

Usporedba odrednica dobrobiti djece rane i školske dobi tijekom prijelaznih životnih perioda

Kučan, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:189:645857>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Marija Kučan

Usporedba odrednica dobrobiti djece rane i školske dobi tijekom
prijelaznih životnih perioda

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Sveučilišni diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Usporedba odrednica dobrobiti djece rane i školske dobi tijekom
prijelaznih životnih perioda

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Pozitivna psihologija

Mentor: prof. dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić

Studentica: Marija Kučan

Matični broj: 0299009103

U Rijeci, srpanj 2023.

ZAHVALA

Najviše i od sveg srca se zahvaljujem svojoj mentorici, prof. dr. sc. Sanji Tatalović Vorkapić na vođenju, pomoći, strpljenju i razumijevanju kroz cijeli proces izrađivanja ovog rada.

Zahvaljujem se i svim kolegama, kolegicama i sudionicima ovog istraživanja koji su značajno doprinijeli ovom radu.

I zahvaljujem se Mateju i Kiki – ništa bez vas!

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“.

Potpis studentice:



Marija Kučan

SAŽETAK

Prijelazni su periodi u životu djece, iznimno izazovni i značajni, te je ključno sustavno istraživati njihove značajne odrednice. Pritom je zanimljivo fokusirati se na usporedbu utvrđenih odrednica između djece rane dobi i djece osnovnoškolske dobi. Stoga će u ovom istraživanju sudjelovati odgajatelji i učitelji koji će samoprocjenjivati vlastitu dobrobit, te dobrobit djece tijekom prijelaza. Nakon provedene deskriptivne i korelacijske analize prikupljenih podataka provest će se usporedba dobrobiti djece tijekom prijelaza rane i osnovnoškolske dobi. Cilj ovog rada bio je utvrditi značajne odrednice prijelaza kod djece rane dobi i djece osnovnoškolske dobi te provesti analize usporedbe. Provedena je deskriptivna i korelacijska analiza, zasebno kod uzorka rane i osnovnoškolske dobi. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku u kojem su sudjelovala djeca rane dobi (N=201), djeca osnovnoškolske dobi (N=152), odgajatelji (N=17) i učitelji (N=13). U radu se analiziraju odrednice socijalno - emocionalne dobrobiti i otpornosti djece rane i osnovnoškolske dobi i njihova povezanost sa zadovoljstvom, suradnjom i teškoćama tijekom prilagodbe. Istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna povezanost više razine socijalno – emocionalne dobrobiti djece rane i školske dobi s nižom razinom teškoća tijekom prilagodbe, višom kvalitetom zadovoljstva tijekom prilagodbe i višom kvalitetom suradnje s roditeljima te s višom dobrobiti odgajatelja/učitelja. Potvrdilo se i kako djeca osnovnoškolske dobi imaju višu razinu socijalno – emocionalne dobrobiti i otpornosti od djece rane dobi. Utvrđeni rezultati će osigurati korisne implikacije za praksu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovnim školama.

Ključne riječi: djeca rane dobi, djeca osnovnoškolske dobi, odgajatelji, učitelji, prijelaz, prilagodba

SUMMARY

Transitional periods in children's lives are extremely challenging and significant, so it is crucial to systematically investigate their significant determinants. At the same time, it is interesting to focus on the comparison of established determinants between children of early age and children of primary school age. Educators and teachers have had to self-assess their own well-being and then the well-being of children during the transition. After the descriptive and correlational analysis of the collected data, a comparison of the well-being of children during the transition was conducted. The aim of this paper was to determine the significant determinants of transition in children of early age and children of primary school age and to carry out comparative analyses. A descriptive and correlational analysis was carried out, separately for the sample of early and primary school age. The research was conducted on a convenience sample in which children of early age (N=201), children of primary school age (N=152), educators (N=17) and teachers (N=13) participated. The paper analyzes the determinants of social-emotional well-being and resilience of children of early and primary school age and their connection with satisfaction, cooperation and difficulties during adaptation.

The research has proven that there is a statistically significant connection between a higher level of social-emotional well-being of early and primary school age children with a lower level of difficulties during adaptation, a higher quality of satisfaction during adaptation and a higher quality of cooperation with parents and with a higher well-being of educators/teachers. It was also confirmed that children of primary school age have a higher level of social-emotional well-being and resilience than children of early age.

The established results will provide useful implications for practice in early and preschool education institutions and primary schools.

Keywords: children of early age, children of primary school age, educators, teachers, transition, adaptation

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. PRIJELAZ (TRANZICIJA) | 3 |
| 2.1. Bronfenbrennerov model ekoloških sustava | 5 |
| 2.2. Ekološko – dinamički model tranzicije..... | 8 |
| 2.3. Značajne odrednice prijelaza..... | 12 |
| 2.3.1 Karakteristike djeteta..... | 13 |
| 2.3.2 Karakteristike obitelji, obiteljskih odnosa i roditelja | 14 |
| 2.3.3 Karakteristike dječjeg vrtića (odgajatelja) i osnovne škole (učitelja) | 16 |
| 2.4. Prakse prijelaza u našoj zemlji | 17 |
| 2.4.1 Prijelaz iz obitelji u dječji vrtić/jaslice | 17 |
| 2.4.2 Prijelaz iz dječjeg vrtića/predškole u osnovnu školu | 18 |
| 3. DOBROBIT DJECE I DOBROBIT ODGAJATELJA/UČITELJA KAO ZNAČAJNI KORELATI KVALITETE PRIJELAZA I PRILAGODBE DJECE U VRTIĆU/ŠKOLI..... | 21 |
| 3.1. Dobrobit djece | 21 |
| 3.1.1 Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine..... | 21 |
| 3.1.2 Samokontrola/promišljenost..... | 22 |
| 3.1.3 Uživanje u istraživanju | 22 |
| 3.1.4 Asertivnost..... | 22 |
| 3.1.5 Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom | 22 |
| 3.1.6 Orijentiranost na aktivnost | 22 |
| 3.2. Dobrobit odgajatelja/ učitelja | 24 |
| 3.2.1 Optimizam | 24 |
| 3.2.2 Zadovoljstvo životom..... | 24 |
| 3.2.3 Otpornost | 25 |
| 3.2.4 Suradnja..... | 26 |

| | |
|--|----|
| 4. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA | 27 |
| 5. METODA | 28 |
| 5.1. Ispitanici | 28 |
| 5.1.1 Opis uzorka djece | 28 |
| 5.1.2 Opis uzorka odgajatelja i učitelja | 30 |
| 5.2. Mjerni instrumenti..... | 34 |
| 5.2.1 Procjena dobrobiti djece od strane odgajatelja i učitelja | 34 |
| 5.2.2 Samoprocjena dobrobiti odgajatelja i učitelja | 35 |
| 5.3. Postupak | 36 |
| 6. REZULTATI I RASPRAVA | 38 |
| 6.1. Deskriptivna i korelacijska analiza odrednica dobrobiti djece rane dobi tijekom prijelaza | 38 |
| 6.2. Deskriptivna i korelacijska analiza odrednica dobrobiti djece osnovnoškolske dobi tijekom prijelaza | 48 |
| 6.3. Usporedba prethodno utvrđenih odrednica dobrobiti djece rane i osnovnoškolske dobi tijekom prijelaza..... | 56 |
| 7. ZAKLJUČAK..... | 61 |
| 8. LITERATURA | 63 |

1. UVOD

Radi brojnih društvenih promjena i modernog načina života povećava se potreba usklađivanja obveza u obiteljskom i poslovnom životu, a to potvrđuje i sve veći broj istraživanja o izazovima koji se javljaju unutar institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prijelaz djeteta iz obiteljskog okruženja u ustanovu za rani odgoj i obrazovanje (dječje jaslice) ili iz dječjeg vrtića ili predškole u osnovnu školu čine važne i često stresne životne prekretnice ne samo djeteta, već i cijele njegove obitelji. Stoga je važno istražiti koje odrednice tih prijelaznih razdoblja mogu biti podržavajući ili ometajući faktori. Polazak u jaslice je vrlo često jedno od prvih većih odvajanja od roditelja i sigurnog obiteljskog okruženja u nepoznat prostor s nepoznatim ljudima, ali je i dio procesa odrastanja i osamostaljivanja djeteta i razvoja njegove ličnosti (Tatalović Vorkapić, Čargonja-Pregelj i Mihić, 2015).

Jedno od načela Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), koja čine vrijednosna uporišta kurikuluma, jest osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju koje je moguće uspostaviti kvalitetnom suradnjom u sklopu i između različitih razina odgojno obrazovnog sustava, odnosno kvalitetnom suradnjom s obiteljima djece i lokalne zajednice. Cilj i potreba kvalitetne suradnje između odgojno obrazovnih podsustava i njihove suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom jest kako bi se što uspješnije premostile izazovi koji se javljaju tijekom prijelaznih životnih perioda djece. Kontinuitet u odgoju i obrazovanju djece se osim cjeloživotnim učenjem svih stručnih profila u odgojno obrazovnoj ustanovi treba osigurati i kvalitetnom suradnjom dječjeg vrtića i osnovne škole u cilju cjelovitog i optimalnog razvoja, odgoja i obrazovanja djece (NOK, 2014).

Pitanja prijelaznih životnih perioda djece i njihov utjecaj na dobrobit djece i daljnji razvoj školskih i akademskih vještina se sve češće javljaju u obrazovnim politikama i znanstvenim istraživanjima. Obzirom da se metode koje se primjenjuju za uspješniji prijelaz djece u dječji vrtić ili školu razlikuju od ustanove do ustanove, ovom je znanstvenom metodom moguće otkriti koji su čimbenici modela tranzicije ključni za

adekvatni prijelaz i prilagodbu djece te kreirati smjernice za osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju djece.

2. PRIJELAZ (TRANZICIJA)

Promjene su sastavni dio života svakog pojedinca, i bilo one pozitivne ili negativne, od svih sudionika iziskuju prilagodbu koja može, ali ne mora biti stresna. U periodu rane dobi dolazi do intenzivnog i ubrzanog rasta i razvoja, a time i razvojnih, socijalnih i institucionalnih prijelaza koje imaju dugoročne posljedice na dobrobit djece. Već u prvih osam godina života djeca se suočavaju s brojnim životnim promjenama, a o njihovoj sposobnosti i načinu prilagodbe na takvo dinamično okruženje ovisi i razvoj vlastitog identiteta i statusa unutar zajednice. Prijelaz iz roditeljskog doma u dječji vrtić ili iz dječjeg vrtića/predškole u osnovnu školu čine samo neke od tih ključnih prekretnica u dječjoj dobi, a one istovremeno pružaju izazove i mogućnosti za rast i učenje na više razina (Woodhead, Crivello i Vogler, 2008). Prema Woodhead, Crivello i Vogler (2008) prijelazi su „*ključni događaji i /ili procesi koji se događaju u određenim razdobljima ili prekretnicama tijekom života pojedinca. Oni su uglavnom povezani s promjenama u izgledu, aktivnosti, statusu, ulozi i odnosima pojedinca, kao i promjene fizičkog prostora, okruženja...“*. Prijelazna razdoblja uključuju psihosocijalna, kulturna, kognitivna, socijalna i emocionalna prilagođavanja pojedinca, a ovise o uzroku i prirodi tranzicije, ali i ranjivosti odnosno otpornosti onih koji su u nju uključeni (Woodhead, Crivello i Vogler, 2008). „*Prijelaz (tranzicija) označava proces promjene i kretanja iz jednog identiteta u drugi“* (Griebel i Niesel, 2002; prema Velan i Tatalović Vorkapić, 2020:3), a adaptacija predstavlja usklađenost s okolinom i može se promatrati kao proces prilagodbe odnosno načina na koji se osoba suočava s novim zahtjevima okoline ili kao adaptacija koja se odnosi na dječji uspjeh koji je proizašao iz uspješne prilagodbe. „*Prilagodba označava prilagodbu u vrtiću, a adaptacija prilagodbu na vrtić“* (Velan i Tatalović Vorkapić, 2020:3).

Woodhead, Crivello i Vogler (2008) navode dvije vrste prijelaza koje se najčešće spominju u odgojno obrazovnoj praksi: okomitu i vodoravnu. Okomiti prijelaz označava promjenu iz jednog statusa ili stanja u drugo, odnosno pomacima „prema gore“ unutar formalnog obrazovanja kao što je prijelaz iz jaslica u dječji vrtić ili iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Arnold i sur., 2007: 2; UNESCO 2006: 14, prema

Woodhead, Crivello i Vogler, 2008). Vodoravni prijelazi se odnose na gotovo rutinske prijelaze između različitih sfera ili domena života pojedinca poput svakodnevnih kretanja između obiteljskog doma i škole ili prijelaza iz jednog odgojnog okruženja u drugo.

Prijelazna razdoblja za djecu su obično definirana kroz uvjete njihova neposrednog okruženja i prakse koja oblikuje njihove živote, osobito u okruženju obitelji, dječjeg vrtića i škole. Rano djetinjstvo je nadaleko prepoznato kao razdoblje kada je najviše potrebna intenzivna skrb kako bi se to osigurala dobrobit, zdravlje i razvoj. U neposrednom okruženju djece, primarni negovatelji i vršnjaci imaju središnju ulogu u vođenju djece kroz rane životne prijelaze, no zbog stresa uzrokovanog modernim stilom života te ekonomskim i drugim teškoćama, primarni negovatelji možda nisu uvijek u mogućnosti osigurati dovoljnu brigu i podršku za djecu (Woodhead, Crivello i Vogler, 2008).

U proteklom desetljeću može se zamijetiti povećani interes prema istraživanjima koje se tiču razdoblja u kojem djeca upisuju formalno obrazovanje, a autori Rimm-Kaufman i Pianta (2000) navode tri društvene promjene koje su vjerojatno uzrok tome. Prvo, demografski podaci iz Sjedinjenih Država pokazuju dvostruko povećanje populacije djece predškolskog uzrasta (u razdoblju od 1973. do 1993.), što se odražava i na porast zahtjeva za upisom u dječji vrtić (Bruno, 1993, prema Rimm - Kaufman i Pianta, 2000). Drugo, pojam i izgled obitelji se kroz povijest promijenilo, što je utjecalo i na dječje iskustvo i doživljaj škole. Danas je više žena zaposleno nego prije, pa sve više djece svoje prve godine života ne provodi samo unutar obitelji i doma. Manje se djece odgaja u obiteljima s dva roditelja, a sve više djece živi u siromaštvu s minimalnom zdravstvenom zaštitom i sve se više obitelji suočava sa stresnim životnim uvjetima (NEGP, 1997, prema Rimm - Kaufman i Pianta, 2000). Treće, populacija djece i učenika je kulturno i etnički raznolika, a sve češće kulturne neusklađenosti između obiteljskog i školskog života predstavljaju veći izazov nastavnicima. Radi navedenih društvenih promjena sve se više uviđa nužnost javnog obrazovanja da osigura i pruža sveobuhvatniju podršku razvoju djece od rane i predškolske dobi. Došlo je do novih izazova i potreba za konceptualiziranjem,

istraživanjem i poboljšanjem prijelaza u formalno obrazovanje, što se za većinu djece događa u okruženju dječjeg vrtića (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000).

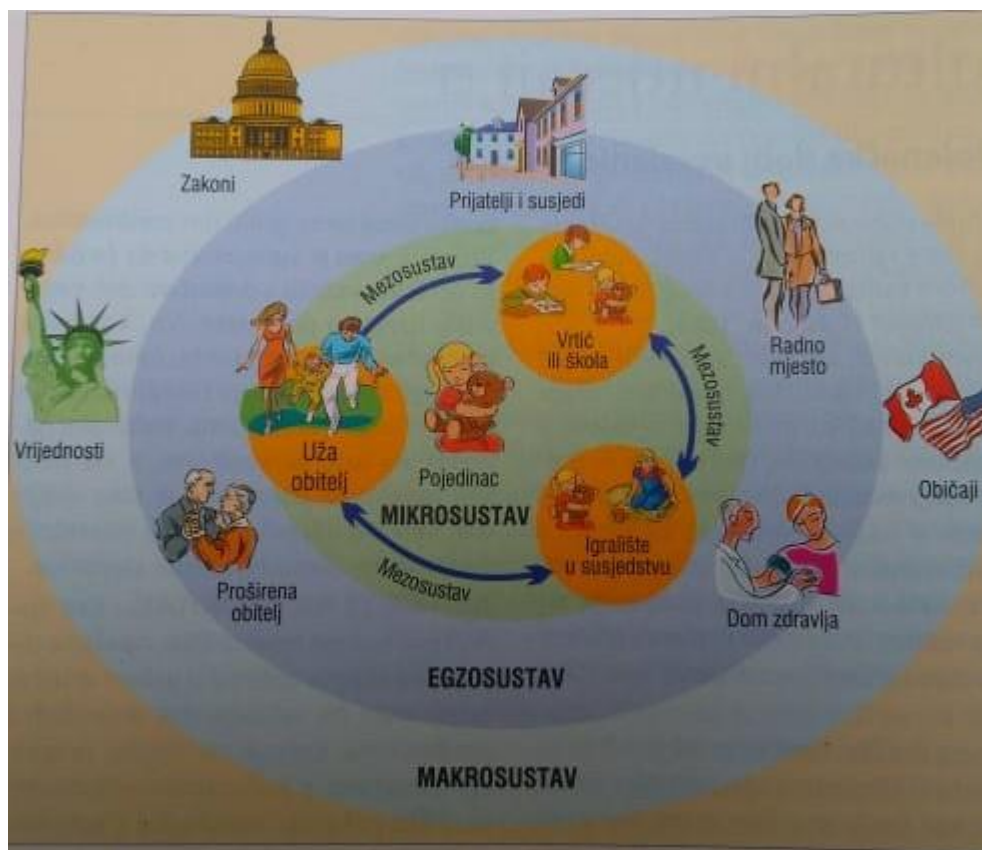
Autori Rimm-Kaufman i Pianta (2002) navode tri ključna razloga zašto je prijelaz djece u dječji vrtić, odnosno školu izuzetno važan: prvi je taj što djeca već tada uspostavljaju kompetencije, socijalne i akademske vještine koje kasnije utječu na njihov školski uspjeh i postignuće, a prijelazi uključuju i roditelje u školovanje njihove djece. Drugi razlog je činjenica da se okruženja za učenje djece predškolske i školske dobi jako razlikuju pa je stoga tijekom prijelaznih razdoblja bitno takve razlike premostiti i prevladati. Treći razlog je radi sve većih ulaganja javnih sredstava u odgoj i obrazovanje djece s ciljem povećavanja njihova uspjeha u osnovnoj školi, ali i daljnjem obrazovanju, stoga je važno razumjeti kako ih je najbolje iskoristiti.

2.1. Bronfenbrennerov model ekoloških sustava

Prijelaz iz jednog sustava u drugi se može promatrati kroz ekološku teoriju Urie Bronfenbrennera (1979) koja se smatra najrazrađenijim i najpotpunijim prikazom kontekstualnih utjecaja na dječji razvoj. Njegova teorija ekoloških sustava je model pristupa istraživanju dječjeg razvoja koji se usredotočuje na pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu (Vasta, Haith i Miller, 2005). Teorija se temelji na pretpostavci da je potrebno razumjeti međusobno djelovanje jedinstvenih značajka djeteta i njegove okoline kako bismo razumjeli dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu (Vasta, Haith i Miller, 1998, prema Skupnjak, 2012). On smatra da se dijete razvija unutar složenog sustava odnosa na koje utječu višestruke razine okoline koja ih okružuje. Okolinu shvaća kao niz umreženih struktura u kojima se odvija život čovjeka, gdje svaka razina ima snažan utjecaj na dječji razvoj, a dijeli ih na mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav (prema Berk, 2015). Dijete je u središtu sustava, a slojevi okoline se šire oko njega u koncentričnim krugovima, počevši od onih koje su djetetu najbliže u kojima ono neposredno djeluje, do onih koje su mu prilično udaljene pa samim time i ne sudjeluje izravno (Brajša-Žganec, 2003, prema Skupnjak, 2012). Interakcije struktura unutar jednog sloja i one između struktura različitih sloja su ključne, jer zapravo dijete i okolina neprestano djeluju jedno na drugo na transakcijski način (Paquette i Ryan, 2001, prema Skupnjak,

2012). Bronfenbrenner ovu teoriju naziva i bioekološkim modelom budući da dječji razvoj oblikuju dječje biološke dispozicije zajedno s okolinskim silama (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner i Morris, 2006, prema Berk, 2015).

Slika 1: Bronfenbrennerov model ekoloških sustava (Berk, 2015:24)



Prva razina okoline Bronfenbrennerova modela je mikrosustav kojeg čine aktivnosti i interakcije iz djetetove neposredne okoline poput obitelji, vrtića, škole, igrališta. Ovdje ubrajamo interakcije s članovima obitelji i prijateljima, fizičke značajke okoline poput opreme dječjeg vrtića, škole, igrališta i vrstu i količinu igračaka i materijala te aktivnosti djeteta u mikrosustavu. Na ovoj razini su svi odnosi dvosmjerni; Berk (2015) ističe da isto kao što odrasli utječu na ponašanje djeteta, njegove biološke i socijalne karakteristike, ličnost i sposobnosti također utječu na ponašanje odraslih. Primjerice prijateljski nastrojeno dijete će izazivati pozitivne reakcije roditelja, dok će razdražljivo dijete vjerojatnije izazivati negativne reakcije (Berk, 2015).

Druga razina modela ekoloških sustava je mezosustav kojeg Bronfenbrenner (1979) definira kao niz mikrosustava u međusobnoj interakciji, a nastaje kada pojedinac prelazi iz jednog okruženja u drugo, poput prijelaza djece iz obiteljskog doma u dječji vrtić ili iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Mezosustav primjerice čine odnos roditelja i odgajatelja / učitelja ili odnosi između članova obitelji i oni tako indirektno utječu na dječji razvoj preko utjecaja na ključne osobe djetetova mikrosustava. Berk (2015) objašnjava mezosustav kroz primjer djetetovog školskog uspjeha, jer on ne ovisi samo o njegovoj uključenosti i aktivnostima u razredu, nego i o interesu i uključenosti roditelja u školski život i događanja.

Egzosustav se sastoji od socijalnih okruženja članova mikrosustava, i iako dijete izravno u njemu ne sudjeluje, događaji u egzosustavu utječu na iskustva i reakcije u njegovoj neposrednoj okolini. Bronfenbrenner (1979) navodi primjere egzosustava poput radnog mjesta roditelja, razreda starijih braće ili sestara, prijatelje roditelja ili aktivnosti školskog odbora. Radno mjesto roditelja može indirektno poboljšati dječji razvoj kroz fleksibilno radno vrijeme i raspored posla, kao što i prijatelji i članovi proširene obitelji mogu savjetima ili druženjem također pridonijeti (Berk, 2015).

Makrosustav čine vrijednosti, zakoni, običaji, resursi i kultura kojoj dijete pripada. Koliko važnosti potrebama djece daje makrosustav utječe na podršku u nižim razinama okoline; primjerice ako država ima visoke standarde za kvalitetu skrbi o djeci, vjerojatnije je da će imati pozitivna iskustva u svojim neposrednim okolinama (Berk, 2015). Bronfenbrenner (1979) navodi da se makrosustavi mogu razlikovati prema socioekonomskom statusu, nacionalnosti, religiji i drugim supkulturama koje odražavaju različita društvena uvjerenja, vrijednosti i stavove određene grupe.

Bronfenbrennerova ekološka teorija naglašava važnost kretanja i razvoja djeteta unutar sustava ali i proces prijelaza koji se događa kada dijete promjeni svoje okruženje i prihvaća novu ulogu. Ti procesi prijelaza označavaju važne životne događaje poput rođenja brata ili sestre, početka školovanja ili selidbe i oni mijenjaju odnose između djece i njihove okoline čime dolazi do novih uvjeta koji utječu na razvoj. Promjene se mogu pojaviti i unutar djeteta; Berk (2015) navodi kako dijete raste, ono mijenja i kreira vlastita okruženja i iskustva koje ovise o njegovim

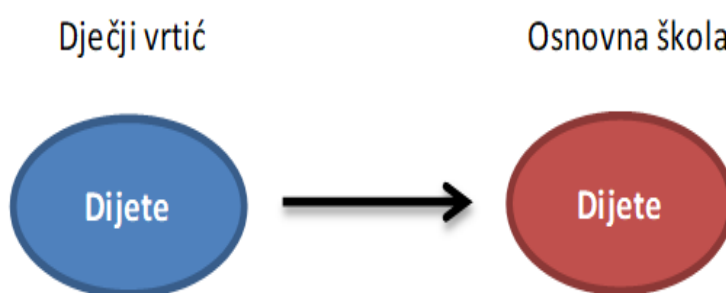
intelektualnim, tjelesnim i karakteristikama ličnosti te okolinskim prilikama. Dakle, razvoj djeteta ne kontrolira sama okolina ni njegove unutarnje dispozicije nego je ono dinamičan proces u kojem su djeca i proizvodi i proizvođači svojih okolina u kojem se naglašava njihov recipročan odnos.

2.2. Ekološko – dinamički model tranzicije

Rimm-Kaufman i Pianta (2000) opisuju četiri teorijske perspektive za ispitivanje prijelaza u školu, a kreirali su model tranzicije koji je u skladu sa suvremenim spoznajama o ulozi djeteta te njegovom interakcijom s okolinom.

Prvi model, Model učinka na djecu, naglašava osobine djeteta kao primarni čimbenik razumijevanja školske prilagodbe. Brojna istraživanja su pokazala kako karakteristike djece poput spola, socioekonomskog statusa obitelji, kognitivne spremnosti, jezičnih sposobnosti i temperamenta imaju važnu ulogu u predviđanju procesa prilagodbe školi. Iako rezultati tih istraživanja doprinose razumijevanju prilagodbe djece, tek manji dio objašnjava njihovu povezanost s uspješnim rezultatima u školi (LaParo i Pianta, 1999, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000). Primjenom pristupa usmjerenog na dijete zanemaruje se utjecaj društvenih mreža na oblikovanje ponašanja djece u vrtiću.

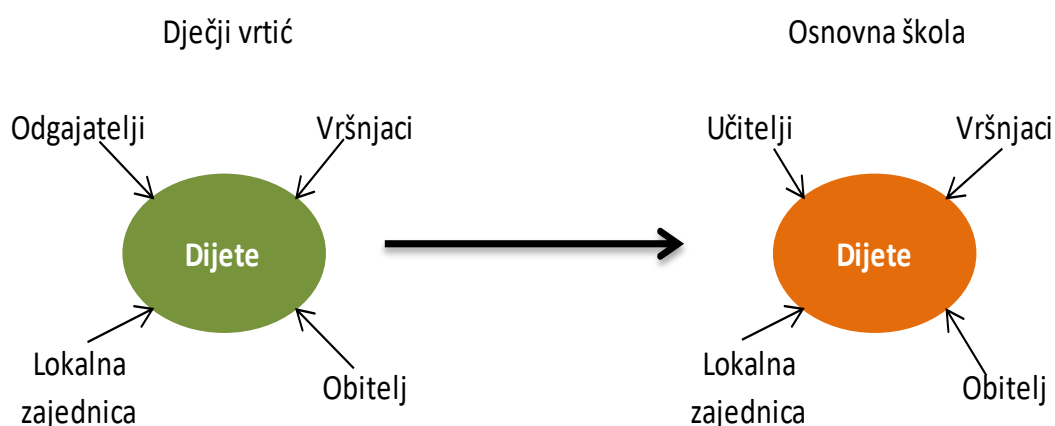
Slika 2: Grafički prikaz Modela učinka na djecu (prema Rimm - Kaufman i Pianta, 2000:496).



Drugi model, model izravnih učinaka, uz karakteristike djece uključuje i izravne učinke okruženja poput obitelji, vršnjaka, škole i lokalne zajednice na prilagođavanje djeci na školu. Istraživanja pružaju dokaze da su izravni učinci okruženja važni, a dječje kompetencije se promatraju kao ishodišta tih okruženja. Primjerice, aspekti

okruženja odgojno obrazovne ustanove poput veličine grupe/razreda i procesa discipline i podučavanja povezani su s dječjim ishodima. Kvaliteta odnosa s vršnjacima, karakteristike obiteljskih procesa poput roditeljske osjetljivosti, stimulacije, podrške i uključenosti u institucionalni proces odgoja i obrazovanja te svojstva lokalne zajednice (učestalost nasilja, zanemarivanja ili maloljetničke delinkvencije, dostupnost obrazovnih resursa) imaju izravne, mjerljive učinke na dječje ponašanje i akademski uspjeh djece (Rimm-Kaufman i Pianta 2000).

Slika 3: Grafički prikaz Modela izravnih učinaka (prema Rimm - Kaufman i Pianta, 2000:496).



Istraživanja provedena ovim modelom uvažavaju ekologiju okruženja djece tijekom prijelaznih perioda, ali se uglavnom utjecaj konteksta (obitelji, predškolskih ustanova, škole, vršnjaka i lokalne zajednice) razmatra u pogledu jednosmjernog učinka na dječje sposobnosti. Ovakvi rezultati pridonijeli su razumijevanju procesa prijelaza za djecu rizičnih skupina (Rimm-Kaufman i Pianta 2000).

Treći model, Model neizravnih učinaka, uključuje izravne i neizravne utjecaje okruženja na dječje kompetencije i mjere dvosmjerne interakcije koje postoje između djeteta i njegovih društvenih mreža. Karakteristike i osobine djeteta u interakciji s okruženjem ostvaruju transakciji proces, odnosno dijete utječe na okruženje, kao što i okruženje, do neke mjere utječe na karakteristike djeteta (Sameroff, 1995, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000). Na primjer, prosocijalno ponašanje roditelja

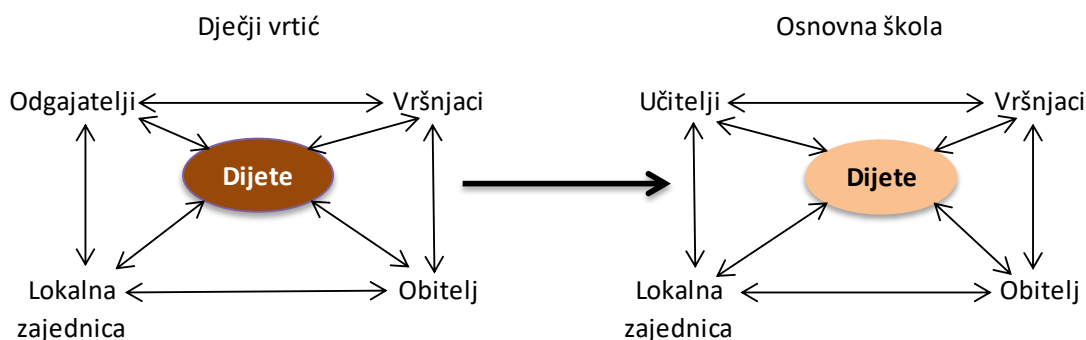
pretpostavlja uspješne vršnjačke odnose djece u vrtiću (Ladd i Hart, 1992, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000), a djeca s uspješnim vršnjačkim odnosima će vjerojatnije imati uspješnije akademske rezultate (Ladd, 1990, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000). Vrlo je važno osigurati kontinuitet u odnosima s vršnjacima (Masten, Miliotis, Graham- Bermann, Ramirez i Neeman, 1993, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000) jer i oni utječu na akademski uspjeh djece što može biti vidljivo već od ranog i predškolskog razdoblja.

Istraživanja neizravnih učinaka pokazuju da mreže za podršku obitelji mogu umanjiti stres tijekom prijelaza u vrtić (Barth i Parke, 1996, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000). Uključenost obitelji u odgojno obrazovni proces, komunikacija i međusobna podrška obitelji i odgajatelja/učitelja te njihova suradnja u kreiranju društvenih i akademskih ciljeva odgoja i obrazovanja poboljšavaju procese prijelaska u formalno obrazovanje i doprinose budućem dječjem akademskom uspjehu (Bempechat, 1990; Epstein, 1996 .; Reynolds, 1989, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000). Kvaliteta ovih odnosa ima vrlo važnu ulogu u procesu prijelaza djece rizičnih skupina jer ona utječe na njihovo socijalno okruženje (Feldman, 1995; Raffaele i Knoff, 1999, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000).

Čimbenici i karakteristike lokalne zajednice i njene uključenosti u aktivnosti i procese institucionalnog odgoja i obrazovanja također utječu na dječji razvoj, a takve vrste društvene povezanosti mogu umanjiti negativne učinke tijekom prijelaznih životnih perioda djece (Korbin i Coulton, 1997; Sampson, 1992, prema Rimm-Kaufman i Pianta 2000).

Istraživanja neizravnih učinaka uvažavaju utjecaj odnosa između više različitih konteksta (obitelj i škola, škola i lokalna zajednica) i kako njihov pojedinačni i kombinirani utjecaj može biti važan tijekom procesa prilagodbe i prijelaska, ali se pritom ne razmatraju promjene i razvoj tih odnosa tijekom vremena (Rimm-Kaufman i Pianta 2000).

Slika 4: Grafički prikaz Modela neizravnih učinaka (prema Rimm - Kaufman i Pianta, 2000:497).

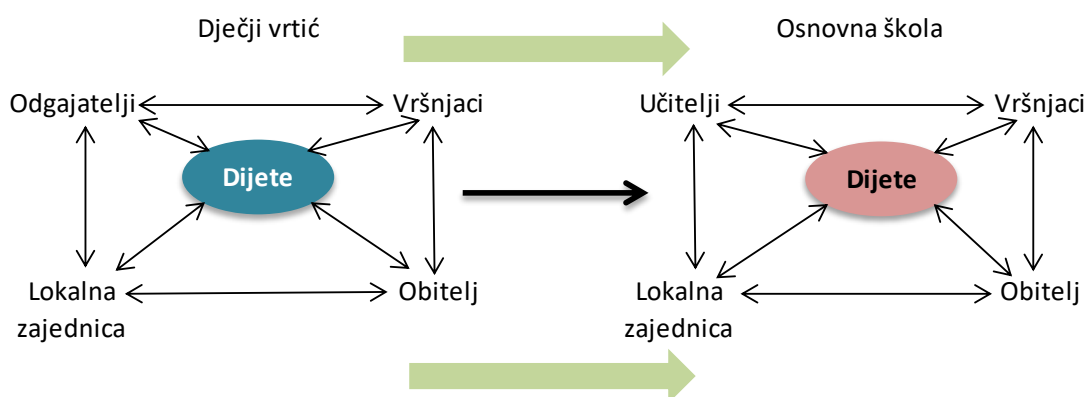


Četvrti model, Model dinamičkih efekata - Ekološki i dinamički model tranzicije uvažava izravne, neizravne i dinamične utjecaje okruženja na dječji prijelaz u vrtić i naglašava da se proces prijelaza odvija u okruženju definiranom mnogim, promjenjivim interakcijama između djeteta, obitelji, dječjeg vrtića, škole i čimbenika lokalne zajednice. Interakcije između pojedinca, grupa i institucija i njihov razvoj s vremenom također utječu kvalitetu procesa prijelaza i na uspješnost djece u školi. Primjer razvoja tih interakcija autori Rimm-Kaufman i Pianta (2000) objašnjavaju kroz suradnju roditelja i odgajatelja/učitelja; učitelji možda neće komunicirati s roditeljima djece koja imaju problema s disciplinom radi prijašnjih iskustva s istim ili sličnim obiteljima, kao što se ni roditelji možda neće htjeti uključiti u neki oblik suradnje sa školom radi vlastitih prijašnjih iskustava ili iskustva druge djece. Autori navode i kako postoji više istraživanja interakcija obitelji i dječjeg vrtića/škole nego ostalih društvenih veza i kako se ti odnosi razvijaju tijekom vremena. Rezultati tih istraživanja su pokazali kako se tijekom prijelaznih perioda češće koriste indirektno metode informiranja roditelja poput letaka ili grupnih sastanaka, a manje izravnih metoda poput osobnog kontakta i razgovora (Pianta i sur., 1999, prema Rimm-Kaufman i Pianta, 2000), a uz to, roditelji više iniciraju kontakt s odgajateljima u dječjem vrtiću nego s učiteljima u školi gdje su njihovi kontakti i manje učestali i formalniji. Tako jednu stranu prijelaza djece u školu čini i promjena u odnosu roditelj – učitelj (Epstein, 1996, prema Rimm-Kaufman i Pianta, 2000).

Ovakvi rezultati istraživanja potvrđuju potrebu za ponovnim konceptualiziranjem i promišljanjem o ishodima tijekom ranih prijelaznih životnih perioda. Pokazuju i kako nisu samo kompetencije djeteta najbolja mjera rezultata uspješnog prijelaza već i kako kvaliteta odnosa i interakcija obitelji s odgojno obrazovnim institucijama i njihov odnos prema školovanju djeteta mogu biti podjednako valjani pokazatelji ishoda tranzicije. Odnosi između obitelji i odgojno obrazovnih institucija (i interakcije i odnosi s drugim okruženjima) i njihovi učinci na razvoj djece postaju vidljivi tek kada ih proučavamo kroz vrijeme.

Dakle, ekološki i dinamički model tranzicije definira prijelaz u školu u smislu dinamičkih kvaliteta, korelacija i međusobne povezanosti između karakteristika djeteta, obitelji, okruženja u školi i lokalnoj zajednici te načina na koji se ti odnosi vremenom razvijaju i mijenjaju. O kvaliteti tih odnosa ovisi uspješnost i podrška djetetu tijekom prijelaznih životnih perioda, odnosno ako u tim odnosima postoje česti kontakti, zajednički dogovoreni ciljevi i pravovremena podrška djetetu za razvoj njegovih vještina i sposobnosti, onda oni pridonose pozitivnim ishodima prijelaza (Rosenkoetter, 1995, prema Rimm-Kaufman i Pianta, 2000).

Slika 5: Ekološki i dinamički model tranzicije (prema Rimm - Kaufman i Pianta, 2000:497).



2.3. Značajne odrednice prijelaza

Ekološko – dinamički model tranzicije opisuje niz čimbenika koji imaju značajan utjecaj tijekom prijelaznog perioda koji uključuju intrapersonalne čimbenike djece

(poput temperamenta), karakteristike obitelji (roditeljski stil, komunikacijski stil, osobnost i osjetljivost roditelja na dječje potrebe) te karakteristike odgajatelja / učitelja (stavovi, kompetencije i osobnost) te interpersonalne čimbenike djece – roditelja (skrbnika) – odgajatelja/učitelja (stil privrženosti, tijek i ishod prilagodbe, odnos sa skrbnikom i odgajateljem/učiteljem, načini rada u dječjem vrtiću/osnovnoj školi, društvene vrijednosti i sl.) (Tatalović Vorkapić i Pauletić, 2020). Značaj Ekološko – dinamičkog modela je upravo u tome što opisuje promjene i u obitelji, društvu i njihovim interakcijama čime se naglašava složenost i nepredvidivost prijelaznih perioda (Tatalović Vorkapić i Pauletić, 2020).

2.3.1 Karakteristike djeteta

Djeca iz obiteljskog okruženja usvajaju obrasce ponašanja i načine razumijevanja socijalnih situacija koje potom koriste i razvijaju u novim situacijama i doživljajima. Zato je vrlo važno da djeca osjećaju sigurnu privrženost i potporu obitelji tijekom procesa prijelaza kako bi mogla jasno razumjeti, prihvatiti i konstruktivno sudjelovati u cijelom procesu (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Privrženost je relativno trajna, ali snažna emocionalna povezanost koju pojedinac ima sa značajnim ljudima u njegovu životu koja u stresnim situacijama donosi utjehu, a počinje se razvijati već neposredno nakon rođenja (Berk, 2015). Odnos djeteta i roditelja/skrbnika, odnosno kvaliteta i vrsta njihove privrženosti čini bazu prema kojoj dijete gradi odnos prema sebi i drugima koji ga okružuju (Tatalović Vorkapić, 2020). Ainsworth (1978, prema Tatalović Vorkapić, 2020) razlikuje tri tipa privrženosti: siguran (tip B), nesigurno-izbjegavajući (tip A) i nesigurno-ambivalentni (opirući) (tip C), a Main i Solomon (1990, prema Tatalović Vorkapić, 2020) opisuju i četvrti oblik dezorganizirano – dezorijentirane privrženosti (tip D). Sigurna privrženost označuje osjetljivost figure privrženosti (osobe na koje se dijete može osloniti) na potrebe djeteta i prilagodbu ponašanja s obzirom na ponašanje djeteta. Sigurno privržena djeca tijekom separacije od roditelja imaju manje straha i anksioznosti što im omogućuje aktivno istraživanje okoline i stvaranje bliskih odnosa. Pokazuju manje zavisnosti i agresivnosti, a veću razinu samopouzdanja, prilagodljivosti, poslušnosti i suradnje s drugom djecom (Tatalović Vorkapić, 2020). Nesigurno izbjegavajuću privrženost karakterizira roditeljska distanciranost i ne zadovoljavanje djetetovih potreba zbog čega dijete

nauči ne pokazivati svoje emocije ili tražiti i htjeti fizički kontakt, grljenje ili maženje. Takva djeca istražuju okolinu, uznemiruju se tek kada ostanu sami, a na nepoznatu osobu reagiraju kao i na roditelja (Tatalović Vorkapić, 2020). Nesigurno-opirući tip privrženosti označavaju nepredvidljive reakcije roditelja na potrebe djeteta zbog čega dijete ima povećani oprez i usmjereno je na pridobivanje pažnje roditelja. Tijekom separacije od roditelja dijete je teško utješiti jer nastoji stalno biti u blizini majke, a pri njenom povratku iskazuju ljutnju. Potreba za istraživanjem okoline i rješavanje problema ovisi o prisutnosti i podršci roditelja što dovodi do emocionalne nestabilnosti i slabije samoregulacije (Tatalović Vorkapić, 2020). Dezorganizirano-dezorijentirani tip privrženosti zapravo označava traumatično iskustvo, odnosno neku vrstu zlostavljanja od strane figure privrženosti. Ovaj obrazac privrženosti odražava najveću nesigurnost djece jer istovremeno mogu iskazivati osjećaj straha i smiješiti se pri povratku roditelja. Takva djeca nemaju osjećaj da mogu vjerovati onima koji brinu o njima pa izbjegavaju emocionalne odnose zbog čega se osjećaju nevoljeno (Tatalović Vorkapić, 2020).

Promjena odgojno- obrazovnog okruženja, a naročito pri prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu donosi nove norme i pravila koja nužno mijenjaju i dječje ponašanje. Za razliku od dječjeg vrtića, u osnovnoj školi se povećavaju očekivanja i zahtjevi od djece, ali se smanjuje njihova autonomija pri odlučivanju i izboru dnevnih aktivnosti, a uz to djeca mijenjaju i svoj osobni identitet ovisno o subjektivnom doživljaju i povratnim informacijama iz novog socijalnog okruženja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

Prijelazi nisu uvijek afirmativni, mogu se protumačiti kao izazov i prijetnju što je uvelike povezano s načinom na kojih ih dijete razumije. Potencijalno stresno iskustvo te nesigurnost i strah od nepoznatog se mogu prevenirati pravodobnim informiranjem, učenjem o novom okruženju, prilagodbom očekivanja te sustavnim istraživanjem procesa (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

2.3.2 Karakteristike obitelji, obiteljskih odnosa i roditelja

Kvaliteta obiteljskih odnosa, odnosno razina i oblik privrženosti roditelja i djece je povezana s razvojem dječje osobnosti, samopouzdanja, samopoštovanja te otpornosti

na potencijalno stresne situacije. Takva razvijena otpornost uz potporu obitelji pomaže djeci u smanjivanju osjećaja zbunjenosti i anksioznosti u nepoznatim i stresnim situacijama (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Obiteljski odgoj i obrazovanje je značajan za psihofizički i emocionalni razvoj djece što uključuje osnaživanje djeteta, učenje rješavanja problemskih situacija te razvoj otpornosti na promjene koji doprinose kvalitetnijem prijelazu u novu odgojno obrazovnu zajednicu.

Značajke obitelji poput broja članova obitelji i kvaliteta odnosa među njima te ponašanje roditelja i njihovog roditeljskog stila (autoritativni, autoritarni, permisivni, indiferentni/neuključeni) čine bazu djetetovog razvoja s obzirom da su roditelji uzor djeci pa oponašaju njihovo ponašanje koje smatraju normalnim u različitim situacijama (kao što je prijelaz u dječji vrtić) (Mihić i sur., 2011).

Roditeljski stilovi odgoja predstavljaju kombinaciju roditeljskih ponašanja koja su toliko učestala da zapravo stvaraju trajnu odgojnu klimu u obitelji (Berk, 2015). Autoritativni odgojni stil karakterizira visoku razinu prihvaćenosti i uključenosti, korištenje prilagođenih tehnika kontrole uz primjereno davanje autonomije djetetu kako bi ono samostalno moglo donositi odluke u situacijama kada je spremno. Autoritativni roditelji uspostavljaju toplu emocionalnu vezu s djecom zbog visoke razine osjetljivosti na potrebe njihove djece. Iako takvi roditelji omogućuju postupno i odgovarajuće davanje autonomije djeci, nadgledaju svoju djecu gdje su i što rade provodeći čvrstu, ali razumnu kontrolu. Djeca zato razvijaju visoko i zdravo samopoštovanje i samokontrolu, iskazuju socijalnu i moralnu zrelost, suradljivi su i ustrajni u zadacima zbog čega imaju visoki školski uspjeh (Berk, 2015). S druge strane, autoritarni odgojni stil karakterizira nisko davanje autonomije djetetu koristeći psihološku kontrolu gdje roditelji postavljaju brojne zahtjeve koji često nisu u skladu sa sposobnostima djeteta. Donose odluke umjesto djeteta, a ne rijetko ga i kritiziraju, omalovažavaju i prijete. Očekuju da dijete bez pogovora prihvati svaku njihovu odluku, a ako nisu zadovoljni autoritarni roditelji pribjegavaju sili i kazni, uskraćujući ljubav i pažnju. Zbog ovakvog odgojnog stila djeca su nesretna, anksiozna, prkosna i s niskom razinom samopouzdanja i samopoštovanja, a tijekom procesa prilagodbe se povlače i iskazuju prkosna i agresivna ponašanja (Berk, 2015). Roditelji permisivnog odgojnog stila su topli, ali pretjerano popustljivi i dozvoljavaju

djetetu da donosi odluke u dobi kada ih ono još nije spremno i sposobno donijeti (poput vremena za obrok, pred ekranom ili odlaska u krevet). Djeca permisivnih roditelja zato često iskazuju antisocijalna ponašanja, ovisna su o odraslima, manje ustrajna i buntovna (Berk, 2015). Indiferentni ili neuključeni odgojni stil je zapravo ekstrem jer predstavlja oblik zlostavljanja zanemarivanjem djeteta. Roditelji nisu emocionalno uključeni, često su depresivni i povučeni i ravnodušni prema dječjoj autonomiji i njegovim mišljenjima. Djeca zato imaju lošu emocionalnu samoregulaciju, slabiji školski uspjeh te iskazuju antisocijalna ponašanja (Berk, 2015).

Istraživanja upućuju na povezanost socioekonomskog statusa obitelji i obrazovanja roditelja s odgojno obrazovnim ishodima i akademskim postignućima naročito na početku školovanja (Pastuović, 2012). Obiteljski odgoj pridonosi razvoju dječjeg samopouzdanja i samopoštovanja kojeg povezujemo s dječjom motiviranosti za istraživanjem i učenje (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Upravo ovakvi rezultati recentnih istraživanja naglašavaju važnost i potrebu uključivanja obitelji u prijelaze djece iz obitelji u vrtić te kasnije u osnovnu školu. Ipak, autorice navode da se u praksi institucionalnog raznog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgovornost za kvalitetni prijelaz prebacuje isključivo na ustanovu, odnosno odgajatelje skupine što se može protumačiti kao nepripremljenost svih dionika procesa prijelaza.

2.3.3 Karakteristike dječjeg vrtića (odgajatelja) i osnovne škole (učitelja)

Prijelazi između zajednica (iz obitelji u dječji vrtić i iz dječjeg vrtića u osnovnu školu) odnosno promjena socijalnog i prostornog okruženja najčešće obuhvaćaju i promjenu dnevnih aktivnosti, naročito učenja i igre – temeljne dječje aktivnosti kojom upoznaju i razumiju svijet oko sebe, prerađuju događaje iz dosadašnjih iskustva te najlakše uče (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

Kvaliteta prijelaza u odgojno – obrazovnu ustanovu može značajno doprinijeti kvaliteti djetinjstva te aktualnim i dugoročnim postignućima, ali nažalost kako i autorice Visković i Višnjić Jevtić (2019) navode u hrvatskoj javnoj obrazovnoj politici još uvijek nedostaje profesionalna i društvena potpora odgojno – obrazovnog sustava ali i povezanost i uključivanje struke pri osmišljavanju obrazovnih reformi.

Autorice ističu kako većina svjetskih istraživanja odgojno – obrazovnog sustava ne uključuje proces prijelaza između odgojno – obrazovnih ustanova što bi vjerojatno ukazalo na dodatne teškoće poput neumreženosti praktičara međusobno i zajedno sa znanstvenicima, neuključenost igre i rasprave kao oblika učenja ili pak ignoriranje suvremenih strategija učenja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019).

2.4. Prakse prijelaza u našoj zemlji

2.4.1 Prijelaz iz obitelji u dječji vrtić/jaslice

Kako bi se ublažio potencijalni stres tijekom procesa prijelaza djeteta u dječji vrtić/jaslice važno je da roditelj razgovara s djetetom o novonastaloj situaciji, a preporučuje se da dijete ranije ima situacije odvajanja od roditelja, upoznavanja s drugim nepoznatim osobama i djecom. Uz to, preporuka je i da se djetetova rutina prilagodi rutini u vrtiću, poput samostalnog uspavlivanja (bez prisutnosti roditelja) (Tatalović Vorkapić, 2020). Tijekom same adaptacije važno je da roditelj bude prisutan jer odgajatelj ima mogućnost promatrati odnos roditelja i djeteta, osjetljivost roditelja na potrebe djeteta i način iskazivanja istih što može biti dobar temelj za razumijevanje dječjeg ponašanja i planiranje suradnje s roditeljima (Mihić, 2015). Kvalitetna priprema za prijelaz djece iz obitelji u dječji vrtić obuhvaća: cjelovito i pravovremeno informiranje roditelja, postupno upoznavanje djece s novom zajednicom, jasno naznačena dobrobit djece i roditelja, prihvaćanje suradnje i izgrađivanje partnerskih odnosa svih dionika u kojima postoji otvorena i konstruktivna komunikacija temeljena na međusobnom povjerenju i uvažavanju kompetencija te odgovornosti roditelja i odgajatelja (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Temeljem opsežnih analiza prakse i znanja o zdravom razvoju djeteta i obitelji autori Kraft-Sayre i Pianta (2000) navode pet načela za uspješno prilagođavanje i kreiranje procesa prijelaza: prvo načelo odnosi se na kreiranje podržavajućih odnosa u kojima je uključeno i dijete što čini sami proces prijelaza lakšim, drugo načelo govori o promicanju kontinuiteta u odgoju i obrazovanju jer ono služi i kao most između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Treće načelo govori o potrebi da dječji vrtić inicira pozitivne i podržavajuće interakcije vrtića i obitelji koje održavaju snagu obitelji, dok četvrto načelo ističe važnost prilagođavanja procesa prijelaza

individualnim potrebama i snagama djeteta, obitelji, odgajatelja/učitelja, dječjeg vrtića/osnovne škole i lokalne zajednice. Posljednje peto načelo naglašava važnost kreiranja suradničkih odnosa svih dionika procesa (obitelji, odgajatelja/učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika) (Kraft-Sayre i Pianta, 2000). Istraživanje Fails Nelson (2004) utvrđuje kako se aktivnosti odgajatelja tijekom procesa prijelaza najčešće svode na slanje informacija putem e-maila, neovisno o dobi i radnom iskustvu odgajatelja.

2.4.2 Prijelaz iz dječjeg vrtića/predškole u osnovnu školu

U Republici Hrvatskoj prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017) djeca koja su do 1. travnja tekuće godine navršila šest godina trebaju krenuti u školu. Na inicijativu roditelja moguće je ranije uključivanje, a na zahtjev stručnog povjerenstva škole moguća je i odgoda za jednu školsku godinu zbog procijenjenog zaostajanja u razvoju djece. Visković (2018) ističe kako se odgoda polaska u školu preporučuje djeci iz socijalno depriviranih obitelji najčešće zbog slabijih socijalnih kompetencija i emocionalne nesigurnosti, a sama odgoda često podrazumijeva ostanak u istoj socijalnoj sredini što se može negativno odraziti na status djeteta. Javna obrazovna politika u Hrvatskoj uvela je obvezno pohađanje programa predškole u minimalnom trajanju od 250 sati u kontinuitetu od osam mjeseci za svu djecu koja nisu uključena u redovne programe u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u godini pred polazak u školu (Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole, 2014). Ured državne uprave u županiji za svaku osnovnu školu imenuje članove Stručnog povjerenstva osnovne škole za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta kojeg čine nadležni školski liječnik te stručni suradnici zaposleni u školi, najčešće psiholozi (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta te sastavu stručnih povjerenstava, 2014). Nakon pregleda, odnosno razgovora s djetetom, Stručno povjerenstvo škole razgovara s roditeljem/skrbnikom pri čemu roditelj/skrbnik ima pravo uvida u mišljenje i prijedlog pojedinog člana Stručnog povjerenstva škole (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta te sastavu stručnih povjerenstava, 2014). Uz neposredni pregled djeteta, razgovor s roditeljem/skrbnikom i pojedinačna mišljenja članova Stručnog povjerenstva, Stručno povjerenstvo bi svoje mišljenje s prijedlogom trebalo donijeti i na temelju

dokumentacije predškolske ustanove ili programa predškole što autorica Visković (2018) naglašava da se najčešće ne događa i ističe da se dokumentacija i pisano mišljenje stručnjaka iz dječjeg vrtića prilaže samo pri prijevremenom upisu u osnovnu školu, dok se razgovori s roditeljima/skrbnicima najčešće obavljaju tek kod kašnjenja u razvoju (kognitivna, emocionalna ili socijalna nezrelost). Autorica ističe i da upravo zbog ne poznavanja razvojne povijesti djece i procjene izvan djetetova obiteljskog okruženja dolazi do neadekvatnog uvida u dječji status. Testiranja koja se provode radi zadovoljavanja zahtjeva za mjerljivim postignućima djeteta mogu negativno utjecati na dječje samopouzdanje i samopoštovanje jer se zanemaruje emocionalna dobrobit i individualna osobnost djeteta. Takva usmjerenost praktičara na vidljiva i mjerljiva postignuća djece (najčešće usmjerena na početno čitanje, pisanje, grafomotoriku i matematička znanja) podržavaju i roditelji, a dovode do školarizacije dječjih vrtića. Od dječjih vrtića se očekuje da se prilagode očekivanjima osnovne škole i shvaća se kao niža razina odgoja i obrazovanja, što stavlja osnovnu školu u poziciju moći (Somolanji Tokić, 2016). Ovisno o shvaćanju uloge djeteta i formalnog obrazovanja, polazak u osnovnu školu se može promatrati kroz tri modela: dijete koje je spremno za školu, škola koja je spremna za dijete i dijete kao središte kurikulumu koji se sukonstruira. U prvom modelu dijete je u ulozi objekta koje je nespremno i nekompetentno pa se očekuje od dječjih vrtića da pripremi dijete za osnovnu školu kako bi zadovoljilo određeni set normi. Drugi model podrazumijeva partnerski odnos s dječjim vrtićem, roditeljima i djecom, međutim u praksi se zanemaruje dječja uloga u cjelokupnom procesu. Dijete se shvaća kao primatelj odgojno obrazovne „usluge“ i ono ne može sudjelovati u procesu prijelaza. Treći model je prepoznat i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) gdje se teži ka zajedničkoj sukonstrukciji tijekom procesa prelaska u osnovnu školu. Ovaj model ne prepoznaje samo odgajatelje i učitelje kao osobe koje imaju potrebna znanja i spoznaje, već uvažava i misli, potrebe, očekivanja i znanja djeteta pa se na tim temeljima sukonstruira kurikulum. Model uključuje sve bitne aktere procesa, ali se poseban naglasak stavlja na dijete zbog čega se ono osjeća uvaženo, sposobno i autonomno za daljnji proces učenja. Ostvarivanje ovakvog modela podrazumijeva osvještavanje implicitne pedagogije odgajatelja i učitelja kao pokretača promjene, ali i znanje o prirodi kurikulumu i razvojnim specifičnostima

djece predškolske i rane osnovnoškolske dobi. Pedagogija sukonstrukcije donosi dobrobiti za cjelokupni odgojno obrazovni sustav i sve uključene aktere stoga ju je potrebno i dalje promicati i primjenjivati (Somolanji Tokić, 2016). Kvalitetno organiziran proces prijelaza pridonosi smanjenju dječjeg straha i tjeskobe, odnosno olakšava prilagodbu na novu odgojno obrazovnu zajednicu i jača otpornost na promjene. Suradnja i partnerstvo svih dionika procesa razvijaju socijalno-emocionalne kompetencije djece što se odražava na načinu na koji održavaju postojeće i ulaze u nove socijalne interakcije te emocionalne kompetencije prepoznatljive po izgrađenoj sigurnoj privrženosti i povjerenju u odrasle (Visković i Višnjic Jevtić, 2019). Literatura navodi određene postupke prijelaza u osnovnu školu iz prakse poput: razvoj osobnog i grupnog identiteta što uključuje i razvoj samopouzdanja i samopoštovanja, informiranje svih dionika procesa (djece, roditelja, učitelja, stručnih suradnika), procjene dječjeg psihofizičkog statusa i/ili dokumentiranje dječjeg razvoja, zajedničke aktivnosti dječjeg vrtića i osnovne škole (događanja, druženja, projekti), suradnja i partnerstvo odgojno obrazovnih ustanova (konstruiranje kurikuluma) te suradnja i partnerstvo s roditeljima prije uključivanja djeteta u osnovnu školu (Visković i Višnjic Jevtić, 2019).

3. DOBROBIT DJECE I DOBROBIT ODGAJATELJA/UČITELJA KAO ZNAČAJNI KORELATI KVALITETE PRIJELAZA I PRILAGODBE DJECE U VRTIĆU/ŠKOLI

3.1. Dobrobit djece

Dobrobit djece je u ovom istraživanju operacionalizirana teorijskim modelom socijalno - emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti djece prema Mayr i Ulich (2009) koja se može izmjeriti prema šest kategorija ili vještina koje omogućuju zadovoljenje potreba i dobivanje pozitivnih osjećaja i koje se mogu opažati u dječjem vrtiću, a to su: uspostavljanje kontakta/socijalne vještine, samokontrola/promišljenost, uživanje u istraživanju, asertivnost, emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom, orijentiranost na aktivnost (Mary i Ulich, 2009, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

3.1.1 Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine

Dijete se u obiteljskom okruženju osjeća zaštićeno i sigurno da će mu okolina biti naklonjena radi pozitivnih emocionalnih odnosa, međutim ulaskom u odgojno-obrazovnu skupinu gdje oni još nisu uspostavljeni dijete mora izgraditi pozitivan odnos koji ovisi samo o vlastitom trudu i aktivnosti. Iskustvom i interakcijama s vršnjacima i odraslima dijete razvija obrasce socijalnih ponašanja, a uspostavljanjem pozitivnih veza u vrtiću razvijaju se socijalne kompetencije koje su važne za razvijanje pozitivnih veza tijekom cijelog života (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Istraživanje Ladd i suradnika (1999; prema McClelland i Morrison, 2003) otkriva kako je sposobnost suradnje i neovisnost djece u vrtiću važan prediktor školskog uspjeha. Jones, Greenberg i Crowley (2015) su istraživali i potvrdili da odgajateljske procjene dječjih prosocijalnih vještina mogu biti prediktori određenih ishoda u odrasloj dobi (poput osobne dobrobiti, obrazovanja i zapošljavanja).

3.1.2 Samokontrola/promišljenost

Kategorija se odnosi na sposobnost da dijete svjesno i namjerno kontrolira vlastito ponašanje i nagone te održavanje koncentracije koje je važan dio samokontrole (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

3.1.3 Uživavanje u istraživanju

Ova kategorija se odnosi na prirodnu potrebu i težnju djece za istraživanjem i otkrivanjem te optimističnost i znatiželjnost u novim situacijama. Pozitivan stav i osjećaj sigurnosti pri suočavanju s izazovima potaknuti će osjećaj želje za učenjem, uspjehom i postignućem (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

3.1.4 Asertivnost

Asertivnost je sposobnost ili spremnost djeteta da komunicira i verbalno izražava vlastite potrebe, osjećaje i želje s vršnjacima i odraslima. Takva djeca imaju visoku razinu empatije i prosocijalnog ponašanja i često iniciraju igre (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

3.1.5 Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom

Prema Mayr i Ulich (2009) emocionalna stabilnost (reaktivnost) se odnosi na emocionalno reagiranje na situacije i podražaje dok se suočavanje sa stresom odnosi na sposobnost djeteta da prilagodi vlastitu reaktivnost. Emocionalno stabilna djeca mogu, koriste i prihvaćaju emocionalnu potporu od vršnjaka i odraslih (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

3.1.6 Orijentiranost na aktivnost

Djeca u odgojno-obrazovnoj skupini imaju pristup mnoštvu materijala i poticaja koje mogu birati temeljem vlastitih interesa i koristiti kako za njih ima smisla. Ako dijete pri svladavanju određenog izazova ili aktivnosti doživi osjećaj zadovoljstva htjet će ga ponavljati i tako razvijati određene vještine i proces učenja (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Navedene kategorije iznimno su bitne za postizanje mentalnog zdravlja i psihološke otpornosti djece, a na njihov razvoj utječu osobe koje su djetetu značajne, odnosno

roditelji, skrbnici i članovi uže obitelji ali i u velikoj mjeri odgajatelji i učitelji koji su u svakodnevnom kontaktu kroz različite oblike odgoja i obrazovanja (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) su istraživanjem utvrdili kako odgajateljice s porastom dobi djece daju i veće procjene djeci u kategorijama Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine, Samokontrola/promišljenost, Asertivnost, Uživanje u istraživanju i Emocionalna stabilnost i to kod oba spola što se i razvojno očekuje.

Za potrebe ovog istraživanja pri operacionalizaciji dobrobiti djece uz navedene kreirane su tri varijable koje se odnose na procjenu kvalitetu prilagodbe i prijelaza na skali Likertovog tipa od 1 do 5. Prva varijabla glasi „*Tijekom prilagodbe je bilo poteškoća:*“ pri čemu je „1 = da, u potpunosti, 2 = djelomično je bilo, 3 = i bilo je i nije bilo, 4 = djelomično nije bilo, 5 = u potpunosti nije bilo“. Druga varijabla glasi „*Prilagodba je protekla:*“ pri čemu je „1 = zadovoljavajuće, 2 = djelomično zadovoljavajuće, 3 = osrednje, 4 = djelomično nezadovoljavajuće, 5 = nezadovoljavajuće“. Treća varijabla glasi „*Općenito kvaliteta suradnje s roditeljima ovog djeteta bila je:*“ pri čemu je „1 = Vrlo visoka, 2 = Visoka, 3 = Srednja, 4 = Niska, 5 = Vrlo niska“.

Istraživanje Birch i Ladd (1997; prema Oren, 2006) je pokazalo kako se djeca koja imaju bliskiji odnos s odgajateljima više uključuju u aktivnosti i vole ići u vrtić, dok se djeca koja imaju lošiji odnos manje uključuju u aktivnosti i općenito manje vole ići u vrtić. Također, dobra prilagodba na vrtić te viša razina prosocijalnog ponašanja djece povezana je s bliskim odnosom odgajatelja i djece, dok su agresija, problemi u ponašanju i socijalnim odnosima povezani s konfliktnim odnosima odgajatelja i djece (Peisner-Feinberg i sur., 1999, prema Oren, 2006).

Istraživanje Valeski (2000; prema Oren, 2006) ispitalo je povezanost odgajatelja/učitelja i djece s angažiranošću i školskim uspjehom djece od vrtića do trećeg razreda osnovne škole. Pozitivan i kvalitetan odnos između odgajatelja i djece utječe na višu razinu truda i angažmana, što onda utječe na školska postignuća. Štoviše, istraživanje je pokazalo kako se promjene u kvaliteti odnosa kroz vrijeme poklapaju s promjenama u školskom angažmanu, a zaključeno je kako odgajatelji i

djeca mogu izgraditi pozitivne emocionalne odnose u svakom trenutku i bez obzira na prijašnje probleme (Valeski, 2000, prema Oren, 2006)

3.2. Dobrobit odgajatelja/ učitelja

U domeni dobrobiti odgajatelja/učitelja u fokusu su bile varijable optimizma, zadovoljstva životom, otpornosti i kvaliteta suradnje odgajatelja/učitelja s dječjim vrtićem/osnovnom školom tijekom prilagodbe.

3.2.1 Optimizam

Kod pojma optimizama razlikujemo dispozicijski optimizam i eksplanatorni stil. Prema Scheier i Carver (1987, 1992; prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008) osobe s dispozicijskim optimizmom očekuju da će im se u životu dogoditi više dobrih nego loših stvari i općenito da će im budućnost donijeti nešto dobro. Takve osobe se adekvatno suočavaju s poteškoćama i ne odustaju od svojih ciljeva zbog čega ih obično uspješno ostvaruju. Autor Seligman (1998; prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008) optimizam ne koncipira kao crtu ličnosti nego kao eksplanatorni stil koji se odnosi na način na koji si osoba objašnjava uzroke nekih događaja u svom životu pri čemu će optimistična osoba uzroke vidjeti u vanjskim i privremenim čimbenicima.

Smith i suradnici (2013) su nakon provedenih istraživanja utvrdili da su optimizam, jasnoća raspoloženja, aktivno suočavanje, smisao života, te usredotočena svjesnost (eng. *mindfulness*) karakteristike osobne otpornosti na stres. Optimistična osoba može zamisliti pozitivan rezultat stresne situacije što joj daje samopouzdanje koje je potrebno za suočavanje s problemom (Andersson, 1996; Scheier i Carver, 2003; prema Smith i sur., 2013). Optimističan odgajatelj u svojoj grupi može stvoriti sigurnu i motivirajuću atmosferu koja utječe na razvoj samopouzdanja i pozitivnih odnosa s okolinom (Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2016).

3.2.2 Zadovoljstvo životom

Pri mjerenju dobrobiti razlikujemo dva pristupa: objektivni koji je usmjeren na mjerenje određenih objektivnih pokazatelja (poput visine prihoda) te subjektivni koji se temelji na zadovoljstvu tim određenim objektivnim pokazateljem. Objektivno mjerenje provode vanjski opažači, dok je subjektivno mjerenje samoprocjena.

Skalom zadovoljstva životom (Diener i sur., 1985, prema Rijavec, Miljković i Brdar, 2008) najčešće se mjeri kognitivni dio subjektivne dobrobiti, a ljestvica se sastoji od pet tvrdnji koje služe za vrijednosnu samoprocjenu vlastitog života za koju svaka osoba ima svoj kriterij (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008). Učitelji koji su pod visokim stresom imaju manje životno zadovoljstvo što može negativno utjecati na njihov psihosocijalni status, profesionalno postignuće i na školu kao organizaciju, dok prolongirani profesionalni stres može utjecati na neprijateljsko ponašanje prema djeci i kolegama (Brkić i Rijavec, 2011).

Uspješnost i kvaliteta odgojno obrazovnog rada uvelike ovisi o razini stresa i subjektivnoj dobrobiti odgajatelja. Ako je odgajatelj visoko motiviran i radije se radu i istraživanju, te osobine će prenijeti na djecu. U institucijskom kontekstu za oblikovanje odnosa odgajatelja i djeteta, kreiranja emocionalno sigurne atmosfere u grupi te za ishode učenja djece uvelike ovisi o razini zadovoljstva vlastitog života odgajatelja i njegovim osobinama ličnosti (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013).

Od odgajatelja se očekuje fleksibilan pristup u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa, osjetljivost za različite potrebe djece i stabilnost u ponašanju zbog čega je važno da je zadovoljan vlastitim životom. U grupi koju vodi vedar i raspoložen odgajatelj koji je zadovoljan vlastitim životom djeca će se osjećati motivirano za istraživanje, kreativnost i društvenost, a takva ugodna atmosfera osigurava bolju prilagodbu na vrtić (Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2016).

3.2.3 *Otpornost*

U znanstvenoj literaturi postoje različite definicije otpornosti, a Windle (2010; prema Slišković i Burić, 2018:9) ju definira kao „*proces uspješnoga nošenja sa značajnim izvorima stresa ili traumom, odnosno upravljanja njima.*“ Implicitna uvjerenja odgajatelja i učitelja snažno utječu na način na koji donose odluke u odgojno obrazovnom radu, a njihova emocionalna kompetencija utječe na razvoj emocionalnih i društvenih kompetencija djece (Denham, Bassett i Zinsser, 2012). U odgojno obrazovnom kontekstu odgajatelji i učitelji se susreću s brojnim izvorima stresa poput broja djece u skupini/razredu, problemima s roditeljima djece i općenito u međuljudskim odnosima, a istraživanje autora Bouillet, Ivanec i Miljević-Ričički

(2014) ukazuje da oni odgajatelji koji sebe percipiraju otpornijim i koji osjećaju da u dječjem vrtiću imaju poticajnu klimu, također smatraju da su kompetentniji u razvijanju otpornosti djece.

3.2.4 Suradnja

Pozitivni odnosi i suradnja odgajatelja/učitelja i djece pridonose osobnom zadovoljstvu i motivaciji za rad, a često se upravo oni spominju kao jedan od glavnih razloga ostanka u profesiji. Hargreaves (2000; prema Spilt, Koomen i Thijs, 2011) nakon provedenih intervjua s odgajateljima i učiteljima zaključuje kako su upravo odnosi s djecom bili najvažniji izvor motivacije i zadovoljstva. Rezultati su pokazali i da odgajatelji imaju intenzivnije emocionalne odnose s djecom jer su doživjeli više pozitivnih i negativnih emocija, dok učitelji svoje emocionalne odnose s djecom opisuju kao odnose priznavanja i poštovanja. Ovakvi rezultati ukazuju na važnost i potvrđuju povezanost između odgajateljeve/učiteljeve osobne i profesionalne dobrobiti, jer profesionalni razvoj nije moguć bez osobnog razvoja (Hargreaves, 2000, prema Spilt, Koomen i Thijs, 2011).

Pianta i Steinberg (1992; prema Oren, 2006) istraživali su odnose djece i učitelja te njihovu povezanost s prilagodbom na školu pri čemu su zaključili kako je bliskost učitelja s djecom povezana s ponašajnim i akademskim kompetencijama djece (kao što su socijalne vještine i dobre radne navike), dok su konfliktni odnosi povezani s problemima u ponašanju ili učenju djece.

4. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj ovog rada bio je utvrditi značajne odrednice prijelaza kod djece rane dobi i djece osnovnoškolske dobi, te provesti relevantne analize usporedbe. S obzirom na to, definirani su sljedeći istraživački problemi:

1. Provesti deskriptivnu i korelacijsku analizu odrednica dobrobiti djece rane dobi tijekom prijelaza: socijalno-emocionalna dobrobit i otpornost djece, tijekom adaptacije djece (tri varijable) i dobrobiti (optimizma, zadovoljstva životom, otpornosti i suradnje) odgajatelja
2. Provesti deskriptivnu i korelacijsku analizu odrednica dobrobiti djece osnovnoškolske dobi tijekom prijelaza: socijalno-emocionalna dobrobit i otpornost djece, tijekom adaptacije djece (tri varijable) i dobrobiti (optimizma, zadovoljstva životom, otpornosti i suradnje) učitelja
3. Usporediti prethodno utvrđene odrednice dobrobiti djece rane i osnovnoškolske dobi tijekom prijelaza: socijalno-emocionalna dobrobiti i otpornosti djece, tijekom adaptacije djece (tri varijable) i dobrobiti (optimizma, zadovoljstva životom, otpornosti i suradnje) odgajatelja i učitelja

Temeljem prikazanog teorijskog okvira u uvodu rada i dosadašnjih istraživanja očekuje se sljedeće:

H1: Više razine socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece rane dobi pozitivno povezane s nižom razinom teškoća tijekom adaptacije, višom razinom zadovoljstva tijekom adaptacije i višom kvalitetom suradnje s roditeljima tijekom adaptacije te višom dobrobiti odgajatelja.

H2: Više razine socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece osnovnoškolske dobi pozitivno povezane s nižom razinom teškoća tijekom adaptacije, višom razinom zadovoljstva tijekom adaptacije i s većom kvalitetom suradnje s roditeljima tijekom adaptacije te višom razinom dobrobiti učitelja.

H3: Očekuje se da će djeca osnovnoškolske dobi pokazati višu razinu razvijenosti socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti od djece rane dobi, a time i lakši prijelaz.

5. METODA

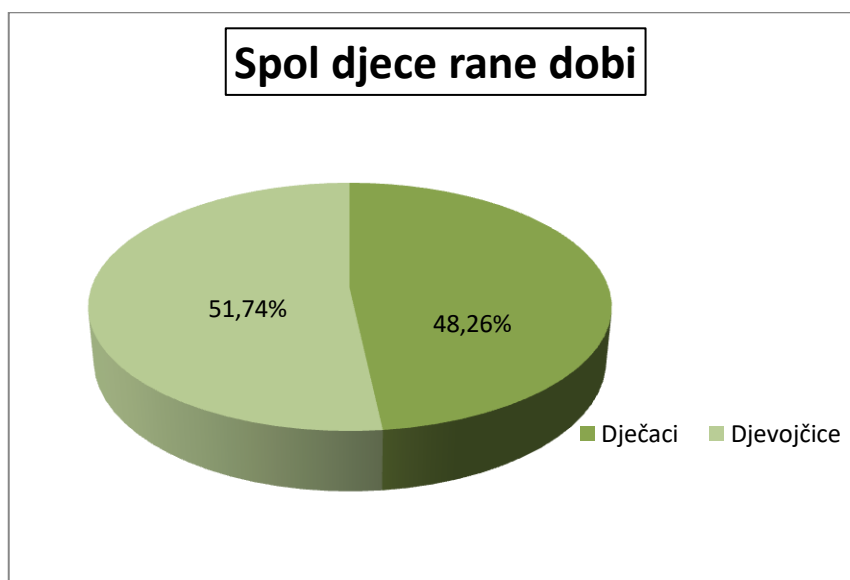
5.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku u kojem su sudjelovala djeca upisana u rane odgojno-obrazovne programe u dječjim vrtićima i osnovnim školama Primorsko-goranske županije (N=353), odgajatelji (N=17) i učitelji (N=14). Istraživanje se provodilo unutar tri vrtića na području Opatije i Lovrana, te tri osnovne škole na području Rijeke i bliže riječke okolice.

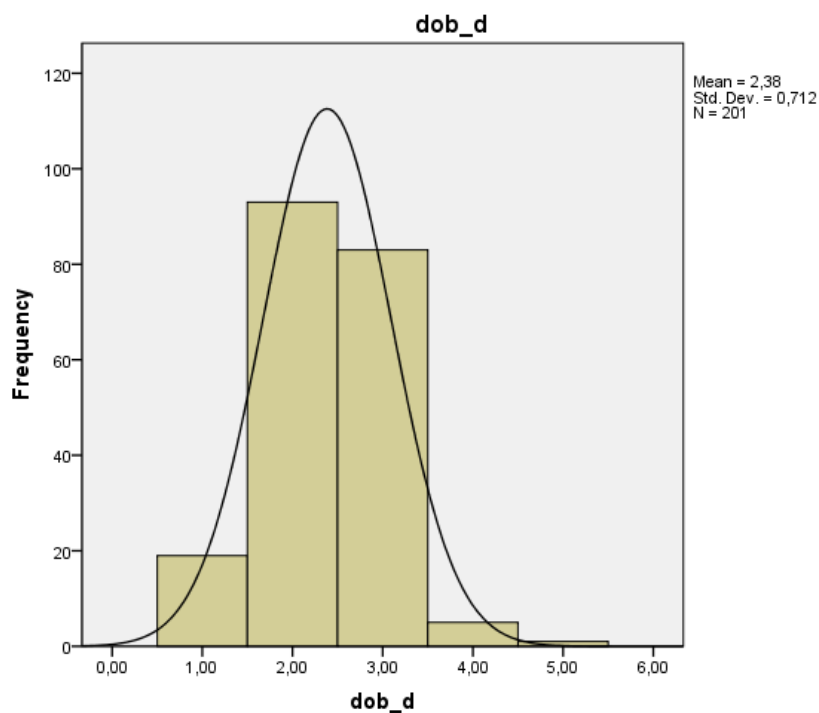
5.1.1 Opis uzorka djece

U istraživanju su prikupljeni podaci o dobrobiti (N=201) djece rane dobi iz dječjih vrtića, od toga su 97 dječaka i 104 djevojčice (*Slika 6*), prosječne dobi $M = 2,38$ godina ($SD=0,71$) u rasponu dobi od 1 do 3 godine (*Slika 7*).

Slika 6: Podjela djece rane dobi prema spolu

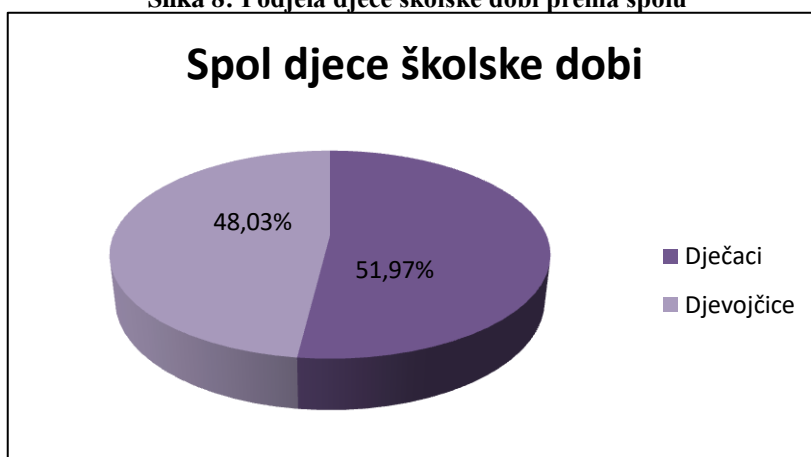


Slika 7: Distribucija dobi djece

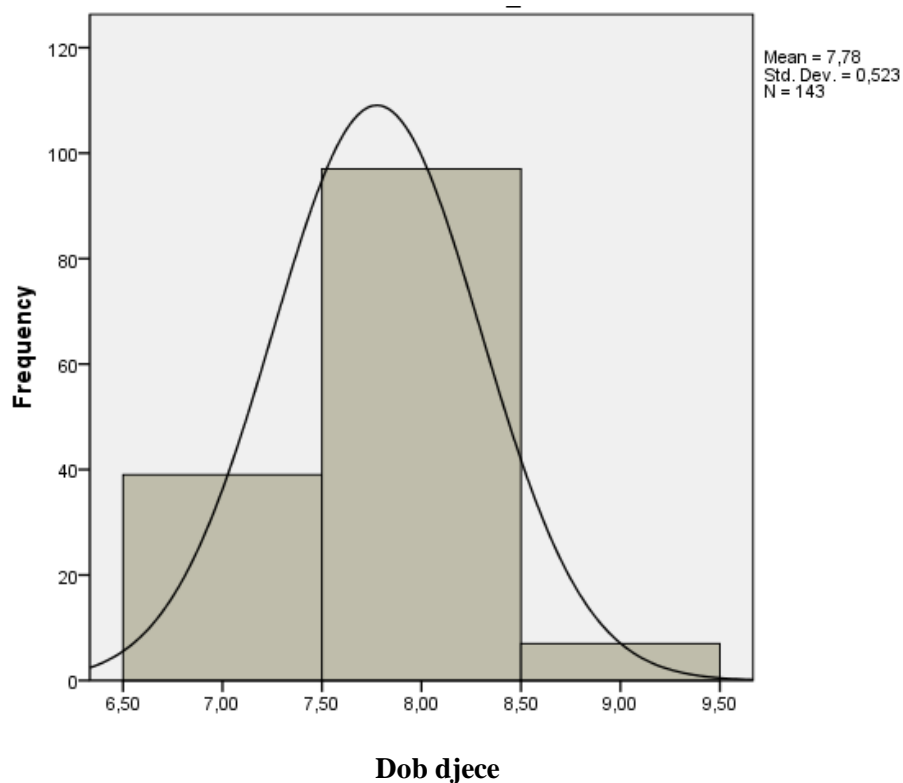


U istraživanju su prikupljeni podaci o dobrobiti (N=152) djece školske dobi upisane u prve i druge razrede osnovnih Rijeke i bliže riječke okolice, od toga su 79 dječaka i 73 djevojčice (Slika 7), prosječne dobi $M = 7,78$ godina ($SD=0,52$) u rasponu dobi od 7 do 9 godina (Slika 8).

Slika 8: Podjela djece školske dobi prema spolu



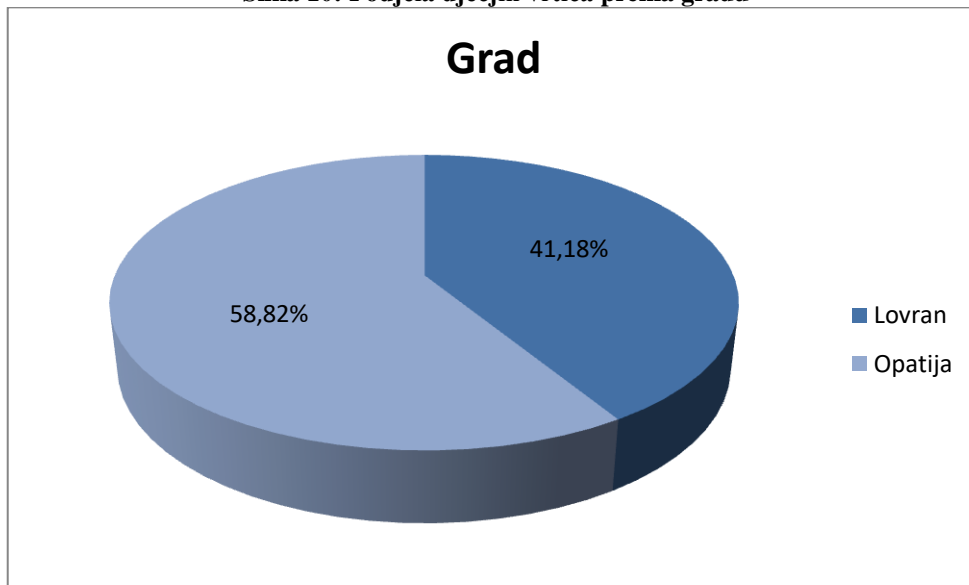
Slika 9: Distribucija dobi školske djece



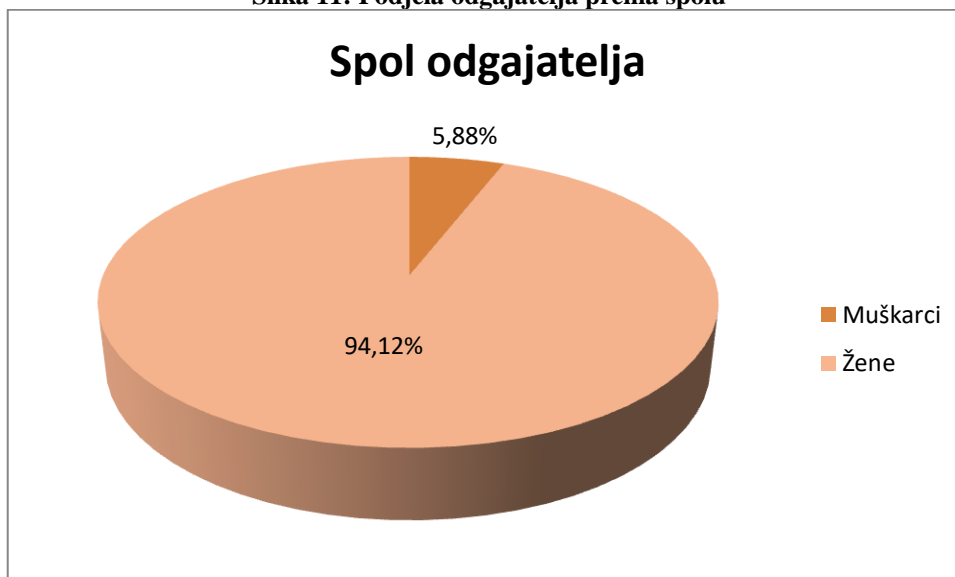
5.1.2 Opis uzorka odgajatelja i učitelja

U istraživanju je sudjelovalo $N=17$ odgajatelja (*Slika 10*). Odgajatelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju imaju u prosjeku $M=35,99$ godina ($SD=12,77$) (*Slika 12*), u rasponu od 24 do 60 godina starosti od kojih je 16 žena i 1 muškarac (*Slika 11*). Prosječan radni staž odgajatelja iznosi $M=13,39$ ($SD=13,05$) a raspon staža je od godine dana do 40 godina (*Slika 13*).

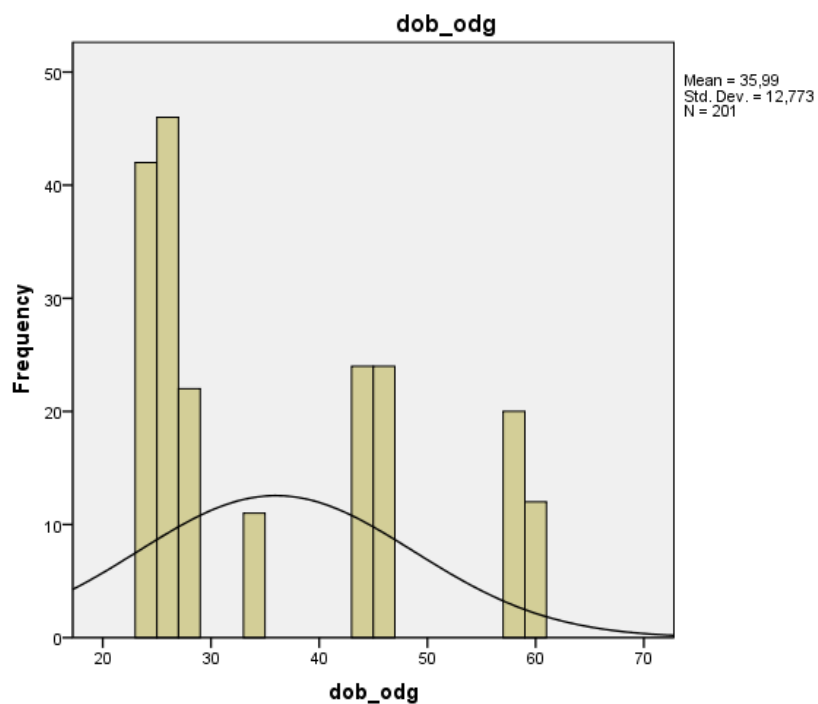
Slika 10: Podjela dječjih vrtića prema gradu



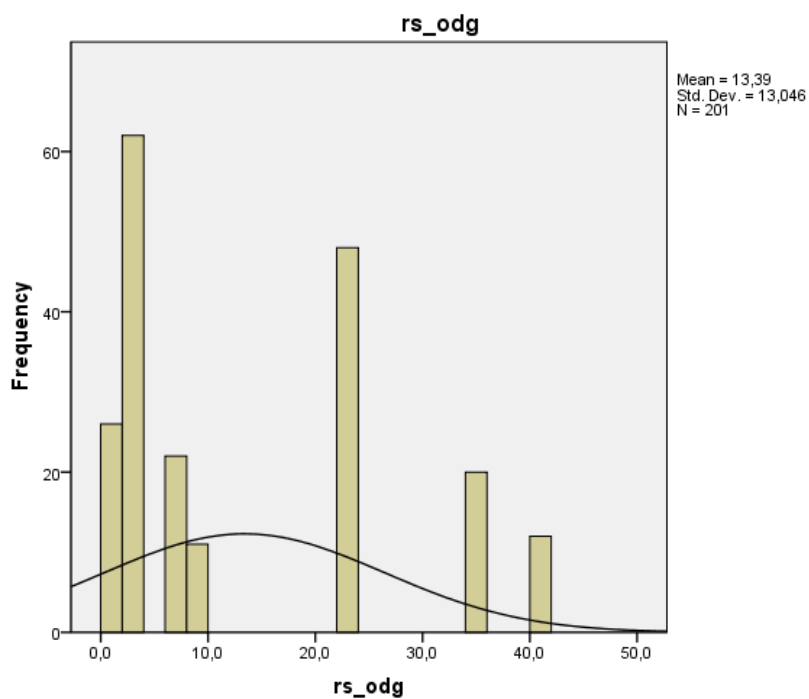
Slika 11: Podjela odgajatelja prema spolu



Slika 12: Distribucija dobi odgajatelja



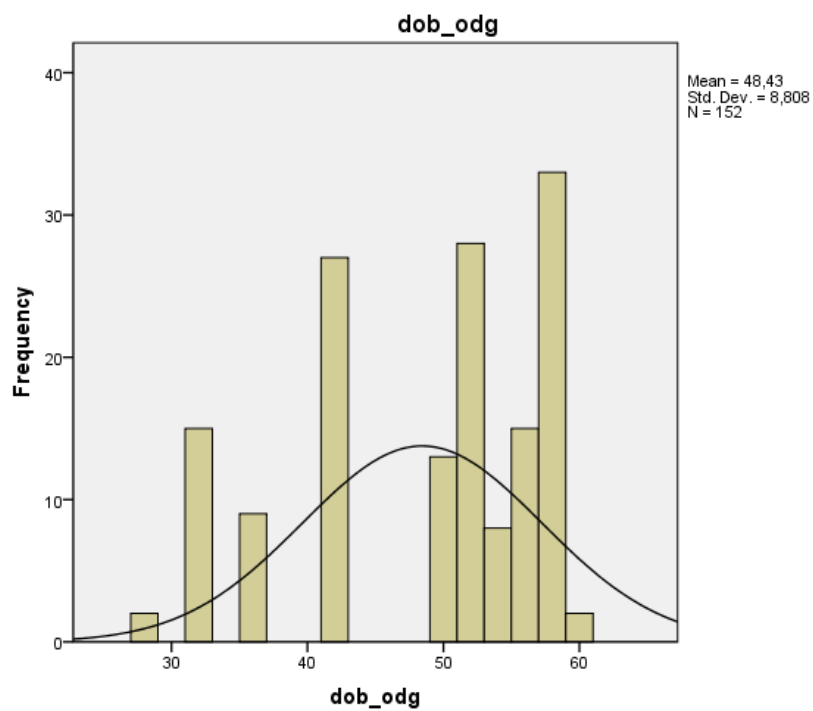
Slika 13: Radni staž odgajatelja



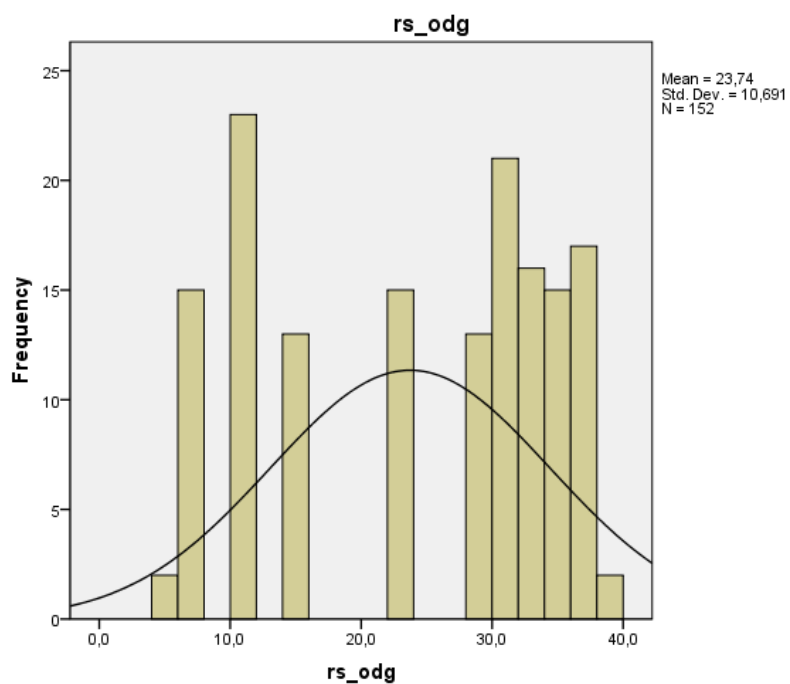
U istraživanju su sudjelovali učitelji 6 osnovnih škola Rijeke i bliže riječke okolice. Učitelji koji su sudjelovali u istraživanju imaju u prosjeku $M=48,43$ godina ($SD=8,81$), u rasponu od 28 do 60 godina, a svih 14 ispitanica je ženskog spola.

(Slika 12). Prosječan radni staž učitelja (Slika 13) iznosi $M=23,74$ ($SD=10,69$), a raspon staža je od 5 godina do 39 godina.

Slika 14: Distribucija dobi učitelja



Slika 15: Radni staž učitelja



5.2. Mjerni instrumenti

U istraživanju su ispitivane procjene djece od strane odgajatelja i učitelja, te skale samoprocjene za odgajatelje i učitelje. U istraživanju je primijenjeno pet mjernih instrumenata: Ljestvica socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (LJSEDOPD) (Mayr i Ulich, 2009, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), Skala optimizma (Scheier i Carver, 1985), Skala zadovoljstva životom (Diener i sur., 1985, prema Rijavec i sur., 2008), Kratka skala otpornosti (Smith i sur., 2008, adaptirana hrvatska verzija Slišković i Burić, 2018), tri pitanja vezana uz kvalitetu prijelaza i prilagodbe, te Skala procjene suradnje u dječjem vrtiću i osnovnoj školi tijekom prijelaza i prilagodbe (svije posljednje mjere kreirane su u svrhu znanstvenog projekta u okviru kojeg se proveo diplomski rad.

5.2.1 Procjena dobrobiti djece od strane odgajatelja i učitelja

Ljestvica socijalno emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece (LJSEDOPD) (Mayr i Ulich, 2009, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014) je mjerni instrument kojim odgajatelji i učitelji procjenjuju na skali Likertovog tipa od 1 do 5 (1= Uopće se ne slažem, 2= Djelomično se ne slažem, 3= I slažem se i ne slažem se, 4= Djelomično se slažem, 5= U potpunosti se slažem) (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Primjeri čestica podljestvica su: uspostavljanje kontakta/socijalnih vještina „Dijete lako uspostavlja pozitivan kontakt s vršnjacima“, samokontrola/promišljenost „Poštuje kada mu se kaže što smije a što ne smije, npr. u situacijama upotrebe određenih prostorija i stvari“, uživanje u istraživanju „Dijete je vrlo znatiželjno i usmjereno na nove stvari“, asertivnost „Može se obraniti verbalno ili fizički ako ga/ju druga djeca napadnu“, emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom „Ne uzima srcu ako napravi neku grešku, ili izgubi u igri“, orijentiranost na aktivnost „Radi na aktivnosti samostalno“. Koeficijent pouzdanosti (Cronbach alpha) dobiveni u ovom istraživanju od strane odgajatelja za subljestvicu uspostavljanje kontakta i soc. vještina je $\alpha = 0.918$, za subljestvicu samokontrola i promišljenost je $\alpha = 0.929$, za subljestvicu uživanje u istraživanju je $\alpha = 0.936$, za subljestvicu asertivnost je $\alpha = 0.898$, za subljestvicu emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom je $\alpha = 0.805$, za subljestvicu orijentiranost na aktivnost je $\alpha = 0.806$.

5.2.1.1. *Kvaliteta prijelaza i prilagodbe*

Za potrebe ovog istraživanja kreirane su tri varijable koje se odnose na procjenu tijeka i kvalitete prilagodbe i prijelaza na skali Likertovog tipa od 1 do 5. Prva varijabla glasi „*Tijekom prilagodbe je bilo poteškoća:*“ pri čemu je „1 = *Da, u potpunosti*, 2 = *Djelomično je bilo*, 3 = *I bilo je i nije bilo*, 4 = *Djelomično nije bilo*, 5 = *U potpunosti nije bilo*“. Druga varijabla glasi „*Prilagodba je protekla:*“ pri čemu je „1 = *Zadovoljavajuće*, 2 = *Djelomično zadovoljavajuće*, 3 = *Osrednje*, 4 = *Djelomično nezadovoljavajuće*, 5 = *Nezadovoljavajuće*“. Treća varijabla glasi „*Općenito kvaliteta suradnje s roditeljima ovog djeteta bila je:*“ pri čemu je „1 = *Vrlo visoka*, 2 = *Visoka*, 3 = *Srednja*, 4 = *Niska*, 5 = *Vrlo niska*“.

5.2.2 *Samoprocjena dobrobiti odgajatelja i učitelja*

Anketa je sastavljena od uvodnog dijela, skale procjene optimizma, skale zadovoljstva životom, skale procjene otpornosti te skale procjene suradnje u dječjem vrtiću i osnovnoj školi tijekom prijelaza i prilagodbe. Na početku istraživanja zatraženi su socio - demografski podaci odgajatelja i učitelja: spol, dob i radni staž.

5.2.2.1. *Optimizam*

Skala optimizma je preuzeta od autora Scheier i Carver (1985, prema Rijavec i sur., 2008) koji su konstruirali Test životnog usmjerenja (Life Orientation Test - LOT). Skala mjeri opći optimizam nasuprot pesimizmu, sastoji se od 6 čestica koje su se procjenjivale na Likertovoj skali od 1 do 5 (1=„*Uopće se ne slažem*“, 2=„*Djelomično se ne slažem*“, 3=„*Možda, i slažem se i ne slažem se*“, 4=„*Djelomično se slažem*“, 5=„*Potpuno se slažem*“), a primjer čestice je: „*Kad je u pitanju moja budućnost uvijek sam optimističan/na*“.

5.2.2.2. *Zadovoljstvo životom*

Skala kojom se mjeri zadovoljstvo životom (Diener i sur., 1985, prema Rijavec i sur., 2008) je ljestvica od 5 čestica kojima se mjeri zadovoljstvo životom u cjelini, odnosno daje svjesnu i vrijednosnu procjenu vlastitog života. Čestice su se procjenjivale na Likertovoj skali od 1 do 5 (1=„*Uopće se ne slažem*“, 2=„*Djelomično se ne slažem*“, 3=„*Možda, i slažem se i ne slažem se*“,

4=„Djelomično se slažem“, 5=„Potpuno se slažem“), a primjer čestice je: „Kad bih živio/jela ispočetka, ne bih gotovo ništa promijenio/la“.

5.2.2.3. **Otpornost**

Autorice Slišković i Burić (2018) prevele su i adaptirale Kratku skalu otpornosti (*Brief Resilience Scale* - BRS Smith i sur., 2008) zbog njene jednostavnosti (samo šest čestica) i zbog toga što je namijenjena proučavanju u odrasloj populaciji pri čemu autorice naglašavaju da postoji velika potreba za skalom otpornosti kroz životni vijek u različitim stresnim situacijama. Čestice su se procjenjivale na Likertovoj skali od 1 do 5 (1=„Uopće se ne slažem“, 2=„Djelomično se ne slažem“, 3=„Možda, i slažem se i ne slažem se“, 4=„Djelomično se slažem“, 5=„Potpuno se slažem“), a primjer čestice je: „Trebam mi duže vremena da savladam prepreke u svom životu“.

5.2.2.4. **Suradnja**

Skala procjene suradnje u dječjem vrtiću i osnovnoj školi je kreirana pod vodstvom izv. prof. dr. sc. Sanje Tatalović Vorkapić te je ujedno dio projekta "Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: Empirijska provjera Ekološko-dinamičkog modela" kao i ovaj diplomski rad. U okviru istraživačkog dijela ovog rada ispitivale su se značajne odrednice prijelaza kod djece rane dobi i djece osnovnoškolske dobi te njihova usporedba. Skala se sastoji od 38 čestica koje su se procjenjivale na Likertovoj skali od 1 do 5 (1=„Uopće se ne slažem“, 2=„Djelomično se ne slažem“, 3=„Možda, i slažem se i ne slažem se“, 4=„Djelomično se slažem“, 5=„Potpuno se slažem“) a primjer čestice je: „Prilagodba djeteta na vrtić/školu ima snažan utjecaj na kasniji cjelokupni razvoj djeteta“.

5.3. **Postupak**

Prije početka provedbe istraživanja stupilo se u kontakt s nekoliko ravnatelja dječjih vrtića i osnovnih škola na širem riječkom području, a nakon njihova pristanka e-mailom im je poslana dozvola i molba za provođenje istraživanja u svrhu realizacije diplomskog rada s Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Ovo istraživanje je i dio znanstvenog projekta (broj uniri-drustv-18-11): *Dobrobit djece u prijelaznim životnim periodima: empirijska provjera ekološko-dinamičkog modela*, kojeg

financira Sveučilište u Rijeci. Prikupljanje podataka je započelo u rujnu 2020. godine, ali radi početnog slabijeg odaziva, oštrijih epidemioloških mjera uslijed pandemije COVID-19, obrada prikupljenih podataka je završila u siječnju 2023. godine.

Odgajatelji su ankete za samoprocjenu i procjene djece i tablice za šifre dobili izravnim putem, odnosno istraživač ih je osobno uručio odgajateljima ili stručnim suradnicima koji bi ih onda prosljedili, dok su učitelji iste ankete dobili i ispunili koristeći program Microsoft Forms. Obje ankete sadrže upute o načinu ispunjavanja ankete, zahvalu za sudjelovanje i naglašena je anonimnost prikupljenih podataka. Rezultati su obrađeni primjenom SPSS 22.

6. REZULTATI I RASPRAVA

Za dobivanje odgovora na postavljene istraživačke probleme, primijenjeni su postupci kvantitativne analize podataka, odnosno deskriptivna i korelacijska analiza, zasebno kod uzorka rane i osnovnoškolske dobi.

6.1. Deskriptivna i korelacijska analiza odrednica dobrobiti djece rane dobi tijekom prijelaza

U istraživanju sudjeluje ukupno 201 dijete rane dobi. Prosječna dob djece iznosi 2,38 godina s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,71 godina. Minimalna dob je 1 godina, a maksimalna 5 godina. Nakon što se provela statistička analiza podataka uočeno je da je jedan od sudionika u kategoriji dobi unio podatak od 5 godina što se ne klasificira kao rana dob, a utječe na maksimalan rezultat.

U Tablici 1 su prikazani rezultati deskriptivne analize podataka koje se odnose na procjenu odgajatelja u odnosu na 6 dimenzija socijalno – emocionalne dobrobiti i otpornosti djece: „*uspostavljanje kontakata/socijalnih vještina, samokontrola/promišljenost, uživanje u istraživanju, asertivnost, emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom i orijentiranost na aktivnost*“.

Tablica 1: Rezultati deskriptivne analize za 6 dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece rane dobi prema procjenama odgajatelja

| | M | SD | Raspon |
|---|----------|-----------|---------------|
| Uspostavljanje kontakata/socijalne vještine | 3,32 | 0,94 | 1,17-5 |
| Samokontrola/promišljenost | 3,47 | 0,81 | 1,50-5 |
| Uživanje u istraživanju | 3,71 | 0,87 | 1,25-5 |
| Asertivnost | 3,16 | 0,90 | 1,14-5 |
| Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom | 3,42 | 0,75 | 1,17-5 |
| Orijentiranost na aktivnost | 3,42 | 0,69 | 1,50-4,75 |

Analizom rezultata deskriptivne statistike uočava se da je najzastupljenija dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti prema procjeni odgajatelja uživanje u istraživanju. Odgajatelji ($M = 3,71$, $SD = 0,87$) procjenjuju da se djelomično slažu s navedenim česticama. Ova kategorija se odnosi na urođenu težnju djece da optimistično i

znatiželjno pristupaju novoj situaciji ili izazovu, da aktivno doživljavaju i istražuju otkrivajući i rješavajući probleme (Mayr i Ulich, 2009, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Uzbuđenje, radoznalost i uživanje tijekom istraživanja novih vještina ili materijala potaknut će osjećaj želje za učenjem.

Najmanje zastupljena dimenzija prema procjeni odgajatelja je asertivnost. Odgojitelji ($M = 3,16$, $SD = 0,90$) u većem postotku procjenjuju da djeca imaju tek umjerenu sposobnost komuniciranja i verbalnog izražavanja potreba, osjećaja i želja što ne čudi s obzirom na ranu dob djece.

Tablica 2: Rezultati deskriptivne analize dobrobiti djece rane dobi

| | M | SD | Raspon |
|-----------------------------------|----------|-----------|---------------|
| Dob djece | 2,38 | 0,71 | 1-5 |
| Teškoće tijekom prilagodbe | 3,45 | 1,15 | 1-5 |
| Zadovoljstvo prilagodbom | 1,69 | 1,05 | 1-5 |
| Kvaliteta suradnje | 2,20 | 0,95 | 1-5 |

Kao što se vidi iz Tablice 2 odgajatelji su procijenili da tijekom prilagodbe i je bilo i nije bilo teškoća ($M = 3,45$, $SD = 1,15$) što ukazuje da je prilagodba bila umjerena. Minimalan broj bodova iznosi 1, a maksimalan 5, pri čemu je $1 = Da, u potpunosti$, $2 = Djelomično je bilo$, $3 = I bilo je I nije bilo$, $4 = Djelomično nije bilo$, $5 = U potpunosti nije bilo$.

U pogledu zadovoljstva prilagodbom, ($M = 1,69$, $SD = 1,05$) rezultati ukazuju kako je većina odgajatelja prilagodbu smatrala djelomično zadovoljavajućom što je bilo za očekivati s obzirom na umjerenu prilagodbu. Maksimalan broj bodova iznosi 5, a minimalan 1, pri čemu je $1 = Zadovoljavajuće$, $2 = Djelomično zadovoljavajuće$, $3 = Osrednje$, $4 = Djelomično nezadovoljavajuće$, $5 = Nezadovoljavajuće$.

Odgajatelji su procijenili da imaju visoku kvalitetu suradnje s roditeljima tijekom prilagodbe ($M = 2,20$, $SD = 0,95$) što je vrlo bitno jer kvalitetna suradnja može omogućiti djeci lakšu tranziciju. Minimalan broj bodova iznosi 1, a maksimalan iznosi 5, pri čemu je $1 = Vrlo visoka$, $2 = Visoka$, $3 = Srednja$, $4 = Niska$, $5 = Vrlo niska$

Tablica 3: Rezultati deskriptivne analize dobrobiti odgajatelja

| | M | SD | Raspon |
|-------------------------------|----------|-----------|---------------|
| Dob odgajatelja | 35,99 | 12,77 | 24-60 |
| Radni staž odgajatelja | 13,39 | 13,05 | 1-40 |
| Optimizam | 3,64 | 0,55 | 2,33-4,33 |
| Zadovoljstvo životom | 3,86 | 0,31 | 3,40-4,60 |
| Otpornost | 2,92 | 0,72 | 2-4,33 |
| Suradnja | 3,74 | 0,33 | 3,35-4,35 |

Iz Tablice 3 vidimo da u pogledu optimizma, prosječan rezultat iznosi 3,64 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,55 bodova što ukazuje na prosječno procijenjene vrijednosti na području optimizma. Na području zadovoljstva životom uočava se prosječan rezultata od 3,86 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,31 bodova što ukazuje na višu razinu zadovoljstva životom. U pogledu otpornosti, ostvaren je prosječan rezultat 2,92 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,72 bodova što ukazuje na nešto nižu razinu otpornosti kod odgajatelja. U pogledu suradnje u dječjem vrtiću tijekom prilagodbe, uočava se prosječan rezultat od 3,74 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,33 bodova što ukazuje na visoku razinu zadovoljstva suradnjom.

Obzirom da sve LJSEDOPD – podljestvice mjere pozitivne razvojne karakteristike djece između njih postoji pozitivna korelacija (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Prema procjeni odgajatelja postoji statistički značajna pozitivna povezanost spola djece i razine razvijenosti samokontrole ($r = 0,16, p = 0,02 < 0,05$) te orijentiranosti na aktivnost ($r = 0,14, p = 0,05 = 0,05$) što znači da djevojčice rane dobi imaju višu razinu razvijenosti samokontrole i orijentiranosti na aktivnost od dječaka rane dobi. Postoji statistički značajna pozitivna povezanost spola djece i razine teškoća tijekom prilagodbe ($r = 0,16, p = 0,02 < 0,05$), što nam govori da dječaci rane dobi prema procjenama odgajatelja pokazuju više teškoća tijekom prilagodbe. Ne postoji statistički značajna povezanost između spola djece i socijalnih vještina, uživanja u istraživanju, asertivnosti ni emocionalnoj stabilnosti djece, niti s odgajateljevim zadovoljstvom i teškoćama tijekom prilagodbe i suradnje s roditeljima iz čega možemo pretpostaviti kako spol nije dominantna stavka u procjeni uspješnosti prilagodbe djece rane dobi na dječji vrtić. Rezultati istraživanja Mayr i Ulich (2009)

su također pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između spola djece i razine razvijenosti njihove asertivnosti.

Tablica 4: Rezultati korelacijske analize dobrobiti djece rane dobi

| | Spol djece | Dob djece | Teškoće tijekom prilagodbe | Zadovoljstvo prilagodbom | Kvaliteta suradnje |
|---|-------------|--------------|----------------------------|--------------------------|--------------------|
| Spol djece | 1 | -0,07 | ,16* | -0,09 | -0,13 |
| Dob djece | -0,07 | 1 | -0,12 | 0,03 | 0,11 |
| Uspostavljanje kontakata/ socijalne vještine | 0,09 | ,26** | -0,06 | -,21** | -,16* |
| Samokontrola/ promišljenost | ,16* | ,22** | 0,14 | -,22** | -,27** |
| Uživanje u istraživanju | 0,11 | -0,12 | 0,11 | -,23** | -,26** |
| Asertivnost | 0,11 | 0,09 | 0,01 | -0,14 | -,21** |
| Emocionalna stabilnost/ suočavanje sa stresom | 0,13 | 0,02 | ,29** | -,37** | -,24** |
| Orijentiranost na aktivnost | ,14* | ,18* | 0,1 | -,31** | -,28** |
| Teškoće tijekom prilagodbe | ,16* | -0,12 | 1 | -,24** | -,22** |
| Zadovoljstvo prilagodbom | -0,09 | 0,03 | -,24** | 1 | ,20** |
| Kvaliteta suradnje | -0,13 | 0,11 | -,22** | ,20** | 1 |

Uočava se statistički značajna pozitivna povezanost dobi djece i razine razvijenosti socijalnih vještina i uspostavljanja kontakata ($r = 0,26$, $p = 0 < 0,01$), samokontrole/promišljenosti ($r = 0,22$, $p = 0 < 0,01$) i orijentiranosti na aktivnost ($r = 0,18$, $p = 0,01 < 0,05$), dok ne postoji statistički značajna pozitivna povezanost između dobi djece i uživanja u istraživanju, asertivnosti i emocionalne stabilnosti niti s odgajateljevim zadovoljstvom ili teškoćama tijekom prilagodbe. Općenito, sukladno razvojnim očekivanjima porastom dobi djece dolazi i do porasta razvijenosti socijalnih vještina i uspostavljanja kontakata, samokontrole/promišljenosti i

orijentiranosti na aktivnost. Dob djece nema statistički značajnu povezanost sa zadovoljstvom ili teškoćama tijekom prilagodbe niti s kvalitetom suradnje s roditeljima tijekom prilagodbe.

Rezultati analize pokazuju da što je viša razina razvijenosti socijalnih vještina, to je uočena viša razina procjene zadovoljstva prilagodbom od strane odgajatelja ($r = -0,21$, $p = 0 < 0,01$) i viša kvaliteta suradnje s roditeljima ($r = -0,16$, $p = 0,03 < 0,05$), odnosno odgajatelji procjenjuju da su imali veće zadovoljstvo tijekom prilagodbe i bolju suradnju s roditeljima djece koja imaju nižu razinu razvijenosti socijalnih vještina. Dodatno tome a u skladu s očekivanjima, rezultati analize su pokazali da što je viši stupanj razvijenosti socijalnih vještina djece to je uočena više razina procjene zadovoljstva prilagodbom od strane odgajatelja te viša kvaliteta suradnje s roditeljima. Važan čimbenik u razvoju dječjih socijalnih vještina čini kvalitetna suradnja s roditeljima, stoga je bitno da odgojitelji i roditelji zajedno kreiraju otvoreni međuodnos s puno povjerenja, poštovanja, tolerancije i objektivnosti s jasnim i usklađenim odgojnim ciljevima. Partnerstvom i suradnjom s roditeljima ostvaruje se kontinuitet u odgoju i obrazovanju i naglašava zajednička odgovornost u odgoju i dobrobiti djeteta (Mlinarević i Tomas, 2010). U istraživanju Mlinarević i Tomas (2010) roditelji bi se za pomoć, usmjerenje i podršku u socijalizaciji njihova djeteta najčešće obratili odgajatelju ili članu stručnog tima, a osobito podržavaju nove oblike roditeljskih sastanka u obliku radionica i zajedničkih aktivnosti djece, roditelja i odgajatelja. Ne postoje statistički značajne povezanosti socijalnih vještina djece i teškoća tijekom prilagodbe. .

Postoji statistički značajna negativna povezanost samokontrole/promišljenosti djece i procjene zadovoljstva prilagodbom od strane odgajatelja ($r = -0,22$, $p = 0 < 0,01$) te procjene kvalitete suradnje s roditeljima ($r = -0,27$, $p = 0 < 0,01$). Iz prethodno navedenog, može se zaključiti kako djeca s višom razinom razvijenosti samokontrole/promišljenosti imaju procijenjene više razine zadovoljstva prilagodbom od strane odgajatelja te kvalitetniju suradnju s roditeljima. Ne postoje statistički značajne povezanosti samokontrole/promišljenosti djece i teškoća tijekom prilagodbe. Rezultati pokazuju da su odgajatelji zadovoljniji prilagodbom ukoliko je viša razina razvijenosti samokontrole/promišljenosti djece. Istraživanje Coplan i

Prakash (2003; prema Rudasill, 2011) dokazuje kako uz temperament, samokontrola djece utječe na njihov odnos s odgajateljem. Naime, iako odgajatelji više iniciraju interakcije s djecom koja imaju manju samokontrolu, taj odnos je više konfliktan zbog čestog opominjanja i ispravljanja ponašanja, a uz to je važno imati otvoren odnos i partnerstvo s roditeljima.

Korelacijskom analizom uočavamo da razina dječjeg uživanja u istraživanju sebe i svoje okoline ima statistički značajno negativnu povezanost sa stupnjem zadovoljstva prilagodbe ($r = -0,23$, $p = 0 < 0,01$) i kvalitete suradnje s roditeljima ($r = -0,26$, $p = 0 < 0,01$). Iz prethodnog možemo zaključiti kako će viša razina uživanja u istraživanju sebe i svoje okoline biti povezana s višom razinom zadovoljstva prilagodbom i višom razinom zadovoljstva suradnje s roditeljima, kao i kod socijalnih vještina i samokontrole/promišljenosti. Ne postoje statistički značajne povezanosti razine dječjeg uživanja u istraživanju s teškoćama tijekom prilagodbe.

Uočava se statistički negativna povezanost asertivnosti djece i kvalitete suradnje s roditeljima ($r = -0,21$, $p = 0 < 0,01$). Rezultati govore da odgajatelji procjenjuju kvalitetu suradnje s roditeljima boljom što je razina razvijenosti asertivnosti djece viša. Ne postoje statistički značajne povezanosti razine asertivnosti djece i teškoća tijekom prilagodbe ni zadovoljstva prilagodbom.

Procjene emocionalne stabilnosti i sposobnosti suočavanja sa stresom djece pokazuju da što je viša razina emocionalne stabilnosti, to je uočena viša razina procjene zadovoljstva prilagodbom od strane odgajatelja ($r = -0,37$, $p = 0 < 0,01$), a također se uočava statistički negativna povezanost kvalitete suradnje s roditeljima i emocionalne stabilnosti ($r = -0,24$, $p = 0 < 0,01$), odnosno, može se zaključiti kako će viša razina zadovoljstva suradnje s roditeljima biti uočena kod suradnje s roditeljima djece koja pokazuju višu razinu emocionalne stabilnosti (kao i kod socijalnih vještina, samokontrole/promišljenosti i uživanja u istraživanju). Rezultati su pokazali da što je viša razina emocionalne stabilnosti djece, niža je razina teškoća tijekom prilagodbe ($r = 0,29$, $p = 0 < 0,01$).

Rezultati analize pokazuju da što je viša razina orijentiranosti na aktivnost to je uočena viša razina procjene zadovoljstva prilagodbom od strane odgajatelja ($r = -$

0,31 $p = 0 < 0,01$) te viša kvaliteta suradnje s roditeljima ($r = -0,28$, $p = 0 < 0,01$) dok ne postoji povezanost s teškoćama tijekom prilagodbe.

Rezultati analize pokazuju da što je niža razina teškoća tijekom prilagodbe, to je uočena viša razina procjene zadovoljstva prilagodbom od strane odgajatelja ($r = -0,24$, $p = 0 < 0,01$), odnosno što ima manje teškoća tijekom prilagodbe, veće će biti zadovoljstvo odgajatelja.

Uočavamo statistički negativnu povezanost kvalitete suradnje s roditeljima i teškoća tijekom prilagodbe ($r = -0,22$ $p = 0 < 0,01$), odnosno, što je boljom procjenjivana suradnja s roditeljima, to je nižim vrijednostima procjenjivana količina teškoća u prilagodbi, što je u skladu s očekivanjima rada.

Viša razina odgajateljevog zadovoljstva prilagodbe djece na dječji vrtić u pozitivnoj je korelaciji s procjenama kvalitete suradnje s roditeljima ($r = 0,2$, $p = 0,01 = 0,01$), što znači da će odgajateljevo zadovoljstvo prilagodbom biti više ukoliko postoji i viša kvaliteta suradnje s roditeljima, što je također u skladu s očekivanjima rada.

Očekivane značajne korelacije dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti s varijablama kvalitete prijelaza utvrđene su u gotovo svim proučavanim odnosima, što potvrđuje prethodna istraživanja, kao i teorijski model prijelaza.

Postoji statistički značajna negativna povezanost dobi odgajatelja s razinama razvijenosti socijalnih vještina ($r = -0,18$, $p = 0,01 < 0,05$), samokontrole/promišljenosti djece ($r = -0,17$, $p = 0,02 < 0,05$), razine dječjeg uživanja u istraživanju sebe i svoje okoline ($r = -0,20$, $p = 0 < 0,01$), teškoća tijekom prilagodbe ($r = -0,16$, $p = 0,02 < 0,05$), otpornosti odgajatelja ($r = -0,21$, $p = 0 < 0,01$) te suradnje s dječjim vrtićem tijekom prilagodbe ($r = -0,47$, $p = 0 < 0,01$) iz čega možemo zaključiti kako se s porastom dobi odgajatelja može uočiti niža razina otpornosti i suradnje s dječjim vrtićem te viša razina teškoća tijekom prilagodbe. Uočava se pozitivna povezanost dobi odgajatelja i zadovoljstva životom ($r = 0,27$, $p = 0 < 0,01$) i logično, radnog staža ($r = 0,41$, $p = 0 < 0,01$).

Tablica 5: Rezultati korelacijske analize dobrobiti odgajatelja

| | Dob odgajatelja | Radni staž odgajatelja | Optimizam | Zadovoljstvo životom | Otpornost | Suradnja |
|---|-----------------|------------------------|---------------|----------------------|---------------|---------------|
| Spol djece | 0,11 | 0,11 | -0,05 | 0,04 | -0,03 | 0,02 |
| Dob djece | 0,04 | 0,03 | -0,09 | 0,04 | -0,04 | -,21** |
| Dob odgajatelja | 1 | ,98** | -0,07 | ,27** | -,21** | -,47** |
| Radni staž odgajatelja | ,98** | 1 | -0,02 | ,41** | -,19** | -,42** |
| Uspostavljanje kontakata/ socijalne vještine | -,18* | -0,12 | -,20** | ,19** | -0,12 | 0,13 |
| Samokontrola/ promišljenost | -,17* | -0,13 | -0,03 | 0,11 | -0,03 | 0,1 |
| Uživanje u istraživanju | -,20** | -,14* | -0,12 | 0,13 | -0,12 | ,40** |
| Asertivnost | -0,05 | -0,01 | -,34** | 0,05 | -,38** | ,16* |
| Emocionalna stabilnost/ suočavanje sa stresom | -0,1 | -0,1 | -0,03 | -0,01 | 0,03 | -0,01 |
| Orijentiranost na aktivnost | -0,09 | -0,08 | -,17* | -0,07 | -0,13 | 0,06 |
| Teškoće tijekom prilagodbe | -,16* | -,19** | 0,03 | -,23** | -0,08 | ,25** |
| Zadovoljstvo prilagodbom | 0,09 | 0,13 | -,17* | ,28** | -0,12 | ,14* |
| Kvaliteta suradnje | -0,02 | 0,01 | -0,02 | 0,09 | -0,07 | -0,01 |

Ne postoje statistički značajne povezanosti dobi odgajatelja s asertivnosti, emocionalnom stabilnosti i orijentiranosti na zadatak djece niti sa zadovoljstvom prilagodbe, kvalitetom suradnje s roditeljima i optimizmom odgajatelja. Korelacijskom analizom uočavamo da razina dječjeg uživanja u istraživanju sebe i svoje okoline ima statistički negativnu povezanost s radnim stažom odgajatelja ($r = -0,14$, $p = 0,04 < 0,05$). Radni staž odgajatelja ima statistički značajnu negativnu povezanost s teškoćama tijekom prilagodbe ($r = -0,19$, $p = 0,01 = 0,01$), otpornosti odgajatelja ($r = -0,19$, $p = 0,01 = 0,01$) te suradnje odgajatelja ($r = -0,42$, $p = 0 < 0,01$), a pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom života odgajatelja ($r = 0,41$, $p = 0 < 0,01$) dok nema u odnosu na druge varijable za procjenu socijalno emocionalne dobrobiti i

otpornosti djece. Prethodno navedeno ukazuje na povezanost većeg radnog staža odgajatelja i niže razine otpornosti i suradnje s vrtićem tijekom prilagodbe te višom razinom procijenjenih teškoća tijekom prilagodbe. Podljestvice koje mjere dobrobiti odgajatelja i učitelja (optimizam, zadovoljstvo životom i otpornost) imaju statistički značajne povezanosti. Kod niže razine optimizma odgajatelja uočava se statistički značajna negativna povezanost s nižom razinom razvijenosti socijalnih vještina ($r = -0,20$, $p = 0 < 0,01$), nižom asertivnosti ($r = -0,34$, $p = 0 < 0,01$) i nižom orijentiranosti na aktivnost ($r = -0,17$, $p = 0,02 < 0,05$) djece. Međutim, što je veći optimizam odgajatelja, veće je i odgajateljevo zadovoljstvo prilagodbom ($r = -0,17$, $p = 0,01 < 0,05$).

Procjena zadovoljstva vlastitog života odgajatelja ima statistički značajnu pozitivnu povezanost sa stupnjem razvijenosti socijalnih vještina djece ($r = 0,19$, $p = 0,01 = 0,01$). Varijable kojima se daje vrijednosna procjena zadovoljstva vlastitog života odgajatelja ima statistički pozitivnu povezanost s odgajateljevim procjenama zadovoljstva prilagodbe ($r = 0,28$, $p = 0 < 0,01$), odnosno veća razina zadovoljstva životom odgajatelja je povezana s manjim zadovoljstvom prilagodbe. Kod rezultata procjene zadovoljstva životom i teškoća tijekom prilagodbe možemo uočiti negativnu korelaciju, odnosno što je više procijenjeno zadovoljstvo životom, više je procijenjeno teškoća tijekom prilagodbe djece u dječji vrtić ($r = -0,23$, $p = 0 < 0,01$). Ne postoje statistički značajne povezanosti razine procjena zadovoljstva životom odgajatelja i procjena samokontrole, uživanja u istraživanju, asertivnosti, emocionalne stabilnosti te orijentiranosti na aktivnosti djece ni na kvalitetu suradnje s roditeljima.

Uočava se statistički negativna povezanost, odnosno što je niža razina otpornosti odgajatelja to je niže procijenjena asertivnost djece ($r = -0,38$, $p = 0 < 0,01$). Oni odgajatelji koji su procijenili da imaju nižu razinu vlastite otpornosti također su procijenili da djeca imaju manju asertivnost. Niža otpornost odgajatelja statistički je povezana s nižom razinom suradnje odgajatelja u dječjem vrtiću ($r = -0,22$, $p = 0 < 0,01$). Ne postoje statistički značajne povezanosti otpornosti odgajatelja i drugih dimenzija socijalno emocionalne dobrobiti i otpornosti djece.

Korelacijskom analizom uočavamo da odgajateljeva procjena suradnje s dječjim vrtićem tijekom procesa prilagodbe ima statistički značajnu pozitivnu povezanost s razinom dječjeg uživanja u istraživanju sebe i svoje okoline ($r = 0,40$, $p = 0 < 0,01$) i s asertivnosti djece ($r = 0,16$, $p = 0,02 < 0,05$). Viša razina suradnje odgajatelja, dječjeg vrtića i roditelja je povezana s nižom razinom zadovoljstva tijekom prilagodbe ($r = 0,14$, $p = 0,05 = 0,05$), ali i manje procijenjenih teškoća tijekom prilagodbe ($r = 0,25$, $p = 0 < 0,01$). Ne postoje statistički značajne povezanosti procjenom suradnje s dječjim vrtićem i razine razvijenosti socijalnih vještina, samokontrole, emocionalne stabilnosti te orijentiranosti na aktivnost djece, niti s procjenom kvalitete suradnje s roditeljima.

Veće odgajateljevo zadovoljstvo prilagodbom i više procijenjena kvaliteta suradnje s roditeljima je povezana s višom razinom razvijenosti socijalnih vještina i uspostavljanja kontakata, samokontrole/promišljenosti, uživanja u istraživanju, emocionalne stabilnosti te orijentiranosti na aktivnost djece rane dobi. Odgajatelji su procijenili da imaju nižu kvalitetu suradnje s roditeljima djece koja imaju niže procijenjenu razinu asertivnosti. Odgajatelji su procjenama ukazali da imaju veće zadovoljstvo prilagodbom djece na dječji vrtić ako općenito imaju višu razinu optimizma.

Sveukupno gledano, dobiveni rezultati istraživanja pokazuju da je više teškoća tijekom prilagodbe djece na dječji vrtić povezano s manjom kvalitetom suradnje s roditeljima i suradnje u dječjem vrtiću, a samim time je i niže odgajateljevo zadovoljstvo prilagodbom. Rezultati upućuju kako su tijekom prilagodbe dječaci rane dobi imali više teškoća tijekom prilagodbe. Više teškoća tijekom prilagodbe su procijenili odgajatelji koji imaju više procijenjeno zadovoljstvo životom. Drugim riječima, procjene kvalitete prilagodbe kod djece ovisne su o pojedinim varijablama koje se odnose na dobrobit samih odgajatelja, o čemu svakako treba voditi računa u praksi, ali i kod kreiranja studijskih programa u domeni stjecanja kompetencija tijekom prijelaza i prilagodbe kod djece rane i predškolske dobi.

6.2. Deskriptivna i korelacijska analiza odrednica dobrobiti djece osnovnoškolske dobi tijekom prijelaza

Analizom rezultata deskriptivne statistike uočava se da je najzastupljenija dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti prema procjeni učitelja *samokontrola/promišljenost*. Učitelji ($M = 4,21$, $SD = 0,76$) procjenjuju da se djelomično slažu s navedenim česticama. Ovakvi rezultati su slični rezultatima istraživanja autora Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) u kojima je također najznačajnije procijenjena dimenzija samokontrola/promišljenost ($M = 3,94$, $SD = 0,88$). Najmanje zastupljena dimenzija prema procjeni učitelja je uživanje u istraživanju ($M = 3,94$, $SD = 0,92$).

Tablica 6: Rezultati deskriptivne analize za 6 dimenzija socijalno-emocionalne dobrobiti i otpornosti djece osnovnoškolske dobi prema procjenama učitelja

| | M | SD | Raspon |
|---|----------|-----------|---------------|
| Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine | 4,21 | 0,75 | 1,83-5 |
| Samokontrola/promišljenost | 4,21 | 0,76 | 1,50-5 |
| Uživanje u istraživanju | 3,94 | 0,92 | 1-5 |
| Asertivnost | 4,09 | 0,65 | 2,43-5 |
| Emocionalna stabilnost/suočavanje sa stresom | 3,99 | 0,67 | 1,67-5 |
| Orijentiranost na aktivnost | 3,99 | 0,69 | 1,88-5 |

Tablica 7: Rezultati deskriptivne analize dobrobiti djece osnovnoškolske dobi

| | M | SD | Raspon |
|-----------------------------------|----------|-----------|---------------|
| Dob djece | 7,78 | 0,52 | 7-9 |
| Teškoće tijekom prilagodbe | 3,43 | 1,61 | 1-5 |
| Zadovoljstvo prilagodbom | 1,85 | 1,53 | 1-5 |
| Kvaliteta suradnje | 1,74 | 1,28 | 1-5 |

Učitelji su procijenili da tijekom prilagodbe i je bilo i nije bilo teškoća ($M = 3,43$, $SD = 1,61$) što ukazuje da je prilagodba bila umjerena. Minimalan broj bodova iznosi 1, a maksimalan 5, pri čemu je 1 = *Da, u potpunosti*, 2 = *Djelomično je bilo*, 3 = *I bilo je i nije bilo*, 4 = *Djelomično nije bilo*, 5 = *U potpunosti nije bilo*.

U pogledu zadovoljstva prilagodbom, ($M = 1,85$, $SD = 1,53$) rezultati ukazuju kako je većina učitelja prilagodbu smatrala djelomično zadovoljavajućom što je bilo za

očekivati s obzirom na umjerenu prilagodbu. Maksimalan broj bodova iznosi 5, a minimalan 1, pri čemu je 1= *Zadovoljavajuće*, 2= *Djelomično zadovoljavajuće*, 3= *Osrednje*, 4= *Djelomično nezadovoljavajuće*, 5= *Nezadovoljavajuće*.

Učitelji su procijenili da imaju visoku kvalitetu suradnje s roditeljima tijekom prilagodbe (M= 1,74, SD= 1,28) što je vrlo bitno jer kvalitetna suradnja može omogućiti djeci lakšu tranziciju. Minimalan broj bodova iznosi 1, a maksimalan iznosi 5, pri čemu je 1= *Vrlo visoka*, 2= *Visoka*, 3= *Srednja*, 4= *Niska*, 5= *Vrlo niska*.

Tablica 8: Rezultati deskriptivne analize dobrobiti učitelja

| | M | SD | Raspon |
|-----------------------------|----------|-----------|---------------|
| Dob učitelja | 48,43 | 8,81 | 28-60 |
| Radni staž učitelja | 23,74 | 10,69 | 5-39 |
| Optimizam | 3,29 | 0,99 | 1,67 -4,67 |
| Zadovoljstvo životom | 4,12 | 0,62 | 3-5 |
| Otpornost | 2,64 | 0,78 | 1,67-4 |
| Suradnja | 4,07 | 0,24 | 3,59-4,43 |

U pogledu optimizma, prosječan rezultat iznosi 3,29 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,99 bodova što ukazuje na prosječno procijenjene vrijednosti na području optimizma. Na području zadovoljstva životom uočava se prosječan rezultata od 4,12 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,62 bodova što ukazuje na višu razinu zadovoljstva životom. U pogledu otpornosti, ostvaren je prosječan rezultat 2,64 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,78 bodova što ukazuje na nešto nižu razinu otpornosti kod odgajatelja. U pogledu suradnje u osnovnoj školi tijekom prilagodbe, uočava se prosječan rezultat od 4,07 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,24 bodova što ukazuje na rezultate koji su nešto viši od prosjeka, a koji se odnose na zadovoljstvo suradnjom.

Između svih LJSEDOPD – podljestvica postoji statistički pozitivna korelacija. Prema procjeni učitelja postoji statistički značajna pozitivna povezanost spola djece i razine razvijenosti socijalnih vještina ($r = 0,17$, $p = 0,03 < 0,05$), samokontrole/promišljenosti ($r = 0,42$, $p = 0 < 0,01$), asertivnosti ($r = 0,17$, $p = 0,04 < 0,05$), emocionalne stabilnosti ($r = 0,20$, $p = 0,01 < 0,05$) i orijentiranosti na

aktivnost ($r = 0,27$, $p = 0 < 0,01$) što ukazuje da djevojčice osnovnoškolske dobi pokazuju višu razinu razvijenosti socijalnih vještina, samokontrole, asertivnosti, emocionalne stabilnosti i orijentiranosti na aktivnost od dječaka osnovnoškolske dobi, dok ne postoji statistički značajna povezanost između spola djece i uživanja u istraživanju. Ne postoji statistički značajna povezanost između spola osnovnoškolske djece i uživanja u istraživanju niti s učiteljevim zadovoljstvom i teškoćama tijekom prilagodbe i njegove suradnje s roditeljima.

Tablica 9: Rezultati korelacijske analize dobrobiti djece osnovnoškolske dobi

| | Spol djece | Dob djece | Teškoće tijekom prilagodbe | Zadovoljstvo prilagodbom | Kvaliteta suradnje |
|---|--------------|---------------|----------------------------|--------------------------|--------------------|
| Spol djece | 1 | -0,16 | -0,05 | -0,05 | 0,01 |
| Dob djece | -0,16 | 1 | -0,09 | ,34** | -,32** |
| Uspostavljanje kontakata/ socijalne vještine | ,17* | 0,02 | 0,03 | -,22** | -0,08 |
| Samokontrola/ promišljenost | ,42** | 0,07 | 0,11 | -0,06 | -,35** |
| Uživanje u istraživanju | 0,14 | -0,12 | -,16* | -0,01 | 0,09 |
| Asertivnost | ,17* | -0,06 | -,28** | -0,01 | 0,056 |
| Emocionalna stabilnost/ suočavanje sa stresom | ,20* | -0,02 | 0,08 | -0,14 | -0,15 |
| Orijentiranost na aktivnost | ,27** | -0,07 | -,17* | 0,09 | -0,1 |
| Teškoće tijekom prilagodbe | -0,05 | -0,09 | 1 | -,51** | -,40** |
| Zadovoljstvo prilagodbom | -0,05 | ,34** | -,51** | 1 | -0,1 |
| Kvaliteta suradnje | 0,01 | -,32** | -,40** | -0,1 | 1 |

Može se uočiti kako porastom dobi djece pada zadovoljstvo prilagodbom ($r = 0,34$, $p = 0 < 0,01$), ali je viša kvaliteta suradnje s roditeljima ($r = -0,32$, $p = 0 < 0,01$). Dob djece nije statistički značajno povezana s teškoćama tijekom prilagodbe.

Rezultati analize pokazuju da što je viša razina razvijenosti socijalnih vještina, to je uočena viša razina procjene zadovoljstva prilagodbom od strane učitelja ($r = -0,22$, $p = 0,01 = 0,01$). Ne postoje statistički značajne povezanosti socijalnih vještina djece s teškoćama tijekom prilagodbe ili kvalitetom suradnje s roditeljima.

Postoji statistički značajna negativna povezanost samokontrole/promišljenosti djece i procjene kvalitete suradnje s roditeljima ($r = -0,35$, $p = 0 < 0,01$), što ukazuje na činjenicu kako će suradnja s roditeljima biti više procjenjivana u odnosu na roditelje djece s višom razinom samokontrole/promišljenosti. Statističkom analizom podataka uočeno je kako ne postoje statistički značajne povezanosti samokontrole/promišljenosti djece i teškoća tijekom prilagodbe, niti s procjenom zadovoljstva prilagodbe.

Analizom uočavamo da razina dječjeg uživanja u istraživanju sebe i svoje okoline ima statistički negativnu povezanost s teškoćama tijekom prilagodbe ($r = -0,16$, $p = 0,05 = 0,05$). Iz navedenog možemo zaključiti kako se viša razina uživanja u istraživanju uočava kod one djece kod koje je uočena viša razina teškoća u prilagodbi. Ne postoje statistički značajne povezanosti razine dječjeg uživanja u istraživanju s kvalitetom suradnje s roditeljima ni s učiteljevim zadovoljstvom prilagodbom.

Uočava se statistički negativna povezanost asertivnosti djece i teškoća tijekom prilagodbe ($r = -0,28$, $p = 0 < 0,01$). Dakle, viša razina asertivnosti djece bit će povezana s višom procjenom teškoća u prilagodbi. Ne uočava se statistički značajna povezanost asertivnosti djece s učiteljevim zadovoljstvom prilagodbe niti s njegovom kvalitetom suradnje s roditeljima.

Ne uočava se statistički značajna povezanost emocionalne stabilnosti djece osnovnoškolske dobi s učiteljevim zadovoljstvom i teškoćama tijekom prilagodbe djece na osnovnu školu niti s kvalitetom suradnje s roditeljima.

Rezultati analize pokazuju da što je viša razina orijentiranosti na aktivnost to je uočena viša razina procjene teškoća tijekom prilagodbe od strane učitelja ($r = -0,17$, $p = 0,04 < 0,05$). Ne uočava se statistički značajna povezanost s učiteljevim zadovoljstvom prilagodbe niti s njegovom kvalitetom suradnje s roditeljima.

Kao i kod odgajatelja, i ovi rezultati analize ukazuju da učitelji imaju veće zadovoljstvo prilagodbom kod djece koja su uspješnija u uspostavljanju kontakata i koja imaju visoko razvijene socijalne vještine. Uz to, i ovi rezultati pokazuju da učitelji imaju višu kvalitetu suradnje s roditeljima djece koja imaju višu razinu samokontrole/promišljenosti. Međutim, učitelji su procijenili da s djecom koja više vole istraživati, koja imaju bolju orijentiranost na aktivnost i veću razinu asertivnosti imaju više teškoća tijekom prilagodbe na osnovnu školu.

Rezultati analize pokazuju da što je niža razina teškoća tijekom prilagodbe, uočena je viša razina procjene zadovoljstva prilagodbom od strane učitelja ($r = -0,51$, $p = 0 < 0,01$) te viša razina suradnje učitelja i roditelja tijekom prilagodbe ($r = -0,40$, $p = 0 < 0,01$). Ne uočava se statistička povezanost učiteljevog zadovoljstva prilagodbom s kvalitetom suradnje s roditeljima.

Tablica 10: Rezultati korelacijske analize dobrobiti učitelja

| | Dob učitelja | Radni staž učitelja | Optimizam | Zadovoljstvo životom | Otpornost | Suradnja |
|---|---------------|---------------------|---------------|----------------------|---------------|--------------|
| Spol djece | -0,01 | 0,01 | 0,02 | 0,1 | -0,05 | -0,02 |
| Dob djece | -,23** | -,36** | 0,13 | -0,11 | ,23** | -0,17 |
| Dob učitelja | 1 | ,96** | -,53** | -,72** | -,59** | ,52** |
| Radni staž učitelja | ,96** | 1 | -,58** | -,61** | -,66** | ,48** |
| Uspostavljanje kontakata/ socijalne vještine | -0,11 | -0,08 | -,20* | ,30** | 0,08 | 0,02 |
| Samokontrola/ promišljenost | -0,12 | -0,12 | 0,14 | 0,07 | -0,11 | -0,07 |
| Uživanje u istraživanju | ,22** | ,23** | -,26** | -0,12 | -,32** | ,34** |
| Asertivnost | 0,08 | 0,1 | -,21* | 0,16 | -,17* | ,23* |
| Emocionalna stabilnost/ suočavanje sa stresom | -0,09 | -0,05 | ,21* | 0,17 | -,19* | 0,18 |
| Orijentiranost na aktivnost | ,23** | ,19* | -0,15 | -0,02 | -,20* | ,32** |
| Teškoće tijekom prilagodbe | -,20* | -,16* | ,35** | 0,16 | ,22** | 0,16 |
| Zadovoljstvo prilagodbom | ,29** | 0,1 | -,21* | -,46** | -,17* | 0,05 |
| Kvaliteta suradnje | ,16* | ,25** | -,29** | -0,06 | -,24** | 0,06 |

Analizom uočavamo da razina dječjeg uživanja u istraživanju sebe i svoje okoline ima statistički pozitivnu povezanost s dobi ($r = 0,22$, $p = 0,01=0,01$) i radnim stažom ($r = 0,23$, $p = 0<0,01$) učitelja, isto kao što i razina dječje orijentiranosti na aktivnost ima statistički pozitivnu povezanost s dobi ($r = 0,23$, $p = 0,01=0,01$) i radnim stažom ($r = 0,19$, $p = 0,02<0,05$) učitelja. Postoje statistički značajne pozitivne povezanosti zadovoljstva prilagodbom i dobi ($r = 0,29$, $p = 0<0,01$) učitelja te pozitivna povezanost kvalitete suradnje s roditeljima i dobi ($r = 0,16$, $p = 0,04<0,05$) i radnog staža ($r = 0,25$, $p = 0<0,01$) učitelja. Uočava se pozitivna povezanost dobi učitelja i suradnje s osnovnom školom ($r = 0,52$, $p = 0<0,01$) i logično, radnog staža ($r = 0,48$, $p = 0<0,01$). Postoji statistički značajna negativna povezanost između dobi učitelja i

teškoća tijekom prilagodbe ($r = -0,2$, $p = 0,01 < 0,05$), optimizma učitelja ($r = -0,53$, $p = 0 < 0,01$), zadovoljstva životom ($r = -0,72$, $p = 0 < 0,01$) i otpornosti ($r = -0,59$, $p = 0 < 0,01$) učitelja, odnosno, što je veća dob učitelja, to je percipirana viša razina teškoća tijekom prilagodbe i viša kvaliteta suradnje s osnovnom školom tijekom prilagodbe, ali je niža kvaliteta suradnje s roditeljima te niža razina optimizma, zadovoljstva prilagodbom, zadovoljstva životom i otpornosti. Jednaki su rezultati uočeni i za veći radni staž učitelja s teškoćama tijekom prilagodbe ($r = -0,16$, $p = 0,04 < 0,05$) optimizmom ($r = -0,58$, $p = 0 < 0,01$), zadovoljstvom života učitelja ($r = -0,61$, $p = 0 < 0,01$) i otpornosti ($r = -0,66$, $p = 0 < 0,01$) učitelja, odnosno veći radni staž učitelja povezuje se s višom razinom teškoća tijekom prilagodbe, nižom kvalitetom suradnje, te nižom razinom optimizma, zadovoljstva životom i otpornosti učitelja. Ne uočava se statistički značajna povezanost dobi i radnog staža učitelja sa socijalnim vještinama, samokontrolom, asertivnosti i emocionalnom stabilnosti djece.

Podljestvice koje mjere dobrobiti učitelja (optimizam, zadovoljstvo životom i otpornost) imaju pozitivne korelacije. Razina optimizma učitelja statistički je negativno povezana sa socijalnim vještinama ($r = -0,20$, $p = 0,01 < 0,05$) djece, uživanjem u istraživanju ($r = -0,26$, $p = 0 < 0,01$) djece i asertivnosti ($r = -0,21$, $p = 0,01 < 0,05$) djece, a pozitivno je povezan s emocionalnom stabilnosti djece ($r = 0,21$, $p = 0,01 < 0,05$). Optimizam učitelja statistički je negativno povezan s razinom zadovoljstva tijekom prilagodbe ($r = -0,21$, $p = 0,01 < 0,05$) i s kvalitetom suradnje s roditeljima ($r = -0,29$, $p = 0 < 0,01$), a ima statistički značajnu pozitivnu povezanost s teškoćama tijekom adaptacije ($r = 0,35$, $p = 0 < 0,01$), odnosno optimističniji učitelji procjenjuju višu razinu kvalitete suradnje s roditeljima i zadovoljstva tijekom prilagodbe i manje teškoća. Ne uočava se statistička povezanost optimizma sa suradnjom učitelja i osnovne škole tijekom procesa prilagodbe.

Viša razina učiteljevog zadovoljstva životom je u pozitivnoj korelaciji s višom razinom razvijenosti socijalnih vještina djece ($r = 0,30$, $p = 0 < 0,01$). Učiteljevo zadovoljstvo životom je u negativnoj korelaciji sa zadovoljstvom prilagodbe ($r = -0,46$, $p = 0 < 0,01$), što znači da oni učitelji koji su zadovoljniji životom, su ujedno i zadovoljniji prilagodbom. Ne postoje statistički značajne povezanosti razine

učiteljevog zadovoljstva životom i teškoća tijekom prilagodbe niti s kvalitetom suradnje s roditeljima. Iz prethodnog možemo zaključiti kako će djeca osnovnoškolske dobi kod učitelja koji su zadovoljniji vlastitim životom imati više razvijene socijalne vještine, a učitelji će zadovoljstvo prilagodbom procjenjivati višim vrijednostima.

Uočavamo statistički negativnu povezanost otpornosti učitelja s uživanjem u istraživanju ($r = -0,32$, $p = 0 < 0,01$) djece, asertivnosti ($r = -0,17$, $p = 0,04 < 0,05$) djece, emocionalnoj stabilnosti ($r = -0,19$, $p = 0,02 < 0,05$) djece, orijentiranosti na aktivnost ($r = -0,20$, $p = 0,01 < 0,05$) djece, razinom zadovoljstva prilagodbom ($r = -0,17$, $p = 0,04 < 0,05$) te kvalitete suradnje s roditeljima ($r = -0,24$, $p = 0 < 0,01$). Otpornost učitelja je statistički pozitivno povezana s razinom teškoća tijekom prilagodbe ($r = 0,22$, $p = 0,01 = 0,01$). Rezultati analize pokazuju da što je viša razina otpornosti učitelja, to je niža razina dječjeg uživanja u istraživanju, asertivnosti, emocionalne stabilnosti i orijentiranosti na aktivnost te manje teškoća tijekom prilagodbe. Veća otpornost učitelja povezana je s većom razinom zadovoljstva prilagodbom i višom kvalitetom suradnje s roditeljima. Ne uočava se statistička povezanost otpornosti s razinom razvijenosti socijalnih vještina i samokontrole djece.

Viša razina suradnje učitelja i osnovne škole ima pozitivnu povezanost s višom razinom uživanja u istraživanju djece ($r = 0,34$, $p = 0 < 0,01$), više asertivnosti djece ($r = 0,23$, $p = 0,04 < 0,05$) i veću orijentiranost na aktivnost djece ($r = 0,32$, $p = 0 < 0,01$). Prethodno navedeno ukazuje nam kako višu razinu suradnje s osnovnom školom tijekom prilagodbe možemo uočiti kod onih učitelja koji procjenjuju kod djece školske dobi veću razinu uživanja u istraživanju, asertivnosti i orijentiranosti na aktivnost djece. Ne postoje statistički značajne povezanosti procjene suradnje s osnovnom školom i razine razvijenosti dječjih socijalnih vještina, samokontrole i emocionalne stabilnosti niti s teškoćama, zadovoljstvom i kvalitetom suradnje s roditeljima tijekom prilagodbe.

Dakle, kao i kod odgajatelja, i kod učitelja je utvrđeno da osobne varijable, odnosno varijable dobrobiti učitelja imaju efekta na njihove percepcije tijeka i kvalitete prijelaza i prilagodbe kod učenika, što svakako treba imati na umu u daljnjim

istraživanjima, kao i organizaciji prakse u osnovnoj školi tijekom prijelaza i prilagodbe.

6.3. Usporedba prethodno utvrđenih odrednica dobrobiti djece rane i osnovnoškolske dobi tijekom prijelaza

U Tablici 11 vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u razini razvijenosti uspostavljanja kontakata/socijalnih vještina, samokontrole/promišljenosti, uživanja u istraživanju, asertivnosti, emocionalnoj stabilnosti/suočavanja sa stresom, orijentiranosti na aktivnost, kvalitetom suradnje, optimizma, zadovoljstva životom, otpornosti i suradnje između djece rane dobi i djece osnovnoškolske dobi te odgajatelja i učitelja. Statistički značajna razlika nije uočena na varijablama teškoća tijekom prilagodbe i zadovoljstva prilagodbom između djece rane i osnovnoškolske dobi.

Djeca u tranzicijskom periodu iz obiteljskog doma u vrtić na području socijalnih vještina postižu prosječan rezultat od 3,32 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,94 bodova. Kod djece u tranziciji iz vrtića u osnovnu školu prosječan rezultata iznosi 4,21 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,75 bodova iz čega je vidljivo da djeca u tranziciji u osnovnu školu pokazuju bolje rezultate u socijalnim vještinama nego djeca u periodu tranzicije u dječji vrtić. Nadalje, Mann-Whitneyev Z test sa svojom vrijednošću od $-8,65$ te značajnošću od 0 (što je manje od 0,05) ukazuje na statistički značajnu razliku na području socijalnih vještina između djece u tranzicijskom periodu iz obiteljskog doma u vrtić te djece u tranzicijskom prijelazu iz vrtića u osnovnu školu.

Tablica 11: Usporedba odrednica dobrobiti djece rane i osnovnoškolske dobi

| | | M | SD | Mann-Whitney Z | p |
|--|----|------|------|----------------|-------------|
| Uspostavljanje kontakta/socijalne vještine | DV | 3,32 | 0,94 | -8,65 | 0 |
| | OŠ | 4,21 | 0,75 | | |
| Samokontrola/promišljenost | DV | 3,47 | 0,82 | -8,02 | 0 |
| | OŠ | 4,21 | 0,76 | | |
| Uživanje u istraživanju | DV | 3,71 | 0,87 | -2,76 | 0,01 |
| | OŠ | 3,94 | 0,92 | | |
| Asertivnost | DV | 3,16 | 0,9 | -9,42 | 0 |
| | OŠ | 4,09 | 0,65 | | |
| Emocionalna stabilnost/suočavanje sa strmom | DV | 3,42 | 0,75 | -6,92 | 0 |
| | OŠ | 3,99 | 0,67 | | |
| Orijentiranost na aktivnost | DV | 3,42 | 0,68 | -7,41 | 0 |
| | OŠ | 3,99 | 0,69 | | |
| Teškoće tijekom prilagodbe | DV | 3,45 | 1,15 | -0,39 | 0,7 |
| | OŠ | 3,43 | 1,61 | | |
| Zadovoljstvo prilagodbom | DV | 1,69 | 1,05 | -0,79 | 0,43 |
| | OŠ | 1,85 | 1,53 | | |
| Kvaliteta suradnje | DV | 2,2 | 0,95 | -5,98 | 0 |
| | OŠ | 1,74 | 1,28 | | |
| Optimizam | DV | 3,64 | 0,55 | -3,11 | 0 |
| | OŠ | 3,29 | 0,99 | | |
| Zadovoljstvo životom | DV | 3,86 | 0,31 | -4,3 | 0 |
| | OŠ | 4,12 | 0,62 | | |
| Otpornost | DV | 2,92 | 0,72 | -3,69 | 0 |
| | OŠ | 2,64 | 0,78 | | |
| Suradnja | DV | 3,74 | 0,33 | -8,18 | 0 |
| | OŠ | 4,07 | 0,24 | | |

Djeca rane dobi na području samokontrole postižu prosječan rezultat od 3,47 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,82 bodova. Kod djece osnovnoškolske dobi prosječan rezultat iznosi 4,21 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,76 bodova iz čega je vidljivo da djeca u tranziciji u osnovnu školu pokazuju bolje rezultate u samokontroli/promišljenosti nego djeca u periodu tranzicije u dječji vrtić. Provedbom Mann-Whitneyevog Z testa čija vrijednost iznosi –8,02, a značajnost je

manja od 0,05 ($p = 0$) možemo zaključiti kako postoji statistički značajna razlika u samokontroli između djece u tranzicijskom periodu iz obiteljskog doma u vrtić te djece u tranzicijskom prijelazu iz vrtića u osnovnu školu.

Iz Tablice 11 je također uočljivo da djeca rane dobi na području uživanja u istraživanju postižu prosječan rezultat od 3,71 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,87 bodova, dok djeca osnovnoškolske dobi ostvaraju prosječan rezultat od 3,94 boda s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,92 bodova iz čega je vidljivo da djeca u tranziciji u osnovnu školu pokazuju bolje rezultate u području uživanja u istraživanju nego djeca u periodu tranzicije u dječji vrtić. Mann-Whitneyev Z test čija vrijednost iznosi $-2,76$ sa značajnošću od 0 ukazuje na statistički značajnu razliku u uživanju u istraživanju između djece u tranzicijskom periodu iz obiteljskog doma u vrtić te djece u tranzicijskom prijelazu iz vrtića u osnovnu školu.

Djeca osnovnoškolske dobi ostvaruju bolji rezultat i u području asertivnosti od 4,09 s prosječnim odstupanjem od 0,65 od djece rane dobi čiji je prosječni rezultat 3,16 s prosječnim odstupanjem od 0,90. Provedbom Mann-Whitneyevog Z testa čija vrijednost iznosi $-9,42$, sa značajnošću od 0 možemo zaključiti kako postoji statistički značajna razlika u asertivnosti između djece u tranzicijskom periodu iz obiteljskog doma u vrtić te djece u tranzicijskom prijelazu iz vrtića u osnovnu školu.

Djeca rane dobi u području emocionalne stabilnosti postižu prosječan rezultat od 3,42 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,75 bodova. Kod djece osnovnoškolske dobi prosječan rezultat iznosi 3,99 bodova s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,67 bodova iz čega je vidljivo da djeca u tranziciji u osnovnu školu pokazuju bolje rezultate u području emocionalne stabilnosti i suočavanja sa stresom nego djeca u periodu tranzicije u dječji vrtić. Provedbom Mann-Whitneyevog Z testa čija vrijednost iznosi $-6,92$, a značajnost je manja od 0,05 ($p = 0$) možemo zaključiti kako postoji statistički značajna razlika u emocionalnoj stabilnosti između djece u tranzicijskom periodu iz obiteljskog doma u vrtić te djece u tranzicijskom prijelazu iz vrtića u osnovnu školu.

U području orijentiranosti na aktivnost djeca rane dobi ostvaruju prosječan rezultat od 3,42 s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,68, a djeca osnovnoškolske dobi

ostvaruju prosječan rezultat od 3,99 s prosječnim odstupanjem od 0,69 bodova što nam govori da djeca osnovnoškolske dobi ostvaruju bolje rezultate u području orijentiranosti na aktivnost nego djeca rane dobi. Mann-Whitneyev Z test čija vrijednost iznosi $-7,41$ sa značajnošću od 0 ukazuje na statistički značajnu razliku u orijentiranosti na aktivnost između djece u tranzicijskom periodu iz obiteljskog doma u vrtić te djece u tranzicijskom prijelazu iz vrtića u osnovnu školu. Iz Tablice 11 je vidljivo da djeca osnovnoškolske dobi ostvaruju bolje rezultate na svim dimenzijama ljestvice Socijalno emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece u odnosu na djecu rane dobi čime se potvrđuje treća hipoteza ovog istraživanja. Pri procjeni kvalitete suradnje s roditeljima odgajatelji ostvaruju prosječan rezultat od 2,2 s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,95, a učitelji ostvaruju prosječan rezultat od 1,74 s prosječnim odstupanjem od 1,28 bodova što nam govori da odgajatelji ostvaruju bolju suradnju s roditeljima tijekom prilagodbe nego učitelji. Mann-Whitneyev Z test čija vrijednost iznosi $-5,98$ sa značajnošću od 0 ukazuje na statistički značajnu razliku u procjeni kvalitete suradnje s roditeljima između odgajatelja i učitelja.

U području optimizma odgajatelji ostvaruju prosječan rezultat od 3,64 s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,55, a učitelji ostvaruju prosječan rezultat od 3,29 s prosječnim odstupanjem od 0,99 bodova što nam govori da odgajatelji imaju višu razinu optimizma nego učitelji. Mann-Whitneyev Z test čija vrijednost iznosi $-3,11$ sa značajnošću od 0 ukazuje na statistički značajnu razliku u procjeni vlastitog optimizma između odgajatelja i učitelja.

Pri procjeni zadovoljstva vlastitim životom odgajatelji ostvaruju prosječan rezultat od 3,86 s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,31, a učitelji ostvaruju prosječan rezultat od 4,12 s prosječnim odstupanjem od 0,62 bodova što nam govori da su učitelji zadovoljniji vlastitim životom od odgajatelja. Mann-Whitneyev Z test čija vrijednost iznosi $-4,30$ sa značajnošću od 0 ukazuje na statistički značajnu razliku u procjeni zadovoljstva životom između odgajatelja i učitelja.

U području otpornosti odgajatelji ostvaruju prosječan rezultat od 2,92 s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,72, a učitelji ostvaruju prosječan rezultat od 2,64 s

prosječnim odstupanjem od 0,78 bodova što nam govori da odgajatelji imaju višu razinu otpornosti nego učitelji. Mann-Whitneyev Z test čija vrijednost iznosi $-3,69$ sa značajnošću od 0 ukazuje na statistički značajnu razliku u procjeni vlastite otpornosti između odgajatelja i učitelja.

Pri procjeni kvalitete suradnje u dječjem vrtiću/osnovnoj školi tijekom prilagodbe odgajatelji ostvaruju prosječan rezultat od 3,74 s prosječnim odstupanjem rezultata od 0,33, a učitelji ostvaruju prosječan rezultat od 4,07 s prosječnim odstupanjem od 0,24 bodova što nam govori da su učitelji zadovoljniji kvalitetom suradnje od odgajatelja. Mann-Whitneyev Z test čija vrijednost iznosi $-8,18$ sa značajnošću od 0 ukazuje na statistički značajnu razliku u procjeni suradnje između odgajatelja i učitelja.

Rezultati usporedbe pokazuju i kako odgajatelji imaju višu razinu optimizma i otpornosti, dok su učitelji zadovoljniji životom i kvalitetom suradnje s osnovnom školom tijekom prilagodbe.

7. ZAKLJUČAK

Prijelazni životni periodi za djecu su određeni uvjetima njihova neposrednog okruženja i prakse koja oblikuje njihove živote, naročito u okruženju obitelji, dječjeg vrtića i škole. Rano djetinjstvo je prepoznato kao razdoblje kada je najviše potrebna intenzivna skrb za osiguranje dobrobiti, zdravlja i razvoja djece, a primarni njegovatelji i vršnjaci imaju važnu ulogu u vođenju djece kroz rane životne prijelaze. Cilj ovog rada bio je utvrditi značajne odrednice prijelaza kod djece rane dobi i djece osnovnoškolske dobi, te provesti analize usporedbe. Obrada podataka je obuhvaćala deskriptivnu i korelacijsku analizu podataka prikupljenih kvantitativnom metodologijom. Rezultati statističke analize podataka u ovom istraživanju potvrđuju tri postavljene hipoteze.

Prema prvoj hipotezi viša razina socijalno – emocionalne dobrobiti i otpornosti djece rane dobi je pozitivno povezana s nižom razinom teškoća tijekom prilagodbe, višom razinom zadovoljstva tijekom prilagodbe i višom kvalitetom suradnje s roditeljima tijekom prilagodbe te višom dobrobiti odgajatelja. Prema procjenama odgajatelja dječaci rane dobi pokazuju više teškoća tijekom prilagodbe, a djevojčice rane dobi imaju višu razinu razvijenosti socijalnih vještina i orijentiranosti na aktivnost. Odgajateljevo veće zadovoljstvo prilagodbom i njegova viša kvaliteta suradnje s roditeljima tijekom prilagodbe na dječji vrtić je procijenjena kod djece koja pokazuju višu razinu razvijenosti socijalnih vještina, samokontrole, uživanja u istraživanju, emocionalne stabilnosti i orijentiranosti na aktivnost. Kod djece s višom razinom razvijenosti asertivnosti uočena je viša kvaliteta suradnje s roditeljima. Odgajatelji s višom razinom optimizma procjenjuju veće zadovoljstvo prilagodbom, a viša razina odgajateljevog zadovoljstva životom je povezana s višom razinom razvijenosti socijalnih vještina djece. Viša kvaliteta suradnje s dječjim vrtićem tijekom procesa prilagodbe je povezana s manje teškoća i većim odgajateljevim zadovoljstvom prilagodbom. Prema drugoj hipotezi viša razina socijalno – emocionalne dobrobiti djece osnovnoškolske dobi je pozitivno povezana s nižom razinom teškoća tijekom prilagodbe, većom razinom zadovoljstva tijekom prilagodbe i višom kvalitetom suradnje s roditelja tijekom prilagodbe te višom dobrobiti učitelja. Djevojčice

osnovnoškolske dobi pokazuju višu razinu razvijenosti socijalnih vještina, samokontrole, asertivnosti, emocionalne stabilnosti i orijentiranosti na aktivnost. Rezultati su pokazali da su učitelji zadovoljniji prilagodbom na osnovnu školu kod djece s višom razinom razvijenosti socijalnih vještina, a imaju višu kvalitetu suradnje s roditeljima djece koja pokazuju višu razinu samokontrole/promišljenosti. Viša razina optimizma učitelja je povezana s višom razinom emocionalne stabilnosti djece te s višom razinom kvalitete suradnje s roditeljima, većim zadovoljstvom prilagodbom i s manje teškoća. Viša razina zadovoljstva vlastitim životom učitelja je povezana s većim zadovoljstvom prilagodbe djece na osnovnu školu i s višom razinom razvijenosti socijalnih vještina djece. Veća otpornost učitelja povezana je s većom razinom zadovoljstva prilagodbom, višom kvalitetom suradnje s roditeljima i manje teškoća tijekom prilagodbe. Rezultati su pokazali i kako učitelji koji imaju višu razinu suradnje s osnovnom školom tijekom prilagodbe procjenjuju veću razinu uživanja u istraživanju, asertivnosti i orijentiranosti na aktivnost djece osnovnoškolske dobi. Usporedbom odrednica dobrobiti djece rane i školske dobi uočilo se kako djeca osnovnoškolske dobi ostvaruju bolje rezultate u dimenzijama razvijenosti uspostavljanja kontakata/socijalnih vještina, samokontrole/promišljenosti, uživanja u istraživanju, asertivnosti, emocionalnoj stabilnosti/suočavanja sa stresom i orijentiranosti na aktivnost u odnosu na djecu rane dobi čime se potvrdila i treća hipoteza ovog istraživanja prema kojoj se očekivala viša razina razvijenosti socijalno – emocionalne dobrobiti i otpornosti djece osnovnoškolske dobi u odnosu na djecu rane dobi. Na kraju, važno je spomenuti kako je doprinos ovog istraživanja u tome što sličnih istraživanja u Hrvatskoj gotovo nema, a pruža uvid u prakse prijelaza i prilagodbe djece na dječji vrtić i osnovnu školu te ističe koje su odrednice dobrobiti djece važne tijekom prijelaznih životnih perioda. Ovaj rad može pomoći odgajateljima i učiteljima pri stvaranju uvjeta za osiguravanje visoke razine dobrobiti djece tijekom izuzetno važnih i osjetljivih procesa prijelaza i prilagodbe djece na dječji vrtić i osnovnu školu.

8. LITERATURA

1. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Bouillet, D., Ivanec, T.P. i Miljević-Ridički, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education, 114(6)*, 435-450.
3. Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak, 152(2)*, 211-225.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Denham, S. A., Bassett, H.H. i Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal. 40(3)*, 137-143.
6. Fails Nelson, R. (2004). The Transition to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 32(3)*, 187–190.
7. Jones, D. E., Greenberg, M. i Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health 105(11)*, 2283-2290.
8. Kraft-Sayre, M. E. i Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to Kindergarten: Linking Children, Families, and Schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
9. Mayr, T. i Ulich, M. (2009) Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings- PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early years: An International Journal of Reaserch and Development, 29 (1)*, str. 45-57.
10. McClelland, M. M., i Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18(2)*, 206–224.

11. Mihić, I. (2015). *Vrtić kao sigurna baza: adaptacija dece nakon jaslenog uzrasta*. Filozofski fakultet u Novom Sadu: Novi Sad.
12. Mihić, I., Divljan, S., Stojić, O. i Avramov, N. (2011). *Vrtić kao baza emocionalne sigurnosti – jačanje kapaciteta za socioemocionalni razvoj deteta*. Zemun: Publik praktikum.
13. Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(1), 143-158.
14. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, RH. Pribavljeno 13.10.2022. sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
15. Oren, M. (2006). *Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions*. Tallahassee: The Florida State University.
16. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj; kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
17. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, 2014. (NN67/2014) Preuzeto 11.05.2022. sa: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html
18. Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole, 2014. (NN 107/2014) Preuzeto 11.05.2022. sa: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_107_2081.html
19. Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
20. 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.

21. Ruudasill, M. K. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.
22. Skupnjak, D. (2012): Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58 (28), 219-228.
23. Slišković, A. i Burić, I. (2018). Kratka skala otpornosti. U A. Slišković, I. Burić, V. Čubela Adorić, M. Nikolić i I. Tucak Junaković (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, (str. 7-12). Zadar: Sveučilište u Zadru.
24. Smith, B. W., Epstein, E. M., Ortiz, J. A., Christopher, P. J. i Tooley, E. M. (2013). The foundations of resilience: What are the critical resources for bouncing back from stress? U S. Prince-Embury i D. H. Saklofske (Ur.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (str. 167–187). New York: Springer Science and Business Media.
25. Somolanji Tokić, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(3), 423-439.
26. Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., i Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
27. 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: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
28. Tatalović Vorkapić, S. (ur.). (2020). *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću* (Vol. 1.). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
29. Tatalović Vorkapić, S. i Jelić Puhalo, J. (2016). Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgojitelja predškolske djece. *Napredak*, 157 (1-2), 205-220.
30. Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2013). Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece?. *Psihologijske teme*, 22 (3), 431-445.

31. Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 102-117.
32. Tatalović Vorkapić, S., Čargonja – Pregelj, Ž., 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.
33. Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
34. Velan, D. i Tatalović Vorkapić, S. (2020). Contextual determinants of kindergarten culture as indicators of children's well-being during their transition and adaptation. *Economic research - Ekonomska istraživanja*, 33 (1), 1182-1193.
35. Visković, I. (2018). Transition processes from kindergarten to primary school. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.3), 51-75.
36. Visković, I. i Višnjić Jevtić A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno – obrazovne institucije*. Zagreb: Alfa.
37. Woodhead, M., Crivello, G., i Vogler, P. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice*. Hag, Nizozemska: Zaklada Bernard van Leer.
38. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2017. (NN 126/2012). Preuzeto 10.11.2022. sa: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>