630_Transitions_as_a_Tool_for_Change
15. Dunlop, A. W., Fabian, H. (2007.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press. Pribavljeno 3.6.2022., sa <https://vdoc.pub/documents/informing-transitions-in-the-early-years-research-policy-and-practice-77pi578u4ne0>

16. Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. i Cox, M. J. (2001). *Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers*. *Early Childhood Education Journal* 28, 199–206. Pribavljeno 6.6.2022., sa https://www.researchgate.net/publication/262821266_Transition_Practices_Findings_from_a_National_Survey_of_Kindergarten_Teachers
17. Einarsdottir, J., Perry, B. i Dockett, S. (2008). *Transition to school practice: Comparisons from Iceland and Australia*. *Early Years*, 28(1), 47-60. Pribavljeno 10.6.2022., sa <https://www.semanticscholar.org/paper/Transition-to-school-practices%3A-comparisons-from-Einarsd%C3%B3ttir-Perry/dbbf97e37e2003e2f34989fcac19378b0cd4fabd>
18. Griebel, W., Niesel, R. (1997): *From Family to Kindergarten: A Common Experience in a Transition Perspective*. State Institute for Early Childhood Education and Research IFP. Pribavljeno 2.6.2022., sa <https://education.unimelb.edu.au/tec/publications/full-text-papers>
19. Hefferon, K., Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. UK: McGraw-Hill Education
20. International Step by Step Association (2005). *Competent teachers of the 21st century: Principles of quality pedagogy*. Budapest, Hungary. International Step by Step Association. Pribavljeno 2.6.2022., sa <https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/Quality-Principles-final-WEB.pdf>
21. Jakušić, N. (2005, 1.kolovoza). Dječje zdravlje: Rast i razvoj. *Dječji strahovi – dio odrastanja, ali i znak poremećaja*. Pribavljeno 20.6.2022., sa <http://www.vasezdravlje.com/izdanje/clanak/714/>
22. Jurčević-Lozančić, A. (2011). *Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta*. *Pedagoška istraživanja*. 8 (2), 271-279. Pribavljeno 20.6.2022., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172458
23. Lam, M. S. i Pollard, A. (2006). *A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten*. *Early Years*. 26(2), 123-141. Pribavljeno 20.6.2022., sa https://www.researchgate.net/publication/248953604_A_conceptual_framework

ork_for_understanding_children_as_agents_in_the_transition_from_home_to
_kindergarten

24. LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J. i Pianta, R.C. (2008). *Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten* *Early Childhood Research Quarterly*. 23, 124-139
Pribavljeno 21.7.2022., sa
https://www.researchgate.net/publication/223754305_Pre-kindergarten_teachers'_use_of_transition_practices_and_children's_adjustment_to_kindergarten
25. Lončarić Jelačić, N. (2007). *Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*. Dani Agencije. Opatija. Pribavljeno 15.6.2022., sa
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rDQGWSYpghwJ:www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/Kljucnekompetencije_.ppt+&cd=1&hl=hr&ct=clnk&gl=hr
26. Longo, I. (2005). *Škola kao mjesto edukacije roditelja za kvalitetno roditeljstvo (Roditelji i učitelji na putu prema kvalitetnoj školi)*, U: *Zbornik radova stručno znanstveni skup s međunarodnom suradnjom – 4. dani Splitsko-dalmatinske županije (str.130-136)*. Split: HPKZ Ogranak Split; Zagreb: Hrvatsko filološko društvo – Odjel za metodiku nastavehrvatskog jezika, govornog i pismenog izražavanja, književnosti i medijske kulture.
Pribavljeno 20.6.2022., sa
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjRvIbklp_kAhVKmYsKHdUsBAoQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.nastavnickovodstvo.net%2Findex.php%2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F16-roditelji%3Fdownload%3D107%3Akola-kao-mjesto-edukacije-roditelja-za-kvalitetno-roditeljstvo&usg=AOvVaw1qe3MNgUDy_InTyawm6L_s
27. Ljubetić, M., Zadro, S. (2009). *Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima*. *Školski vjesnik*, 58 (1.), 33-48: časopis za pedagošku teoriju i praksu. Pribavljeno 19.6.2022., sa
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122822

28. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta, priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine d. d.
29. Magnuson, K. A., Ruhm, C. i Waldfogel, J. (2007). *The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? Early Childhood Research Quarterly*, 22 (1), 18-38. Pribavljeno 6.7.2022., sa https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/C_Ruhm_Persistence_2007.pdf
30. Mihić, I., Tatalović Vorkapić, S., Divljan, S. i Stojić, O. (2020.) *How to become a part of ECEC community – Transition planning from child and family perspective*. ICERI2020 Proceedings. Gómez Chova, L.; López Martínez, A.; Candel Torres, I. (ur.). Valencia, Spain: IATED, 2020. str. 2923-2928 Pribavljeno 7.7.2022., sa <https://www.bib.irb.hr/1123571/download/1123571.668.pdf>
31. Miočić, M. (2020). *Uključivanje roditelja u proces prijelaza djeteta iz vrtića u osnovnu školu: Oblici suradnje s roditeljima tijekom prijelaza*. ZRNO, 140-141 (166-167), 18-19. Pribavljeno 7.7.2022., sa <https://casopis-zrno.hr/arhiva/zrno-140-141/>
32. Mladen-Coha, S. (2007). *Adaptacija djeteta u novoj sredini i postupci odgajatelja*. Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje. 12, 1/2, str. 32-35
33. 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, str. 2-49.
34. NCVVO (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Pribavljeno 4.5.2022., sa http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf
35. OECD (2017.): *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*. Pribavljeno 19.6.2022., sa <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
36. Pianta, R. C., (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. Pribavljeno 8.7.2022., sa

<https://vdoc.pub/documents/enhancing-relationships-between-children-and-teachers-3ho0ugihjclg>

37. Rijavec, M., Miljković D., Brdar I. (2008). *Pozitivna psihologija : znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP.
38. Rimm-Kaufman, S. (2004), *School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development*. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Eds. Encyclopedia on Early Childhood Development. Pribavljeno 3.7.2022., sa <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/school-readiness/according-experts/school-transition-and-school-readiness-outcome-early-childhood>
39. Rimm-Kaufman, S. E. i 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. Pribavljeno 6.7.2022., sa https://www.researchgate.net/publication/257046043_An_Ecological_Perspective_on_the_Transition_to_Kindergarten_A_Theoretical_Framework_to_Guide_Empirical_Research
40. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching, and learning*. New York:Routledge.
41. Schulting, A. B., Malone, P. S., i Dodge, K. A. (2005). *The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes*. *Developmental psychology*, 41(6), 860–871. Pribavljeno 25.07.2022., sa <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1059.6537&rep=rep1&type=pdf>
42. Sepa, A., Frodi, A. i Ludvisson, J. (2004). *Psychosocial correlates of parenting stress, lack of support and lack of confidence/security*. *Scandinavian journal of psychology*, 45, 169-79. Pribavljeno 8.7.2022., sa https://www.academia.edu/69566902/Psychosocial_correlates_of_parenting_stress_lack_of_support_and_lack_of_confidence_security
43. Sindik, J. (2008). *Jesu li profesionalci u vrtiću socijalno kompetentni?. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske*

- djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14 (54), 6-11. Pribavljeno 20.6.2022., sa <https://hrcak.srce.hr/168031>
44. MZOS. (2015.) *NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE*. Pribavljeno 10.7.2022., sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
45. Slunjski, E. (2011). *Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 217-228. Pribavljeno 20.6.2022., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172473
46. Somolanji Tokić, I. (2018.): *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u školu*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Pribavljeno 6.7.2022., sa <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10089/>
47. Somolanji Tokić, I. (2020). *Prijelaz – pitanje kontinuiteta i slike o djetetu. ZRNO*, 140-141 (166-167), 16-17. Pribavljeno 7.7.2022., sa <https://casopis-zrno.hr/arhiva/zrno-140-141/>
48. Sušanj Gregorović, K (2018). *Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 159 (1 - 2), 101-113. Pribavljeno 20.6.2022., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=298546
49. Štefanec, A. (2020). *Praćenje procesa učenja djece u dječjem vrtiću i školi. ZRNO*, 140-141 (166-167), 22-23. Pribavljeno 7.7.2022., sa <https://casopis-zrno.hr/arhiva/zrno-140-141/>
50. Tatalović Vorkapić, S., Čargonja-Pregelj, Ž. i Mihić, I. (2015). *Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (2), 1-15. Pribavljeno 6.7.2022., sa <https://hrcak.srce.hr/150103>
51. Tatalović Vorkapić, S. (2021). *Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu?: Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe - Psihologija dobrobiti djece vol. 2*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci

52. Tatalović-Vorkapić, S. (2020). *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću: Psihologija dobrobiti djece vol. 1*, Rijeka: Sveučilište u Rijeci
53. Vorkapić, S. T. (2021). *The challenges of children's transition to kindergarden: How do early childhood educators perceive their relationship with children during transition? INTED2021 Proceedings*, str. 8300-8311. Pribavljeno 5.7.2022., sa <https://www.bib.irb.hr/1123654/download/1123654.1688.pdf>
54. Transition Is our Mission – TIM (2019-2022). *Čime je popločan put na prijelazu djece iz vrtića u školu?. Korak po korak*. Pribavljeno 19.6.2022., sa <https://drive.google.com/file/d/1R5j3Y-QLTAVxk95bfQbMaHVtzBNw053i/view>
55. Valjan Vukić, V. (2011). *Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. Magistra Iadertina*, 6(1), 83-98. Pribavljeno 19.6.2022., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=129919&show=clanak
56. Vican, D. (2011). Početak profesionalnog života. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 17(64), 2-3. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=183585
57. Visković, I. (2020). *Kvaliteta prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kao prediktor dobrobiti djeteta. ZRNO*, 140-141 (166-167), 4-6. Pribavljeno 7.7.2022., sa <https://casopis-zrno.hr/arhiva/zrno-140-141/>
58. Vulić-Prtorić, A. (2002). *Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji*. *Suvremena psihologija*, 5(2), 271-293
59. Zeleničić, M. (2016). *Procjena valjanosti kao preduvjet za poboljšanje kvalitete rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Mostariensia*, 20 (1-2), 133-148. časopis za društvene i humanističke znanosti. Pribavljeno 19.6.2022., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=252125
60. Winnicott, D. W. (2004). *Igra i stvarnost*. Zagreb: Prosvjeta.