



Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Kristina Alviž

**KONTINUITET U ODGOJU I
OBRAZOVANJU KAO PREDUVJET ZA
USPJEŠAN PRIJELAZ IZ DJEČJEG VRTIĆA
U OSNOVNU ŠKOLU**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: Prof.dr.sc. Jurka Lepičnik Vodopivec

Pula, 2026. godina



Faculty of Educational Sciences

Kristina Alviž

**CONTINUITY IN EDUCATION AS THE
PRECONDITION FOR A SUCCESSFUL
TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO
PRIMARY SCHOOL**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Prof.dr.sc. Jurka Lepičnik Vodopivec

Pula, 2026 year

O MENTORICI

Prof. dr. sc. Jurka Lepičnik Vodopivec redovita je profesorica i savjetnica za područje pedagogije na Sveučilištu na Primorskem, Pedagoški fakultet. Svoje neposredne pedagoške iskustvo tijekom godina uspješno povezuje i nadopunjuje istraživačkim radom. Širok spektar radnog iskustva omogućio joj je razvijanje osjećaja za prepoznavanje i rješavanje aktualnih pedagoških problema. Rad prof. dr. sc. Jurke Lepičnik Vodopivec usmjeren je na odgoj za održivu budućnost, skriveni kurikulum, učenje i poučavanje u ranom djetinjstvu te profesionalni razvoj i kompetencije odgojitelja i učitelja. O znanstvenom, istraživačkom i stručnom radu redovito informira znanstvenu, stručnu i širu javnost.

Opus njezina pedagoškog rada iznimno je opsežan i dinamičan. Mentorica je više od 300 studenata i studentica pri izradi diplomskih i magistarskih radova te doktorskih disertacija. Prema ocjenama studenata izvrsna je predavačica – razumijevajuća, životna, ljudska, a istovremeno zahtjevna. Svoja iskustva i spoznaje prenosi budućim odgojiteljima, učiteljima i drugim stručnim djelatnicima u odgoju i obrazovanju, kako u zemlji, tako i u inozemstvu. Gostujuća je profesorica na različitim fakultetima: Elte University of Budapest (Mađarska), Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta (Češka), Fakultet odgojnih i obrazovnih znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (Hrvatska), Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci (Hrvatska), Učiteljski fakultet Univerziteta Goce Delčev, Štip (Makedonija), Pedagoški fakultet Užice i Jagodina Univerziteta u Kragujevcu (Srbija) te Filozofski fakultet Banja Luka (BiH).

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec autorica je više od 100 znanstvenih i stručnih radova objavljenih u Sloveniji i inozemstvu, od čega je autorica ili suautorica 9 monografija. Aktivna je istraživačica u brojnim projektima iz područja odgoja i obrazovanja.

Svojim iskustvom i znanjem sudjeluje u različitim stručnim tijelima na razini fakulteta, sveučilišta i države, pridonoseći razvoju suvremenog odgoja i obrazovanja. Članica je uredničkih odbora stručnih i znanstvenih časopisa u Sloveniji i inozemstvu. Članica je Pomurske akademske znanstvene unije (PAZU) te potpredsjednica upravnog odbora Slovenskog društva edukatora na području edukacije (SLODRE).

Godine 2013. primila je nagradu **Sklada za pedagošku izvrsnost Sveučilišta na Primorskem** za kvalitetu i predanost pedagoškom radu te razvoj novih metoda poučavanja. **Godine 2015. primila je** Zlatnu plaketu Sveučilišta na Primorskem za osobito velik doprinos razvoju znanstvenog i pedagoškog rada na UP te za jačanje ugleda i prepoznatljivosti UP. Godine 2016. primila je **Priznanje Pedagoškog instituta i Slovenskog društva istraživača na području edukacije (SLODRE)** za iznimna postignuća u istraživanju odgoja i obrazovanja u posljednjih

pet godina, tijekom kojih je pokazala izvanredne rezultate znanstveno-istraživačke izvrsnosti te značajno pridonijela promociji istraživanja odgoja i obrazovanja u široj stručnoj javnosti i međunarodnom okruženju. Godine 2020. primila je priznanje **Prometej znanosti za izvrsnost u komuniciranju**, koje dodjeljuje Slovenska znanstvena fundacija. Iste godine primila je **najvišu državnu nagradu Republike Slovenije** za životno djelo u odgoju i obrazovanju. **Časna je profesorica** Pedagoškog fakulteta Sveučilišta na Primorskem.

Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati izazove i mogućnosti suradnje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te utvrditi čimbenike koji pridonose kontinuitetu odgojno-obrazovnog procesa. Teorijski okvir temelji se na konceptima tranzicijske pedagogije, suradničkog učenja i profesionalnog partnerstva između odgojno-obrazovnih djelatnika.

Istraživanje je provedeno mješovitim pristupom u dvije faze. U prvoj fazi sudjelovali su odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji su ispunili instrument „Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu“, a u drugoj su provedene dvije fokus grupe s ciljem dubljeg razumijevanja i interpretacije kvantitativnih nalaza. Podaci su analizirani deskriptivnom i faktorskom analizom te tematskom analizom.

Rezultati su pokazali da se suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave očituje kroz tri međusobno povezane komponente: komunikacijsku i profesionalnu suradnju, pripremne aktivnosti za djecu te suradničke aktivnosti djece. Najčešće prepreke suradnji odnose se na nedostatak vremena i institucionalne podrške, dok se potreba za kontinuiranom komunikacijom i zajedničkim planiranjem ističe kao ključni preduvjet uspješnog prijelaza.

Zaključci istraživanja ukazuju na važnost sustavne podrške, stručnog usavršavanja i zajedničkog kurikularnog planiranja s ciljem osiguravanja kontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, suradnja, odgojitelji djece rane i predškolske dobi, učitelji razredne nastave, kontinuitet

Structured summary

The transition of children from preschool to primary school represents one of the most significant developmental and educational periods in a child's life. It is a complex process that involves changes in environment, roles, expectations, and relationships, and therefore requires systematic preparation and coordinated action among all stakeholders involved in education. Numerous studies confirm that the quality of this transition affects not only a child's initial adjustment to the school context but also their later academic success, motivation, and socio-emotional well-being. Despite this, in practice the transition is often perceived as an administrative or technical act rather than as a process that requires planned, structured, and continuous collaboration between preschool institutions and primary schools.

In the Croatian context, the issue of continuity between the early childhood and primary education systems has, in recent years, increasingly attracted the attention of both professionals and researchers. It has been observed that the transition of children from preschool to primary school is insufficiently structured, that collaboration between preschool teachers and primary school teachers is not systematically supported, and that clear guidelines and protocols ensuring coordinated action in the best interest of the child are lacking. Furthermore, differences in professional approaches, expectations, and institutional cultures between preschool and primary education practitioners may hinder the establishment of genuine partnerships and joint planning of transition activities.

The theoretical framework of this research is grounded in the concepts of transition pedagogy, collaborative learning, and professional learning communities. Transition pedagogy assumes that the transition is a process requiring understanding and support from all participants, not merely the child's adaptation to new circumstances. Collaborative learning and professional learning communities emphasize the importance of sharing knowledge, experiences, and responsibilities among professionals operating at different levels of the educational system. In this context, collaboration between preschool and primary school teachers is not viewed merely as a technical exchange of information, but as a process of joint reflection and planning that contributes to professional growth, a deeper understanding of children's needs, and the creation of continuity in learning.

Based on these theoretical foundations, the main aim of the study was to examine the challenges and opportunities of collaboration between preschool teachers and primary school teachers during the transition of children from preschool to primary school. Within this broader aim, the study pursued several specific objectives: to determine the extent and forms of existing

collaboration, to examine teachers' perceptions of their readiness and institutional support for collaboration, and to gain a deeper understanding of their experiences, perceived barriers, and suggestions for improving collaborative practices. Particular attention was given to identifying factors that contribute to continuity in the educational process, as well as to analyzing the needs for professional development and institutional support in this area.

In accordance with the research objectives, a mixed-methods research approach was applied, combining quantitative and qualitative methods to gain a deeper understanding of the phenomenon of collaboration between preschool teachers and primary school teachers. This approach made it possible to capture both the breadth of the issue through the analysis of a larger number of participants and the depth of individual experiences through their personal reflections and attitudes. The dual nature of the study provided a foundation for an integrated interpretation of results, thereby increasing the validity and reliability of the findings.

Quantitative Phase

The first phase of the study was quantitative in nature and conducted using a specially designed questionnaire entitled *Transition of Children from Preschool to Primary School*, intended for both preschool teachers and primary school teachers. The questionnaire consisted of seven sections.

The introductory section explained the purpose and procedure of the study to participants. The first section included demographic data (gender, age, level of education, years of service, professional title, size of the community, and type of institution founder). The second section examined the established collaboration between preschool and primary school teachers, as well as their readiness for mutual cooperation during the transition of children from preschool to primary school. It consisted of 22 statements rated on two scales – one assessing the frequency of activities in practice and the other the participants' personal readiness to engage in such activities.

The third section contained 11 statements regarding child-centered practices in spatial organization and educational work, while the fourth section included 8 statements concerning the perceived importance of preschool programs for the transition process. The fifth section explored participants' competencies acquired during formal education (6 statements), and the sixth section focused on opinions about current transition practices (5 statements).

The seventh section comprised two open-ended questions encouraging participants to reflect and express views on aspects of the transition not covered by the closed-ended questions. These responses also served as a valuable input for planning the second phase of the research.

All quantitative data were analyzed using SPSS software, applying descriptive statistics, reliability analysis, and factor analysis. The factor analysis yielded three components describing collaboration: *communication and professional collaboration*, *preparatory activities for children*, and *collaborative activities involving children*.

Qualitative Phase

The second phase of the study was qualitative in nature, aimed at deepening and interpreting the findings obtained in the quantitative phase. Two focus groups were organized – one with preschool teachers and one with primary school teachers. Participants were purposefully selected based on their professional experience in implementing transition activities and collaborating with other educational institutions. The focus groups were moderated by the researcher using a pre-prepared protocol with thematic questions covering four areas: perceptions of collaboration, experiences and challenges in practice, institutional support, and suggestions for improving cooperation.

The discussions lasted between 60 and 90 minutes, following the participants' informed consent regarding anonymity and the scientific use of data. All sessions were recorded and transcribed verbatim. The collected data were analyzed using thematic analysis, which enabled the identification of the main themes and patterns within participants' responses. The analysis was carried out in several stages: coding of data, grouping into thematic categories, interpretation of meanings, and comparison with quantitative findings.

Ethical Principles and Research Limitations

Throughout all phases of the study, ethical principles of scientific research were strictly observed, including voluntary participation, data confidentiality, informed consent, and the protection of participants' anonymity. Special attention was given to transparency in data interpretation and the avoidance of any form of bias. Although the study included a representative number of participants and a combination of methods, it is acknowledged that the results may have been partially influenced by the institutional context and the motivation of participants. Despite these limitations, the methodological approach provided reliable and relevant insights into the phenomenon of collaboration between preschool and primary school teachers during the transition period.

The results of the quantitative part of the research indicated a high level of awareness among preschool teachers and primary school teachers regarding the importance of collaboration in the transition of children from preschool to primary school, as well as notable differences in how such collaboration is implemented in practice. Data analysis showed that most respondents recognized the need for continuous contact and information exchange; however, in most cases,

collaboration is limited to isolated activities, such as children's visits to schools or meetings between preschool and primary school teachers before the enrollment of first-grade pupils. Although these activities are valuable, they do not represent systematic collaboration that would ensure continuity between the two educational levels.

Quantitative Results

Factor analysis of the *Readiness for Collaboration between Teachers and Preschool Educators* scale revealed three interrelated components describing collaboration patterns:

1. Communication and professional collaboration – includes information sharing, joint planning and reflection on practice, professional dialogue, and participation in joint professional development activities.
2. Preparatory activities for children – encompass organized visits, workshops, and other forms of support designed to facilitate children's transition from preschool to school.
3. Collaborative activities involving children – refer to joint play, projects, and other activities in which preschool children and first-grade pupils participate together.

Descriptive statistics showed that respondents rated the importance of communication and professional collaboration as the highest, while simultaneously identifying it as the area with the greatest obstacles in practice. The most frequently mentioned barriers included lack of time, differing working conditions, misaligned curricula, and insufficient institutional support. Preschool teachers more often emphasized that collaboration depends on individual initiative, while primary school teachers were more likely to point to administrative restrictions and the absence of formal procedures. Despite these differences, both groups highlighted that collaboration has a positive effect on children, particularly on their sense of security, self-confidence, and motivation when entering the school environment.

Qualitative Results

The qualitative analysis of focus group data provided deeper insights into the perceptions and experiences of preschool and primary school teachers. Participants noted that, when collaboration exists, it is often limited to formal or symbolic activities that do not provide sufficient opportunities for joint planning and reflection. A major challenge identified was the lack of clearly defined responsibility for coordinating transition activities, resulting in inconsistencies across institutions.

Several thematic categories emerged from the analysis:

- Collaboration experiences – participants with positive experiences emphasized the importance of open communication, mutual respect, and flexibility.

- Barriers and challenges – the most frequently mentioned obstacles related to organizational and time constraints, uncoordinated work plans, and insufficient systemic support from management and educational authorities.
- Required support – participants expressed the need for formalized forms of collaboration, joint training, and clear system-level guidelines.
- Vision of collaboration – the majority of participants believed that collaboration should be continuous and reciprocal, based on a shared understanding of children’s needs and professional responsibility.

Participants repeatedly emphasized that the child represents a shared responsibility, and that a successful transition requires open communication among all stakeholders. They also highlighted the crucial role of parents and the importance of professional associates (pedagogues, psychologists, speech therapists) as mediators and sources of support throughout the transition process.

Integration of Results

By integrating the results of the quantitative and qualitative phases, a high level of agreement among participants regarding the importance of collaboration was confirmed, along with a clearly expressed gap between its recognized importance and its actual implementation. While quantitative findings revealed the existence of three fundamental dimensions of collaboration, the qualitative findings provided a deeper understanding of the contextual and institutional factors that influence their realization in practice. The combination of results suggests that collaboration between preschool and primary school teachers in Croatia does exist; however, it remains fragmented, insufficiently structured, and largely dependent on individual enthusiasm rather than on a systematic institutional approach.

The findings confirm that collaboration between preschool teachers and primary school teachers is a key factor in ensuring a successful transition of children from preschool to primary school. However, although all participants are aware of its importance, collaboration in practice remains insufficiently structured, fragmented, and largely dependent on individual initiative. This outcome is consistent with previous studies emphasizing that a quality transition requires more than isolated meetings and sporadic activities—it demands systematic and well-planned communication between educational levels.

Collaboration as a Prerequisite for Continuity

According to transition pedagogy, the transition from preschool to primary school is not merely a change of environment but a process involving the adaptation to new roles, expectations, and responsibilities. Collaboration between preschool and primary school teachers is therefore

fundamental in creating a sense of continuity in the child's experience. The results of this study demonstrated that such continuity can only be achieved through joint planning, information sharing about children, and alignment of educational approaches. Participants emphasized that children who have the opportunity to visit schools, meet teachers, and participate in joint activities show greater confidence, readiness, and motivation to learn. This finding confirms the importance of preparatory activities as one of the key components of collaboration.

Professional Communication and Exchange of Experiences

Communication and professional collaboration emerged as the most significant component of overall cooperation. Although both preschool and primary school teachers recognize its importance, the results indicate that such communication is not systematically supported by institutional mechanisms. In practice, it often relies on personal contacts, informal exchanges, and individual enthusiasm, which leads to inconsistencies between institutions. These findings correspond with the concept of professional learning communities, in which reflective practice, shared learning, and mutual support form the foundation of professional growth. Collaboration, therefore, should not be viewed merely as a functional necessity but as a process that fosters professional identity, shared responsibility, and collective commitment to children's learning and well-being.

Institutional and Systemic Context

Focus group participants clearly indicated that the lack of institutional support and formalized structures for collaboration represents one of the main obstacles. In the Croatian educational context, cooperation between preschools and primary schools is generally not mandated but rather depends on the goodwill and organizational capacities of individual institutions. This results in variations in the quality and frequency of collaboration across regions and schools. The introduction of systemic guidelines, joint professional development programs, and formal communication protocols could significantly enhance the stability and quality of children's transition. These findings are in line with international research emphasizing the role of educational policy in creating an enabling environment for effective collaboration.

The Role of Reflection and Joint Professional Development

The data analysis revealed that participants who had the opportunity to engage in joint professional training or transition projects developed a deeper understanding of children's needs and greater trust toward colleagues from the other educational level. This confirms that shared professional development contributes not only to strengthening professional competencies but also to mutual respect, which is essential for sustainable collaboration. In this regard, the findings support the concept of teacher and educator learning communities, where

experience-sharing and reflective dialogue foster a shared culture of collaboration and lifelong learning.

Practical Implications

The results point to the need for designing national and local strategies that promote collaboration between preschools and primary schools. This includes introducing mandatory communication protocols, developing joint transition programs, and allocating time for collaborative activities within work schedules. Professional associates, such as pedagogues, psychologists, and speech therapists, play a particularly important role as mediators between institutions, ensuring continuity and support throughout the transition period. Furthermore, the study's findings can serve as a foundation for developing educational modules within initial teacher and educator training programs, thereby promoting collaboration as a professional value from the very beginning of one's career.

The conducted research confirmed that collaboration between preschool teachers and primary school teachers is a key prerequisite for a successful transition of children from preschool to primary school. Despite a high level of awareness regarding its importance, the results indicate that such collaboration is still not systematically developed in practice. The main challenges relate to organizational barriers, lack of time, the absence of clear guidelines, and the lack of formalized support mechanisms. At the same time, the findings show that there is a strong willingness and motivation among professionals to engage in collaborative practices, particularly when supported by encouraging environments and the leadership of principals or expert services.

The study identified three fundamental dimensions of collaboration: communication and professional collaboration, preparatory activities for children, and collaborative activities involving children. These dimensions represent interconnected aspects that collectively contribute to the creation of continuity within the educational process. Communication and professional collaboration emerged as the central component linking all others, enabling the exchange of information, joint planning, and reflection on practice. Preparatory activities support children's sense of security and continuity, while collaborative activities involving children provide direct experiences of transition through play and shared learning.

The qualitative findings further illuminated the importance of interpersonal relationships, trust, and mutual respect as the foundation of a collaborative culture. Participants emphasized the need for systematic support that would include joint training opportunities, dedicated time for collaborative planning, and clear communication protocols between preschools and primary schools. Such support would not only facilitate children's transition but also foster the

professional development of teachers and educators, strengthening their competencies for participation in learning communities.

Based on the conducted research, the following recommendations for practice and educational policy can be outlined:

1. Establish formal mechanisms for collaboration between preschools and primary schools;
2. Develop national-level guidelines and protocols for planning transition activities;
3. Allocate time and resources within work plans for collaborative meetings and reflection;
4. Promote joint professional development programs for preschool and primary teachers with an emphasis on communication and collaboration skills;
5. Integrate the topic of transition and collaboration into the initial education of future preschool and primary teachers.

Scientific Contribution

The scientific contribution of this research lies in the conceptualization and empirical validation of a model of collaboration between preschool and primary school teachers in the context of children's transition from preschool to primary school. The developed instrument enables the quantitative measurement of the level of collaboration and the identification of factors shaping it, while the qualitative component provides an in-depth understanding of practitioners' experiences and needs. The study thus connects the theoretical principles of transition pedagogy with concrete pedagogical and organizational implications, offering a foundation for further research and the development of support models within the educational system.

Author's Reflection

From both a personal and professional perspective, this research represents a journey toward understanding the complexity of transition as a process that does not belong to a single educational level but is instead a shared responsibility among all stakeholders. Throughout the research process, I deepened my own understanding of collaboration as a relationship grounded in trust, openness, and shared learning. The willingness of preschool and primary school teachers to share their experiences, challenges, and ideas revealed a strong potential for change within the system—one that simply needs to be recognized and supported. I believe that the findings of this doctoral study will contribute to the development of educational practices in which the child is placed at the center of all transition processes, and collaboration is recognized as the foundation of professional practice and pedagogical culture.

Sadržaj

1. UVOD	18
1.1. Dosadašnja istraživanja o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu	29
1.2. Odgojno – obrazovni sustav Republike Hrvatske	32
1.2.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.....	34
1.2.2. Osnovno obrazovanje.....	36
1.2.3. Srednje obrazovanje.....	367
1.2.4. Visoko obrazovanje.....	38
1.2.5. Cjeloživotno učenje.....	39
1.2.6. Reforma obrazovanja	40
1.3. Usporedba odgojno – obrazovnih sustava zemalja Europske Unije	41
1.3.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.....	41
1.3.2. Osnovno obrazovanje.....	42
1.3.3. Srednje obrazovanje	45
1.3.4. Strukovno obrazovanje i obuka (VET)	47
1.3.5. Visoko obrazovanje.....	50
1.3.6. Inicijalno obrazovanje odgojitelja i učitelja u europskom kontekstu	51
1.3.7. Europske inicijative i usklađivanje obrazovnih sustava	54
1.4. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u hrvatskom kontekstu	55
1.4.1. Kurikulum i pedagoški pristupi.....	629
1.4.2. Profesionalni razvoj i kvalifikacije odgojitelja djece rane i predškolske dobi	60
1.4.3 Kvaliteta i evaluacija sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	64
1.4.4. Inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi.....	63
1.4.4.1. Struktura i trajanje obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi.....	64
1.4.5. Profesionalne kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi.....	70
1.5. Osnovnoškolsko obrazovanje u hrvatskom kontekstu	77
1.5.1. Kurikulum i pedagoški pristupi.....	79
1.5.2. Ocjenjivanje i evaluacija	80
1.5.3. Izazovi u osnovnom obrazovanju	82
1.5.4. Perspektive za budućnost.....	83
1.5.5. Inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave	84
1.5.6. Kurikulum i sadržaj obrazovanja	86
1.5.7. Stručna praksa i iskustvo u učionici.....	87
1.5.8. Evaluacija i licenciranje	88

1.5.9. Perspektive razvoj osnovnog obrazovanja.....	89
1.5.10. Profesionalne kompetencije učitelja razredne nastave.....	91
1.6. Zakonski okviri i postojeći dokumenti o definiranju prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj	998
1.6.1. Zakonski okvir	98
1.6.2. Analitički prikaz i tumačenje strateških dokumenata	100
1.6.3. Praksa i implementacija prijelaza	101
1.7. Proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.....	103
1.7.1. Razvojni aspekti prijelaza	103
1.7.2. Uloga dionika u procesu prijelaza.....	104
1.7.3. Teorijski okviri procesa prijelaza.....	106
1.7.4. Koncept spremnosti za školu	112
1.7.5. Modeli suradnje dječjeg vrtića i osnovne škole	115
1.8. Važnost kvalitetnog procesa prijelaza.....	118
1.8.1. Model suradnje dječjih vrtića i osnovnih škola u Republici Hrvatskoj	120
1.9. Kvalitetan prijelaz unutar triju kontinuiteta	122
1.9.1. Razvojni kontinuitet.....	122
1.9.2. Pedagoški kontinuitet.....	125
1.9.3. Profesionalni kontinuitet.....	128
2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	134
2.1. Problem i cilj istraživanja.....	137
2.1.1. Problem istraživanja.....	137
2.1.2. Cilj istraživanja	138
2.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja.....	139
2.2.1. Hipoteze istraživanja.....	139
2.2.2. Zadaci istraživanja	140
2.2.3. Varijable istraživanja	141
2.3. Metode i postupci istraživanja.....	144
2.3.1. Instrument istraživanja.....	145
2.3.2. Postupak istraživanja.....	147
2.3.3. Metode analize podataka.....	148
2.3.4. Uzorak istraživanja	149
2.4. Kvantitativni rezultati: analiza i interpretacija	151
2.4.1. Rezultati i analiza pilot istraživanja	151
2.4.1.1. Sudionici i postupak	152

2.4.1.2. Mjerni instrument	153
2.4.1.3. Analiza podataka	154
2.4.2. Rezultati i analiza glavnog istraživanja	1829
2.4.2.1. Sudionici i postupak	179
2.4.2.2. Analiza podataka.....	181
2.4.2.3. Analiza odgovora na otvorena pitanja	212
2.4.2.3. Testiranje hipoteza	215
2.5. Rasprava nakon kvantitativne faze istraživanja	2614
2.5.1. Sažetak odgovora na istraživačke zadatke	258
2.6. Kvalitativni rezultati: analiza i interpretacija	26862
2.6.1. Cilj kvalitativnog dijela istraživanja	26862
2.6.2. Metodologija druge faze istraživanja: Fokus grupe.....	26862
2.6.3. Protokol fokus grupa.....	2704
2.6.4. Opis sudionika i uzorka	2704
2.6.5. Mjesto i trajanje provedbe	2715
2.6.6. Uvodna izjava za sudionike	2715
2.6.7. Pitanja i teme za raspravu	2715
2.6.8. Način bilježenja i analiza podataka.....	2737
2.6.9. Etička načela	2737
2.6.10. Fokus grupa s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi	2748
2.6.11. Fokus grupa s učiteljima razredne nastave	2760
2.6.12. Usporedba tematskih područja u fokus grupama odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave.....	2793
2.6.13. Rasprava nakon kvalitativne faze istraživanja	2804
3. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA, PREPORUKE I ZNANSTVENI DOPRINOS.....	2837
3.1. Zaključci istraživanja	Pogreška! Knjižna oznaka nije definirana. 7
3.2. Preporuke za praksu	279
3.3. Ograničenja istraživanja	281
3.4. Smjernice za buduća istraživanja	282
3.5. Znanstveni doprinos istraživanja.....	28883
4. ZAKLJUČAK	285
5. POPIS LITERATURE	288
6. POPIS PRILOGA.....	301
7. ŽIVOTOPIS AUTORICE S POPISOM OBJAVLJENIH DJELA	319

1. UVOD

Početak formalnog obrazovanja prepoznaje se kao značajan trenutak u životu djeteta, kako u pedagoškoj teoriji tako i u odgojno-obrazovnoj praksi. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu jedno je od razvojno najvažnijih, ali i emocionalno najzahtjevnijih razdoblja u djetinjstvu. U Republici Hrvatskoj ovaj se prijelaz predviđa između šeste i sedme godine života, kada dijete prelazi iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u sustav obveznog osnovnog školovanja. U tom kontekstu, iznimno je važno kako su ova dva sustava međusobno koncipirana te na koji način ostvaruju suradnju i kontinuitet.

Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu često se opisuje kao jedna od najznačajnijih promjena u djetetovu životu, koja može biti izazovna i stresna – ne samo za dijete, već i za sve dionike uključene u proces prijelaza. Prema Visković i Višnjić Jevtić (2019), prijelazi između različitih zajednica (primjerice, iz obitelji u dječji vrtić te iz vrtića u osnovnu školu) obično uključuju promjenu svakodnevnih aktivnosti, osobito onih koje se odnose na igru i učenje.

Upravo zato brojni su znanstvenici diljem svijeta posvetili posebnu pažnju ovom području, s ciljem boljeg razumijevanja procesa prijelaza i razvijanja strategija koje djeci omogućuju lakšu prilagodbu na novu okolinu. Među njima se ističu autori kao što su Love i sur. (1992, SAD), Bröstrom (2002, Danska), Pianta i sur. (2005), Urbina (2014, Meksiko), Akcesjö (2014, Švedska), Veličković (2015, Srbija), kao i hrvatski autori Somolanji Tokić (2018), Visković (2018), Višnjić Jevtić i sur. (2019) te Miočić (2022). Svi oni naglašavaju važnost kontinuiteta u odgoju i obrazovanju kao temeljnog elementa uspješnog prijelaza djeteta iz vrtića u školu.

Kvalitetna prijelazna praksa, koja uključuje suradnju svih dionika – djece, roditelja, odgojitelja i učitelja – ključna je za osiguravanje dobrobiti djeteta (Visković i Višnjić Jevtić, 2019; Visković, 2018; Esping-Andersen, 2009; Vandell i sur., 2010). Proces prijelaza može se profilirati kao poticajni razvojni čimbenik, no u slučaju neadekvatne provedbe, može predstavljati i potencijalno traumatično iskustvo koje negativno utječe na djetetov razvoj. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da rana iskustva prilagodbe na školu imaju dugoročne posljedice, posebno na socijalni i kognitivni razvoj djeteta, ali i na nastavak obrazovanja u kasnijim fazama, uključujući rizik od ranog napuštanja srednjoškolskog obrazovanja (Early i sur., 2001).

Suvremeni pristup prijelazu promatra spremnost djeteta kao višeslojni konstrukt, čime se naglašava da je prijelaz zajednička odgovornost svih uključenih dionika – djeteta, roditelja, odgojitelja, učitelja i šire zajednice. S obzirom na to, tema prijelaza sve se više prepoznaje kao složena i važna te postaje predmetom brojnih znanstvenih istraživanja.

Rezultati međunarodnih istraživanja (Magnuson i sur., 2007; Barnett i Hustedt, 2005) pokazuju da, ako prijelaz nije adekvatno pripremljen i podržan, pozitivni učinci dječjeg vrtića vrlo brzo mogu izbljediti, pa čak i potpuno nestati. Prijelaz iz vrtića u školu može imati snažan utjecaj na dobrobit djeteta, njegovo samopouzdanje, razvoj socijalnih kompetencija i kasnija akademska postignuća. Rana iskustva, bilo pozitivna ili negativna, dugoročno utječu na učenje i razvoj djeteta te mogu ometati njegov kontinuirani napredak. Kako bi se takvi rizici prevenirali, nužno je osigurati kvalitetan prijelaz koji uvažava dječje iskustvo, potrebe i perspektivu, ali i osigurava kontinuitet odgojno-obrazovnog procesa.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2014) ističe kako je potrebno osigurati sve pretpostavke za „nesmetanu i što prirodniju prohodnost“, odnosno kontinuitet u odgoju i obrazovanju.

Zbog kompleksne međuovisnosti različitih sustava koji sudjeluju u prijelazu, jedan od češće korištenih teorijskih okvira je ekološki pristup razvoja, temeljen na Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji. Prema tom pristupu, razvoj djeteta oblikuje se kroz dinamičnu interakciju različitih sustava u kojima dijete sudjeluje – dječjeg vrtića, škole, obitelji i šire društvene zajednice. Klasnić i sur. (2019) ističu da veći broj kvalitetnih veza između tih sustava olakšava proces prijelaza. Primjerice, ako dijete poznaje učiteljicu, ima stariju braću ili sestre u školi, već je bilo u školskoj zgradi, polazi školu s prijateljem iz vrtića ili ima dovoljno informacija o novoj sredini, njegova će se percepcija prijelaza oblikovati na temelju tih pozitivnih iskustava. Ovaj teorijski okvir ističe važnost kontinuirane podrške i suradnje svih sustava, ne samo u trenutku prijelaza, već i kroz dulje vremensko razdoblje (Pianta, Rimm-Kaufman i Cox, 1999). Druga važna teorijska perspektiva je socijalna teorija učenja, koja naglašava važnost konteksta u kojem dijete uči i razvija se. Prema toj teoriji, dijete uči kroz promatranje i imitaciju drugih, kao i kroz izravna iskustva unutar socijalne i fizičke okoline. Time se dodatno naglašava potreba za uključivanjem djeteta u stvarne situacije prijelaza te osiguravanjem podržavajuće i predvidljive okoline u procesu promjene.

Važan aspekt uspješnog prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu čine odnosi između djece, odgojitelja i učitelja, kao i organizacija prostora i aktivnosti u školi. Prema Somolanji Tokić (2018), dijete se primarno promatra kao socijalno biće koje, osim bioloških predispozicija, oblikuju i kulturno-socijalni konteksti. Dijete je aktivan sudionik u interakciji s okolinom, kroz koju izgrađuje vlastite obrasce djelovanja. Svaka osoba je subjekt vlastitoga razvoja koji se mijenja u odnosu na okruženje i njegove učinke. Učenje i spoznavanje izvan socijalnog konteksta nije moguće.

Neki od ključnih čimbenika koji pridonose uspješnom prijelazu uključuju: pravodobnu i primjerenu pripremu djeteta za promjenu, razvoj njegovih socijalnih vještina i samopouzdanja, kao i kontinuiranu suradnju i podršku između dječjeg vrtića i osnovne škole.

Istraživanja u području prijelaza obuhvaćaju različite aspekte ovog procesa – od pripreme djeteta, preko socijalnih i emocionalnih izazova, do uloge odgojitelja i učitelja te strategija podrške koje se koriste. Erikson (1992) je analizirao utjecaj prijelaza na djetetov identitet, smatrajući da dijete tijekom prijelaza može proživljavati unutarnji sukob između osjećaja kompetencije i osjećaja inferiornosti. Taj se sukob, prema njemu, može uspješno razriješiti ako dijete ima priliku učiniti nešto korisno i vrijedno, učiti u društvu druge djece te kroz interakciju sa svijetom odraslih razvijati pozitivne socijalne odnose.

Brojni autori ističu važnost kontinuiteta u pedagoškim pristupima i praksama između predškolske ustanove i škole, kako bi se prijelaz učinio što prirodnijim i manje stresnim (Einarsdóttir, 2020). Kvalitetna prijelazna praksa uključuje međusobno usklađivanje kurikula, programa i aktivnosti, ali i aktivnu komunikaciju između odgojitelja i učitelja. Early i sur. (2001) naglašavaju da su upravo zajedničke aktivnosti djece iz vrtića i prvih razreda osnovne škole, koje planiraju i provode stručni djelatnici iz obje ustanove, ključne za uspješan prijelaz. Na taj se način mogu ublažiti negativni učinci prijelaza na djetetovo samopouzdanje i samopoštovanje te prevenirati poteškoće koje bi mogle usporiti njegov razvoj i učenje.

S druge strane, prisutnost diskontinuiteta u bilo kojem segmentu – bilo u očekivanjima, metodama rada, organizaciji prostora ili komunikaciji – može kod djeteta izazvati osjećaje zbunjenosti i frustracije (Fabian i Dunlop, 2007; Dockett i Perry, 2007).

Jedna od ključnih strategija podrške djeci tijekom prijelaza u osnovnu školu je program predškole, koji se provodi u dječjim vrtićima tijekom godine koja prethodi polasku u školu. Program predškole predstavlja oblik organizirane pripreme djece za školu, uključujući sadržajno-metodičke prilagodbe koje odgovaraju suvremenim potrebama predškolske djece, njihovih roditelja te širem društvenom kontekstu demokratskog društva (Došen-Dobud, 2001). Važnost predškole prepoznata je i na razini državnih institucija, te je od pedagoške godine 2015./2016. program predškole postao obvezan za svu djecu koja stječu status školskog obveznika. Za djecu koja već pohađaju dječji vrtić, program se integrira u redoviti odgojno-obrazovni rad, dok djeca koja ne pohađaju dječji vrtić upisuju program predškole u najbližem dječjem vrtiću ili osnovnoj školi (Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole, 2014).

Programi predškole uključuju aktivnosti usmjerene na razvoj socijalnih i emocionalnih vještina, samostalnosti, samopouzdanja te pripremu djece za školske zahtjeve. Istraživanja pokazuju da

su ovakvi programi učinkoviti u ublažavanju stresa i anksioznosti koji se javljaju u vrijeme prijelaza.

Upravo iz tog razloga, jedno od istraživačkih pitanja u ovom radu odnosi se na ispitivanje stavova odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave o važnosti programa predškole.

Do 2014. godine u Republici Hrvatskoj nije postojao formalni dokument koji bi jasno usmjeravao predškolske i školske ustanove u vezi s provedbom prijelazne prakse. To je dovelo do različitih interpretacija i neujednačenih pristupa među uključenim dionicima. Smjernice su prvi put sustavno propisane u Pravilniku o sadržaju i trajanju programa predškole (NN 107/2014), a zatim dodatno razrađene u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) te njegovoj proširenoj inačici iz 2017. godine. Zahvaljujući tim dokumentima, danas su jasnije definirane osnovne svrhe i ciljevi programa predškole, iako se još uvijek u praksi javljaju određene neujednačenosti.

S obzirom na važnost integriranog pristupa kontinuitetu u odgoju i obrazovanju – koji podrazumijeva bolje razumijevanje djetetovih potreba te usklađenost između različitih odgojno-obrazovnih sustava – u ovom se radu posebna pažnja posvećuje suradnji odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Ispituje se njihova spremnost na međusobnu suradnju, kao i percepcija njezine važnosti u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Da bi prijelaz bio kvalitetan, dobro pripremljen i usmjeren na dijete, ključno je da ga provode obrazovani i osposobljeni stručni djelatnici koji međusobno surađuju i koordinirano provode aktivnosti. Takav pristup omogućuje nastavak razvoja stečenih znanja i vještina iz predškolske ustanove u osnovnoškolski kontekst (OECD, 2017).

Naposljetku, s obzirom na već istaknute dobrobiti „mekšeg” prijelaza, treba naglasiti da je kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu povezan i s dugoročnim akademskim uspjehom djece tijekom njihova školovanja.

Važno je istaknuti da se u ovom radu neće razmatrati uloga obitelji u procesu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Time se ni na koji način ne umanjuje važnost obitelji kao ključnog čimbenika u djetetovu razvoju, već se fokus usmjerava isključivo na institucionalnu razinu – odnosno na odgojno-obrazovne ustanove. Poseban naglasak stavlja se na teorijsku i empirijsku analizu prijelaznog razdoblja iz perspektive odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave.

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu složen je proces koji zahtijeva pažljivo planiranje i koordiniranu podršku svih uključenih dionika. Brojna prethodna istraživanja (OECD, 2011;

2005; Visković, 2018) upućuju na važnost međusektorske suradnje kao temelja kvalitetne tranzicije.

Razumijevanje teorijskih pristupa i znanstvenih rezultata u ovom području ključno je za razvoj strategija koje mogu olakšati prilagodbu djeteta i unaprijediti ishode prijelaza. Analizom odnosa i prijelaznih praksi odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, moguće je dobiti dublji uvid u funkcioniranje dvaju odgojno-obrazovnih sustava i načine njihove suradnje.

U ovom se radu nastoji odmaknuti od tradicionalnog pristupa prijelazu temeljenog isključivo na djetetovoj „spremnosti“ za školu. Umjesto toga, pristup koji se ovdje promovira temelji se na uvažavanju i integraciji iskustava svih uključenih dionika – djece, odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave, ali i sustava u cjelini.

Ostvarivanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju promatra se kroz prizmu pedagogije sukonstrukcije, unutar koje se dijete prepoznaje kao aktivni konstruktor kulture i znanja. Takav pristup prijelaznom razdoblju (od sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do osnovne škole) otvara prostor za nove razvojne mogućnosti i transformaciju ustaljenih obrazovnih praksi.

Prve godine djetetova života ključne su za formiranje temeljnih razvojnih i učioničkih kompetencija. Visokokvalitetna ulaganja u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) donose dugoročne koristi za učenje, osobni razvoj i društvenu integraciju. U skladu s tim, brojne europske zemlje posljednjih godina povećale su javna ulaganja u RPOO.

Međutim, istraživanja sve više upozoravaju da se ti pozitivni učinci mogu izgubiti već tijekom prvih godina osnovne škole ako prijelaz nije dobro pripremljen ili ako se ne osigura kontinuitet kvalitete (Naudeau i sur., 2011).

Za mnogu djecu, prijelaz iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) u osnovnu školu predstavlja prvo iskustvo većih kulturnih i organizacijskih promjena – u odnosima s odraslima, načinu komunikacije, broju vršnjaka, vrstama aktivnosti, ali i u samom fizičkom okruženju.

Istraživanja pokazuju kako pozitivno iskustvo prijelaza značajno doprinosi razvoju djetetovih potencijala i omogućuje mu lakše suočavanje s budućim prijelazima kroz obrazovni sustav. Također, rezultati iz područja neuroznanosti potvrđuju da je mozak u ranoj dobi najosjetljiviji na razvoj jezika, matematičkih, socijalnih i emocionalnih vještina – osobito tijekom prvih triju godina života (Naudeau i sur., 2011).

Snažni temelji iz najranijih godina povećavaju vjerojatnost za postizanje pozitivnih obrazovnih i razvojnih ishoda, dok slabi temelji mogu voditi k različitim teškoćama u kasnijem učenju i razvoju.

Djeca tijekom života prolaze kroz niz prijelaza. Sve veće uključivanje djece u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i njihov brzi razvoj (OECD, 2016) doveli su do toga da velik broj djece danas ne prolazi samo prijelaz iz obiteljskog doma u školu, već i prijelaz između dvaju institucionalnih sustava – iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Dunlop i Fabian, 2006; Woodhead i Moss, 2007).

Istraživanja upozoravaju da pozitivni učinci ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu izbljedjeti ili čak u potpunosti nestati u ranim godinama osnovnog obrazovanja ako prijelazi nisu dobro pripremljeni, ako nedostaje kontinuitet kvalitete ili ako ne postoji suradnja između dvaju sustava (Magnuson i sur., 2007; Barnett i Hustedt, 2005; Woodhead, 1988).

Australski institut za zdravstvo i socijalnu skrb (AIHW, 2009) navodi kako se to događa kada nema kvalitetne koordinacije, komunikacije i suradnje između ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i osnovne škole, ili ako stručnjaci nisu dovoljno educirani i pripremljeni za podršku djeci tijekom prijelaza. Učinci prijelaza mogu se ublažiti kontinuiranim kvalitetnim obrazovanjem, posebno u ranim godinama osnovne škole (Fabian i Dunlop, 2007; Dockett i Perry, 2007).

Prema Fabian (2007), prijelaz se definira kao proces promjene kroz koji dijete prolazi iz jedne razvojne ili obrazovne faze u drugu. Ovaj proces uključuje horizontalne prijelaze – svakodnevne promjene i nove situacije u djetetovom životu – te vertikalne prijelaze, koji se odnose na promjenu institucionalnog okruženja, poput prijelaza iz vrtića u školu (Kagan, 1991; Ackesjö, 2013).

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prepoznaje se kao izuzetno važan proces, ne samo za djetetov osobni razvoj, već i za njegov daljnji akademski uspjeh (Perry, Dockett i Petriwskyj, 2014).

Znanstvenici diljem svijeta bave se istraživanjem različitih čimbenika koji utječu na kvalitetu prijelaza, čime je znatno prošireno znanje i razumijevanje ovog fenomena u različitim kulturnim i obrazovnim kontekstima. Empirijska istraživanja pokazala su da prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu može imati značajan utjecaj na djetetov socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj (Rosenkoetter i sur., 2009; Schulting, Malone i Dodge, 2005).

Brojne studije naglašavaju ključnu ulogu koju glatki prijelaz ima u kasnijem školovanju i obrazovnom uspjehu djece (Berlin, Dunning i Dodge, 2011). Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da kvalitetno osmišljen i podržan prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu može imati

pozitivne dugoročne učinke ne samo na akademski uspjeh, već i na cjelokupni osobni razvoj djeteta (Dockett i Perry, 2007).

Pitanje osiguravanja visokokvalitetnog obrazovanja te adekvatnog i ravnopravnog pristupa osnovnoj školi za svu djecu u dobi od 5 do 7 godina već je desetljećima prisutno na globalnom planu kao važno razvojno pitanje (OECD, 2011). Prijelaz u prvi razred u tom kontekstu nije iznimka – njegov značaj istaknut je u strateškim dokumentima međunarodnih organizacija poput UNESCO-a i OECD-a. Posebna pozornost prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu posvećena je i u sklopu drugog Milenijskog cilja Ujedinjenih naroda, kojim se želi osigurati univerzalan pristup osnovnoškolskom obrazovanju (UNESCO, 2010).

UNESCO (2014) također prepoznaje važnost osiguravanja glatkog prijelaza za djecu predškolske dobi koja prelaze u prvi razred, osobito u kontekstu smanjenja stope ranog napuštanja škole u brojnim zemljama. Istraživanja potvrđuju da kvalitetan prijelaz može rezultirati boljim akademskim postignućima, što je izravno povezano s nižom stopom odustajanja od obrazovanja. Također, pokazalo se da se priroda prijelaznog iskustva uvelike razlikuje ovisno o kulturalnom i obrazovnom kontekstu, što utječe i na vrste intervencija koje se provode radi podrške djeci u tom razdoblju (UNESCO, 2010; Perry, Dockett i Petriwskyj, 2014).

Prema Copple i Bredekamp (2009) te Koizumi (2000), rano djetinjstvo je razdoblje intenzivnih i osjetljivih promjena. Djeca u toj dobi još uvijek nemaju dovoljno razvijena znanja i životno iskustvo koje bi im omogućilo laku prilagodbu novim i različitim okolnostima. Dodge, Colker i Heroman (2001) ističu da odrasli koji svakodnevno skrbe o djeci i zadovoljavaju njihove osnovne biološke, emocionalne i socijalne potrebe postaju ključne osobe podrške u ovom važnom razvojnom razdoblju. Njihova uloga može biti presudna u ublažavanju stresa i pružanju stabilnosti tijekom prijelaza.

Li i suradnici (2013) upozoravaju na niz faktora koji prijelaz u školu mogu učiniti posebno zahtjevnim: veći razredi, predmetno organizirani kurikulum, stroža pravila, povećana količina domaće zadaće, dulji školski sati te intenzivnija potreba za razvijenim pismenim i numeričkim vještinama.

Pianta i Kraft-Sayre (1999) definiraju prijelazno razdoblje kao proces tijekom kojeg dijete prelazi iz poznatog u novo, značajno drugačije okruženje, pri čemu su mu potrebna specifična znanja, vještine i sposobnosti kako bi se uspješno prilagodilo promjenama.

Važno je istaknuti da se prijelaz iz jednog obrazovnog okruženja u drugo ne smije promatrati kao izolirani događaj, već kao proces u kojem trebaju aktivno sudjelovati svi članovi zajednice – djeca, obitelji, odgojitelji djece rane i predškolske dobi, učitelji razredne nastave, ravnatelji,

stručni suradnici i kreatori obrazovnih politika (Bohan-Baker i Little, 2002). Ovakav pristup naglašava potrebu kontekstualizacije prijelaza i priznavanja njegove složenosti, umjesto da se isti svodi isključivo na administrativni ili razvojni „korak“ u životu djeteta.

U skladu s tim, Fabian i Dunlop (2007) definiraju prijelaz kao „...proces promjene okruženja i skupa odnosa koje djeca uspostavljaju iz jednog okruženja ili faze obrazovanja u drugi tijekom vremena.“ Ovakvo poimanje stavlja naglasak na djetetova iskustva u promjenjivom okruženju, a ne samo na strukturalne promjene u sustavu obrazovanja.

Dockett i Perry (2007) upozoravaju da ovaj period može biti izvor nesporazuma i stresa zbog različitih očekivanja i koncepcija koje odrasli imaju o tome što dijete treba kako bi „bilo spremno“ za školu. Primjerice, za dijete prijelaz može značiti samo nastavak igre i boravka s vršnjacima u drugom prostoru, dok roditelji često vide početak osnovne škole kao ulazak u strogo strukturiran sustav s visokim akademskim zahtjevima (Ladd, 1996, prema Papalia, 2001). U tom smislu, različite percepcije između djece i odraslih mogu dodatno otežati prijelaz. Slično tome, Fabian i Dunlop (2005) upozoravaju da promjena odnosa, okruženja, pravila, pa čak i stilova poučavanja, može stvoriti snažne zahtjeve i očekivanja – ne samo za djecu, nego i za njihove obitelji. Prijelaz se tada javlja kao višedimenzionalna promjena koja zahtijeva emocionalnu i kognitivnu prilagodbu.

Prepoznajući tu kompleksnost, međunarodne organizacije poput UNICEF-a definiraju prijelaz kao situaciju u kojoj „djeca prelaze u nova okruženja za učenje i prilagođavaju im se, obitelji uče djelovati unutar sociokulturnog sustava (npr. obrazovanja), a škole osiguravaju uvjete za prijem nove djece u sustav“ (UNICEF, 2012).

Iako još uvijek ne postoji jedinstvena, univerzalno prihvaćena definicija prijelaza, u znanstvenoj literaturi posljednjih desetljeća prevladava stav da je riječ o procesu koji uključuje promjene u kontekstu, ulogama i identitetima sudionika, a koji se odvija kroz vrijeme i kroz interakcije (Perry, Dockett i Petriwskyj, 2014).

Brojna istraživanja pokazala su da je ovo razdoblje izrazito važno za osobni i akademski razvoj djece, te da rane i dobro usmjerene intervencije mogu značajno doprinijeti kasnijem uspjehu i dobrobiti djece. Primjerice, Schulting, Malone i Dodge (2005) proveli su analizu učinka prijelaznih aktivnosti u 992 škole koristeći podatke iz nacionalne longitudinalne studije u SAD-u. Rezultati su pokazali da su škole koje su provodile veći broj prijelaznih aktivnosti – kao što su informativni sastanci za roditelje, dani otvorenih vrata i posjete školi – imale značajno bolje akademske rezultate učenika na kraju školske godine.

Slično istraživanju Schultinga i suradnika, studija koju je proveo Giall (2010) u Australiji bila je usmjerena na procjenu učinkovitosti programa intervencije tijekom prijelaznog razdoblja.

Rezultati su pokazali da su roditelji koji su sudjelovali u većem broju prijelaznih aktivnosti postali značajno više uključeni u obrazovanje svoje djece. Ova povećana uključenost roditelja imala je snažan pozitivan učinak jer je povezana s višim akademskim postignućima djece (Stormshak, Kiminski i Goodman, 2002).

Dodatna istraživanja također su potvrdila važnost provođenja ciljanih prijelaznih aktivnosti u predškolskim i školskim ustanovama, pri čemu su istaknuta dva ključna učinka – poticanje osobnog razvoja djeteta i razvoj socijalno-emocionalnih vještina (McCubbins, 2004). U istraživanju provedenom u SAD-u, LoCasale, Mashburn, Downer i Pianta (2008) otkrili su da su predškolske ustanove koje su provodile veći broj prijelaznih aktivnosti imale djecu s izraženijim socijalnim kompetencijama i manjim brojem ponašajnih problema, prema procjenama odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Autori poput Claesa (2010) te Piante i Stuhlmana (2004) dodatno naglašavaju kako razvijene socijalne vještine igraju ključnu ulogu u olakšavanju prijelaza u osnovnu školu. Te se vještine mogu poticati kroz pozitivne odnose između učitelja razredne nastave i djece, ali i kroz angažman roditelja, čime se stvara podržavajuća mreža u novom obrazovnom okruženju.

Što se tiče emocionalnog razvoja, brojna istraživanja potvrđuju njegovu snažnu povezanost s kasnijim akademskim uspjehom. Primjerice, longitudinalno etnografsko istraživanje provedeno u Italiji, koje se usredotočilo na prijateljstva tijekom prijelaza u školu, pokazalo je da djeca s višom razinom emocionalne kompetencije ostvaruju bolje akademske rezultate (Corsaro, Molinari, Hadley i Sugioka, 2003).

U sličnom smjeru, longitudinalno istraživanje u SAD-u koje su proveli Curby, Rimm-Kaufman i Ponitz (2009), istraživalo je povezanost između odnosa učitelja razredne nastave i djece te akademskih postignuća u vrtićkom kontekstu. Pokazalo se da veća razina emocionalne podrške koju odgojitelji djece rane i predškolske dobi/učitelji razredne nastave pružaju djeci pozitivno utječe na fonološku svjesnost, što je važna komponenta rane pismenosti.

Sveukupno, rezultati brojnih domaćih i međunarodnih istraživanja snažno ukazuju na to da prijelazno razdoblje ima presudan značaj u djetetovom osobnom i obrazovnom razvoju. Stoga se istraživanje ove teme ne bi smjelo svoditi isključivo na rad s djecom, već treba obuhvaćati ulogu i pripremljenost odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, kao ključnih posrednika u osiguravanju kvalitetne, strukturirane i podržavajuće prijelazne prakse.

Dockett i Perry (2007) ističu da bi cijela zajednica trebala biti uključena u planiranje prijelaza, pri čemu je ključno prepoznati i uvažiti doprinos svakog pojedinog dionika u tom procesu. Kao što je već spomenuto, brojna istraživanja o prijelazu pokazuju da on utječe ne samo na socijalne, emocionalne i bihevioralne vještine djece, već i na njihova ukupna akademska postignuća.

Prema izvješću Bernard van Leerove zaklade koje su uredili Moreno i Dongen (2006), prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prepoznaje se kao ključna razvojna faza unutar ranog i osnovnog obrazovanja. Zaklada naglašava ne samo važnost uspostave kvalitetnih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, već i potrebu za osiguravanjem kontinuiteta između kurikuluma vrtića i osnovne škole. S obzirom na to da rana iskustva mogu imati dugoročne posljedice na razvoj i obrazovne ishode djeteta, ističe se da su zemlje poput Danske, Švedske i Francuske razvile sustave kurikularne povezanosti koji su doveli do pozitivnih pomaka u socijalno-emocionalnom razvoju djece, a u nešto manjoj mjeri i u razvoju njihovih akademskih vještina.

Brojne međunarodne organizacije i obrazovne politike sve više prepoznaju važnost ulaganja u kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a programi se sve češće prilagođavaju kulturnim kontekstima i potrebama zajednice. U svom godišnjem izvješću Global Education Digest, UNESCO (2011) navodi da je broj djece uključene u osnovno obrazovanje porastao s 646 milijuna na 702 milijuna u desetogodišnjem razdoblju. Ovaj porast od 9 % ukazuje na jačanje svijesti i političke volje vlada diljem svijeta u pogledu važnosti univerzalnog pristupa osnovnom obrazovanju.

Povećana dostupnost osnovnog obrazovanja u većini zemalja odražava i posvećenost obrazovnih vlasti stvaranju programa koji promiču besplatno i obvezno obrazovanje za svu djecu (Moreno i Dongen, 2006). Međutim, unatoč pozitivnim trendovima, i dalje su prisutni izazovi – stope ranog napuštanja škole, neuspjeha i ponavljanja razreda u porastu su u brojnim obrazovnim sustavima (UNESCO, 2006).

Dio istraživanja o prijelazu usmjeren je i na ispitivanje povezanosti prijelaznih intervjenskih programa i razvoja akademskih vještina, uključujući čitanje, pisanje i matematičke sposobnosti. Rezultati sugeriraju da kvalitetno osmišljene i provedene prijelazne intervencije mogu imati pozitivan dugoročni učinak na akademska postignuća djece (Fabian i Dunlop, 2007).

Na temelju tih rezultata može se spekulirati da dobro pripremljeni i educirani odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave, u kombinaciji s djecom koja su spremna za prijelaz, mogu izravno doprinijeti smanjenju stopa neuspjeha i ponavljanja razreda, osobito u prvim godinama osnovne škole (OECD, 2006).

Nadalje, istraživanja o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ukazuju na značajan utjecaj nepripremljenog prijelaza na povećane stope napuštanja škole i ponavljanja razreda (Moreno i Dongen, 2006; Schulting i sur., 2005). Ako se proces prijelaza ne realizira na odgovarajući način, posljedice mogu biti dugoročne i ozbiljne.

U istraživanju provedenom u Finskoj, Athola i suradnici (2011) analizirali su prakse prijelaza iz predškolskih ustanova u prvi razred osnovne škole, s ciljem ispitivanja njihovog utjecaja na akademski razvoj djece. U procjeni su obuhvaćene različite razvojne domene – uključujući čitanje, pisanje i matematičke vještine. Rezultati su pokazali da su usklađivanje kurikuluma i dijeljenje pisanih informacija između predškolskih ustanova i osnovne škole najvažniji prediktori pozitivnog razvoja dječjih kompetencija. Osim toga, pokazalo se da veća raznolikost prijelaznih praksi dodatno doprinosi razvoju akademskih vještina.

Slično tome, Curby i sur. (2009) istražili su povezanost interakcije između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i djece te postignuća djece u različitim dječjim vrtićima u SAD-u. U istraživanju su ispitivane dječje fonološke sposobnosti, kao i njihove vještine čitanja i matematike. Rezultati su pokazali da je emocionalna podrška odgojitelja djece rane i predškolske dobi povezana s razvojem fonološke svjesnosti, a da organiziranost sobe dnevnog boravka ima pozitivan učinak na razvoj matematičkih vještina. Slične nalaze donose i Belsky i suradnici (2007), koji su utvrdili da je visoka kvaliteta interakcije između učitelja razredne nastave i djece značajno pridonijela razvoju vokabulara kod učenika nižih razreda. Također, emocionalna i instruktivna podrška učitelja razredne nastave pokazala se važnom za napredak u čitanju.

Schulting i sur. (2005) proveli su opsežno istraživanje u SAD-u o utjecaju prijelaznih aktivnosti provedenih u dječjim vrtićima na akademske ishode djece. Rezultati su pokazali jasnu povezanost između broja provedenih prijelaznih praksi i povećanih akademskih postignuća učenika. Autori su dodatno istaknuli kako učestala primjena prijelaznih aktivnosti od strane odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave pridonosi većem uključivanju obitelji u obrazovni proces, što dodatno pozitivno utječe na uspjeh djeteta u školi. Svi navedeni rezultati potvrđuju potencijalni značaj prijelaznog razdoblja za osobni i akademski razvoj djece te njegov dugoročni utjecaj (Ahtola i sur., 2011; Curby i sur., 2009; Entwisle i Alexander, 1998; Schulting i sur., 2005). Empirijski dokazi jasno pokazuju da je, tijekom ovog kritičnog razdoblja prijelaza, nužno osigurati raznolike i kvalitetno osmišljene prijelazne prakse koje će podržati djecu pri njihovom ulasku u školski sustav.

Učinkoviti proces prijelaza zahtijeva jasno strukturiran i koordiniran plan prijelaza koji uključuje prijelazne prakse odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, aktivnosti dječjeg vrtića i osnovne škole usmjerene na pripremu djece, uspostavljanje učinkovite međuinstitucionalne komunikacije (između predškolske ustanove i osnovne škole), dijeljenje djetetove dokumentacije (npr. portfolija) između odgojitelja djece rane i predškolske

dobi i učitelja razredne nastave, kao i usuglašavanje kurikuluma između različitih razina obrazovanja.

Pregled rezultata relevantnih istraživanja pokazuje da je pitanje prijelaza tijekom posljednja dva desetljeća zauzelo važno mjesto u stručnim raspravama o odgoju i obrazovanju. Istraživanja su potvrdila da obrazovanje ima potencijal potaknuti pozitivne ishode ne samo za pojedince, nego i za društvo u cjelini, oblikujući kulturu, vrijednosti i društvene norme. Osobito se rani i predškolski odgoj i obrazovanje pokazalo ključnim čimbenikom u promicanju društvenog i gospodarskog razvoja, ali i u stvaranju pravednijih i zdravijih zajednica (UNESCO, 2011; Cutler i Lleras-Muney, 2006; WHO, 2011).

U skladu s tim, sve veći broj zemalja prepoznaje važnost sustavnog povezivanja ranog i predškolskog i osnovnog obrazovanja – razina 0 i razina 1 prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (ISCED, 1997). Ove razine sve se češće promatraju kao obvezne i međusobno povezane, uz naglasak na osiguranje dostupnosti, kvalitete i kontinuiteta obrazovnih usluga (Global Monitoring Report, EFA, UNESCO, 2007).

Posebno je važno istaknuti drugi milenijski razvojni cilj UNESCO-a (2000), čiji je glavni fokus bio postizanje univerzalnog osnovnog obrazovanja do 2015. godine. U tom kontekstu, osiguravanje glatkog prijelaza i razvoj školskih kompetencija postali su prioriteti obrazovnih politika na globalnoj razini.

Kao odgovor na te potrebe, u literaturi se sve više naglašava važnost kontinuiteta između odgojno-obrazovnih razina (Sink, Edwards i Weir, 2007; Vogler, Crivello i Woodhead, 2008; Woodhead i Moss, 2008), s ciljem podrške dugoročnim pozitivnim ishodima u životima djece. Navedeni autori, ali i brojna druga istraživanja, ne samo da doprinose razumijevanju kompleksnosti prijelaza, već i predlažu konkretne prakse i politike koje se mogu prilagoditi različitim nacionalnim i lokalnim kontekstima, o čemu će biti riječ u nastavku ovoga rada.

U ovom radu koristi se puni naziv zanimanja „odgojitelj djece rane i predškolske dobi“, sukladno Hrvatskom kvalifikacijskom okviru i važećim zakonskim dokumentima koji definiraju odgojno-obrazovne profesije u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Iako se u svakodnevnoj praksi često koristi skraćeni naziv „odgojitelj“, u znanstvenom i stručnom kontekstu puni naziv preciznije odražava područje profesionalnog djelovanja te obuhvaća rad s djecom od najranije dobi do polaska u osnovnu školu. Korištenjem punog naziva u ovom istraživanju nastojalo se osigurati terminološku jasnoću, stručnu preciznost i usklađenost s nacionalnim kvalifikacijskim standardima.

1.1. Dosadašnja istraživanja o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

U nastavku se daje pregled dosadašnjih istraživanja koja problematiziraju prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, pri čemu se posebna pozornost pridaje ključnim temama, rezultatima i izazovima iz međunarodne i nacionalne literature.

Dosadašnja istraživanja na međunarodnoj i nacionalnoj razini pružaju vrijedan uvid u složenost procesa prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, obuhvaćajući različite perspektive i pristupe ovoj temi.

Dosadašnja istraživanja na međunarodnoj i nacionalnoj razini pružaju vrijedan uvid u složenost procesa prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, obuhvaćajući različite perspektive i pristupe ovoj temi.

Međunarodna literatura s tog područja obuhvaća velik broj istraživanja provedenih u različitim zemljama diljem svijeta, čime je ostvaren značajan doprinos razumijevanju prijelaznog razdoblja. Primjerice, istraživanja iz zemalja poput Hong Konga, Grčke, Italije, Australije, Novog Zelanda, SAD-a i Ujedinjenog Kraljevstva bave se praktičnim pitanjima koja ističu važnost prijelaza u različitim kulturnim kontekstima.

Ova istraživanja obogatila su razumijevanje brojnih čimbenika uključenih u proces prijelaza. Fokus pojedinih studija bio je na dječjim akademskim vještinama (Anthola i sur., 2010; Rosenkoetter i sur., 2009), odnosima odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave s djecom (Curby, Rimm-Kauffman i Cameron, 2009), uključenosti obitelji (Wildenger i McIntyre, 2010; Rathburn i Hausken, 2001), odnosima među vršnjacima (Quinn i Hennessy, 2010), percepcijama roditelja (Hanson i sur., 2000; Giallo i sur., 2008), percepcijama odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave (Cassidy, 2010; Saft i Pianta, 2001) te praksama koje ti stručnjaci provode (Cox, LaParo i Pianta, 2000; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer i Pianta, 2008).

Posebno se u Sjedinjenim Američkim Državama izdvaja velik broj studija koje su značajno doprinijele znanstvenom razumijevanju ovog ključnog razdoblja. One su pružile vrijedan uvid u programe i čimbenike koje je potrebno razvijati ili unaprijediti radi olakšavanja prijelaza u brojnim predškolskim ustanovama i osnovnim školama.

Primjerice, istraživanje Stephena i Copea (2003) usmjereno na percepcije odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave pokazalo je da su učitelji u škotskim osnovnim školama bolje ocjenjivali prilagodbu djece koja su pokazivala razvijenije bihevioralne vještine. Također su iskazali veći interes za emocionalni i socijalni razvoj učenika nego za njihove

akademske kompetencije. Time je naglašena uloga socio-emocionalnog razvoja kao ključnog čimbenika za uspješan prijelaz, što potvrđuju i druga istraživanja (Denham, 2006; Mashburn i Pianta, 2006). Takav razvoj povezan je s vještinama poput sklapanja prijateljstava i opće socijalizacije u učionici, što se odražava i na ponašanje djece u školskom okruženju.

Kako bi se dodatno istražili oblici socijalizacije i prijateljstva tijekom prijelaza, Quinn i Hennessy (2010) proveli su longitudinalno istraživanje koje je obuhvatilo 35 djece predškolske dobi iz obitelji s niskim prihodima. Rezultati su pokazali da stabilna i pozitivna prijateljstva u predškoli predviđaju uspješnije odnose u osnovnoj školi. Djeca koja su u predškoli bila popularna među vršnjacima češće su zadržala tu socijalnu poziciju i u prvom razredu, što je imalo pozitivan učinak na ponašanje u učionici.

Slično su i Corsaro i suradnici (2003) proučavali razvoj prijateljstava u talijanskim dječjim vrtićima i osnovnim školama, koristeći kvalitativne metode poput intervjua, video- i audiomaterijala te promatranja. Njihovi rezultati sugeriraju da je uspostava prijateljstava u ranom djetinjstvu važna vještina koja pozitivno utječe na prilagodbu školi. U nekim dijelovima Italije isti odgojitelj djece rane i predškolske dobi radi s djecom kroz tri pedagoške godine, dok učitelji razredne nastave u osnovnim školama ostaju s istom skupinom učenika čak pet godina, čime se potiče stvaranje stabilnih odnosa i zajedništva bez isključivosti.

I dok navedeni rezultati naglašavaju važnost socijalnih kompetencija u prijelaznom razdoblju, sve je više istraživanja usmjerenih i na dječju perspektivu. Taj pristup temelji se na kritici da se većina dosadašnjih istraživanja usredotočila primarno na odrasle sudionike prijelaza – poput učitelja razredne nastave, odgojitelja djece rane i predškolske dobi, roditelja, ravnatelja i stručnih suradnika – dok se pogled same djece često zanemarivao (Clark i Moss, 2011).

Dosadašnja istraživanja na temu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu obuhvaćaju različite aspekte ovog procesa, uključujući emocionalne, socijalne, obrazovne i razvojne dimenzije. Ta istraživanja mogu biti korisna za bolje razumijevanje izazova i potreba djece, roditelja i profesionalaca u ovom prijelaznom razdoblju.

Emocionalni i socijalni aspekti prijelaza

- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Starting school: Perceptions, expectations and experiences. Ova studija istražuje iskustva i očekivanja djece, roditelja i učitelja vezana uz prijelaz iz vrtića u osnovnu školu, s posebnim naglaskom na emocionalne i socijalne izazove.

- Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. U ovom istraživanju imamo mogućnost vidjeti kako autor analizira kompleksnost i različitost iskustava djece tijekom prijelaza iz vrtića u školu, s fokusom na socijalnu prilagodbu i odnose s vršnjacima.

Obrazovni i pedagoški aspekti prijelaza

- Peters, S. (2010). Transition from early childhood education to school. U ovom istraživanju auto analizira postojeća istraživanja o prijelazu iz vrtića u školu, s posebnim naglaskom na obrazovne strategije i nastavne metode koje olakšavaju prijelaz.

- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Autori proučavaju kako različite pedagoške prakse utječu na ishod prijelaza djece iz vrtića u školu, s naglaskom na dugoročni utjecaj na obrazovne rezultate.
Primjeri dobre prakse

- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. (2011). Effective Pre-School, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14). Ovaj longitudinalni projekt proučava dugoročne učinke različitih prijelaznih praksi i strategija u Ujedinjenom Kraljevstvu na obrazovne ishode djece.

Pristupi i teorije prijelaza

- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Iako nije specifično usmjeren na prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja pruža važan okvir za razumijevanje kako različiti ekološki sustavi utječu na dječji prijelaz.

Uzimajući u obzir sve veći interes stručne i znanstvene zajednice za temu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao i niz izazova prisutnih u različitim obrazovnim kontekstima, ovaj se rad usmjerava na dublje razumijevanje ključnih čimbenika koji pridonose kvaliteti tog procesa. Poseban naglasak stavlja se na suradnju odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, razmjenu informacija i kontinuiranu komunikaciju između odgojno-obrazovnih ustanova, kao i na percepcije uključenih sudionika. Istraživanje je usmjereno na hrvatski kontekst, a nastoji ponuditi spoznaje koje bi mogle doprinijeti unaprjeđenju postojećih praksi te osiguravanju što kvalitetnijeg i cjelovitijeg prijelaza za svako dijete.

Iako su međunarodna istraživanja brojna i raznolika, u hrvatskom kontekstu još uvijek nedostaje sustavnih analiza koje bi utemeljeno obuhvatile višestruke perspektive svih uključenih sudionika u procesu prijelaza. Upravo zbog toga, ovo istraživanje nastoji popuniti prazninu u znanstvenoj literaturi i doprinijeti boljem razumijevanju specifičnosti prijelaza u hrvatskim uvjetima.

1.2. Odgojno – obrazovni sustav Republike Hrvatske

Odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske temelji se na načelima pristupačnosti, uključivosti, jednakih mogućnosti te osiguravanja kvalitetnog obrazovanja za sve građane (MZO, 2023). Sustav je strukturiran kroz četiri glavne razine: rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolsko obrazovanje, srednjoškolsko obrazovanje te visoko obrazovanje i obrazovanje odraslih (Nacionalni okvir kvalifikacija, 2021). Temeljna svrha obrazovnog sustava jest omogućiti svakom pojedincu optimalan razvoj vlastitih potencijala, u skladu s osobnim sposobnostima, interesima i potrebama, s ciljem pripreme za aktivno sudjelovanje u društvu i cjeloživotnom učenju (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

Obvezno obrazovanje, koje uključuje osnovnu školu i jednu godinu obveznog predškolskog programa, besplatno je i dostupno svim građanima pod jednakim uvjetima (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08 i dalje). U skladu sa zakonodavnim okvirom, moguće je osnivanje privatnih i vjerskih odgojno-obrazovnih ustanova, koje mogu djelovati paralelno s javnim ustanovama, uz uvjet poštivanja državnih pedagoških standarda i nacionalnih kurikularnih okvira.

Autonomija visokih učilišta zajamčena je Ustavom Republike Hrvatske (čl. 66. i 67.), čime se osigurava pravo sveučilišta na samostalno odlučivanje o svojoj strukturi, organizaciji i načinu djelovanja. Time se promiče akademska sloboda, razvoj znanstvene misli i obrazovnih programa sukladno suvremenim društvenim potrebama.

Iako je obrazovni sustav većim dijelom centraliziran, određene funkcije – osobito one povezane s organizacijom i financiranjem ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja – decentralizirane su i prenesene na osnivače odgojno-obrazovnih ustanova, najčešće jedinice lokalne i područne (regionalne) samouprave (Nacionalna razvojna strategija RH do 2030., 2021). Time se lokalnim zajednicama omogućuje veći stupanj odgovornosti i fleksibilnosti u planiranju i provedbi obrazovne politike u skladu s lokalnim specifičnostima.

Upravljanje obrazovnim sustavom primarno je u nadležnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske, koje kreira i provodi nacionalne obrazovne politike, nadzire kvalitetu sustava te koordinira rad različitih institucija. Uz ministarstvo, u razvoju i provedbi obrazovnih aktivnosti sudjeluju i specijalizirane agencije:

Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) – odgovorna za stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika i razvoj kurikuluma,

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) – nadležna za razvoj strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih,

Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO) – zadužena za akreditaciju visokih učilišta i osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju,

Agencija za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU) – upravlja programima poput Erasmus+, CEEPUS i drugih međunarodnih obrazovnih inicijativa,

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO) – provodi nacionalna ispitivanja znanja, uključujući državnu maturu i nacionalne ispite u osnovnoj školi,

Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNET) – razvija digitalnu infrastrukturu i pruža podršku digitalnoj transformaciji obrazovanja.

Zajedničkim djelovanjem svih navedenih tijela osigurava se funkcionalna koordinacija, transparentnost i sustavno unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja na nacionalnoj razini. U kontekstu prijelaza iz ranog i predškolskog u osnovnoškolsko obrazovanje, ključna je uloga Ministarstva i AZOO-a u poticanju suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, razmjene informacija o djeci i stvaranja kontinuiteta u odgojno-obrazovnom pristupu, što je u skladu s preporukama Europske komisije i OECD-a (2021).

1.2.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje čini prvu razinu odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj te obuhvaća djecu u dobi od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Osobitu važnost ima obvezni program predškole, koji se provodi godinu dana prije upisa u prvi razred i ima za cilj osigurati jednakost obrazovnih prilika za svu djecu, bez obzira na njihovo socijalno, kulturno ili ekonomsko podrijetlo.

Programi se provode u dječjim vrtićima – javnim, privatnim i vjerskim – a usmjereni su na poticanje cjelovitog razvoja djeteta kroz igru, učenje i socijalizaciju. Ova razvojna faza smatra se ključnom za stvaranje temelja cjeloživotnog učenja i uspješnog prijelaza u školu (Fabian & Dunlop, 2007).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju uređuje organizaciju, standarde i ciljeve predškolskih programa u Republici Hrvatskoj. Prema zakonskim odredbama, rani i predškolski odgoj i obrazovanje se provodi u dječjim vrtićima koji mogu imati različite osnivače, dok nadzor nad kvalitetom rada provode Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih te stručne agencije poput Agencije za odgoj i obrazovanje.

Programi se dijele na redovite programe, koji se provode tijekom cijele pedagoške godine, i posebne programe namijenjene specifičnim potrebama – primjerice za djecu s teškoćama, nacionalne manjine, darovitu djecu ili one zainteresirane za rani strani jezik, sport ili umjetnost. U Republici Hrvatskoj predškola je obvezna i traje najmanje 250 sati godišnje, a usmjerena je na razvoj djetetove socijalne i emocionalne zrelosti, motoričkih i komunikacijskih vještina te osnovnih kognitivnih sposobnosti potrebnih za uspješan početak školovanja.

Istraživanja pokazuju da sudjelovanje u kvalitetnim predškolskim programima može smanjiti nejednakosti u školskom uspjehu te povećati spremnost djece na školske zahtjeve (OECD, 2017; Pianta, Cox & Snow, 2007). Upravo zato predškola predstavlja važnu kariku u lancu kontinuiteta odgoja i obrazovanja, povezujući vrtićki i školski sustav.

Standardi kvalitete definiraju prostorne uvjete, broj i kvalifikacije stručnih djelatnika te omjere djece i odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi u predškolskim ustanovama moraju imati završen prijediplomski i/ili diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a kontinuirano stručno usavršavanje obvezno je i potiče se kroz sustav cjeloživotnog obrazovanja.

Kvaliteta programa dodatno se osigurava kroz stručni nadzor, pedagoške standarde i vanjske evaluacije. Sve je više inicijativa usmjerenih na reflektivnu praksu, partnerski odnos s roditeljima i razvoj inkluzivne kulture vrtića.

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima presudnu ulogu u razvoju djetetovih potencijala – uključujući kognitivne, emocionalne, socijalne i fizičke dimenzije razvoja. Djeca u ovom razdoblju uče kroz igru, istraživanje, simboličku igru i interakciju s drugima. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi prepoznaju i podržavaju individualne razvojne potrebe svakog djeteta, uključujući djecu s teškoćama u razvoju.

Empirijska istraživanja potvrđuju da rana intervencija u ranom i predškolskom razdoblju može imati trajan pozitivan učinak na školski uspjeh, regulaciju emocija i društvenu uključenost djece (Heckman, 2006; Sylva et al., 2010). U tom kontekstu, rani i predškolski odgoj i obrazovanje djeluje i kao preventivni čimbenik u smanjenju rizika od kasnijih školskih poteškoća.

Unatoč pozitivnim pomacima, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj suočava se s nizom izazova:

- nejednaka dostupnost vrtića u urbanim i ruralnim sredinama,
- nedovoljni prostorni i ljudski kapaciteti u nekim regijama,
- potreba za većim ulaganjima u infrastrukturu i profesionalni razvoj kadra.

Perspektive razvoja uključuju jačanje institucionalne podrške, poticanje zapošljavanja dodatnog stručnog kadra, uvođenje inovativnih i inkluzivnih pedagoških pristupa, kao i sustavno unaprjeđenje suradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom.

Kao važan temelj za cjeloživotno učenje i uspješan prijelaz u osnovnu školu, rani i predškolski odgoj i obrazovanje zahtijeva kontinuirana ulaganja i strateško planiranje. Samo takvim pristupom moguće je djeci osigurati jednake prilike, poticajno okruženje za učenje i dobrobit na početku školskog puta.

1.2.2. Osnovno obrazovanje

Osnovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj je obvezno i besplatno za svu djecu u dobi od šest do petnaest godina. Traje osam godina i podijeljeno je na dva ciklusa: razrednu i predmetnu nastavu. U osnovnim školama učenici stječu temeljna znanja, vještine i kompetencije iz različitih područja – jezičnog, matematičkog, prirodoslovnog, društvenog, umjetničkog i tjelesnog. Nakon završetka osnovne škole učenici dobivaju svjedodžbu koja im omogućuje upis u srednjoškolsko obrazovanje.

Ciklus razredne nastave obuhvaća prva četiri razreda, odnosno učenike u dobi od šest do deset godina. U ovom ciklusu jedan učitelj/ica razredne nastave (razrednik/razrednica) provodi većinu nastave, dok se za pojedine predmete mogu uključivati i specijalizirani učitelji. Takva organizacija omogućuje stabilno i podržavajuće okruženje, potiče bolje razumijevanje individualnih potreba učenika i olakšava njihov prijelaz iz ranog i predškolskog u osnovno obrazovanje. Nastavni plan i program propisuje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, osiguravajući jedinstvene standarde na nacionalnoj razini. Predmeti uključuju hrvatski jezik, matematiku, prirodu i društvo, likovnu i glazbenu kulturu, tjelesnu i zdravstvenu kulturu te vjeronauk ili etiku, ovisno o izboru roditelja.

Ciljevi razredne nastave usmjereni su na razvoj temeljnih pismenih i matematičkih vještina, poticanje kritičkog mišljenja, kreativnosti te razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija. Kurikulum definira ishode učenja za svaki predmet, s naglaskom na funkcionalno znanje, odnosno sposobnost primjene stečenih znanja u svakodnevnim situacijama. Učitelji razredne nastave koriste raznolike pedagoške metode, uključujući istraživački pristup, problemsko učenje, projektnu nastavu i igrifikaciju, čime se učenicima omogućuje aktivno sudjelovanje u

vlastitom obrazovnom procesu. Također, naglasak se stavlja na individualizaciju nastave i praćenje napretka učenika prilagođeno njihovim sposobnostima i interesima.

Razrednik ima važnu ulogu u razvoju učenika, ne samo kao nastavnik već i kao podrška u njihovom osobnom rastu. On surađuje s roditeljima, stručnim suradnicima škole i ostalim učiteljima kako bi se osigurala cjelovita podrška učenicima. Kvalitetna suradnja između škole i obitelji prepoznaje se kao jedan od ključnih čimbenika u stvaranju poticajnog i sigurnog okruženja za učenje. Roditelji se potiču na aktivno sudjelovanje u školskim aktivnostima i redovitu komunikaciju s učiteljima.

Među izazovima u razrednoj nastavi ističu se osiguravanje jednakih uvjeta za sve učenike, osobito u ruralnim i slabije razvijenim sredinama, kao i kontinuirano stručno usavršavanje učitelja u skladu s razvojem novih tehnologija i pedagoških pristupa. Perspektive razvoja uključuju modernizaciju kurikuluma, poticanje digitalne pismenosti i razvoj inkluzivnih obrazovnih praksi koje odgovaraju na različite potrebe učenika. Važan je i razvoj nastavničkih kompetencija u području emocionalne pismenosti, rada s darovitom djecom te podrške učenicima s teškoćama u razvoju.

Razredna nastava u Republici Hrvatskoj čini temelj za daljnji obrazovni i osobni razvoj učenika. Kroz kvalitetne nastavne programe, posvećenost učitelja te partnerski odnos škole i roditelja, stvara se poticajno okruženje koje podupire cjelovit razvoj djeteta i njegovo aktivno uključivanje u društvo znanja.

1.2.3. Srednje obrazovanje

Srednje obrazovanje u Republici Hrvatskoj traje tri do četiri godine, ovisno o vrsti obrazovnog programa, i dijeli se na gimnazijsko, strukovno i umjetničko obrazovanje. Učenici završavaju srednje obrazovanje polaganjem državne mature, koja je preduvjet za upis na visoko obrazovanje.

Gimnazijsko obrazovanje usmjereno je na stjecanje općeg znanja te pripremu za nastavak školovanja na visokoškolskim ustanovama. Postoje različiti programi gimnazija – opće, prirodoslovno-matematičke, jezične, klasične i druge specijalizirane gimnazije – koje omogućuju individualizirani pristup obrazovanju sukladno interesima i sposobnostima učenika (MZO, 2023).

Strukovno obrazovanje omogućuje učenicima stjecanje stručnih kompetencija potrebnih za obavljanje određenog zanimanja, ali i nastavak obrazovanja. Uključuje teorijsku i praktičnu

nastavu, često u suradnji s poslodavcima, kako bi se osigurala veća zapošljivost i usklađenost s potrebama tržišta rada (ASOO, 2021).

Od školske godine 2024./2025., strukovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj doživjelo je značajnu promjenu uvođenjem modularne nastave, s ciljem povećanja fleksibilnosti i relevantnosti obrazovnih programa (MZOM, 2024). Modularni kurikulumi strukturirani su u manje, tematski povezane cjeline – module – koji omogućuju učenicima stjecanje znanja i vještina u logičkim fazama. Time se potiče i individualizacija učenja, kao i mobilnost učenika unutar obrazovnog sustava te na tržištu rada (Cedefop, 2015). Ova reforma usklađena je s europskim smjernicama modernizacije strukovnog obrazovanja (European Commission, 2020). Umjetničko obrazovanje u srednjim školama obuhvaća obrazovanje u području glazbe, plesa, likovne umjetnosti i drugih umjetničkih disciplina. Ove škole potiču razvoj kreativnosti, estetske osjetljivosti i izražavanja, a završetkom školovanja učenici mogu nastaviti studij u umjetničkom području ili se uključiti u profesionalni rad.

Srednjoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj osigurava učenicima temeljne kompetencije, profesionalne vještine i osobni razvoj, a reforme poput modularne nastave predstavljaju korak prema suvremenijem, učinkovitijem i inkluzivnijem obrazovnom sustavu.

1.2.4. Visoko obrazovanje

Visoko obrazovanje u Republici Hrvatskoj provodi se na sveučilištima, veleučilištima i visokim školama, a organizirano je u skladu s načelima Bolonjskog procesa i Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA). Sustav uključuje tri razine studija: prijediplomski, diplomski i poslijediplomski, čime se omogućuje vertikalna prohodnost unutar obrazovanja i usklađenost sa standardima europskog sustava visokog obrazovanja (MZO, 2023).

Sveučilišta nude sveučilišne studije usmjerene na teorijsko znanje, znanstveni i istraživački rad, te razvoj kritičkog mišljenja i akademskih kompetencija. Studenti na sveučilištima stječu akademske titule sveučilišnog prvostupnika (univ. baccalaureus/baccalaurea), magistra/magistre znanosti ili struke, te doktora/doktorice znanosti, ovisno o završenoj razini studija (AZVO, 2022).

Nasuprot tome, veleučilišta i visoke škole izvode stručne studije koji su izrazito praktično orijentirani i usmjereni na stjecanje vještina potrebnih za neposredno uključivanje na tržište rada. Ovi programi traju kraće, najčešće tri godine, i završavaju dodjelom stručnih naziva poput stručni prvostupnik/prvostupnica (baccalaureus/baccalaurea) (Republika Hrvatska, 2022;

Eurydice, 2022). Unutar stručnog studija postoji mogućnost nastavka obrazovanja na specijalističkim diplomskim stručnim studijima, koji omogućuju daljnje usavršavanje u određenim područjima.

U skladu s načelima Bolonjske deklaracije, hrvatski visokoškolski sustav koristi ECTS bodovni sustav (European Credit Transfer and Accumulation System), što omogućuje mobilnost studenata i priznavanje diploma unutar europskog konteksta. Republika Hrvatska je tako dio Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA), a hrvatske diplome priznate su u brojnim zemljama EU i šire, što studentima olakšava nastavak studija ili zapošljavanje u inozemstvu (European Commission, 2023).

Kvaliteta visokog obrazovanja osigurava se kroz sustav akreditacije i vanjskog vrednovanja koji provodi Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO), a poseban se naglasak stavlja na autonomiju sveučilišta, koja je zajamčena Ustavom Republike Hrvatske (čl. 66. i 67.). Unatoč izazovima poput podfinanciranosti, preopterećenosti nastavnika i neusklađenosti studijskih programa s tržištem rada, visoko obrazovanje u Hrvatskoj pokazuje kontinuiran razvoj, posebice u području digitalizacije, međunarodne suradnje i integracije znanosti i prakse.

1.2.5. Cjeloživotno učenje

Cjeloživotno učenje predstavlja temeljnu sastavnicu obrazovnog sustava u suvremenim društvima i zauzima sve značajnije mjesto i u obrazovnoj politici Republike Hrvatske. Pojam cjeloživotnog učenja obuhvaća formalno, neformalno i informalno obrazovanje, s ciljem kontinuiranog razvoja znanja, vještina i kompetencija potrebnih za osobni razvoj, aktivno građanstvo, društvenu uključenost i zapošljivost (European Commission, 2022).

U Republici Hrvatskoj se cjeloživotno učenje provodi kroz različite oblike obrazovanja: od programa formalnog obrazovanja odraslih, preko stručnih tečajeva i usavršavanja, do neformalnih edukacija, radionica, online tečajeva i programa koji se provode u okviru ustanova za obrazovanje odraslih, sveučilišta, udruga i nevladinih organizacija. Sve veću ulogu imaju i digitalne obrazovne platforme, koje omogućuju fleksibilno učenje u vlastitom ritmu.

Institucionalni okvir osiguravaju Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih te Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO), koja koordinira razvoj sustava obrazovanja odraslih i osigurava njegovu kvalitetu. Pored toga, Agencija za mobilnost i programe EU (AMPEU) promiče europske programe cjeloživotnog učenja poput Erasmus+ i

EPALE, čime se potiče međunarodna mobilnost i razmjena znanja među obrazovnim djelatnicima i polaznicima.

Republika Hrvatska je uskladila svoju politiku s europskim smjericama za cjeloživotno učenje, koje naglašavaju važnost horizontalne i vertikalne prohodnosti obrazovanja, priznavanja prethodnog učenja, razvoja ključnih kompetencija i dostupnosti obrazovanja svima, neovisno o dobi, socijalnom statusu ili prethodnom obrazovanju (Vizek Vidović i sur., 2014).

Unatoč vidljivom napretku, izazovi i dalje postoje – uključuju nisku razinu uključenosti odraslih u obrazovanje, neujednačen pristup obrazovanju u različitim regijama, te potrebu za boljim povezivanjem obrazovnih programa s tržištem rada. Ipak, cjeloživotno učenje u Republici Hrvatskoj sve se više prepoznaje kao ključan alat za unaprjeđenje ljudskog kapitala i osiguranje osobne i profesionalne otpornosti u vremenu neizvjesnosti i promjena.

1.2.6. Reforma obrazovanja

Obrazovni sustav Republike Hrvatske posljednjih je desetljeća suočen s potrebom za temeljitim promjenama usmjerenima na unaprjeđenje kvalitete poučavanja, učenja i obrazovnih ishoda. U skladu s globalnim obrazovnim trendovima i europskim preporukama, reforme u Republici Hrvatskoj nastoje osigurati suvremen, inkluzivan i kompetencijski utemeljen sustav obrazovanja koji odgovara na potrebe dinamičnog društva i tržišta rada.

Jedna od ključnih inicijativa u novijoj povijesti jest Kurikularna reforma, poznata pod nazivom „Škola za život”, koja je pokrenuta krajem 2010-ih. Cilj ove reforme bio je modernizirati nastavne planove i programe, unaprijediti kompetencije nastavnika i staviti naglasak na ishode učenja, primjenu znanja i razvoj kritičkog mišljenja, rješavanje problema, suradnju i digitalnu pismenost (MZO, 2019).

Reforma je donijela brojne promjene, uključujući:

- uvođenje novih kurikulumskih dokumenata temeljenih na ishodima učenja,
- osuvremenjivanje nastavnih metoda i oblika vrednovanja (veći naglasak na formativno praćenje učenika),
- digitalizaciju nastave i uvođenje e-Škole programa,
- osnaživanje uloge nastavnika kroz stručna usavršavanja i uvođenje metodičke slobode.

Reforme su bile popraćene nizom pilot-projekata te postupnim uvođenjem u škole, uz izazove poput neujednačenih uvjeta rada, nedostatka infrastrukture i otpora promjenama unutar sustava.

Unatoč poteškoćama, reforma je predstavljala važan iskorak prema kompetencijskom pristupu obrazovanju i individualizaciji nastavnog procesa.

Pored kurikularne reforme, posljednjih godina uvode se i promjene u strukovno obrazovanje, poput već ranije spomenutih modularnih programa, veće fleksibilnosti u izboru sadržaja i povezivanja s realnim sektorom, kako bi se obrazovni sustav bolje uskladio s potrebama tržišta rada (ASOO, 2021).

U širem smislu, reforme u obrazovanju u Republici Hrvatskoj oslanjaju se na temeljne vrijednosti jednakosti, dostupnosti, cjeloživotnog učenja i inkluzije. Ove vrijednosti ogledaju se u svim razinama obrazovnog sustava – od ranog i predškolskog do visokog obrazovanja i obrazovanja odraslih – i čine okvir za daljnje strateško planiranje i razvoj sustava.

1.3. Usporedba odgojno – obrazovnih sustava zemalja Europske Unije

Odgojno-obrazovni sustavi zemalja Europske unije (EU) predstavljaju raznolike modele organizacije, financiranja, kurikuluma i pedagoških pristupa. Iako postoje zajednički europski ciljevi u obrazovanju – poput promicanja cjeloživotnog učenja, unaprjeđenja digitalnih kompetencija, inkluzivnosti i dostupnosti obrazovanja – svaka država članica zadržava pravo na autonomno oblikovanje vlastitog sustava obrazovanja, u skladu s nacionalnim prioritetima, tradicijom i resursima.

Usporedba različitih obrazovnih sustava omogućuje identifikaciju uspješnih rješenja, inovativnih praksi i potencijalnih izazova, čime se stvara okvir za evaluaciju i unaprjeđenje obrazovnih politika. Posebno u kontekstu sve intenzivnije europske suradnje i mobilnosti, komparativna analiza obrazovanja postaje ključna za razumijevanje trendova, učinkovitosti reformi te mogućnosti prijenosa i prilagodbe kvalitetnih rješenja u druge obrazovne sustave.

U ovom se poglavlju analiziraju ključne značajke i razlike između odgojno-obrazovnih sustava u zemljama EU, s posebnim naglaskom na rani i predškolski odgoj, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje i strukovno obrazovanje. Osim strukturnih i kurikularnih aspekata, razmatrat će se i organizacijski oblici prijelaza između razina obrazovanja, suradnja dionika u sustavu te implikacije za hrvatski obrazovni kontekst.

1.3.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u zemljama Europske unije razlikuje se u pogledu organizacije, financiranja, obveznosti, pedagoškog pristupa i dostupnosti. Unatoč toj raznolikosti, sve se više ističe važnost ranog odgoja i obrazovanja kao temelja za cjeloživotno učenje i uspješan školski i socijalni razvoj.

U nekim zemljama, poput Švedske, Danske i Finske, sustavi ranog i predškolskog odgoja imaju visoku stopu uključenosti djece i jaku institucionalnu podršku, pri čemu se njeguje integrirani pristup skrbi i obrazovanju. U tim se zemljama rani i predškolski odgoj promatra kao pravo svakog djeteta, a programi se temelje na razvojno primjerenim i dječjim interesima usmjerenim pedagoškim konceptima. Naglasak se stavlja na igru, emocionalni razvoj, samostalnost i razvoj komunikacijskih vještina.

U Francuskoj, gdje je "école maternelle" dio nacionalnog obrazovnog sustava, djeca mogu započeti predškolski program već s dvije i pol godine, a pohađanje postaje uobičajeno i gotovo univerzalno od treće godine. U tom kontekstu, rani i predškolski odgoj više nalikuje formalnom obrazovanju, s većim naglaskom na strukturirane aktivnosti i pripremu za školu.

Italija nudi tri godine neobvezne "scuola dell'infanzia", koju gotovo 95 % djece pohađa. Sustav karakterizira pedagoška autonomija, raznolikost programa i snažno uključivanje obitelji u obrazovni proces, što je posebno vidljivo u Reggio Emilia pristupu, poznatom po svojoj filozofiji dječjeg izražavanja i učenja kroz projekte.

U Njemačkoj, sustav "Kindergarten" tradicionalno pokriva djecu u dobi od tri do šest godina, a iako pohađanje nije obvezno, stopa uključenosti je vrlo visoka. Velik naglasak stavlja se na socijalizaciju i emocionalni razvoj, dok je prijelaz u školu organiziran kroz suradnju između vrtića i osnovnih škola, često kroz posjete, radionice i zajedničke projekte.

Zemlje srednje i istočne Europe, uključujući primjerice Poljsku, Češku i Sloveniju, posljednjih su godina uložile znatne napore u proširenje dostupnosti predškolskih programa i unaprjeđenje kvalitete kroz usklađivanje sa smjericama Europske unije.

Zajednički trend koji se primjećuje u većini zemalja EU je sve veći naglasak na uključivanje sve djece, osobito one iz ranjivih skupina, kao i profesionalizacija odgojitelja djece rane i predškolske dobi kroz visoko obrazovanje i stručno usavršavanje. Pored toga, sve se više promovira ideja o pravovremenom, postupnom i individualiziranom prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, što se vidi i u nacionalnim kurikulumima i preporukama.

1.3.2. Osnovno obrazovanje

Osnovno obrazovanje u zemljama Europske unije u pravilu je obvezno i besplatno te predstavlja temelj formalnog obrazovnog sustava. Trajanje osnovnog obrazovanja varira između zemalja – u većini država traje šest godina, dok u nekima, poput Njemačke, Mađarske ili Austrije, osnovno obrazovanje čini dio dužeg obveznog obrazovanja koji se može protezati na osam ili čak devet godina.

Finska i Estonija, koje se često ističu kao primjeri dobre prakse zbog visokih rezultata učenika na međunarodnim testiranjima poput PISA-e, razvile su sustave koji počivaju na visokoj razini povjerenja u učitelje, niskoj razini vanjske kontrole, individualiziranom pristupu učenju i izostanku rane selekcije učenika. Djeca u Finskoj osnovnu školu započinju sa sedam godina, a tijekom školovanja nemaju vanjske standardizirane ispite sve do završetka osnovnog obrazovanja. Kurikulum je fleksibilan i prilagodljiv lokalnim kontekstima, dok je socijalna jednakost snažna sastavnica obrazovne politike.

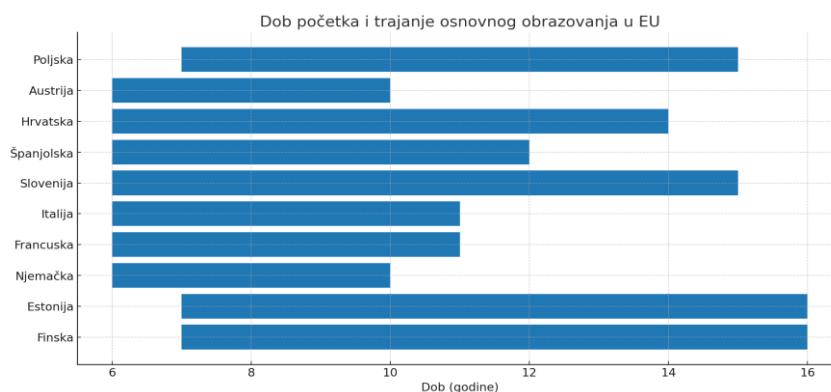
S druge strane, zemlje poput Francuske, Njemačke i Nizozemske zadržale su centraliziraniji pristup u planiranju i provedbi obrazovne politike. U Francuskoj, osnovna škola ("école élémentaire") traje pet godina i uključuje strukturirani program s fokusom na temeljne vještine – čitanje, pisanje i matematiku – ali i strane jezike, povijest, znanosti i umjetnost. Kurikulum je propisan na nacionalnoj razini, a evaluacija učenika provodi se redovito putem standardiziranih ispita.

U Njemačkoj, osnovno obrazovanje ("Grundschule") traje četiri godine (osim u nekim saveznom državama gdje traje šest godina), a nakon toga djeca se usmjeravaju u različite srednjoškolske programe, što se smatra ranim oblikom selekcije. Sustav potiče suradnju između roditelja i škole, no istovremeno se suočava s kritikama zbog socijalne nejednakosti i rane diferencijacije učenika.

U Španjolskoj, Italiji i Sloveniji, osnovno obrazovanje uključuje šest do devet godina školovanja u jedinstvenom ciklusu, bez selekcije, što omogućava dulji period zajedničkog učenja i razvoja svih učenika prije podjele u specijalizirane srednjoškolske smjerove.

Zajednički trend u većini zemalja EU je pomicanje fokusa s isključivo akademskih postignuća prema razvoju ključnih kompetencija, uključujući kritičko mišljenje, digitalnu pismenost, suradnju i osobni razvoj. Učitelji u mnogim zemljama imaju sve veću autonomiju u izboru nastavnih metoda, a profesionalni razvoj nastavnika prepoznaje se kao ključan čimbenik kvalitete obrazovanja.

Također, raste svijest o potrebi za inkluzivnim obrazovanjem koje uvažava različite potrebe učenika, uključujući djecu s teškoćama u razvoju, djecu iz obitelji migrantskog porijekla te pripadnike manjinskih skupina. Mnoge zemlje razvijaju podršku za učenike i obitelji kroz dodatne obrazovne asistente, savjetodavne službe i suradnju s lokalnom zajednicom.



Slika 1. Početak i trajanje osnovnog obrazovanja u nekim zemljama EU

Tablica 1

Usporedba osnovnog obrazovanja u odabranim zemljama EU

Zemlja	Dob početka školovanja	Trajanje osnovnog obrazovanja	Organizacija sustava	Kurikulumski pristup	Specifičnosti
Finska	7 godina	9 godina	Jedinstveni osnovnoškolski sustav	Fleksibilan i individualiziran	Nema standardiziranih testova do kraja osnovne škole, visoka autonomija učitelja
Estonija	7 godina	9 godina	Jedinstveni osnovnoškolski sustav	Istraživački i kompetencijski	Digitalna pismenost visoko zastupljena, izvrsni PISA rezultati
Njemačka	6 godina	4–6 godina (ovisno o saveznoj pokrajini)	Rana selekcija nakon osnovne škole	Strukturirani i standardizirani	Velika raznolikost među saveznom državama, centralizirani ispiti

Francuska	6 godina	5 godina	Centralizirani sustav	Standardiziran i akademski	Nacionalni ispiti, jak nadzor Ministarstva obrazovanja
Italija	6 godina	5 godina	Jedinstveni nacionalni sustav	Integrirani kurikulum	Naglasak na cjelovit razvoj djeteta, uključena glazba i umjetnost
Slovenija	6 godina	9 godina	Jedinstveni osnovnoškolski sustav	Kombinacija tradicionalnog i suvremenog	Dodatna podrška za učenike s teškoćama, kurikularna fleksibilnost
Španjolska	6 godina	6 godina	Jedinstveni sustav s regionalnim razlikama	Kompetencijski i vrijednosno usmjeren	Autonomne zajednice prilagođavaju dio kurikuluma
Austrija	6 godina	4 godine + 4 godine niže srednje škole	Dvostupanjski i model	Tradicionalan s elementima reformi	Nakon 4. razreda učenici se usmjeravaju prema različitim školama
Poljska	7 godina	8 godina	Jedinstveni osnovnoškolski sustav	Nacionalni okvir i autonomija škola	Nakon reforme 2017. ukinute su gimnazije, pojačan fokus na osnovno obrazovanje
Hrvatska	6 godina	8 godina	Dvostupanjski i model (razredna i predmetna nastava)	Standardiziran, uz elemente kurikularne reforme	Kurikularna reforma, predmetni kurikulum, nacionalni ispiti u razvoju

1.3.3. Srednje obrazovanje

Srednje obrazovanje u zemljama Europske unije pokazuje znatnu raznolikost, osobito u pogledu strukture obrazovnih putova, trajanja programa, organizacije kurikuluma i pristupa profesionalnoj orijentaciji. Iako većina država članica nastoji osigurati ravnotežu između općeg i strukovnog obrazovanja, način na koji se to provodi znatno varira.

mnogim zemljama, poput Njemačke i Austrije, sustavi srednjeg obrazovanja organizirani su selektivno. Već na kraju osnovne škole učenici se usmjeravaju prema različitim obrazovnim stazama – akademskoj, mješovitoj ili strukovnoj. U Njemačkoj, primjerice, obrazovni sustav obuhvaća tri glavna smjera: Gymnasium (usmjeren prema sveučilišnom obrazovanju), Realschule (priprema za srednje tehničke škole) i Hauptschule (usmjerena na praktična zanimanja). Učenicima je, u načelu, omogućeno određeno prelaženje između staza, ovisno o njihovim postignućima i interesima.

S druge strane, zemlje poput Finske, Švedske i Estonije primjenjuju manje ranu selekciju učenika. Srednjoškolski sustav u ovim državama (npr. gymnasium u Finskoj) omogućuje dulju zajedničku obrazovnu osnovu, nakon koje učenici biraju između različitih općih i strukovnih programa. Naglasak je na fleksibilnosti, pristupačnosti i usklađenosti s individualnim interesima učenika, uz promicanje jednakih mogućnosti i visoke obrazovne kvalitete.

Strukovno obrazovanje zauzima važno mjesto u gotovo svim sustavima, a osobito u Nizozemskoj, Njemačkoj, Austriji i Danskoj, gdje se provodi kroz dualni model obrazovanja. Taj model kombinira školsku nastavu s praktičnim radom u tvrtkama, čime se učenicima omogućuje stjecanje radnog iskustva tijekom školovanja, a gospodarstvu kvalificirana radna snaga.

U Francuskoj, Italiji i Španjolskoj također postoje odvojeni akademski i strukovni putovi, iako je prelazak između njih moguć, a strukovni programi sve više uključuju i općeobrazovne sadržaje kako bi se povećala mogućnost nastavka školovanja.

U Hrvatskoj, srednje obrazovanje traje tri do četiri godine, ovisno o programu, i dijeli se na gimnazijsko, strukovno i umjetničko obrazovanje. Iako postoje određeni elementi fleksibilnosti, sustav je još uvijek relativno segmentiran, a tranzicija između programa i smjerova ograničena. Reforma strukovnog obrazovanja, koja uključuje uvođenje modularne nastave, ima za cilj povećanje relevantnosti i fleksibilnosti srednjoškolskog obrazovanja, posebice u strukovnim zanimanjima.

U cijeloj Europskoj uniji naglasak se sve više stavlja na razvoj digitalnih kompetencija, jačanje profesionalne orijentacije, te prilagodbu srednjoškolskog obrazovanja potrebama tržišta rada, ali i mogućnostima cjeloživotnog učenja. Razlike među državama odražavaju različite povijesne, kulturne i gospodarske kontekste, no zajednički ciljevi uključuju unaprjeđenje kvalitete i inkluzivnosti obrazovanja za sve mlade.

Tablica 2*Usporedba srednjoškolskog obrazovanja u odabranim zemljama EU*

Zemlja	Trajanje srednjeg obrazovanja	Dob početka	Struktura sustava	Fleksibilnost i mobilnost	Specifičnosti
Finska	3 godine (gymnasium)	16 godina	Jedinstveni sustav s mogućnošću izbora smjera	Visoka – moguće promjene smjera	Nema rane selekcije, visoka autonomija škola
Estonija	3-4 godine	16 godina	Jedinstveni sustav s akademskim i strukovnim smjerovima	Postoji određena fleksibilnost	Fokus na digitalne i poduzetničke vještine
Njemačka	3-5 godina (ovisno o smjeru)	10/12 godina (rana selekcija)	Tri staze: Gymnasium, Realschule, Hauptschule	Ograničena, ali postoje mogućnosti	Dualni sustav obrazovanja, rana selekcija
Francuska	3 godine (licej, tehnička i strukovna škola)	15 godina	Različiti putevi: opći, tehnički, strukovni	Moguć prelazak između smjerova	Nacionalni ispiti, jaka centralizacija
Italija	5 godina (licej), 3-5 godina (strukovne)	14 godina	Različiti putevi: licej, tehnička i profesionalna škola	Mogućnosti ograničene	Veliki broj različitih vrsta škola
Slovenija	3-4 godine	15 godina	Gimnazijski i strukovni programi	Umjerena fleksibilnost	Uravnotežen kurikulum
Španjolska	2-3 godine (strukovno), 4 godine (akademski)	16 godina	Opći i strukovni putevi	Relativno fleksibilno	Naglasak na inkluziji
Austrija	4-5 godina	14-15 godina	Dualni sustav: škola + praksa	Omogućeno pod uvjetima	Razvijen sustav

					prakse u tvrtkama
Poljska	3-4 godine	15 godina	Gimnazije, tehničke i strukovne škole	Djelomična fleksibilnost	Reforma strukovnog obrazovanja u tijeku
Hrvatska	3-4 godine	14-15 godina	Gimnazije, strukovne i umjetničke škole	Ograničena mogućnost promjena	Uvođenje modularne nastave u strukovnim školama

1.3.4. Strukovno obrazovanje i obuka (VET)

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje (Vocational Education and Training – VET) čine sastavni dio europskih obrazovnih sustava i imaju ključnu ulogu u povezivanju obrazovanja s tržištem rada. Njihov je cilj osigurati mladima i odraslima relevantna znanja, vještine i kompetencije koje omogućuju zapošljivost, profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje. Prema Europskom centru za razvoj strukovnog osposobljavanja (Cedefop), strukovno obrazovanje pridonosi gospodarskoj konkurentnosti, socijalnoj uključenosti te smanjenju nezaposlenosti mladih (Cedefop, 2023).

U zemljama s razvijenom industrijskom tradicijom, poput Njemačke, Austrije, Nizozemske i Švicarske, VET sustavi temelje se na tzv. dualnom modelu obrazovanja, koji kombinira teorijsko obrazovanje u školama s praktičnim učenjem u poduzećima. Njemački dualni sustav često se ističe kao primjer dobre prakse jer omogućuje učenicima stjecanje stvarnih radnih iskustava već tijekom školovanja te osigurava visoku stopu zapošljivosti mladih. Ovaj model odlikuje se snažnim partnerstvom između obrazovnih institucija, poslodavaca i komora, čime se postiže usklađenost obrazovnih programa s potrebama tržišta rada (BMBF, 2022).

U drugim državama članicama, poput Francuske, Italije, Španjolske i Ujedinjenog Kraljevstva, strukovno obrazovanje tradicionalno ima slabiji status u odnosu na akademske programe, što se često povezuje s percepcijom niže društvene vrijednosti strukovnih zanimanja. Međutim, posljednjih desetljeća provode se brojne reforme usmjerene na modernizaciju i integraciju VET-a u šire obrazovne sustave, s ciljem povećanja njegove atraktivnosti, fleksibilnosti i prohodnosti prema visokom obrazovanju.

Na razini Europske unije, razvoj i jačanje strukovnog obrazovanja podupiru brojni strateški dokumenti i inicijative, među kojima se ističu Kopenhaški proces (pokrenut 2002.), Europski kvalifikacijski okvir (EQF), Europski sustav bodova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (ECVET) te Europska agenda za vještine (European Skills Agenda). Ti instrumenti omogućuju međusobno priznavanje kvalifikacija, promiču mobilnost učenika i radnika unutar EU-a te potiču cjeloživotno učenje (European Commission, 2020).

Osim toga, u okviru programa Erasmus+, sve veći broj učenika i nastavnika u strukovnim školama sudjeluje u međunarodnim razmjenama i stručnim praksama, čime se jačaju njihove profesionalne kompetencije, interkulturalne vještine i zapošljivost. Takve mobilnosti pridonose uspostavi europskog prostora strukovnog obrazovanja i razvoju zajedničkih standarda kvalitete (Cedefop, 2021).

U suvremenom europskom kontekstu, strukovno obrazovanje sve se više promatra kao dinamičan i inovativan sektor koji odgovara na potrebe digitalne i zelene tranzicije. Posebna se pozornost pridaje razvoju digitalnih kompetencija, održivih vještina i poduzetničkog duha kod učenika i nastavnika, kako bi VET sustavi mogli aktivno doprinostiti društvenim i gospodarskim promjenama u skladu s ciljevima europskog prostora obrazovanja do 2025. godine.

Tablica 3

Usporedni prikaz obilježja strukovnog obrazovanja i obuke (VET) u odabranim zemljama EU

Zemlja	Model obrazovanja	Trajanje programa	Udio učenika u VET-u (ISCED 3)	Stopa zaposlenosti mladih nakon završetka	Specifičnosti sustava
Njemačka	Dualni sustav (škola + rad u poduzeću)	2–3,5 godine	oko 48 %	oko 86 %	Snažno partnerstvo škola i gospodarstva; visoka razina usklađenosti s

					potrebama tržišta rada.
Austrija	Dualni sustav s naglaskom na obrtnička i tehnička zanimanja	3–4 godine	oko 70 %	oko 84 %	Tradicionalno visok ugled VET-a; mogućnost prelaska na više stručne škole i visoka učilišta.
Španjolska	Pretežno školski model, uz jačanje praktične nastave	2 godine (srednje razine)	oko 35 %	oko 65 %	U tijeku reforme za povećanje udjela praktičnog učenja i suradnje s poslodavcima.
Hrvatska	Kombinirani model (školski i praktični dio, često u radionicama)	3–4 godine	oko 70 %	oko 68 %	U tijeku modernizacija kurikuluma i povećanje fleksibilnosti kroz ESF+ i Erasmus+ projekte.

Analiza prikazanih podataka ukazuje na značajne razlike u organizaciji, statusu i ishodima strukovnog obrazovanja među državama članicama Europske unije. Zemlje s razvijenim dualnim modelom poput Njemačke i Austrije bilježe visoku razinu sudjelovanja učenika u VET programima te iznimno visoke stope zaposlenosti nakon završetka školovanja. Ovi sustavi

karakterizirani su snažnim povezivanjem teorijske nastave i praktičnog rada u realnom sektoru, što omogućuje učenicima stjecanje relevantnih vještina i olakšava prijelaz na tržište rada.

S druge strane, zemlje s pretežito školskim modelom obrazovanja, poput Španjolske, suočavaju se s nižim udjelom učenika u VET programima i većim izazovima u zapošljavanju mladih. To potvrđuje važnost suradnje obrazovnih institucija s gospodarstvom i kontinuiranog prilagođavanja kurikuluma potrebama tržišta rada. Hrvatska se po strukturi i trajanju programa približava modelima srednjoeuropskih zemalja, no i dalje postoji prostor za unaprjeđenje u pogledu kvalitete praktične nastave, fleksibilnosti obrazovnih putova i jačanja profesionalnog statusa strukovnih zanimanja.

Sve više država EU prepoznaje potrebu modernizacije i internacionalizacije VET-a, uz potporu europskih politika i fondova. Naglasak se stavlja na razvoj digitalnih i zelenih vještina, poticanje inovativnih metoda učenja te promicanje mobilnosti učenika i nastavnika. Time strukovno obrazovanje postaje ključan segment europske strategije za konkurentno, održivo i uključivo gospodarstvo.

1.3.5. Visoko obrazovanje

Visoko obrazovanje u državama članicama Europske unije ima važnu ulogu u stvaranju društva znanja, poticanju inovacija i gospodarskog razvoja te jačanju socijalne kohezije. Europski prostor visokog obrazovanja (European Higher Education Area – EHEA) nastao je kao rezultat Bolonjskog procesa, pokrenutog 1999. godine s ciljem harmonizacije obrazovnih sustava, povećanja prohodnosti studenata i prepoznatljivosti kvalifikacija unutar Europe.

Zahvaljujući implementaciji bolonjskih načela, većina europskih zemalja danas primjenjuje trodijelnu strukturu studiranja (preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij), uz primjenu Europskog sustava prijenosa i akumulacije bodova (ECTS) i naglasak na ishodima učenja. Time se potiče mobilnost studenata i nastavnika, olakšava usporedivost studijskih programa te jača povezanost visokog obrazovanja s tržištem rada (European Commission, 2023).

Usporedba europskih sustava pokazuje znatne razlike u stopama sudjelovanja u visokom obrazovanju, organizacijskim modelima te razini javnog ulaganja. Zemlje s dugom akademskom tradicijom, poput Ujedinjenog Kraljevstva, Francuske, Njemačke i Nizozemske, imaju visoku stopu upisa i razvijene mehanizme suradnje između sveučilišta i gospodarstva. S druge strane, zemlje srednje i jugoistočne Europe, uključujući Hrvatsku, i dalje se suočavaju s

izazovima vezanima uz financijsku održivost, kvalitetu i internacionalizaciju studijskih programa (Eurydice, 2024).

U posljednjem desetljeću europske su politike usmjerene na jačanje digitalne transformacije visokog obrazovanja, razvoj mikrokvalifikacija te promicanje cjeloživotnog učenja kroz fleksibilne oblike studiranja. Poseban se naglasak stavlja na povezivanje visokih učilišta s istraživačkim centrima i industrijom, čime se potiče inovativnost i jača konkurentnost europskog prostora znanja.

1.3.6. Inicijalno obrazovanje odgojitelja i učitelja u europskom kontekstu

Inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave odražava raznolikost obrazovnih tradicija i profesionalnih pristupa u državama članicama Europske unije. Iako se povijesno razvijalo unutar zasebnih institucijskih i kvalifikacijskih okvira, posljednjih desetljeća uočava se trend povećane akademizacije i profesionalizacije ovih obrazovnih profila, što je u skladu s općim ciljevima Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA).

U većini zemalja EU obrazovanje odgojitelja i učitelja provodi se u okviru visokog obrazovanja te je usklađeno s bolonjskim načelima trocikličke strukture i sustava ECTS bodova. Ipak, između država i dalje postoje značajne razlike u pogledu trajanja studija, razine kvalifikacija, modela obrazovanja (konkurentni ili sekvencijski) te opsega stručne prakse. Sljedeća tablica prikazuje usporedni pregled osnovnih obilježja inicijalnog obrazovanja odgojitelja i učitelja u odabranim zemljama Europske unije.

Tablica 4

Usporedba inicijalnog obrazovanja odgojitelja (ECEC) i učitelja razredne nastave u odabranim zemljama EU

Zemlja	Odgojitelji djece rane i predškolske dobi (ECEC)	Učitelji razredne nastave (ISCED 1)	Model / napomene
Hrvatska	Sveučilišni prijediplomski studij 180 ECTS (trajanje 3 godine, nakon studija slijedi	Integrirani sveučilišni prijediplomski i diplomski studij 300	Konkurentni model (predmetna i pedagoška znanja

	pripravništvo) uz mogućnost nastavka na sveučilišnom diplomskom studiju 120 ECTS	ECTS (trajanje 5 godina, nakon studija slijedi pripravništvo)	paralelno); nacionalno propisan pedagoško-didaktički minimum (≈60 ECTS).
Njemačka	Prijediplomski/diplomski programi na VŠ/učiteljskim fakultetima – najmanje 7 semestara za ECEC učitelje; u praksi i put kroz <i>Fachschule</i> postoji, ali trend je prema visokom obrazovanju	Prijediplomski studij + diplomski studij (varira po pokrajini), potom Referendariat (18–24 mj.) kao pripravnički staž	Konkurentni + sekvencijski elementi; snažna praksa kroz <i>Referendariat</i> .
Finska	ECEC učitelji: min. prijediplomska razina studija 180 ECTS; dio profila (predškolski/razredni učitelji) na diplomskoj razini 300 ECTS.	Razredni učitelji u pravilu diplomski studij 300 ECTS (trajanje 5 godina), s 60 ECTS pedagoških studija.	Konkurentni model s visokim udjelom pedagogije i istraživačkih komponenti.
Nizozemska	U dječjim vrtićima/childcare odgojitelji imaju zasebne kvalifikacije (MBO/HBO), dok učitelji za rane razrede u školama dolaze s PABO. (<i>u školskom sektoru rane razrede pokrivaju razredni učitelji</i>).	PABO: BEd 240 ECTS (4 g.), specijalizacija “early (4–8)” ili “middle (8–12)”.	Konkurentni model s ranim usmjeravanjem; jaka klinička praksa tijekom 4 g.
Španjolska	Grado en Educación Infantil 240 ECTS (trajanje 4 godine).	Grado en Educación Primaria 240 ECTS (trajanje 4 godine).	Konkurentni model; nacionalne rasprave o jačanju pripravništva/dužih praksi.
Austrija	Tradicionalno BAfEP: petogodišnje srednjoškolsko	Primarno obrazovanje: BEd najčešće 240 ECTS	Sustav u tranziciji prema tercijskim

strukovno obrazovanje s državnom diplomom; novije i prijediplomski studij 180 ECTS (6 semestara) opcije na učiteljskim visokim školama.	(8 semestara), potom MEd 60–120 ECTS	kvalifikacijama i jačoj sveučilišnoj komponenti; naglašena praksa.
---	--------------------------------------	--

Usporedba pokazuje da su u svim promatranim zemljama odgojitelji i učitelji sve više integrirani u sustav visokog obrazovanja, što pridonosi profesionalizaciji i standardizaciji kvalifikacija. Dok je u nekim državama, poput Njemačke i Austrije, još uvijek prisutna kombinacija visokoškolskih i strukovnih putova, trend ide prema sveučilišnim programima s naglašenom komponentom prakse i istraživačkog rada.

Finska i Nizozemska često se ističu kao primjeri dobre prakse zbog uravnoteženosti teorijske i praktične komponente, snažne refleksivne pedagogije te jasnog sustava mentorske potpore studentima. Njemačka se, pak, razlikuje po dugotrajnom i strukturiranom pripravnštvu (Referendariat), dok su Španjolska i Hrvatska uvelike uskladile svoje programe s bolonjskim standardima, no i dalje razvijaju mehanizme za jače povezivanje fakulteta i odgojno-obrazovne prakse.

Sve veća akademizacija obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave omogućila je prohodnost između studijskih programa i potaknula međusobno razumijevanje profesionalnih uloga, što predstavlja važan temelj za suradnju u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Na taj se način visoko obrazovanje ne promatra samo kao polazište profesionalne pripreme, nego i kao ključan prostor za razvoj zajedničkih kompetencija, stavova i vrijednosti koji pridonose stvaranju kulture suradnje među odgojno-obrazovnim djelatnicima.

U kontekstu europskih obrazovnih politika i zajedničkih standarda kvalitete, inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave sve se više promatra kao temelj cjeloživotnog profesionalnog razvoja. S obzirom na to da su oba obrazovna profila usmjerena na poticanje ranog učenja i osiguravanje kontinuiteta djetetova razvoja, upravo visoko obrazovanje postaje prostor u kojem se oblikuju zajedničke profesionalne vrijednosti, stavovi i kompetencije nužne za učinkovitu suradnju. Time se uspostavlja čvrsta poveznica između inicijalnog obrazovanja i prakse, ali i otvara prostor za daljnje promišljanje o načinima profesionalnog usavršavanja, međusektorske suradnje i zajedničkog djelovanja

odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

1.3.7. Europske inicijative i usklađivanje obrazovnih sustava

Iako obrazovni sustavi ostaju u nadležnosti nacionalnih vlada, Europska unija ima važnu ulogu u promicanju suradnje, mobilnosti i razmjene dobrih praksi među državama članicama. Kroz različite inicijative i programe, EU nastoji potaknuti razvoj zajedničkih standarda kvalitete, unaprjeđenje kompetencija te veću prohodnost između obrazovnih sustava.

Program Erasmus+, kao najpoznatiji instrument europske obrazovne politike, omogućuje učenicima, studentima, nastavnicima i stručnjacima u području obrazovanja stjecanje međunarodnog iskustva, profesionalni razvoj i razmjenu znanja. Osim mobilnosti, ovaj program potiče međuinstitucionalna partnerstva, razvoj inovativnih pedagoških pristupa i digitalnu transformaciju obrazovanja, čime pridonosi stvaranju europskog prostora učenja bez granica.

Europska unija, kroz strateške dokumente poput Strategije Europa 2020, Europske agende za vještine (European Skills Agenda) i Europskog prostora obrazovanja (European Education Area), postavlja smjernice za usklađivanje obrazovnih sustava, digitalizaciju i poticanje cjeloživotnog učenja. Ključni ciljevi ovih inicijativa uključuju povećanje kvalitete i inkluzivnosti obrazovanja, razvoj ključnih kompetencija za 21. stoljeće te jačanje povezanosti obrazovanja s tržištem rada i društvenim razvojem.

Unatoč razlikama u nacionalnim obrazovnim tradicijama, zajednički europski okvir pridonosi stvaranju mreže suradnje u kojoj države članice mogu razmjenjivati najbolje prakse i zajednički odgovarati na suvremene izazove, poput digitalne i zelene tranzicije, migracija i demografskih promjena. Odgojno-obrazovni sustavi u zemljama Europske unije tako odražavaju bogatu povijesnu i kulturnu raznolikost, ali i zajedničku težnju prema kvalitetnom, pravednom i održivom obrazovanju za sve građane.

Kroz daljnji razvoj i prilagodbu obrazovnih sustava, države članice EU nastoje osigurati da njihovi građani budu konkurentni, inovativni i društveno odgovorni, istovremeno čuvajući kulturni identitet i nacionalne obrazovne tradicije. Takav pristup doprinosi ne samo unaprjeđenju obrazovne kvalitete, nego i jačanju profesionalne suradnje među dionicima obrazovnog sustava, čime se stvaraju preduvjeti za uspješan kontinuitet odgoja i obrazovanja od ranog djetinjstva do odrasle dobi.

Sveobuhvatan pregled obrazovnih sustava u Europskoj uniji pokazuje kako se, unatoč nacionalnim posebnostima i različitim tradicijama, sve države članice usmjeravaju prema zajedničkim ciljevima – podizanju kvalitete obrazovanja, jačanju socijalne uključenosti i razvoju kompetencija potrebnih za život i rad u suvremenom društvu. Europske inicijative i strateški dokumenti omogućuju usklađivanje standarda, potiču inovacije te stvaraju poticajno okruženje za cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj.

U tom kontekstu, osobitu važnost dobiva obrazovanje i stručno usavršavanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave kao ključnih nositelja odgojno-obrazovnog procesa. Njihova međusobna suradnja, razumijevanje i zajedničko djelovanje predstavljaju temelj uspješnog prijelaza djece iz predškolskog u osnovnoškolski sustav.

1.4. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u hrvatskom kontekstu

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u zemljama Europske unije ima ključnu ulogu u poticanju cjelovitog razvoja djece, u promicanju jednakih mogućnosti te u stvaranju temelja za kasniji uspjeh u obrazovanju i životu. Njegova organizacija, struktura i ciljevi odražavaju različite nacionalne politike, kulturne tradicije i društvene vrijednosti, ali i zajedničku europsku težnju prema osiguravanju kvalitetnog, dostupnog i uključivog odgojno-obrazovnog sustava od najranije dobi.

Iako su modeli i pristupi različiti, u većini europskih zemalja uočava se tendencija prema integriranom pristupu, koji povezuje brigu, odgoj i obrazovanje u jedinstvenom okviru. Takav pristup podrazumijeva da su ranije podjele između sustava „skrbi” i „obrazovanja” sve manje izražene, osobito u zemljama koje teže cjelovitom razvoju djeteta kroz igru, istraživanje i interakciju.

Sustavi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u državama Europske unije razlikuju se prema razini decentralizacije, odgovornosti lokalnih vlasti, financiranju i dobi djece koju obuhvaćaju. Nordijske zemlje, poput Švedske, Norveške i Danske, poznate su po integriranom modelu u kojem se odgoj i obrazovanje provode zajedno u jedinstvenim ustanovama, obuhvaćajući djecu od jedne do šeste godine života. Ovi su sustavi izrazito decentralizirani, što omogućuje lokalnim zajednicama široku autonomiju u planiranju i provedbi programa, uz naglašavanje igre kao središnjeg oblika učenja i razvoja djece.

U zemljama srednje Europe, kao što su Njemačka i Austrija, sustavi su također visoko razvijeni, ali i segmentirani prema dobnim skupinama. U Njemačkoj se razlikuju ustanove tipa Krippe

(za djecu mlađu od tri godine) i Kindergarten (za djecu od tri do šest godina), dok su integrirane ustanove Kindertagesstätte (Kita) sve češće jer nude cjelodnevne programe koji kombiniraju odgoj, obrazovanje i skrb. Austrijski sustav ima sličnu strukturu, uz snažan naglasak na uključivosti i fleksibilnosti programa u skladu s obiteljskim potrebama.

Suprotno tome, Francuska ima izrazito centraliziran i obrazovno orijentiran sustav, u kojem écoles maternelles predstavljaju prvi korak formalnog obrazovanja. Ove ustanove, namijenjene djeci od tri do šest godina, nude strukturirane obrazovne programe koje provode kvalificirani učitelji i učiteljice. Visoka stopa upisa – gotovo 100 % djece u dobi od tri godine – čini francuski model jednim od najobuhvatnijih u Europi.

U zemljama poput Italije, Španjolske i Portugala, rani i predškolski sustavi kombiniraju obrazovne i socijalne funkcije te nude raznolike oblike ustanova, dok su u novijim državama članicama EU, uključujući Hrvatsku, u tijeku procesi jačanja kvalitete, profesionalizacije kadra i proširenja dostupnosti ranog i predškolskog odgoja, osobito za djecu mlađe dobi.

Tablica 5

Usporedni prikaz organizacije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odabranim zemljama Europske unije

Zemlja	Dobni raspon djece	Model sustava	Razina decentralizacije	Stopa obuhvaćenosti djece 3–5 god.	Kvalifikacija odgojitelja	Specifičnosti sustava
Švedska	1–6 godina	Integrirani (ECEC)	Visoka – lokalne vlasti odgovorne za provedbu i financiranje	oko 95 %	Visoko obrazovanje (BA, 180 ECTS)	Naglasak na igri, socijalnoj jednakosti i uključenosti; nacionalni kurikulum za predškolski odgoj.

	0–6 godina (<i>Krippe</i> , <i>Kinder garten</i> , <i>Kita</i>)	Djelomično integrirani	Visoka – odgovornost saveznih pokrajina i lokalnih zajednica	oko 93 %	Viša stručna škola ili sveučilišni studij	Raznoliki oblici ustanova; kombinacija obrazovnih i socijalnih funkcija; fleksibilni programi.
Francuska	3–6 godina (<i>école maternelle</i>)	Razdvojeni (dio formalnog sustava obrazovanja)	Niska – centralizirani sustav pod Ministarstvom obrazovanja	gotovo 100 %	Sveučilišni MA (učitelji)	Prvi stupanj formalnog obrazovanja; strukturirani programi i visoka stopa upisa.
Hrvatska	6 mj.– 6,5 godina	Djelomično integrirani	Umjerena – jedinice lokalne samouprave i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih	oko 76 % (EUROSTAT, 2023)	Sveučilišni BA (180 ECTS)	U tijeku unaprjeđenje kvalitete, dostupnosti i profesionalizacije sustava; provedba Nacionalnog kurikulum (2015).

Usporedni prikaz pokazuje da zemlje Europske unije primjenjuju različite modele organizacije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji se kreću od potpuno integriranih sustava (npr. Švedska) do centraliziranih i formalno strukturiranih modela (npr. Francuska). Integrirani modeli, karakteristični za nordijske zemlje, temelje se na ideji jedinstvenog sustava skrbi, odgoja i obrazovanja, pri čemu je naglasak na igri, emocionalnom i socijalnom razvoju djeteta te partnerstvu s roditeljima.

Njemačka i Austrija predstavljaju mješovite modele u kojima različite vrste ustanova koegzistiraju, dok se paralelno razvijaju i integrirani oblici (Kita) koji omogućuju veću fleksibilnost i individualizaciju programa. Takve sustave karakterizira visok stupanj decentralizacije, što lokalnim zajednicama daje važnu ulogu u planiranju, financiranju i provedbi programa.

Francuski model, naprotiv, počiva na centraliziranom pristupu i visokoj razini institucionalne strukturiranosti. Écoles maternelles dio su javnog školskog sustava te imaju jasno definirane obrazovne ciljeve i kurikulum, što osigurava visoku dostupnost i standardiziranu kvalitetu, ali i smanjuje prostor za lokalnu autonomiju i fleksibilnost programa.

Hrvatski sustav nalazi se na putu modernizacije i harmonizacije s europskim standardima, osobito u pogledu povećanja dostupnosti predškolskih programa, jačanja kvalitete rada i profesionalnog razvoja odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Implementacijom Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) te ulaganjem u infrastrukturne i kadrovske kapacitete, Hrvatska se postupno približava integriranom modelu koji promiče cjelovit pristup djetetovu razvoju.

Ovi različiti pristupi pokazuju da ne postoji jedinstveni europski model, ali postoji zajednička orijentacija prema kvaliteti, inkluzivnosti i ranom učenju, koje postaje ključna sastavnica obrazovne politike i temelj uspješnog prijelaza djece iz predškolskih ustanova u osnovnu školu. Financiranje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u zemljama Europske unije razlikuje se prema izvorima sredstava, razini javnih ulaganja i obliku sudjelovanja roditelja u troškovima. Iako su pristupi raznoliki, zajednička je težnja prema osiguravanju dostupnosti, pravednosti i održivosti sustava, uz prepoznavanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao javnog dobra i temeljne društvene usluge.

U većini europskih zemalja dominantan je model javnog financiranja, kojim se pokriva veći dio troškova rada ustanova, dok se preostali dio nadoknađuje kroz subvencionirane roditeljske naknade. Visina sudjelovanja roditelja u cijeni ovisi o prihodima kućanstva, dobi djeteta, broju djece u obitelji te o lokalnim politikama i raspoloživim resursima.

Nordijske zemlje, osobito Švedska i Danska, smatraju se primjerima univerzalne dostupnosti i visokog javnog ulaganja u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U tim sustavima država i lokalne vlasti pokrivaju većinu troškova, dok roditelji plaćaju subvencioniranu naknadu određenu prema prihodima obitelji. Ovakav model omogućuje široku dostupnost, visoku razinu participacije djece i smanjenje socijalnih nejednakosti.

U Njemačkoj, financiranje se temelji na kombinaciji federalnih, pokrajinskih i lokalnih sredstava, uz dodatno sudjelovanje roditelja. Zbog decentralizirane organizacije, postoje

izražene regionalne razlike u visini naknada i dostupnosti mjesta u ustanovama, pri čemu urbane sredine uglavnom imaju razvijeniju mrežu i veću pokrivenost. U posljednjem desetljeću vidljiv je trend povećanja javnih ulaganja i širenja kapaciteta, osobito za djecu mlađu od tri godine.

U većini novih država članica EU, uključujući Hrvatsku, javno financiranje također je osnovni model, ali uz značajnu ulogu jedinica lokalne samouprave u osiguravanju sredstava i određivanju cijena usluga. Time dostupnost i cijena dječjih vrtića često ovise o lokalnim prioritetima i proračunskim mogućnostima, što dovodi do regionalnih razlika u pristupu ranom i predškolskom odgoju. Nacionalni projekti sufinancirani sredstvima Europskog socijalnog fonda (ESF+) i državnim ulaganjima usmjereni su na povećanje obuhvaćenosti, osobito djece iz ruralnih i socioekonomski ugroženih sredina.

Sveukupno gledano, trendovi u EU pokazuju povećanje javnih ulaganja i širenje prava na pristup ranom obrazovanju, uz nastojanje da se sustavi učine pravednijima i inkluzivnijima. Financijska održivost i jednak pristup ostaju ključni izazovi, osobito u zemljama s nižim BDP-om po stanovniku, gdje lokalne zajednice imaju ograničene mogućnosti za osiguravanje dovoljnog broja mjesta u vrtićima i jaslicama.

1.4.1. Kurikulum i pedagoški pristupi

Kurikulum i pedagoški pristupi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u zemljama Europske unije razlikuju se prema nacionalnim obrazovnim politikama, kulturnim tradicijama i teorijskim uporištima pedagogije djetinjstva. Unatoč tim razlikama, većina suvremenih europskih kurikuluma temelji se na holističkom pristupu učenju i razvoju, prema kojem se dijete promatra kao aktivno, kompetentno i radoznalo biće koje uči kroz igru, istraživanje i interakciju s okolinom.

U nordijskim zemljama (Švedska, Norveška, Danska, Finska) kurikulum je usmjeren na dijete, a temeljne vrijednosti uključuju jednakost, demokraciju, održivi razvoj i sudjelovanje djece u odlučivanju. Učenje se odvija kroz igru, istraživanje i iskustveno učenje, pri čemu naglasak nije na usvajanju akademskih znanja, nego na razvoju socijalnih, emocionalnih i komunikacijskih kompetencija. U Švedskoj, primjerice, Läroplan för förskolan (Kurikulum za predškolske ustanove) jasno ističe demokratske vrijednosti, jednakost spolova i pravo svakog djeteta na poticajno okruženje za učenje i razvoj.

Nasuprot tome, francuski model ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, proveden kroz écoles maternelles, ima jasno strukturiran i akademski orijentiran kurikulum. Fokus je na ranom razvoju pismenosti, govora i osnovnih matematičkih vještina, a odgojno-obrazovni ciljevi definirani su po dobnim skupinama. Odgojitelji su visoko obrazovani stručnjaci s dodatnim pedagoškim usavršavanjem, a kurikulum je usklađen s nacionalnim obrazovnim standardima i prvim ciklusom osnovnoškolskog obrazovanja. Takav pristup osigurava kontinuitet između predškolskog i osnovnog obrazovanja, ali istodobno smanjuje fleksibilnost u individualizaciji pristupa djetetu.

Italija se ističe specifičnim i svjetski prepoznatim pristupom razvijenim u gradu Reggio Emilia, koji se temelji na filozofiji da su djeca aktivni sudionici vlastitog učenja. Kurikulum nije unaprijed strogo definiran, već se oblikuje na temelju interesa i inicijative djece. Uloga odgojitelja je partnerska i reflektivna – odgojitelj zajedno s djecom istražuje i uči, a proces dokumentiranja dječjih iskustava ima središnje mjesto u planiranju i vrednovanju. Suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom smatra se ključnim dijelom pedagoškog pristupa, a estetski i prostorni aspekt okruženja prepoznat je kao „treći odgojitelj“.

U Hrvatskoj, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) temelji se na humanističko-razvojnog pristupu, koji je usklađen s europskim tendencijama integriranog i djetetu usmjerenog odgojno-obrazovnog procesa. U središtu su dijete i njegovo iskustveno učenje, poticanje kreativnosti, komunikacije i suradničkog odnosa s okolinom. Kurikulum je otvoren i fleksibilan, što omogućuje odgojiteljima prilagodbu sadržaja potrebama djece i kontekstu odgojno-obrazovne prakse.

Bez obzira na razlike među nacionalnim sustavima, europski pristupi dijele zajedničko polazište – razvijanje cjelovitih kompetencija djeteta koje podupiru njegovu znatiželju, samostalnost i socijalnu uključenost. Sve više država uvodi mehanizme za praćenje i evaluaciju kurikularnih ishoda te naglašava važnost kontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. Na taj način, rani i predškolski odgoj i obrazovanje postaje ključna polazišna točka za razvoj temeljnih vještina i uspješan prijelaz djece u školu.

1.4.2. Profesionalni razvoj i kvalifikacije odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Profesionalne kvalifikacije i kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi u državama Europske unije odražavaju različite nacionalne obrazovne tradicije, razine akademizacije te pristupe kvaliteti odgojno-obrazovnog rada. Unatoč

razlikama, u cijeloj Europi vidljiv je trend profesionalizacije i povećanja razine obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi, čime se nastoji osigurati visoka kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U većini zemalja EU odgojitelji djece rane i predškolske dobi prolaze specijalizirane visokoškolske programe koji obuhvaćaju temeljna pedagoška, psihološka i didaktička znanja, uz značajan udio stručne prakse. Ti programi sve češće uključuju i sadržaje povezane s inkluzijom, multikulturalnošću, digitalnim kompetencijama i održivim razvojem, čime se potiče razvoj suvremenih profesionalnih vještina potrebnih u radu s djecom i obiteljima.

Finska se ubraja među zemlje s najvišim zahtjevima za kvalifikacije odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebno je steći najmanje prvostupničku diplomu iz ranog i predškolskog odgoja, a značajan naglasak stavlja se na kontinuirani profesionalni razvoj kroz sudjelovanje u stručnim edukacijama, istraživačkim projektima i refleksivnoj praksi. Ovaj visoki standard obrazovanja povezuje se s visokom razinom profesionalnog ugleda odgojitelja djece rane i predškolske dobi i kvalitetom odgojno-obrazovnih ishoda djece.

U Njemačkoj, kvalifikacije i status odgojitelja djece rane i predškolske dobi razlikuju se prema saveznoj pokrajini i vrsti ustanove. Najčešća kvalifikacija je "Erzieher", koja se stječe završetkom specijaliziranog trogodišnjeg programa u višoj stručnoj školi (Fachschule für Sozialpädagogik), koji kombinira teorijsko učenje i praktični rad. U posljednjih nekoliko godina raste broj visokoškolskih studijskih programa iz ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Kindheitspädagogik), što upućuje na proces postupne akademizacije profesije. Također se potiču programi stručnog usavršavanja u područjima kao što su inkluzivno obrazovanje, interkulturalna pedagogija i rad s djecom s posebnim potrebama.

U Španjolskoj, sustav kvalifikacija odgojitelja djece rane i predškolske dobi razlikuje se između razina skrbi i obrazovanja. Za rad u jaslicama (0–3 godine) dovoljan je srednjoškolski stupanj obrazovanja (técnico superior en educación infantil), dok je za rad u predškolskim ustanovama (3–6 godina) potreban sveučilišni stupanj obrazovanja (Grado en Educación Infantil, 240 ECTS). U tijeku su reformski procesi koji nastoje povećati razinu kvalifikacija i unificirati standarde kako bi se osigurala ujednačena kvaliteta odgojno-obrazovnog rada.

U Hrvatskoj, odgojitelji djece rane i predškolske dobi stječu kvalifikaciju završetkom sveučilišnog prijediplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (180 ECTS), s mogućnošću nastavka na diplomskom studiju. Sustav stručnog usavršavanja reguliran je Pravilnikom o napredovanju i stručnom usavršavanju odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja (NN 133/97, 63/19), a profesionalni razvoj obuhvaća različite oblike edukacija,

stručnih skupova i mentorstva. U posljednjem desetljeću povećan je naglasak na cjeloživotno učenje i refleksivnu praksu, čime se potiče razvoj profesionalne kompetentnosti i kvalitete rada s djecom.

U europskom kontekstu, kvaliteta odgojno-obrazovnog rada uvelike ovisi o razini obrazovanja i kontinuiranom profesionalnom usavršavanju odgojitelja. Europske politike (npr. European Quality Framework for Early Childhood Education and Care, 2014) ističu važnost razvoja sustava podrške, mentorstva i profesionalnih zajednica prakse, koje omogućuju dijeljenje iskustava i razvoj refleksivne pedagogije. U tom smislu, odgojitelji djece rane i predškolske dobi se sve više promatraju kao profesionalci koji uče, istražuju i surađuju, a ne samo kao praktičari u neposrednom radu s djecom.

1.4.3. Kvaliteta i evaluacija sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kvaliteta sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jedan je od ključnih čimbenika koji utječu na dječji razvoj, kasniji uspjeh u obrazovanju te socijalnu uključenost. U zemljama Europske unije kvaliteta se procjenjuje na temelju nacionalnih i međunarodnih pokazatelja koji obuhvaćaju razinu obrazovanja i kompetencija odgojitelja, omjer djece i odgojitelja, uvjete rada, sadržaj i provedbu kurikuluma, kao i učinkovitost sustava praćenja i evaluacije.

Na razini Europske unije, OECD i Europska komisija redovito provode analize i izrađuju izvješća koja prate pokazatelje kvalitete odgojno-obrazovnih sustava, uključujući i područje ranog i predškolskog odgoja. Prema izvješću OECD-a *Starting Strong VI* (2021), zemlje poput Finske, Švedske i Danske postižu visoke rezultate u pogledu dostupnosti, profesionalizacije kadra i pedagoške kvalitete. Njihovi sustavi odlikuju se integriranim pristupom, kontinuiranim profesionalnim razvojem odgojitelja i snažnim mehanizmima samoevaluacije.

S druge strane, zemlje južne i jugoistočne Europe, poput Italije, Grčke i dijelom Hrvatske, i dalje se suočavaju s izazovima vezanima uz nedostatnu dostupnost programa, regionalne razlike u kvaliteti i neujednačene standarde provedbe. Ipak, u posljednjem desetljeću u tim je državama vidljiv značajan napredak zahvaljujući reformama, ulaganjima u infrastrukturu te uključivanju u europske projekte i inicijative za unaprjeđenje kvalitete.

Kvaliteta se u suvremenim europskim okvirima promatra holistički – kao kombinacija strukturnih (materijalni uvjeti, financiranje, omjeri, kvalifikacije kadra) i procesnih čimbenika (interakcije odgojitelja i djece, metode rada, klima u skupini, partnerski odnos s roditeljima). U skladu s Europskim okvirom kvalitete za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (European

Quality Framework for ECEC, 2014), posebna se pažnja posvećuje kontinuiranom praćenju kvalitete, profesionalnoj refleksiji te uključivanju svih dionika – odgojitelja djece rane i predškolske dobi, roditelja, stručnih suradnika i lokalne zajednice – u procese unapređenja prakse.

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u zemljama Europske unije tako pokazuju značajnu raznolikost u organizaciji, financiranju, kurikulumu i pedagoškim pristupima, ali dijele zajednički cilj osiguravanja visokokvalitetnog, pravednog i uključivog odgojno-obrazovnog sustava za svu djecu. Iako se načini postizanja tih ciljeva razlikuju ovisno o nacionalnim politikama i kulturnim kontekstima, europske inicijative, mreže i programi suradnje sve više doprinose uspostavi zajedničkih standarda kvalitete i razmjeni dobrih praksi. U tom se kontekstu kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja promatra ne samo kao odraz institucionalne učinkovitosti, nego i kao temelj za uspješan prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Uloga odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave i institucija u osiguravanju kontinuiteta obrazovnog procesa stoga postaje središnja tema suvremenih pedagoških istraživanja i reformskih nastojanja unutar europskog obrazovnog prostora.

1.4.4. Inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije (EU) smatra se jednim od ključnih čimbenika kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. S obzirom na znanstveno potvrđenu važnost ranog djetinjstva za kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj, kvalitetna priprema odgojitelja djece rane i predškolske dobi postaje temelj za stvaranje poticajnog okruženja u kojem se razvijaju kompetencije i dobrobit svakog djeteta.

U većini zemalja Europske unije inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi odvija se u okviru visokog obrazovanja, što odražava proces akademizacije profesije i prepoznavanje važnosti stručne pripreme za rad s djecom od najranije dobi. Programi obrazovanja obično obuhvaćaju trodimenzionalnu strukturu: teorijski dio (pedagogija, psihologija, razvoj djeteta, didaktika), praktični dio (terenska praksa, mentorirani rad u ustanovama) i istraživački segment (metodologija istraživanja i refleksivna praksa).

Razlike među državama očituju se u trajanju studija, razini kvalifikacije i institucionalnom okviru. U nordijskim zemljama, poput Finske, Norveške i Danske, odgojitelji stječu sveučilišne

prvostupničke diplome (BA) ili diplome diplomske razine (MA), uz naglasak na istraživački pristup, refleksiju i razvoj profesionalnih kompetencija. U Njemačkoj i Austriji paralelno postoje visokoškolski i strukovni putovi obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi, pri čemu se sve više potiče prelazak na visokoškolske programe i sustavno uključivanje prakse tijekom studija. Francuska i Španjolska organiziraju inicijalno obrazovanje u sklopu sveučilišnih programa za rani i predškolski odgoj (Grado en Educación Infantil, Licence Professionnelle), dok Hrvatska primjenjuje model sveučilišnog prijediplomskog studija (180 ECTS), s mogućnošću nastavka na diplomskoj razini.

Europski dokumenti, poput Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (European Commission, 2005) i European Framework for the Professional Development of Early Childhood Education and Care Staff (2018), naglašavaju važnost zajedničkih temeljnih kompetencija: razumijevanja dječjeg razvoja i učenja, suradnje s roditeljima i zajednicom, inkluzivnog pristupa te sposobnosti refleksije i cjeloživotnog učenja. U mnogim se zemljama inicijalno obrazovanje nadopunjuje sustavima mentorstva, pripravništva i stručnog uvođenja u rad, čime se osigurava prijelaz iz akademskog u profesionalni kontekst. Takav oblik podrške odgojiteljima početnicima pridonosi kvaliteti rada, zadržavanju kadra u profesiji i razvoju profesionalnog identiteta.

Sveukupno, inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije pokazuje konvergenciju prema visokim profesionalnim standardima i zajedničkim europskim vrijednostima ranog i predškolskog odgoja: djetetu usmjeren pristup, partnerstvo s obitelji, inkluzivnost i poštovanje različitosti. Time se postavljaju temelji za razvoj stručnih i refleksivnih praktičara, sposobnih za suradnju s drugim profesionalcima u obrazovanju, što je od osobite važnosti u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

1.4.4.1. Struktura i trajanje obrazovanja odgojitelja

Struktura i trajanje inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije razlikuju se prema razini obrazovanja, duljini programa i institucijama koje ih provode. Većina država članica provodi obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi u okviru sustava visokog obrazovanja, što omogućuje stjecanje širokog spektra znanja, vještina i kompetencija potrebnih za rad s djecom rane i predškolske dobi. Ovaj pristup odražava proces

akademizacije profesije odgojitelja djece rane i predškolske dobi, koji je posljednjih desetljeća u porastu u gotovo svim europskim zemljama.

U Finskoj, inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi provodi se kroz trogodišnji sveučilišni program na razini prvostupnika (Bachelor of Education in Early Childhood Education, 180 ECTS). Programi su interdisciplinarni i uključuju područja pedagogije, razvojne psihologije, socijalnih znanosti, didaktike i obrazovne politike. Veliki naglasak stavlja se na teorijsko znanje utemeljeno na istraživanjima, ali i na praktičnu obuku koja se provodi u dječjim vrtićima i centrima ranog učenja pod mentorstvom kvalificiranih odgojitelja. Ovakva kombinacija omogućuje studentima stjecanje profesionalnih kompetencija i razvijanje refleksivne prakse, što je temelj finskog obrazovnog modela.

U Njemačkoj, obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi tradicionalno se provodi kroz program Erzieher, koji traje tri do pet godina, ovisno o saveznoj pokrajini i vrsti obrazovne ustanove. Program se najčešće izvodi u specijaliziranim višim školama (Fachschule für Sozialpädagogik), a uključuje teorijsku nastavu, praktičnu obuku i obvezni pripravnički staž (Anerkennungsjahr). U posljednjem desetljeću bilježi se porast sveučilišnih programa iz ranog djetinjstva (Kindheitspädagogik), što odražava prijelaz prema visokoškolskom modelu obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i jačanje znanstveno-istraživačke dimenzije struke.

U Francuskoj, inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi organizirano je na postsrednjoškolskoj razini, u trajanju od dvije do tri godine, kroz programe poput Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ili Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). Obrazovanje se provodi u specijaliziranim ustanovama za obrazovanje učitelja i odgojitelja (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation – ESPE). Kurikulumi obuhvaćaju teorijska znanja iz područja dječje psihologije, pedagogije, socijalnih znanosti i zakonodavstva, uz značajan udio stručne prakse u vrtićima i ustanovama za rani odgoj. U novije vrijeme, i Francuska potiče integraciju sveučilišnih kvalifikacija u obrazovanje odgojitelja, čime se jača profesionalni status i kompetencijski okvir ove struke.

U Republici Hrvatskoj, inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi provodi se u okviru sveučilišnih prijediplomskih studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (180 ECTS), koje nude učiteljski fakulteti i visoka učilišta. Programi obuhvaćaju temeljna pedagoška i psihološka znanja, metodike rada, komunikacijske vještine, inkluzivne prakse i praktični rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi po završetku studija stječu stručni naziv sveučilišni prvostupnik ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, s mogućnošću nastavka na diplomskim studijima.

Usporedba pokazuje da se unutar EU postupno oblikuje zajednički okvir profesionalnih standarda, koji uključuje visokoškolsko obrazovanje, naglasak na praktičnoj obuci i interdisciplinarnost programa. Takav okvir pridonosi jačanju kvalitete, mobilnosti i međusobnom priznavanju kvalifikacija odgojitelja unutar europskog prostora obrazovanja, ali i stvara čvrst temelj za njihovu suradnju s učiteljima u osiguravanju kontinuiteta prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Kurikulum inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije oblikuje se u skladu s nacionalnim obrazovnim politikama, zakonskim propisima i profesionalnim standardima, ali se uočava zajednička europska orijentacija prema razvoju kompetencija koje omogućuju kvalitetan i refleksivan rad s djecom rane i predškolske dobi. U središtu suvremenih kurikuluma nalazi se koncept kompetencijski usmjerenog obrazovanja, koji povezuje teorijska znanja, praktične vještine i osobne vrijednosti potrebne za profesionalno djelovanje u složenom i dinamičnom pedagoškom kontekstu.

Prema europskim smjernicama (European Framework for the Professional Development of Early Childhood Education and Care Staff, 2018), ključne kompetencije obuhvaćaju: razumijevanje djetetovog razvoja i učenja, osiguravanje poticajnog i inkluzivnog okruženja, suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom, reflektivnu i istraživačku praksu, etičnost i profesionalnu odgovornost te predanost cjeloživotnom učenju. Ove kompetencije čine osnovu za izradu kurikuluma i standarda obrazovanja odgojitelja u većini zemalja EU.

U Švedskoj, kurikulum inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi usmjeren je na razvoj pedagoških, didaktičkih i socijalnih kompetencija, uz snažan naglasak na vrijednostima demokracije, jednakosti i održivog razvoja. Programi obuhvaćaju predmete iz područja dječjeg razvoja, učenja kroz igru, multikulturalne pedagogije i inkluzivnog obrazovanja. Posebno se ističe važnost cjeloživotnog učenja i profesionalne autonomije, čime se odgojitelji djece rane i predškolske dobi potiču na stalno propitivanje i unaprjeđivanje vlastite prakse.

U Italiji, kurikulum za buduće odgojitelje djece rane i predškolske dobi u *scuola dell'infanzia* naglašava kreativne i iskustvene metode učenja, s integracijom umjetničkih, glazbenih i tjelesnih aktivnosti u svakodnevni rad s djecom. Ovakav pristup, koji proizlazi iz bogate pedagoške tradicije (uključujući Reggio Emilia), potiče razvoj dječje kreativnosti, suradničkog učenja i izražavanja kroz različite medije. Programi uključuju i sadržaje vezane uz inkluziju djece s posebnim potrebama te inovativne metode poučavanja u raznolikim skupinama.

U Republici Hrvatskoj, kurikulum inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi usklađen je s europskim načelima kompetencijskog pristupa i temelji se na humanističko-

razvojnem modelu ranog i predškolskog odgoja. Programi uključuju područja dječjeg razvoja, pedagogije, psihologije, metodika, didaktike i profesionalne etike, uz kontinuiranu stručnu praksu u dječjim vrtićima. Poseban naglasak stavlja se na razvoj reflektivnog pristupa, poticanje kreativnosti i sposobnosti prilagodbe različitim kontekstima i potrebama djece.

Usporedba kurikuluma pokazuje da se, unatoč nacionalnim razlikama, u cijeloj Europi naglašava potreba za osposobljavanjem odgojitelja djece rane i predškolske dobi koji su kompetentni, samostalni i sposobni za suradničko djelovanje u timu i s roditeljima. Kvaliteta inicijalnog obrazovanja time postaje ključan preduvjet profesionalne kompetencije i temelj uspješne provedbe načela kontinuiteta odgoja i obrazovanja u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije prepoznat je kao ključni čimbenik kvalitete u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Cjeloživotno učenje i sustavno stručno usavršavanje omogućuju odgojiteljima djece rane i predškolske dobi da razvijaju nove kompetencije, primjenjuju suvremene pedagoške pristupe i odgovaraju na promjene u društvenom, tehnološkom i obrazovnom kontekstu. Europske obrazovne politike, poput European Framework for the Professional Development of Early Childhood Education and Care Staff (2018), naglašavaju važnost stvaranja sustava kontinuirane podrške i profesionalnog rasta, koji obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike učenja.

U Danskoj, profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi institucionalno je podržan i financiran iz javnih sredstava. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi imaju pravo na redovitu stručnu obuku koja se najčešće organizira u suradnji s lokalnim vlastima, sveučilištima i stručnim organizacijama. Programi su usmjereni na teme poput inkluzivnog obrazovanja, ranog razvoja jezika, suradnje s roditeljima i primjene digitalnih tehnologija u odgojno-obrazovnom procesu. Ovakav sustav kontinuirane edukacije pridonosi profesionalnoj autonomiji i visokim standardima kvalitete u praksi.

U Njemačkoj, sustav stručnog usavršavanja izrazito je decentraliziran i raznolik. Dostupni su brojni specijalizirani programi i tečajevi, uključujući one usmjerene na rad s djecom iz imigrantskih obitelji, razvoj interkulturalnih kompetencija te implementaciju STEM sadržaja (znanost, tehnologija, inženjerstvo i matematika) u ranom djetinjstvu. Posebni programi namijenjeni su voditeljima ustanova, s ciljem jačanja menadžerskih, organizacijskih i pedagoških kompetencija. Takav pristup odražava shvaćanje profesionalnog razvoja kao trajnog procesa koji prati različite faze karijere odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

U Francuskoj, profesionalni razvoj strukturiran je kroz sustav redovitih seminara, radionica i mentorstva, koji se provode na lokalnoj i nacionalnoj razini. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi se potiču na stjecanje dodatnih kvalifikacija, poput diploma iz specijalne pedagogije, savjetodavne prakse ili upravljanja obrazovnim ustanovama. Naglasak je na reflektivnom pristupu, timskom učenju i razmjeni iskustava među stručnjacima.

U Republici Hrvatskoj, profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi reguliran je Pravilnikom o napredovanju i stručnom usavršavanju odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja (NN 133/97, 63/19). Sustav predviđa različite oblike stručnog usavršavanja – stručne skupove, seminare, edukacije, mentorski rad i stručno napredovanje kroz zvanja. U posljednjem desetljeću sve se više potiče razvoj reflektivne prakse i profesionalnih zajednica učenja, u kojima odgojitelji djece rane i predškolske dobi zajednički analiziraju i unapređuju vlastiti rad. Sveukupno, profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi u europskom kontekstu temelji se na ideji da kvaliteta odgojno-obrazovne prakse ne proizlazi samo iz inicijalnog obrazovanja, već iz kontinuiranog učenja, suradnje i profesionalne refleksije. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi se tako pozicioniraju kao aktivni sudionici u procesima promjena, inovacija i poboljšanja kvalitete sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, čime postaju važan čimbenik u osiguravanju kontinuiteta odgoja i obrazovanja djece od vrtića prema školi.

Europska unija ima važnu ulogu u promicanju suradnje, razmjene iskustava i usklađivanja standarda u području obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Iako je obrazovna politika primarno u nadležnosti država članica, europske institucije kroz različite programe, smjernice i istraživačke projekte potiču konvergenciju obrazovnih sustava i jačanje kvalitete u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Jedan od ključnih instrumenata europske suradnje je program Erasmus+, koji omogućuje mobilnost studenata, nastavnika i stručnjaka u području ranog i predškolskog odgoja. Program potiče međunarodnu razmjenu znanja, iskustava i primjera dobre prakse, ali i razvoj zajedničkih projekata i inovacija u obrazovanju odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Sudjelovanje u takvim oblicima mobilnosti pridonosi profesionalnom razvoju budućih i sadašnjih odgojitelja djece rane i predškolske dobi, povećava njihovu interkulturalnu osjetljivost i razumijevanje različitih pedagoških tradicija unutar europskog konteksta.

Važan okvir za usklađivanje kvalifikacija unutar Europske unije čini Europski kvalifikacijski okvir (EQF – European Qualifications Framework), koji omogućuje usporedivost i prepoznatljivost kvalifikacija između zemalja članica. EQF definira osam razina kvalifikacija na temelju ishoda učenja (znanja, vještina i kompetencija), čime se olakšava mobilnost

odgojitelja i njihovo zapošljavanje unutar različitih nacionalnih sustava. Povezan s njime je i Europski sustav prijenosa bodova u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (ECVET), koji dodatno omogućuje transparentnost i fleksibilnost u stjecanju i priznavanju kvalifikacija.

Uz navedene mehanizme, Europska komisija provodi niz istraživačkih i razvojnih projekata usmjerenih na unaprjeđenje kvalitete obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i sustava ranog odgoja. Posebno se ističe projekt CARE (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care), koji analizira kvalitetu kurikuluma, kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi i utjecaj obrazovnih politika na praksu u različitim zemljama EU. Rezultati ovog i sličnih projekata doprinose oblikovanju preporuka i smjernica za razvoj zajedničkih europskih standarda kvalitete u obrazovanju odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Na razini europskih obrazovnih politika, važan dokument predstavlja i Europski okvir kvalitete za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (European Quality Framework for ECEC, 2014), koji naglašava važnost profesionalizacije i cjeloživotnog učenja odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Okvir potiče države članice na sustavno ulaganje u obrazovanje i profesionalni razvoj kadrova te na jačanje povezanosti između teorijskog znanja, praktične obuke i istraživačkog rada.

Zahvaljujući ovim inicijativama, obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije sve se više usklađuje s načelima mobilnosti, transparentnosti, kvalitete i cjeloživotnog profesionalnog razvoja, čime se stvaraju preduvjeti za izgradnju zajedničkog europskog prostora ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Takva suradnja ne samo da unaprjeđuje profesionalni status odgojitelja djece rane i predškolske dobi, nego i doprinosi većem kontinuitetu i povezanosti odgojno-obrazovnih sustava – od ranog djetinjstva do osnovne škole.

Unatoč značajnom napretku u području obrazovanja i profesionalnog razvoja odgojitelja djece rane i predškolske dobi u Europskoj uniji, sustav se i dalje suočava s brojnim izazovima. Nedostatak kvalificiranih odgojitelja djece rane i predškolske dobi jedan je od najupečatljivijih problema u većini država članica, što nerijetko rezultira nepovoljnim omjerima djece i odgojitelja djece rane i predškolske dobi, povećanim radnim opterećenjem i rizikom od profesionalnog sagorijevanja. Uz to, i dalje postoje razlike u kvaliteti inicijalnih programa obrazovanja te u dostupnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja, osobito između zapadnoeuropskih i novijih članica Unije.

Kvaliteta obrazovanja i usavršavanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi u velikoj mjeri ovisi o razini institucionalne podrške, financiranju i mogućnostima za cjeloživotno učenje. U

nekim zemljama, sustavi mentorstva, profesionalnih zajednica učenja i supervizije još uvijek nisu dovoljno razvijeni, što ograničava profesionalni rast i razmjenu iskustava među odgojiteljima djece rane i predškolske dobi. Uz to, dinamične društvene promjene, migracije, digitalizacija i sve veća raznolikost dječjih skupina postavljaju pred odgojitelje djece rane i predškolske dobi nove zahtjeve koji traže stalno prilagođavanje i razvoj inovativnih pedagoških pristupa.

U budućnosti će ključno biti daljnje unaprjeđenje inicijalnih i poslijediplomskih programa obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi, s naglaskom na inkluziju, multikulturalnost, digitalne kompetencije i interdisciplinarnost. Jačanje suradnje između sveučilišta, predškolskih ustanova i europskih obrazovnih mreža omogućit će razmjenu znanja i inovacija te pridonijeti stvaranju povezanog i učinkovitog europskog prostora obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj odgojitelja u zemljama Europske unije temelje se na visokim standardima kvalitete, iako se struktura i organizacija programa znatno razlikuju među državama članicama. Unatoč tim razlikama, vidljiva je zajednička posvećenost podizanju kvalitete obrazovanja u ranoj dobi te osiguravanju jednakih mogućnosti za svu djecu. Europske inicijative, programi suradnje i istraživački projekti doprinose harmonizaciji standarda, profesionalizaciji kadra i razmjeni najboljih praksi, čime se postavljaju temelji za daljnji razvoj i poboljšanje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u cijeloj Europskoj uniji.

1.4.5. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Profesionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi predstavljaju temelj visokokvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji ima presudnu ulogu u cjelovitom razvoju djece i njihovoj kasnijoj uspješnosti u obrazovnom sustavu. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi nisu samo nositelji neposrednog odgojno-obrazovnog rada, nego i profesionalci koji planiraju, reflektiraju, istražuju i djeluju u skladu s etičkim načelima profesije. Stoga su njihove kompetencije ključne za osiguravanje kvalitete, inkluzivnosti i učinkovitosti sustava ranog i predškolskog odgoja.

Zemlje Europske unije (EU) u svojim obrazovnim politikama i profesionalnim standardima posvećuju veliku pozornost definiranju, razvoju i usklađivanju kompetencija koje odgojitelji djece rane i predškolske dobi trebaju posjedovati kako bi uspješno odgovarali na kompleksne zahtjeve suvremenog društva i promjenjivog odgojno-obrazovnog konteksta. U europskom

okviru kompetencije se promatraju kao dinamična kombinacija znanja, vještina, stavova i vrijednosti, koja omogućuje profesionalno djelovanje u različitim situacijama i kontekstima.

U ovom poglavlju analiziraju se temeljni koncept profesionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije, pristupi njihovom razvoju, ključne kompetencije koje se od odgojitelja očekuju te izazovi s kojima se suočavaju u njihovu stjecanju i trajnom unaprjeđivanju. Poseban naglasak stavlja se na europske okvire i dokumente koji definiraju profesionalne standarde te na ulogu kompetencija u jačanju profesionalnog identiteta odgojitelja djece rane i predškolske dobi i osiguravanju kontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja.

Profesionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi obuhvaćaju integrirani skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti koji omogućuju učinkovito, odgovorno i refleksivno djelovanje u procesu odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. One ne podrazumijevaju samo poznavanje pedagoških metoda i razvojnih karakteristika djece, već i sposobnost kritičkog promišljanja prakse, prilagodbe različitim situacijama, suradnje s roditeljima i kolegama te kontinuiranog profesionalnog učenja.

Odgojitelji djece rane i predškolske dobi, kao ključni nositelji odgojno-obrazovnog procesa u ranoj dobi, imaju višestruku profesionalnu ulogu – oni su pedagozi, istraživači, suradnici i zagovaratelji prava djeteta. Njihove kompetencije izravno utječu na kvalitetu interakcija s djecom, organizaciju poticajnog okruženja za igru i učenje te na stvaranje kulture zajedništva i uvažavanja u ustanovi. Stoga se profesionalne kompetencije smatraju temeljnim preduvjetom kvalitete sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Na razini Europske unije, kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi definirane su kroz različite nacionalne kurikulume, profesionalne standarde i europske okvire kompetencija, poput European Framework for the Professional Development of Early Childhood Education and Care Staff (2018) i Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (European Commission, 2005). Unatoč razlikama među nacionalnim pristupima, postoji širok konsenzus o ključnoj ulozi kompetencija u osiguravanju kvalitete odgojno-obrazovne prakse i postizanju zajedničkih europskih ciljeva u području obrazovanja i skrbi u ranom djetinjstvu.

Profesionalne kompetencije odgojitelja stoga predstavljaju ne samo individualnu profesionalnu sposobnost, već i širi društveni i obrazovni resurs koji doprinosi razvoju djece, jačanju obitelji i unaprjeđenju kvalitete života u zajednici. Njihovo razumijevanje, razvoj i vrednovanje postaju ključni elementi suvremenih obrazovnih politika i istraživanja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Profesionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi čine temelj njihove stručnosti i profesionalnog identiteta te omogućuju kvalitetno i odgovorno djelovanje u složenom odgojno-obrazovnom kontekstu. U okviru europskih obrazovnih politika, kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi sve se više promatraju interdisciplinarno, kao povezan sustav znanja, vještina, stavova i vrijednosti koji obuhvaća pedagošku, socijalnu, kulturnu, inkluzivnu i digitalnu dimenziju profesionalnog djelovanja.

a) Pedagoške kompetencije

Pedagoške kompetencije obuhvaćaju znanja i vještine potrebne za planiranje, organizaciju i provedbu kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. One uključuju poznavanje razvojnih teorija, razumijevanje individualnih potreba i mogućnosti djece, sposobnost primjene različitih metoda poučavanja te kreiranje poticajnog, sigurnog i inkluzivnog okruženja za učenje.

U zemljama poput Švedske i Finske, pedagoške kompetencije temelje se na poticanju djetetove autonomije i istraživačkog učenja kroz igru, dok u Francuskoj i Njemačkoj prevladava strukturirani, didaktički pristup s jasnije definiranim obrazovnim ciljevima i sadržajima. Ove razlike odražavaju različite obrazovne filozofije, ali i zajedničku težnju ka poticanju cjelovitog razvoja djeteta.

b) Socijalne i emocionalne kompetencije

Socijalne i emocionalne kompetencije omogućuju odgojiteljima djece rane i predškolske dobi da izgrađuju kvalitetne odnose s djecom, roditeljima, kolegama i širom zajednicom. One uključuju komunikacijske vještine, empatiju, emocionalnu stabilnost, sposobnost timskog rada i rješavanja sukoba.

U Danskoj i Nizozemskoj, razvoj ovih kompetencija čini važan dio obrazovnih programa odgojitelja djece rane i predškolske dobi, kroz kolegije o emocionalnoj inteligenciji, socijalnoj koheziji i razvoju kompetencija za zajedničko učenje. Naglasak je na stvaranju emocionalno sigurnog okruženja u kojem djeca mogu slobodno izražavati osjećaje i razvijati socijalne vještine.

c) Kulturne i jezične kompetencije

U kontekstu sve veće multikulturalnosti europskih društava, odgojitelji djece rane i predškolske dobi trebaju biti osposobljeni za rad s djecom različitih kulturnih, etničkih i jezičnih pozadina. Kulturne i jezične kompetencije podrazumijevaju poznavanje interkulturalne pedagogije, sposobnost interkulturalne komunikacije te razumijevanje različitih obrazovnih i obiteljskih konteksta.

U Belgiji i Španjolskoj, programi obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi uključuju sadržaje o dvojezičnom obrazovanju i interkulturalnim pristupima, čime se potiče

razvoj svijesti o različitostima i inkluzivnog pristupa odgoju. Ove kompetencije ključne su za promicanje jednakih obrazovnih mogućnosti i socijalne uključenosti sve djece.

d) Kompetencije za inkluziju i rad s djecom s posebnim potrebama

Inkluzivno obrazovanje postaje jedno od središnjih načela europskih obrazovnih politika. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi trebaju posjedovati sposobnosti za prepoznavanje, razumijevanje i podršku djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, uz primjenu individualiziranih pristupa u radu.

U Italiji i Portugalu, ove se kompetencije razvijaju kroz specijalizirane kolegije, stručno usavršavanje i praktičnu obuku, pri čemu je naglasak na suradnji s defektolozima, psiholozima i roditeljima. Uloga odgojitelja djece rane i predškolske dobi u inkluzivnom procesu ne svodi se samo na prilagodbu aktivnosti, nego i na stvaranje kulture prihvaćanja i zajedništva u dječjem kolektivu.

e) Digitalne kompetencije

U suvremenom digitalnom društvu, odgojitelji djece rane i predškolske dobi moraju biti osposobljeni za kritičko i kreativno korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u radu s djecom. Digitalne kompetencije uključuju poznavanje digitalnih alata za učenje, razumijevanje utjecaja tehnologije na dječji razvoj i sposobnost integriranja IKT u svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti.

Zemlje poput Estonije i Finske prednjače u razvoju digitalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi – IKT se koristi ne samo kao alat za poučavanje, već i kao sredstvo za poticanje dječje kreativnosti, suradnje i inovativnosti. Ovakvi pristupi pridonose digitalnoj pismenosti od najranije dobi, uz zadržavanje uravnoteženog i odgovornog odnosa prema tehnologiji.

Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije odvija se kroz tri međusobno povezane razine: inicijalno obrazovanje, kontinuirani profesionalni razvoj i stručnu praksu. Ovi pristupi zajedno čine cjelovit okvir profesionalnog učenja, koji omogućuje odgojiteljima djece rane i predškolske dobi da stječu, primjenjuju i trajno unaprjeđuju kompetencije potrebne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad.

a) Inicijalno obrazovanje

U većini zemalja Europske unije, inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi provodi se na razini visokog obrazovanja, čime se osigurava znanstveno utemeljena priprema za profesionalnu praksu. Studijski programi obuhvaćaju teorijske i praktične komponente koje pokrivaju sve temeljne aspekte profesionalnih kompetencija – od razumijevanja dječjeg razvoja i pedagoških metoda do komunikacijskih i istraživačkih vještina.

U Njemačkoj i Austriji, programi uključuju opsežnu praktičnu obuku, često organiziranu u modelu dualnog obrazovanja, gdje se teorijsko znanje izučava paralelno s praksom u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. S druge strane, u Francuskoj i Belgiji naglasak je na akademskom obrazovanju i istraživačkom pristupu, što odgojitelje djece rane i predškolske dobi potiče na reflektivno promišljanje vlastite prakse i na razvoj profesionalne autonomije.

b) Kontinuirani profesionalni razvoj

Kontinuirani profesionalni razvoj predstavlja dinamičan i cjeloživotni proces unaprjeđenja stručnih kompetencija, kojim odgojitelji djece rane i predškolske dobi odgovaraju na nove pedagoške izazove, društvene promjene i razvoj obrazovnih tehnologija.

U Švedskoj i Danskoj, profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi sustavno je podržan kroz nacionalne programe obuke, mentorstvo i profesionalne zajednice učenja, što osigurava održavanje visokih standarda kvalitete i profesionalnog identiteta. U Španjolskoj i Italiji, posljednjih godina raste broj specijaliziranih tečajeva, radionica i stručnih seminara, koji se fokusiraju na teme kao što su inkluzija, digitalne kompetencije, emocionalni razvoj djece i suradnja s roditeljima. Ovakvi oblici profesionalnog razvoja potiču stalno učenje i razmjenu iskustava među praktičarima.

c) Stručna praksa

Stručna praksa zauzima središnje mjesto u razvoju profesionalnih kompetencija, jer omogućuje povezivanje teorijskog znanja s iskustvenim učenjem u stvarnom odgojno-obrazovnom okruženju. Većina visokoškolskih programa u zemljama EU uključuje obveznu praksu u dječjim vrtićima i centrima ranog učenja, pod mentorstvom iskusnih odgojitelja i nastavnika.

U Nizozemskoj, posebna se pažnja posvećuje reflektivnom učenju, u kojem studenti kroz promatranje, analizu i samoprocjenu vlastitog rada razvijaju sposobnost kontinuiranog profesionalnog rasta. Praksa se pritom ne shvaća samo kao faza edukacije, nego kao trajna komponenta profesionalnog razvoja – proces učenja kroz iskustvo koji traje tijekom cijelog radnog vijeka odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

U konačnici, ovi pristupi zajedno tvore integrirani model profesionalnog učenja, u kojem se teorijsko znanje, iskustvena praksa i trajno usavršavanje međusobno nadopunjuju. Takav model osigurava da odgojitelji djece rane i predškolske dobi ne budu samo primatelji znanja, već i aktivni sudionici u njegovu stvaranju, primjeni i dijeljenju, što je u skladu s europskim konceptom reflektivnog i istraživačkog praktičara.

Evaluacija profesionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi predstavlja važan element sustava osiguravanja kvalitete u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Njezin je cilj praćenje profesionalnog razvoja, prepoznavanje potreba za dodatnim

usavršavanjem te poticanje reflektivnog pristupa vlastitom radu. U europskom kontekstu, evaluacija se sve više promatra kao proces podrške i profesionalnog rasta, a ne kao mehanizam kontrole.

U Finskoj i Njemačkoj, evaluacija je integrirana u sustav profesionalnog razvoja i provodi se kontinuirano kroz superviziju, mentorski rad i samoevaluaciju. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi se redovito procjenjuju na temelju postignutih kompetencija, profesionalnog angažmana i napretka, a rezultati evaluacije koriste se za planiranje individualnih i timskih oblika stručnog usavršavanja. Takav pristup pridonosi razvoju kulture kvalitete i odgovornosti unutar odgojno-obrazovnih ustanova.

U Francuskoj, evaluacija uključuje formalizirane oblike procjene tijekom i nakon inicijalnog obrazovanja, koji obuhvaćaju teorijske ispite, praktične provjere kompetencija i procjenu pedagoškog djelovanja. Cilj ovakvog sustava je osigurati da svi odgojitelji djece rane i predškolske dobi postignu minimalne profesionalne standarde definirane nacionalnim kurikulumom i obrazovnim zakonodavstvom.

Na razini Europske unije, važnu ulogu u unaprjeđenju kompetencija imaju programi međunarodne suradnje i mobilnosti, među kojima se ističu Erasmus+ i Europski kvalifikacijski okvir (EQF). Erasmus+ potiče razmjenu znanja i primjera dobre prakse kroz edukacije, stručne posjete, zajedničke projekte i međunarodne konferencije, čime se omogućuje horizontalno učenje i profesionalno umrežavanje odgojitelja. EQF, s druge strane, pridonosi transparentnosti i usklađenosti kvalifikacija među državama članicama, što olakšava mobilnost i profesionalno priznavanje kompetencija u europskom prostoru obrazovanja.

Evaluacija i sustavno unaprjeđenje kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi ključni su za razvoj reflektivne i istraživačke profesionalne kulture, koja potiče stalno preispitivanje i poboljšanje prakse. Na taj način, odgojitelji djece rane i predškolske dobi ne postaju samo izvršitelji kurikuluma, već aktivni sudionici u procesima promjena, inovacija i razvoja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Unatoč značajnim ulaganjima i postignućima u razvoju profesionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi, brojni izazovi i dalje ograničavaju njihovu potpunu implementaciju i održavanje na visokoj razini u svim zemljama Europske unije. Nedostatak resursa, neravnomjerna dostupnost kvalitetnih obrazovnih programa te varijabilnost u standardima i praksi među državama članicama predstavljaju ključne prepreke u osiguravanju jednakih uvjeta za profesionalni razvoj.

Brze tehnološke promjene, procesi digitalizacije, rastuća multikulturalnost i promjene u obiteljskim strukturama dodatno povećavaju složenost profesionalne uloge odgojitelja djece

rane i predškolske dobi. Od njih se sve više očekuje sposobnost prilagodbe novim pedagoškim paradigmatama, korištenje digitalnih alata u radu s djecom, promicanje interkulturalnog razumijevanja i osiguravanje inkluzivnog pristupa za svu djecu. Ovi zahtjevi naglašavaju potrebu za kontinuiranim profesionalnim razvojem i snažnijom institucionalnom podrškom na nacionalnoj i europskoj razini.

U budućnosti će biti ključno osigurati da svi odgojitelji u Europskoj uniji imaju jednak pristup kvalitetnom inicijalnom obrazovanju i cjeloživotnom profesionalnom usavršavanju, uz stvaranje uvjeta za veću mobilnost i razmjenu iskustava među stručnjacima iz različitih zemalja. Jačanje suradnje između visokoškolskih institucija, istraživačkih centara i odgojno-obrazovnih ustanova omogućit će daljnji razvoj kompetencija temeljenih na dokazima, inovacijama i refleksivnoj praksi.

Profesionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi u zemljama Europske unije predstavljaju temelj visoke kvalitete odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi. Iako postoje razlike u strukturama obrazovanja i sustavima profesionalnog razvoja, zajednička je posvećenost podizanju profesionalnih standarda, poticanju cjeloživotnog učenja i unaprjeđenju kvalitete prakse. Kroz europske inicijative, programe mobilnosti i zajedničke istraživačke projekte, nastoji se osigurati harmonizacija kompetencija i razmjena dobrih praksi, čime se stvara čvrst temelj za povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja te jačanje kontinuiteta u odgojno-obrazovnom procesu.

Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u zemljama Europske unije čini temelj za uspješan nastavak obrazovnog puta djece, a profesionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi ključne su za stvaranje poticajnog i sigurnog okruženja u kojem se oblikuju temeljne socijalne, emocionalne i kognitivne vještine. Međutim, kontinuitet dječjeg razvoja ne završava polaskom u osnovnu školu, već zahtijeva usku povezanost između predškolskog i osnovnoškolskog sustava.

Upravo u toj prijelaznoj fazi ključnu ulogu preuzimaju učitelji razredne nastave, čiji profesionalni identitet, kompetencije i pedagoški pristupi imaju izravan utjecaj na prilagodbu djece novim zahtjevima školskog okruženja. Razumijevanje i usklađivanje pristupa odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, kao i prepoznavanje njihovih zajedničkih profesionalnih vrijednosti, predstavljaju temelj za osiguravanje kontinuiteta u učenju i razvoju djeteta.

Sljedeće poglavlje stoga analizira strukturu, organizaciju i profesionalne kompetencije učitelja razredne nastave u zemljama Europske unije, s posebnim naglaskom na usporedbe s

obrazovanjem odgojitelja djece rane i predškolske dobi i mogućnosti suradnje između ova dva profesionalna profila u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

1.5. Osnovnoškolsko obrazovanje u hrvatskom kontekstu

Osnovnoškolsko obrazovanje predstavlja temeljni stup obrazovnog sustava te ima presudnu ulogu u oblikovanju kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja djece. Ono čini prvi organizirani korak u formalnom obrazovanju, u kojem djeca postupno prelaze iz konteksta ranog i predškolskog odgoja u strukturiraniji oblik učenja, poučavanja i procjenjivanja postignuća. Kvaliteta osnovnog školstva ima dugoročne učinke ne samo na akademski uspjeh učenika, već i na njihovu motivaciju za učenje, razvoj osobnog identiteta i socijalnu uključenost.

U zemljama Europske unije (EU), osnovno obrazovanje uređeno je nacionalnim zakonodavnim i kurikularnim okvirima, no postoje značajne razlike u njegovu trajanju, strukturi, pedagoškim pristupima i načinima vrednovanja učenika. Iako svaka država članica oblikuje vlastiti sustav u skladu s povijesnim, kulturnim i društvenim kontekstom, uočava se sve veća težnja prema usuglašavanju standarda kvalitete i ishoda učenja, što proizlazi iz europskih obrazovnih politika i strateških dokumenata.

U ovom se poglavlju analizira struktura i trajanje osnovnoškolskog obrazovanja u zemljama Europske unije, temeljne značajke nacionalnih kurikuluma, pristupi vrednovanju učenika te aktualni izazovi i reformski procesi u području osnovnog školstva. Poseban naglasak stavljen je na povezanost osnovnog obrazovanja s ranijim odgojno-obrazovnim razinama, odnosno na kontinuitet prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao važan preduvjet za uspješan razvoj i učenje u ranom školskom razdoblju.

Trajanje osnovnoškolskog obrazovanja u zemljama Europske unije pokazuje značajnu raznolikost, što odražava različite nacionalne tradicije, obrazovne filozofije i društveno-gospodarske okolnosti. Iako većina država članica organizira osnovno obrazovanje u dvije faze – nižu (prvu) i višu (drugu), broj godina školovanja i način prijelaza između tih razina razlikuju se od zemlje do zemlje.

U Njemačkoj, osnovno obrazovanje (Grundschule) traje četiri godine, nakon čega učenici prelaze u različite vrste srednjih škola (npr. Hauptschule, Realschule, Gymnasium), ovisno o njihovim postignućima i interesima. Ovaj model rane diferencijacije obrazovnih putova često se navodi kao specifičnost njemačkog sustava.

U Italiji i Francuskoj, osnovna škola traje pet godina i čini prvi obvezni stupanj školovanja. Učenici nakon završetka osnovne škole prelaze u nižu srednju školu (scuola secondaria di primo grado u Italiji; collège u Francuskoj), što predstavlja drugu fazu obveznog obrazovanja. Oba

sustava karakterizira relativno centralizirana organizacija i jasno definirani nacionalni kurikulumi.

U Švedskoj i Finskoj, osnovno obrazovanje traje šest godina te se smatra dijelom integriranog sustava osnovnog i nižeg srednjeg obrazovanja. U Finskoj je taj sustav poznat kao peruskoulu, a traje devet godina (šest godina nižeg i tri godine višeg obrazovanja) te naglašava jednakost pristupa i inkluzivnost – svi učenici pohađaju istu školu bez rane selekcije.

U Nizozemskoj, osnovno obrazovanje (basisonderwijs) traje osam godina i obuhvaća djecu u dobi od 4 do 12 godina. Kurikulum je integriran i kombinira kognitivne, socijalne, kreativne i motoričke aktivnosti, s naglaskom na individualizirano učenje i razvoj kompetencija umjesto na tradicionalno usmjereno poučavanje.

Razlike u trajanju i strukturi osnovnoškolskog obrazovanja proizlaze iz različitih pedagoških pristupa, kulturnih vrijednosti i društvenih očekivanja. Zemlje s duljim osnovnim obrazovanjem obično teže većoj fleksibilnosti kurikuluma i postupnijem prijelazu prema specijaliziranim oblicima obrazovanja, dok zemlje s kraćim osnovnim ciklusom ranije uvode strukturnu diferencijaciju i usmjeravanje učenika prema različitim obrazovnim stazama.

U europskom kontekstu sve se više ističe potreba za uspostavljanjem ravnoteže između zajedničkih temeljnih kompetencija i nacionalnih posebnosti, kako bi se osigurao kontinuitet učenja, socijalna pravednost i jednake obrazovne mogućnosti za svu djecu.

1.5.1. Kurikulum i pedagoški pristupi

Kurikulumi osnovnoškolskog obrazovanja u zemljama Europske unije oblikovani su prema nacionalnim obrazovnim politikama, tradicijama i društvenim prioritetima, no unatoč razlikama dijele zajednički cilj – osigurati razvoj ključnih kompetencija potrebnih za daljnje obrazovanje i uspješno sudjelovanje u suvremenom društvu. Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (European Commission, 2018) služi kao zajednička osnova za usklađivanje nacionalnih kurikuluma i uključuje kompetencije poput komunikacije na materinskom i stranom jeziku, matematičke, digitalne, socijalne i građanske kompetencije te sposobnost učenja i poduzetništva.

a) Fokus na temeljne vještine

U većini zemalja Europske unije, kurikulum osnovnog obrazovanja usmjeren je na razvoj temeljnih vještina, uključujući pismenost, matematičke vještine, prirodne znanosti, društvene

predmete, tjelesni odgoj i umjetnost. Ove vještine čine osnovu za daljnji akademski i osobni razvoj učenika.

U Finskoj, kurikulum je poznat po svojoj fleksibilnosti i interdisciplinarnosti, s naglaskom na istraživačko učenje i projektni rad koji potiče samostalno razmišljanje i rješavanje problema. U Njemačkoj i Austriji, tradicionalno se pridaje veća važnost matematici i prirodnim znanostima, s jasno definiranim ishodima učenja i standardima postignuća. Nasuprot tome, u Španjolskoj i Portugalu kurikulumi uključuju i kulturne i jezične dimenzije, s posebnim naglaskom na učenje regionalnih jezika, književnosti i povijesti kao dijela nacionalnog identiteta.

b) Integracija digitalnih tehnologija

Digitalna transformacija društva odražava se i na osnovnoškolske kurikulume, gdje digitalna pismenost postaje sastavni dio obrazovnih ciljeva. U zemljama poput Estonije i Danske, digitalne tehnologije integrirane su u gotovo sve predmete. Učenici od najranijih razreda uče programiranje, logičko razmišljanje i odgovorno korištenje digitalnih alata, a učitelji su posebno osposobljeni za primjenu IKT - a u nastavi.

U Francuskoj i Belgiji, digitalne kompetencije uključene su u obvezne predmete unutar kurikuluma te pokrivaju osnove informacijske i komunikacijske tehnologije, sigurnost na internetu i digitalnu etiku. Europske inicijative, poput Digital Education Action Plan (2021–2027), dodatno potiču integraciju tehnologije u obrazovanje i razvoj digitalnih vještina kao ključnog aspekta suvremenog učenja.

c) Naglasak na socijalnim i građanskim kompetencijama

U skladu s europskim obrazovnim politikama koje promiču demokratske vrijednosti, ljudska prava i društvenu uključenost, mnoge zemlje EU u svoje osnovnoškolske kurikulume uključuju socijalne i građanske kompetencije. U Nizozemskoj i Švedskoj, one se razvijaju kroz međupredmetne teme i školske projekte koji potiču suradnju, solidarnost i aktivno građanstvo. Učenici sudjeluju u razrednim i školskim zajednicama kroz projekte, volonterske aktivnosti i simulacije demokratskih procesa, čime se jača osjećaj odgovornosti, empatije i pripadnosti zajednici. Ovakav pristup naglašava da škola nije samo mjesto stjecanja znanja, već i prostor društvenog učenja i razvoja vrijednosti koje su temelj europskog identiteta.

U cjelini, kurikulumi osnovnoškolskog obrazovanja u zemljama Europske unije nastoje uskladiti akademske ciljeve s razvojem osobnih, socijalnih i digitalnih kompetencija, čime se potiče cjelovit razvoj učenika i priprema za cjeloživotno učenje. Ovakav pristup odražava europsku viziju škole kao zajednice učenja koja povezuje znanje, vještine i vrijednosti u svrhu osposobljavanja djece za aktivno i odgovorno sudjelovanje u društvu.

1.5.2. Ocjenjivanje i evaluacija

Sustavi ocjenjivanja u osnovnim školama zemalja Europske unije razlikuju se prema ciljevima, kriterijima i oblicima procjene, od tradicionalnih numeričkih sustava do suvremenih pristupa koji naglašavaju formativno praćenje, samovrednovanje i osobni razvoj učenika. Bez obzira na razlike u modelima, u europskom se kontekstu sve više ističe potreba za uravnoteženjem sumativnog i formativnog pristupa, čime se nastoji uskladiti objektivna procjena postignuća s podrškom učeniku u procesu učenja.

a) Formativno i sumativno ocjenjivanje

U Finskoj i Švedskoj, formativno ocjenjivanje ima središnje mjesto u obrazovnom procesu. Umjesto davanja klasičnih brojčanih ocjena, učitelji redovito pružaju kvalitativne povratne informacije o napretku učenika, s ciljem poticanja samorefleksije, motivacije i razvoja strategija učenja. Ocjene se u ranim razredima uopće ne koriste ili se uvode postupno, tek nakon što učenici usvoje osnovne vještine samoprocjene.

Nasuprot tome, u Njemačkoj i Francuskoj, sustavi ocjenjivanja i dalje se uvelike temelje na numeričkim ocjenama, koje služe za praćenje uspješnosti, ali i za donošenje odluka o prijelazu u različite vrste srednjih škola. Takvi sustavi naglašavaju akademsku selekciju i objektivnost, ali su često kritizirani zbog pritiska koji stvaraju kod učenika.

U Republici Hrvatskoj, sustav ocjenjivanja u osnovnoj školi obuhvaća i brojčane i opisne oblike procjene, ovisno o predmetu, dobi učenika i prirodi obrazovnih ishoda. Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN 82/19), učitelji vrednuju napredak učenika kroz formativno i sumativno ocjenjivanje, pri čemu se brojčane ocjene koriste kao zaključne, dok se opisne povratne informacije primjenjuju kontinuirano, radi praćenja napretka i poticanja učenja.

U nižim razredima (1.–4.) učitelji daju kombinirane povratne informacije – uz brojčane ocjene, koje se koriste za praćenje postignuća u nastavnim predmetima, učenici redovito primaju opisne komentare o napretku, zalaganju i socijalnim vještinama. Takav pristup ima za cilj smanjiti pritisak ocjena i potaknuti razvoj unutarnje motivacije za učenje. Ocjena iz vladanja i dalje se izražava opisno.

Nacionalni kurikulum za osnovno obrazovanje (MZO, 2019) naglašava važnost formativnog praćenja i kvalitativne povratne informacije, kojom se učeniku omogućuje razumijevanje vlastitog napretka i područja koja treba poboljšati. Time se nastoji razvijati kultura vrednovanja za učenje, u skladu s europskim smjernicama koje promiču usmjerenost na proces, a ne samo na rezultat.

b) Standardizirani testovi

U Poljskoj standardizirani testovi provode se na nacionalnoj razini radi praćenja postignuća učenika i procjene učinkovitosti obrazovnog sustava. Rezultati tih testova često utječu na prijelaz učenika u više razine obrazovanja, ali i na evaluaciju rada škola i učitelja. Ovakav pristup omogućuje komparativne podatke i transparentnost, no često se ističe rizik od pretjeranog fokusiranja na testne rezultate, što može ograničiti kreativnost i individualnost u nastavi.

Nasuprot tome, Finska izbjegava široku primjenu standardiziranih testova. Umjesto toga, oslanja se na učiteljsku procjenu i individualizirane metode evaluacije, pri čemu se povjerenje u profesionalnost učitelja smatra temeljem kvalitete obrazovanja. Sličan pristup razvija se i u Nizozemskoj, gdje se nacionalni ispiti koriste isključivo kao dijagnostički alat, a ne kao sredstvo rangiranja učenika.

U Hrvatskoj, nacionalni ispiti provode se u 4. i 8. razredu osnovne škole u organizaciji Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO). Njihova je svrha praćenje obrazovnih postignuća učenika i kvalitete obrazovnog sustava, a rezultati se još uvijek koriste isključivo u dijagnostičke i razvojne svrhe – ne utječu na učenikov status ni prijelaz u višu razinu obrazovanja. Takav pristup usklađen je s europskim načelima formativnog vanjskog vrednovanja, koje se temelji na praćenju napretka i unaprjeđenju kvalitete kurikuluma.

U cjelini, europski obrazovni sustavi teže uspostavi uravnoteženog i podržavajućeg modela vrednovanja, u kojem se ocjenjivanje ne promatra isključivo kao mjera uspjeha, već i kao sredstvo učenja i osobnog razvoja. U tom kontekstu, Hrvatska postupno usvaja suvremene pristupe formativnog ocjenjivanja, usklađujući se s europskim trendovima koji naglašavaju kvalitativno praćenje, povratnu informaciju i samorefleksiju učenika kao ključne elemente učinkovitog vrednovanja.

1.5.3. Izazovi u osnovnom obrazovanju

Sustavi ocjenjivanja u osnovnim školama zemalja Europske unije razlikuju se prema ciljevima, kriterijima i oblicima procjene – od tradicionalnih numeričkih sustava do suvremenih pristupa koji naglašavaju formativno praćenje, samovrednovanje i osobni razvoj učenika. Dok se u zemljama poput Finske i Švedske učiteljska procjena temelji na kvalitativnim povratnim informacijama usmjerenima na poticanje napretka i refleksivnog učenja, u Njemačkoj i

Francuskoj prevladava sustav numeričkog ocjenjivanja koji naglašava objektivnost i selektivnu funkciju obrazovanja. Hrvatska, u skladu s europskim tendencijama, primjenjuje kombinirani model brojčanog ocjenjivanja i formativnog praćenja. U nižim razredima osnovne škole naglasak je na davanju opisnih povratnih informacija koje prate učenikov napredak i socijalni razvoj, dok se brojčane ocjene koriste kao službeni pokazatelj postignuća. Nacionalni kurikulum (MZO, 2019) potiče razvoj kulture vrednovanja za učenje, u kojoj se ocjenjivanje promatra kao sastavni dio procesa učenja, a ne samo kao njegov ishod.

U kontekstu vanjskog vrednovanja, brojne zemlje EU primjenjuju nacionalne ispite s ciljem praćenja učinkovitosti obrazovnog sustava. U Poljskoj rezultati testova imaju važnu ulogu pri prijelazu učenika na višu razinu obrazovanja, dok u Finskoj takvi testovi nisu sastavni dio sustava – naglasak je na profesionalnom povjerenju u učitelje i individualnom praćenju učenika. U Republici Hrvatskoj se nacionalni ispiti provode u četvrtom i osmom razredu osnovne škole u organizaciji Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), s ciljem praćenja postignuća i unaprjeđenja kvalitete obrazovnog sustava. Rezultati se za sada ne koriste za rangiranje učenika, već kao dijagnostički pokazatelj koji doprinosi poboljšanju nastave i kurikularnih rješenja.

Unatoč nastojanjima europskih zemalja da osiguraju kvalitetno i uključivo osnovno obrazovanje, brojni izazovi i dalje ograničavaju njegovu učinkovitost i jednakost pristupa. Jedan od ključnih izazova odnosi se na inkluziju i raznolikost. Sve veća migracija stanovništva i kulturna heterogenost društava, osobito u zemljama poput Njemačke, Švedske i Francuske, zahtijevaju prilagodbu kurikuluma i nastavnih metoda kako bi se osiguralo ravnopravno sudjelovanje djece različitih jezičnih i kulturnih pozadina. Istodobno, jačanje inkluzivnog obrazovanja, koje obuhvaća djecu s posebnim obrazovnim potrebama, traži dodatne resurse, stručno osposobljavanje i podršku učiteljima u svakodnevnoj praksi.

Drugi važan izazov predstavlja digitalna transformacija obrazovanja. Iako mnoge zemlje, poput Estonije i Danske, bilježe znatan napredak u integraciji digitalnih tehnologija u nastavu, razlike u digitalnoj infrastrukturi i kompetencijama učitelja i dalje su izražene, osobito u zemljama s nižim prihodima. Bugarska i Rumunjska, primjerice, suočavaju se s ograničenim ulaganjima u digitalne resurse i profesionalni razvoj učitelja, što otežava ravnomjernu provedbu digitalnog obrazovanja na razini cijele Unije.

Ekonomske nejednakosti dodatno utječu na kvalitetu osnovnoškolskog obrazovanja. Zemlje s nižim BDP-om, poput Grčke i Portugala, često se suočavaju s nedostatkom financijskih sredstava za obrazovne materijale, infrastrukturu i podršku učenicima u riziku od školskog

neuspjeha. Takve razlike mogu produbiti obrazovne nejednakosti i smanjiti socijalnu pokretljivost, što predstavlja izazov za europsku obrazovnu politiku u cjelini.

Unatoč tim izazovima, europske zemlje kontinuirano ulažu napore u unaprjeđenje kvalitete osnovnoškolskog obrazovanja. Naglasak je na inkluziji, digitalnim kompetencijama, jednakim mogućnostima i osnaživanju učitelja kao ključnih nositelja promjena. Sustavno praćenje, razmjena dobrih praksi i usklađivanje obrazovnih politika kroz zajedničke europske inicijative pridonose stvaranju učinkovitijeg, pravednijeg i otpornijeg obrazovnog sustava koji odgovara potrebama djece i društva 21. stoljeća.

1.5.4. Perspektive za budućnost

S obzirom na društvene promjene, tehnološki napredak i sve izraženiju raznolikost učenika, osnovno obrazovanje u zemljama Europske unije suočeno je s potrebom stalne prilagodbe i inovacije. Ključni smjerovi razvoja u narednom razdoblju usmjereni su na tri temeljna područja – inkluzivnost, digitalnu transformaciju i unaprjeđenje sustava evaluacije.

Prvo, jačanje inkluzivnosti ostaje prioritet europskih obrazovnih politika. Sve veća kulturna i jezična raznolikost zahtijeva stvaranje školskog okruženja koje uvažava različitosti i omogućuje svakom učeniku jednake prilike za uspjeh. Razvoj inkluzivne prakse ne podrazumijeva samo prilagodbu kurikuluma i nastavnih metoda, nego i osnaživanje učitelja kroz stručno usavršavanje, timski rad i međuresornu suradnju.

Drugo, naglasak se stavlja na razvoj digitalnih kompetencija učenika i učitelja. Digitalizacija i brze tehnološke promjene zahtijevaju redefiniranje uloge škole – ne samo kao mjesta prijenosa znanja, već i kao prostora u kojem se razvijaju kritičko mišljenje, medijska pismenost i odgovorno korištenje digitalnih alata. Učitelji, kao nositelji promjena, trebaju kontinuiranu podršku i edukaciju kako bi učinkovito integrirali tehnologiju u nastavni proces.

Treće, sve veći značaj dobiva unaprjeđenje metoda evaluacije i ocjenjivanja. Brojne zemlje EU istražuju mogućnosti primjene formativnog ocjenjivanja, samorefleksije učenika i individualiziranih pristupa procjeni napretka. Cilj je osigurati sustav vrednovanja koji ne mjeri samo rezultate, već prati proces učenja i osobni razvoj učenika.

Osnovno obrazovanje u Europi obilježeno je raznolikošću u trajanju, strukturi i pedagoškim pristupima, ali i zajedničkom težnjom prema kvaliteti, jednakosti i dostupnosti obrazovanja za svu djecu. Iako razlike među nacionalnim sustavima i dalje postoje, europske zemlje dijele slične izazove – uključivanje, digitalnu transformaciju i smanjenje obrazovnih nejednakosti.

Budućnost obrazovanja u EU usmjerena je prema stvaranju sustava koji će biti fleksibilniji, inovativniji i pravedniji, a njegova uspješnost uvelike će ovisiti o kompetencijama i profesionalnoj podršci učitelja.

Upravo stoga, u nastavku rada fokus se usmjerava na učitelje razredne nastave – njihove profesionalne kompetencije, inicijalno obrazovanje i ulogu u oblikovanju kvalitetnog i poticajnog odgojno-obrazovnog okruženja. Kao ključni akteri u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, učitelji razredne nastave predstavljaju sponu između ranog djetinjstva i kasnijeg obrazovanja, čime postaju važan čimbenik kontinuiteta u europskom obrazovnom prostoru.

1.5.5. Inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave

Inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave ima presudnu ulogu u osiguravanju kvalitete osnovnog obrazovanja, budući da predstavlja temelj na kojem se gradi profesionalni identitet i kompetencije učitelja. Upravo u ovom razdoblju budući se učitelji razredne nastave osposobljavaju za poučavanje, praćenje i podržavanje učenika u prvim, često najosjetljivijim godinama školovanja. U zemljama Europske unije postoje različiti modeli obrazovanja učitelja razredne nastave, oblikovani prema nacionalnim tradicijama, obrazovnim politikama i potrebama školskog sustava. Ipak, zajednički cilj svih europskih sustava jest osigurati visoko kvalificirane, reflektivne i kompetentne učitelje razredne nastave koji će moći odgovoriti na izazove suvremenog obrazovanja.

Trajanje i struktura učiteljskih studija znatno variraju među državama članicama, ali u većini zemalja obrazovanje učitelja razredne nastave organizirano je kao visokoškolski sveučilišni program na razini prijediplomskog i diplomskog studija, u skladu s načelima Bolonjskog procesa i Europskog kvalifikacijskog okvira (EQF).

U Njemačkoj i Austriji, učiteljski studij traje pet godina te završava stjecanjem akademskog stupnja magistra (Master of Education). Program uključuje kombinaciju teorijskih kolegija iz obrazovnih znanosti, stručnih predmeta, metodike poučavanja te obaveznu pedagošku praksu u osnovnim školama. Studenti nakon završetka studija prolaze kroz dodatno razdoblje pripravnništva (Referendariat), tijekom kojeg rade pod nadzorom mentora prije samostalnog rada u nastavi.

U Finskoj i Švedskoj, trajanje obrazovanja također iznosi pet godina, a posebna se pozornost posvećuje istraživačkom pristupu poučavanju. Učitelji razredne nastave se osposobljavaju ne samo za provedbu nastave, već i za kritičko promišljanje vlastite prakse i primjenu znanstvenih spoznaja u svakodnevnom radu. Finski model često se ističe kao primjer dobre prakse, budući da povezuje akademsku izvrsnost s praktičnom primjenom i visokim stupnjem profesionalne autonomije učitelja razredne nastave.

U Francuskoj, obrazovanje učitelja razredne nastave provodi se u sklopu sveučilišnih ustanova za obrazovanje nastavnika (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation – ESPE, sada INSPE). Programi uključuju interdisciplinarnu kolegiju iz pedagogije, psihologije i didaktike, uz obavezne sate prakse i završni ispit profesionalne kompetencije.

U Belgiji i Nizozemskoj, inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave organizirano je kroz integrirane programe koji traju četiri do pet godina. Programi uključuju kombinaciju teorijskih kolegija, praktične nastave i refleksivne prakse. Posebna se pažnja posvećuje razvoju profesionalnih kompetencija, interkulturalne osjetljivosti i sposobnosti prilagodbe različitim obrazovnim kontekstima. U Nizozemskoj se, primjerice, u sklopu studija potiče istraživački pristup poučavanju, a studenti već od prvih godina studija sudjeluju u projektima i pedagoškim praksama u školama.

U Sloveniji, kao i u Hrvatskoj, obrazovanje učitelja razredne nastave provodi se u obliku integriranog petogodišnjeg studija, koji završava stjecanjem titule magistra primarnog obrazovanja. Naglasak je na metodici poučavanja, interdisciplinarnosti i povezanosti teorije i prakse, uz značajnu zastupljenost praktične nastave u školama.

U Hrvatskoj, inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave provodi se kao integrirani prijediplomski i diplomski sveučilišni studij u trajanju od pet godina, nakon čega se stječe akademski naziv magistra primarnog obrazovanja. Studijski programi uključuju temeljne kolegije iz pedagogije, psihologije, didaktike i metodika pojedinih nastavnih predmeta, uz obaveznu pedagošku praksu koja se provodi u osnovnim školama. Cilj je razviti kompetentnog i refleksivnog učitelja razredne nastave koji razumije djetetov razvoj i učenje te može povezati teoriju i praksu u svakodnevnom radu.

U cjelini, inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave u zemljama Europske unije usmjereno je na razvoj stručnih, pedagoških, komunikacijskih i refleksivnih kompetencija, koje učiteljima omogućuju učinkovito poučavanje i poticanje učenika na aktivno učenje. Iako se modeli i strukture razlikuju, zajednička je težnja osigurati visoku profesionalnu razinu učitelja razredne nastave, koja predstavlja temelj kvalitete i uspješnosti osnovnoškolskog obrazovanja.

1.5.6. Kurikulum i sadržaj obrazovanja

Kurikulum inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave u zemljama Europske unije obuhvaća širok spektar znanja, vještina i kompetencija potrebnih za kvalitetan i refleksivan rad u učionici. U njegovu su središtu obrazovne znanosti, metodika poučavanja, predmetna znanja i razvoj osobnih i profesionalnih kompetencija koje buduće učitelje osposobljavaju za rad s djecom različitih sposobnosti, interesa i potreba.

U svim zemljama Europske unije studijski programi uključuju temeljne kolegije iz obrazovnih znanosti, koji obuhvaćaju pedagogiju, psihologiju obrazovanja, didaktiku, metodologiju poučavanja i istraživačke pristupe u obrazovanju. Poseban naglasak stavlja se na razvoj sposobnosti kritičkog promišljanja o nastavnim praksama te na razumijevanje obrazovanja kao dinamičnog procesa koji se neprestano prilagođava društvenim i tehnološkim promjenama. U Finskoj, primjerice, kurikulum učiteljskih studija ističe istraživački pristup i integraciju teorije i prakse, što budućim učiteljima omogućuje razvijanje refleksivnosti i samostalnosti u donošenju pedagoških odluka. Slično tomu, u Nizozemskoj i Danskoj snažan je naglasak na kreativnosti i inovativnim nastavnim strategijama, uključujući korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u planiranju i provedbi nastave.

Uz obrazovne znanosti, važan segment kurikuluma čine i specifični nastavni predmeti. Budući učitelji razredne nastave moraju steći dubinsko razumijevanje sadržaja koje će poučavati, što obuhvaća područja matematike, jezika, prirodnih i društvenih znanosti, umjetnosti te tjelesne i zdravstvene kulture. U Njemačkoj i Austriji programi uključuju element specijalizacije, gdje studenti biraju jedan ili dva predmeta u kojima će se dodatno usavršavati, dok u Švedskoj i Norveškoj prevladava integrirani pristup koji potiče interdisciplinarno učenje i povezivanje različitih nastavnih područja. Takav model omogućuje fleksibilnost u poučavanju i razvoj holističkog pogleda na proces učenja, što se sve više smatra ključnom odrednicom suvremenog učiteljskog obrazovanja.

Značajan dio kurikuluma u gotovo svim europskim zemljama usmjeren je i na inkluzivno obrazovanje i raznolikost. Rast kulturne, jezične i socijalne raznolikosti unutar školskih sustava zahtijeva od učitelja razredne nastave sposobnost prepoznavanja i uvažavanja različitosti te osposobljenost za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Stoga su moduli o interkulturalnoj pedagogiji, inkluzivnom pristupu i individualiziranom poučavanju postali sastavni dio programa u većini zemalja Europske unije. Belgija i Španjolska, primjerice, razvile su kurikulume koji pripremaju učitelje razredne nastave za rad u multikulturalnim i dvojezičnim

učionicama, potičući pritom svijest o jednakim mogućnostima i socijalnoj pravdi u obrazovanju.

Kurikulumi inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave u Europi stoga odražavaju težnju prema osposobljavanju učitelja razredne nastave koji nisu samo stručnjaci za sadržaj, već i pedagoški lideri, reflektivni praktičari i promicatelji inkluzivnih i suvremenih pristupa učenju. Naglasak na kombinaciji teorijskog znanja, praktičnih vještina i etičkih vrijednosti doprinosi stvaranju kompetentnih profesionalaca sposobnih za odgovorno i inovativno djelovanje u složenom i dinamičnom obrazovnom okruženju.

1.5.7. Stručna praksa i iskustvo u učionici

Stručna praksa predstavlja jedan od najvažnijih elemenata inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave, jer studentima omogućuje primjenu teorijskih znanja u stvarnom školskom okruženju. Upravo kroz praksu budući učitelji razvijaju profesionalne vještine, usvajaju pedagošku sigurnost i oblikuju svoj osobni stil poučavanja. Iskustvo u učionici doprinosi razumijevanju složenosti nastavnog procesa te omogućuje studentima da uče iz konkretnih situacija, suočavajući se s izazovima koje donosi svakodnevni rad s učenicima.

Organizacija i trajanje pedagoške prakse razlikuju se među zemljama Europske unije, ali svugdje se naglašava njezina važnost u formiranju kompetentnog i reflektivnog učitelja. U Finskoj, praksa čini značajan dio studijskog programa – studenti velik dio svog obrazovanja provode u tzv. „pridruženim školama“ sveučilišta, gdje prolaze različite faze prakse pod nadzorom mentora. Ovakav sustav omogućuje postupno preuzimanje odgovornosti za nastavu i kontinuirano povezivanje teorijskih sadržaja s pedagoškom stvarnošću. U Njemačkoj je praksa strukturirana u više etapa: započinje kraćim promatračkim praksama tijekom studija, a završava jednogodišnjim pripravničkim razdobljem (Referendariat), koje student mora uspješno dovršiti kako bi stekao pravo na samostalno poučavanje. U Španjolskoj se praksa najčešće provodi u završnim godinama studija, uz intenzivan mentorski nadzor i refleksiju o iskustvima iz učionice, čime se osigurava kvalitetna priprema za ulazak u učiteljsku profesiju.

U većini europskih zemalja praksa nije samo prilika za stjecanje iskustva, nego i za razvoj profesionalne samosvijesti i refleksivnosti. Kroz mentorstvo i sustavnu podršku iskusnih učitelja, studenti uče kako promišljati vlastite nastavne odluke, prepoznavati potrebe učenika i prilagođavati metode poučavanja različitim obrazovnim situacijama. U Nizozemskoj i

Švedskoj reflektivno učenje predstavlja sastavni dio pedagoške prakse: studenti vode dnevnike refleksije, analiziraju vlastite nastavne postupke i sudjeluju u raspravama s mentorima i kolegama. Takav pristup potiče razvoj profesionalne zrelosti, kritičkog mišljenja i sposobnosti stalnog samoprocjenjivanja – vještina koje su ključne za uspjeh u učiteljskoj profesiji.

Pedagoška praksa u inicijalnom obrazovanju učitelja razredne nastave stoga se ne promatra samo kao završna faza studija, već kao proces učenja koji traje tijekom cijelog obrazovnog ciklusa. Kroz nju se uspostavlja most između teorije i prakse, akademskog znanja i profesionalne odgovornosti. U tom smislu, praksa ima presudnu ulogu u oblikovanju kompetentnih, samosvjesnih i etički odgovornih učitelja koji razumiju složenost svoje profesije i važnost uloge koju imaju u djetetovu razvoju i obrazovanju.

1.5.8. Evaluacija i licenciranje

Evaluacija studenata učiteljskog studija i postupci licenciranja učitelja razredne nastave razlikuju se među zemljama Europske unije, premda su mnoge zemlje svoje sustave uskladile s Europskim kvalifikacijskim okvirom (EQF) i načelima Bolonjskoga procesa. Cilj tih sustava jest osigurati da svaki učitelj razredne nastave, prije ulaska u profesiju, stekne potrebne kompetencije i standarde kvalitete koji omogućuju učinkovit i odgovoran rad u obrazovnom sustavu.

Tijekom studija, evaluacija studenata provodi se kroz različite oblike vrednovanja koji povezuju teorijski i praktični aspekt obrazovanja. U većini zemalja kombiniraju se ispiti, seminarski i istraživački radovi, projekti te ocjene iz stručne prakse. U Francuskoj i Belgiji, završni ispiti često uključuju obranu istraživačkog projekta ili diplomskog rada koji integrira teoriju i praksu poučavanja, dok Finska koristi formativno ocjenjivanje usmjereno na osobni i profesionalni razvoj studenata. Takav pristup studentima omogućuje kontinuirano praćenje napretka, dobivanje povratnih informacija i poticanje refleksivnog pristupa vlastitom učenju.

Nakon završetka inicijalnog obrazovanja, učitelji razredne nastave u većini zemalja moraju steći službenu licencu ili certifikat koji potvrđuje njihovu profesionalnu osposobljenost. Sustavi licenciranja uvelike se razlikuju, ali zajednički im je cilj osigurati standardiziranu razinu kompetencija i odgovornosti. U Njemačkoj i Austriji učitelji nakon završetka studija polažu državni ispit i prolaze završnu jednogodišnju praksu (Referendariat), koja predstavlja završni korak prema stjecanju punog statusa kvalificiranog učitelja razredne nastave. U Belgiji i Finskoj, stjecanje kvalifikacije automatski slijedi uspješan završetak akreditiranog sveučilišnog

programa, dok neke zemlje, poput Poljske ili Slovenije, uvode dodatni period pripravnštva tijekom kojeg se prati učiteljev rad u stvarnom školskom kontekstu.

U Republici Hrvatskoj, nakon završetka integriranog prijediplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija, učitelji razredne nastave su dužni odraditi stručni staž u trajanju od jedne godine te položiti stručni ispit pred povjerenstvom Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO), kojim se potvrđuje njihova osposobljenost za samostalan rad u nastavi. Ovaj proces, predstavlja završnu fazu profesionalnog ulaska u učiteljsku profesiju te osigurava da svi učitelji zadovoljavaju jednake standarde kompetencija i profesionalne odgovornosti.

Proces evaluacije i licenciranja ima višestruku funkciju: on ne služi samo provjeri znanja, nego i osiguravanju kvalitete, profesionalnoj odgovornosti i transparentnosti u obrazovnom sustavu. Time se potvrđuje da učitelj posjeduje potrebna znanja, pedagoške vještine i etičke standarde za rad s djecom u osjetljivom i formativnom razdoblju njihova razvoja.

1.5.9. Perspektive razvoja osnovnog obrazovanja

Iako obrazovni sustavi zemalja Europske unije teže osigurati visoku razinu kvalitete u inicijalnom obrazovanju učitelja razredne nastave, brojni izazovi i dalje otežavaju postizanje ujednačenih standarda. Jedan od najizraženijih problema jest nedostatak kvalificiranih učitelja razredne nastave, s kojim se suočavaju mnoge zemlje, uključujući Francusku, Nizozemsku, Njemačku i Španjolsku. Posljedično, sve se veći pritisak stavlja na sustave obrazovanja učitelja razredne nastave da povećaju upisne kvote, moderniziraju programe i osiguraju bržu, ali kvalitetnu tranziciju studenata iz akademskog u profesionalni kontekst.

Kvaliteta i standardizacija inicijalnog obrazovanja predstavljaju još jedan važan izazov. Iako se kroz Europski kvalifikacijski okvir (EQF) nastoji uskladiti razina obrazovanja i osigurati prepoznatljivost kvalifikacija, među državama članicama i dalje postoje razlike u resursima, infrastrukturi i pristupu poučavanju. U zemljama poput Bugarske i Rumunjske, nedostatak suvremene opreme, digitalnih alata i kvalitetnih nastavnih materijala otežava provedbu modernih pedagoških pristupa. S druge strane, zemlje s razvijenijim obrazovnim sustavima ulažu značajna sredstva u kontinuirano unaprjeđenje kvalitete učiteljskih studijskih programa, s ciljem postizanja veće usklađenosti i prenosivosti kvalifikacija unutar EU.

Suvremeni društveni konteksti dodatno naglašavaju potrebu za stalnom prilagodbom obrazovnih programa. Brze promjene u tehnologiji, demografiji i društvenim vrijednostima zahtijevaju od budućih učitelja razredne nastave sposobnost fleksibilnog reagiranja i trajnog učenja. Kurikulumi učiteljskih studija sve više uključuju teme poput digitalne pedagogije,

interkulturalne komunikacije, održivog razvoja i građanskog odgoja, čime se budući učitelji razredne nastave pripremaju za rad u raznolikim i dinamičnim učioničkim okruženjima.

Unatoč razlikama među državama članicama, zajednički cilj svih sustava inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave u Europskoj uniji jest priprema visoko kvalificiranih, kompetentnih i profesionalno odgovornih učitelja koji mogu učinkovito odgovoriti na potrebe učenika i izazove suvremenog društva. Ključne perspektive za budućnost uključuju jačanje kvalitete učiteljskih studija kroz inovacije u kurikulumu, povećanje broja kvalificiranih učitelja razredne nastave te prilagodbu obrazovnih programa novim društvenim i tehnološkim zahtjevima. Time se stvara temelj za razvoj obrazovnog sustava koji će biti inkluzivan, fleksibilan i usklađen s europskim standardima kvalitete.

1.5.10. Profesionalne kompetencije učitelja razredne nastave

Profesionalne kompetencije učitelja razredne nastave predstavljaju jedan od ključnih čimbenika kvalitete obrazovnog sustava u zemljama Europske unije. Učitelji razredne nastave su temeljni nositelji odgojno-obrazovnog procesa, a njihova sposobnost da učinkovito poučavaju, potiču učenike na aktivno sudjelovanje i stvaraju podržavajuće okruženje koje izravno utječe na obrazovne ishode i razvoj djece.

Učiteljske kompetencije ne svode se samo na stručno poznavanje nastavnih sadržaja, već obuhvaćaju širok spektar znanja, vještina i stavova koji omogućuju cjelovit pristup učenju i poučavanju. Učitelj razredne nastave mora istodobno biti predavač, mentor, motivator i refleksivni praktičar, sposoban razumjeti različite potrebe učenika i prilagoditi nastavu njihovim sposobnostima, interesima i kontekstu u kojem uče.

Europski obrazovni dokumenti, poput Okvira za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i Europskog okvira kompetencija za učitelje (European Framework for the Professional Competences of Teachers), naglašavaju važnost profesionalne osposobljenosti učitelja razredne nastave u područjima koja nadilaze predmetnu stručnost. Riječ je o kompetencijama koje uključuju pedagošku i didaktičku izvrsnost, sposobnost interakcije s učenicima, komunikaciju i suradnju s roditeljima i kolegama, korištenje digitalnih alata u obrazovanju, kao i razvoj profesionalne etike i odgovornosti.

Učitelji razredne nastave imaju posebno važnu ulogu jer upravo u prvim godinama školovanja oblikuju temeljne stavove učenika prema učenju, školi i znanju. Njihove kompetencije izravno

se povezuju s uspjehom učenika, razinom njihove motivacije i sposobnošću za cjeloživotno učenje. Stoga zemlje Europske unije sve više ulažu u razvoj, standardizaciju i evaluaciju učiteljskih kompetencija, nastojeći uspostaviti zajedničke okvire koji osiguravaju visoku profesionalnu razinu učitelja razredne nastave, ali istodobno poštuju nacionalne posebnosti i tradicije obrazovanja.

Profesionalne kompetencije učitelja razredne nastave obuhvaćaju složen skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti koji omogućuju kvalitetno, odgovorno i refleksivno obavljanje učiteljske profesije. Njihova je uloga temeljna za ostvarivanje obrazovnih ciljeva i poticanje sveukupnog razvoja učenika, jer učitelj razredne nastave ne prenosi samo znanje, već oblikuje i vrijednosti, stavove i socijalne vještine djece u najosjetljivijem razdoblju njihova školovanja.

U europskom kontekstu, profesionalne kompetencije učitelja razredne nastave definirane su kroz Europski okvir za kompetencije učitelja (European Framework for Teachers' Competences), koji postavlja zajedničke smjernice za razvoj i vrednovanje učiteljske profesije unutar različitih obrazovnih sustava. Ovaj okvir ne propisuje jedinstven model, već pruža referentnu točku za nacionalne obrazovne politike, naglašavajući važnost cjeloživotnog profesionalnog razvoja, prilagodljivosti i pedagoške inovativnosti.

Kompetencije učitelja razredne nastave u državama članicama Europske unije najčešće se promatraju kroz nekoliko ključnih područja. Pedagoške kompetencije uključuju sposobnost planiranja, organiziranja i provođenja nastavnog procesa uz primjenu raznovrsnih metoda poučavanja koje potiču aktivno učenje i kritičko mišljenje učenika. Stručne kompetencije obuhvaćaju dubinsko razumijevanje nastavnih predmeta i sposobnost prenošenja znanja na način koji je primjeren dobi i sposobnostima djece. Kompetencije za upravljanje razredom podrazumijevaju vještine stvaranja pozitivne i poticajne atmosfere u učionici, učinkovito upravljanje razrednom dinamikom i održavanje discipline na temelju međusobnog poštovanja i suradnje.

Posebno se ističu komunikacijske i socijalne kompetencije, koje uključuju sposobnost jasne i empatične komunikacije s učenicima, roditeljima i kolegama te razvijanje partnerskih odnosa u školskom okruženju. U suvremenom obrazovanju sve više se naglašavaju i inkluzivne kompetencije – znanja i vještine potrebne za rad s učenicima različitih kulturnih i jezičnih pozadina te s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Jednako važan segment čine i digitalne kompetencije, koje obuhvaćaju primjenu digitalnih alata i tehnologija u nastavi, razvoj digitalne pismenosti učenika te kritičko promišljanje o utjecaju digitalnih medija na učenje i društvo.

Iako europski okvir kompetencija pruža zajedničku osnovu, svaka zemlja unutar Europske unije razvija i primjenjuje vlastite standarde i modele u skladu s nacionalnim prioritetima i obrazovnim tradicijama. Tako Finska posebnu pažnju pridaje razvoju istraživačkih kompetencija i refleksivne prakse, potičući učitelje razredne nastave na stalno propitivanje i unapređivanje vlastitog rada, dok Njemačka i Austrija naglašavaju važnost predmetne stručnosti i profesionalne odgovornosti u poučavanju. U zemljama poput Nizozemske i Danske sve se više razvijaju modeli koji kombiniraju pedagoške, digitalne i socijalne kompetencije, čime se učitelji razredne nastave osposobljavaju za rad u raznolikim, tehnološki naprednim i inkluzivnim učioničkim okruženjima.

Raznolikost pristupa odražava i bogatstvo europskog obrazovnog prostora, ali i zajedničku orijentaciju prema cilju – razvoju kompetentnih, samosvjesnih i refleksivnih učitelja razredne nastave koji će moći odgovoriti na potrebe učenika i izazove obrazovanja u 21. stoljeću.

Pedagoške kompetencije učitelja razredne nastave obuhvaćaju sposobnost učinkovitog planiranja, organiziranja i provođenja nastavnog procesa u skladu s ciljevima kurikulumu, ali i s individualnim potrebama i mogućnostima učenika. Učitelj razredne nastave koji posjeduje razvijene pedagoške kompetencije sposoban je stvoriti poticajno i podržavajuće okruženje za učenje, u kojem se djeca osjećaju sigurno, motivirano i uključeno.

U okviru europskih obrazovnih sustava naglašava se važnost sposobnosti planiranja nastave na način koji ne podrazumijeva samo ostvarenje formalnih zahtjeva kurikulumu, već i prepoznavanje raznolikosti među učenicima. U Francuskoj, primjerice, veliki se naglasak stavlja na detaljno planiranje i promišljenu organizaciju nastavnih aktivnosti koje kombiniraju različite metode rada, čime se osigurava visoka razina angažiranosti i motivacije učenika. U Nizozemskoj i Belgiji, učitelji se potiču na primjenu inovativnih pristupa poput projektne i istraživačke nastave te interdisciplinarnih aktivnosti koje povezuju različita područja znanja i potiču suradničko učenje.

Učinkovito poučavanje u suvremenom obrazovanju zahtijeva i sposobnost fleksibilne primjene raznovrsnih pedagoških metoda i strategija. Učitelji razredne nastave moraju biti osposobljeni za korištenje frontalne i skupne nastave, diferenciranog pristupa učenju te individualiziranih oblika rada koji uvažavaju tempo i stil učenja svakog učenika. Primjena digitalnih alata postaje sastavni dio suvremenog poučavanja, pri čemu učitelji razredne nastave razvijaju digitalnu pismenost i integriraju tehnologiju u nastavni proces s ciljem povećanja motivacije, kreativnosti i interaktivnosti učenika.

U Finskoj se ističe fleksibilnost nastavnih metoda i autonomija učitelja u odabiru pristupa koji najbolje odgovaraju specifičnim potrebama učenika. Finski model naglašava važnost

samostalnog i kritičkog mišljenja, a učitelji razredne nastave imaju slobodu u kreiranju aktivnosti koje potiču učenike na istraživanje, suradnju i refleksiju o vlastitom učenju. U Njemačkoj i Austriji metodološka obuka čini važan dio učiteljskog obrazovanja, pri čemu se velik naglasak stavlja na razvoj didaktičkih vještina, analizu nastavnog procesa i refleksivnu praksu.

Pedagoške kompetencije, dakle, čine središte profesionalnog identiteta učitelja razredne nastave. One povezuju teorijska znanja, praktične vještine i osobne kvalitete učitelja, stvarajući osnovu za kvalitetno poučavanje i uspješan razvoj učenika u ranim fazama obrazovanja.

Stručne kompetencije učitelja razredne nastave predstavljaju temelj njihova profesionalnog djelovanja, jer obuhvaćaju znanja i razumijevanje nastavnih predmeta te sposobnost njihove prenošenja na način koji je prilagođen dobi, interesima i razini razumijevanja učenika. Učitelj razredne nastave mora posjedovati dubinsko znanje iz širokog spektra područja — jezika i komunikacije, matematike, prirodoslovlja, društvenih znanosti, likovne i glazbene kulture — kako bi mogao osigurati cjelovit pristup učenju i poticati povezivanje znanja između različitih disciplina.

U zemljama poput Švedske i Norveške naglasak se stavlja na interdisciplinarni pristup, u kojem se različita predmetna znanja povezuju kroz tematske cjeline i projekte, čime se učenicima omogućuje razumijevanje odnosa između pojmova i njihove primjene u stvarnim životnim situacijama. Takav pristup potiče kreativnost i razvija sposobnost učenika da kritički promišljaju o sadržajima koje uče. U Poljskoj i Češkoj pak postoji snažan fokus na visoke akademske standarde predmetne stručnosti, pa se od učitelja razredne nastave očekuje stalno usavršavanje kroz stručne radionice, tečajeve i programe profesionalnog razvoja koji osiguravaju ažurnost znanja i metodičku preciznost u poučavanju.

Za primjer Hrvatske, izvori iz dostupne literature potvrđuju kako “učitelji razredne nastave moraju imati temeljito razumijevanje ključnih nastavnih predmeta ... te sposobnost da kontinuirano unapređuju svoje znanje kroz profesionalni razvoj” (Sheridan i sur., 2009; Vizek Vidović i sur., 2014).

Ovaj i slični znanstveni radovi potvrđuju da se u Hrvatskoj stručne kompetencije usklađuju s europskim smjernicama, ali i da postoji izazov u njihovoj dosljednoj i jedinstvenoj implementaciji.

Osim poznavanja sadržaja, stručne kompetencije uključuju i sposobnost njihove primjene u različitim obrazovnim kontekstima. Učitelji razredne nastave moraju znati odabrati i prilagoditi nastavne materijale, metode i aktivnosti tako da budu razumljive i motivirajuće za učenike s različitim stilovima učenja i razinama predznanja. U Nizozemskoj, primjerice, veliki se

naglasak stavlja na razvoj sposobnosti učitelja razredne nastave da svoje predmetno znanje koriste za osmišljavanje kreativnih i diferenciranih obrazovnih aktivnosti, koje potiču aktivno učenje i samostalno istraživanje. U Hrvatskoj se u praksi sve više ističe potreba za takvim diferenciranim nastavnim materijalima i prilagodbama u nastavi, a istraživanja pokazuju da su učitelji svjesni važnosti stručnog usavršavanja: “učitelji koji se stručno usavršavaju na više načina smatraju da ih je stručno usavršavanje više osposobilo za rad...” (Sheridan i sur., 2009). Stručne kompetencije, stoga, ne obuhvaćaju samo akumulaciju znanja, već i njegovu funkcionalnu primjenu u praksi, refleksivno promišljanje o učinkovitosti nastavnog procesa i spremnost na trajno učenje. One predstavljaju spoj teorijskog razumijevanja, metodičke vještine i profesionalne odgovornosti, čime učitelj razredne nastave postaje kompetentan vodič u procesu učenja i razvoja svakog učenika.

Kompetencije za upravljanje razredom predstavljaju važan aspekt profesionalnog profila učitelja razredne nastave, jer izravno utječu na kvalitetu nastavnog procesa i emocionalnu klimu u učionici. Učinkovito upravljanje razredom ne odnosi se samo na održavanje discipline, već prvenstveno na stvaranje pozitivnog, poticajnog i sigurnog okruženja koje podržava učenje, suradnju i razvoj socijalnih odnosa među učenicima. Učitelj razredne nastave u tom kontekstu postaje moderator i voditelj razredne dinamike, sposoban uravnotežiti autoritet i empatiju te potaknuti učenike na odgovorno ponašanje.

U europskim obrazovnim sustavima sve se više naglašava važnost preventivnog i poticajnog pristupa u upravljanju razredom, nasuprot tradicionalnim disciplinarnim mjerama. U Danskoj se posebna pažnja posvećuje izgradnji inkluzivnog i podržavajućeg razrednog okruženja u kojem se učenici osjećaju slobodno izražavati svoje mišljenje, sudjelovati u raspravama i razvijati međusobno poštovanje. Takav pristup smanjuje potrebu za autoritativnim oblicima upravljanja i jača odgovornost učenika za vlastito ponašanje. U Finskoj i Švedskoj, umjesto vanjske kontrole i kazni, potiče se razvoj samodiscipline i unutarnje motivacije kod učenika, pri čemu učitelj djeluje kao model emocionalne stabilnosti i konstruktivne komunikacije.

Sposobnost upravljanja ponašanjem učenika ključna je za osiguravanje radne atmosfere i kontinuiteta u učenju. Učitelji razredne nastave moraju raspolagati znanjima i tehnikama za prepoznavanje i prevenciju sukoba, učinkovitu komunikaciju u zahtjevnim situacijama te podršku učenicima koji iskazuju teškoće u ponašanju. U Nizozemskoj, u sklopu inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja provode se posebni programi obuke za upravljanje razredom koji uključuju teme poput emocionalne pismenosti, upravljanja stresom i rada s učenicima koji pokazuju problematična ponašanja.

U Hrvatskoj, iako formalni standardi kompetencija učitelja razredne nastave ne izdvajaju posebno ovu kategoriju, u praksi se sve više prepoznaje njezina važnost. U sklopu inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave, pedagoška i psihološka znanja obuhvaćaju sadržaje iz područja razrednog menadžmenta, komunikacijskih vještina i emocionalne inteligencije, dok se kroz stručno usavršavanje učitelja razredne nastave dodatno jača sposobnost izgradnje pozitivne razredne klime. Nacionalni dokumenti, poput Okvira nacionalnog kurikulumu i Standarda kvalifikacija za učitelje, naglašavaju važnost stvaranja sigurnog, poticajnog i inkluzivnog okruženja kao temeljnog dijela profesionalnih kompetencija učitelja.

Kompetencije za upravljanje razredom, dakle, obuhvaćaju širok spektar vještina — od emocionalne stabilnosti, komunikacijskih i socijalnih sposobnosti, do organizacijskih i reflektivnih kompetencija. Njihov razvoj zahtijeva trajno profesionalno učenje i samorefleksiju, budući da su upravo odnosi u razredu i emocionalna klima presudni za uspješnost učenja i zadovoljstvo učenika školom.

Komunikacijske i socijalne kompetencije učitelja razredne nastave predstavljaju temelj uspješnog pedagoškog djelovanja, jer omogućuju stvaranje kvalitetnih odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama, te doprinose izgradnji pozitivne razredne i školske klime. Učitelj razredne nastave kao komunikator i posrednik u procesu učenja mora posjedovati sposobnost jasnog izražavanja, aktivnog slušanja, empatije i prilagodbe komunikacijskog stila različitim situacijama i potrebama sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

U komunikaciji s učenicima, učitelji razredne nastave trebaju razviti sposobnost prenošenja informacija na način koji je razumljiv, poticajan i prilagođen njihovoj dobi, jezičnoj razini i emocionalnim mogućnostima. U Francuskoj i Belgiji, komunikacijske vještine čine sastavni dio inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave, pri čemu se naglasak stavlja na verbalnu i neverbalnu komunikaciju, poticanje dijaloga i razvoj interakcija koje promiču aktivno sudjelovanje učenika. U Finskoj i Švedskoj, komunikacijske kompetencije usko su povezane s razvojem emocionalne inteligencije i empatije, čime se jača učiteljeva sposobnost razumijevanja i podržavanja učenika u njihovim individualnim potrebama i razvojnim fazama. Takav pristup pridonosi stvaranju sigurnog i podržavajućeg okruženja koje potiče učenje i međusobno poštovanje.

Osim odnosa s učenicima, ključan segment profesionalne komunikacije čini i suradnja s roditeljima i kolegama. Učitelji razredne nastave moraju biti sposobni graditi partnerske odnose s roditeljima, temeljene na uzajamnom povjerenju, poštovanju i otvorenoj razmjeni informacija o djetetovu napretku. U Nizozemskoj, redoviti sastanci s roditeljima predstavljaju važan dio učiteljskog rada, pri čemu se zajednički dogovaraju strategije za poticanje učenja i rješavanje

eventualnih poteškoća. U Njemačkoj i Austriji, potiče se timski rad i interdisciplinarna suradnja među učiteljima i stručnim suradnicima u školi, čime se osigurava holistički pristup obrazovanju i podrška cjelovitom razvoju djeteta.

U hrvatskom kontekstu, komunikacijske i socijalne kompetencije prepoznate su kao temeljne u Standardu kvalifikacija za učitelja razredne nastave, gdje se naglašava važnost učinkovite komunikacije s učenicima, roditeljima, kolegama i širom zajednicom. Poseban naglasak stavlja se na razvoj komunikacijskih vještina koje uključuju empatiju, aktivno slušanje i jasno izražavanje, ali i na suradnički pristup koji promiče zajedništvo i profesionalnu podršku unutar učiteljskog kolektiva. Kroz inicijalno obrazovanje i programe stručnog usavršavanja, učitelji razredne nastave u Hrvatskoj razvijaju upravo te kompetencije, koje čine osnovu za uspješnu komunikaciju, timski rad i učinkovito pedagoško djelovanje.

Komunikacijske i socijalne kompetencije, stoga, nisu samo skup tehničkih vještina, već odraz učiteljeva profesionalnog identiteta i njegove sposobnosti da gradi odnose koji potiču učenje, razvoj i međusobno poštovanje. One predstavljaju poveznicu između stručnog znanja i stručne prakse, omogućujući učitelju razredne nastave da bude istinski posrednik između djeteta, škole i šire zajednice.

Inkluzivne i digitalne kompetencije zauzimaju sve važnije mjesto u profesionalnom profilu učitelja razredne nastave u zemljama Europske unije, jer odražavaju suvremene zahtjeve obrazovanja koje teži jednakosti, pristupačnosti i digitalnoj transformaciji. Učitelji danas djeluju u razredima obilježenima kulturnom, jezičnom i socijalnom raznolikošću, kao i u kontekstu brzog tehnološkog napretka, što zahtijeva prilagodljivost, inovativnost i stalno profesionalno usavršavanje.

Inkluzivne kompetencije obuhvaćaju sposobnost učitelja da prepoznaju i uvažavaju različitosti među učenicima, te da kroz diferencirane pristupe i individualizirane metode poučavanja osiguraju da svaki učenik ima jednake mogućnosti za napredak. U Španjolskoj i Italiji, inkluzivne kompetencije čine ključni dio inicijalnog obrazovanja učitelja, pri čemu se posebna pažnja posvećuje prilagodbi kurikuluma, izradi individualiziranih planova i korištenju strategija koje podržavaju djecu s posebnim obrazovnim potrebama. U Švedskoj i Norveškoj, naglasak je na multikulturalnom pristupu i razvijanju osjetljivosti učitelja za potrebe učenika različitih kulturnih i jezičnih sredina, čime se potiče stvaranje razreda u kojem svako dijete osjeća pripadnost i sigurnost.

U hrvatskom obrazovnom kontekstu, inkluzivne kompetencije prepoznate su kao sastavni dio Standarda kvalifikacija za učitelja razredne nastave i Okvira nacionalnog kurikuluma, koji ističu važnost osiguravanja jednakih mogućnosti za sve učenike, neovisno o njihovim

sposobnostima, jeziku, spolu, kulturi ili socioekonomskom statusu. Kroz inicijalno obrazovanje, kao i programe stručnog usavršavanja, učitelji stječu znanja i vještine potrebne za prilagodbu nastavnih sadržaja i metoda različitim potrebama učenika te za suradnju sa stručnim timovima i roditeljima u pružanju podrške djeci.

Digitalne kompetencije, s druge strane, postale su neizostavan dio profesionalnog djelovanja učitelja u digitalnom dobu. One uključuju sposobnost korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u nastavi, razvijanje digitalne pismenosti učenika te korištenje digitalnih alata za praćenje napretka, suradnju i komunikaciju. Zemlje poput Estonije i Finske predvode u razvoju digitalnih kompetencija učitelja, gdje su digitalni alati integrirani u sve razine obrazovanja, a učitelji prolaze sustavnu obuku za njihovu primjenu u nastavi i individualiziranom učenju. Nizozemska i Danska potiču učitelje na korištenje digitalnih platformi za suradnju i komunikaciju s učenicima, roditeljima i kolegama, čime se jača transparentnost i participativnost u obrazovnom procesu.

U Hrvatskoj, digitalne kompetencije učitelja definirane su kroz Okvir digitalnih kompetencija za učitelje (DigiCompEdu) koji slijedi europske smjernice i naglašava važnost osposobljavanja učitelja za korištenje digitalnih alata u planiranju, izvođenju i evaluaciji nastave. Pandemija COVID-19 dodatno je ubrzala proces digitalizacije školstva, što je istaknulo potrebu za kontinuiranom podrškom i edukacijom učitelja u području digitalne pedagogije.

Sveukupno gledano, profesionalne kompetencije učitelja razredne nastave u zemljama Europske unije obuhvaćaju širok spektar znanja, vještina i stavova koji omogućuju učinkovito, inkluzivno i inovativno poučavanje. Iako se obrazovni sustavi razlikuju u naglascima i prioritetima, zajednički im je cilj osigurati da učitelji budu osposobljeni za izazove suvremenog obrazovanja te da svojim djelovanjem promiču jednakost, kreativnost i digitalnu pismenost učenika. U budućnosti, obrazovni sustavi EU, uključujući i Hrvatsku, morat će nastaviti prilagođavati svoje programe novim pedagoškim i tehnološkim zahtjevima, kako bi učitelji ostali ključni nositelji promjena i inovacija u obrazovnom procesu.

1.6. Zakonski okviri i postojeći dokumenti o definiranju prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj

Prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu predstavlja ključnu fazu u njegovu obrazovnom putu i označava početak formalnog obrazovanja. Riječ je o procesu koji zahtijeva pažljivo planiranje, suradnju i koordinaciju različitih dionika sustava odgoja i obrazovanja kako bi se osigurala uspješna prilagodba djeteta na nove zahtjeve i okruženje. U Republici Hrvatskoj ovaj je proces reguliran nizom zakonskih i podzakonskih akata te strateških dokumenata koji definiraju organizacijske, pedagoške i razvojne aspekte prijelaza. Ovi dokumenti zajedno čine normativni okvir koji omogućava sustavno praćenje, podršku i kontinuitet između ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog sustava.

1.6.1. Zakonski okvir

Zakonodavni okvir prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u Republici Hrvatskoj definiran je nizom zakona, pravilnika i strateških dokumenata koji osiguravaju kontinuitet i povezanost između sustava ranog i predškolskog te osnovnoškolskog obrazovanja. Temeljni zakon koji regulira cjelokupni odgojno-obrazovni sustav je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20). Ovim zakonom propisano je da je osnovno obrazovanje obvezno i besplatno za svu djecu koja u kalendarskoj godini navršavaju šest godina života. Posebna se pažnja posvećuje postupku upisa u prvi razred, kojim se nastoji osigurati pravovremena procjena spremnosti djeteta i pružanje odgovarajuće podrške u procesu prilagodbe. Zakon naglašava potrebu osiguravanja kontinuiteta odgojno-obrazovnog procesa i suradnje između dječjih vrtića i osnovnih škola radi uspješnog prijelaza.

U području ranog i predškolskog odgoja, ključni dokument je Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13), koji definira svrhu, ciljeve i organizaciju predškolskih programa. Zakon propisuje obvezno pohađanje programa predškole u godini prije polaska u osnovnu školu, čime se osigurava priprema djece za nove zahtjeve školskog okruženja i stjecanje temeljnih kompetencija potrebnih za uspješno učenje. U tom kontekstu, predškolski programi imaju funkciju prijelaznog modela koji povezuje rani i osnovnoškolski odgoj te omogućuje postupnu prilagodbu djece na nove uvjete i odgovornosti.

Uz zakone, važnu ulogu imaju i podzakonski akti i pravilnici, poput Pravilnika o sadržaju i trajanju programa predškole (NN 107/14), kojim se detaljno definiraju ciljevi, sadržaji i organizacija programa namijenjenih djeci u godini prije polaska u školu. Pravilnik naglašava važnost poticanja cjelovitog razvoja djeteta te suradnje odgojitelja, stručnih suradnika i roditelja u planiranju i provođenju programa. Također, Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta radi upisa u prvi razred osnovne škole (NN 67/14, 63/20) propisuje način i postupak procjene spremnosti djeteta za školu, u kojem sudjeluju liječnici, psiholozi, defektolozi i pedagozi, čime se nastoji osigurati da svako dijete započne školovanje u skladu sa svojim individualnim mogućnostima.

Osim zakonskih i podzakonskih akata, strateški dokumenti i nacionalni programi dodatno definiraju smjernice za unaprjeđenje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) i Okvir nacionalnog kurikuluma (2011) ističu važnost razvoja kontinuiteta u učenju i iskustvima djeteta, dok Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) prepoznaje važnost vertikalne povezanosti odgojno-obrazovnih razina te naglašava potrebu za jačanjem suradnje između odgojno-obrazovnih ustanova.

Sustav zakonodavnih i strateških dokumenata time osigurava jasne smjernice za organizaciju prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te promiče suradnički i integrirani pristup koji uključuje dijete, obitelj, odgojitelje, učitelje i stručne suradnike, s ciljem postizanja uspješne adaptacije i kontinuiteta u učenju.

Uz zakone, važnu ulogu imaju i podzakonski akti i pravilnici koji detaljno razrađuju provedbu zakonskih odredbi. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta radi upisa u prvi razred osnovne škole (NN 67/14, 63/20) propisuje način i tijek procjene spremnosti djeteta za školu. Postupak se provodi u suradnji stručnjaka različitih profila – pedagoga, psihologa, liječnika i učitelja – kako bi se osiguralo cjelovito sagledavanje djetetovih sposobnosti i potreba. Cilj je omogućiti da svako dijete započne školovanje u skladu sa svojim individualnim mogućnostima te uz odgovarajuću podršku u razdoblju prilagodbe. Dodatno, Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN 112/10, 82/19) definira načine praćenja i procjenjivanja učeničkih postignuća u početnim razredima osnovne škole, čime se nadovezuje na praćenje napretka djece koja su nedavno prešla iz predškolskog sustava u školski.

Važnu ulogu u oblikovanju politike i prakse prijelaza imaju i strateški dokumenti i nacionalni programi. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) predstavlja ključni dokument koji određuje ciljeve, ishode i sadržaje odgojno-obrazovnog rada u dječjim

vrtačima. Kurikulum naglašava važnost postupne pripreme djece za osnovnu školu kroz razvoj socijalnih, emocionalnih i kognitivnih kompetencija te kroz poticanje djetetove autonomije i odgovornosti. Nadalje, Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja 2021.–2027. postavlja strateške smjernice za razvoj hrvatskog obrazovnog sustava, uključujući mjere usmjerene na jačanje kontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog odgoja. Dokument prepoznaje važnost integriranog pristupa i potrebe za dodatnim oblicima podrške djeci u prijelaznim fazama, s ciljem smanjenja rizika od prilagodbenih poteškoća i poticanja uspješnog uključivanja u školsku sredinu.

Sustav zakonodavnih, podzakonskih i strateških dokumenata tako čini koherentan okvir koji omogućuje sustavno praćenje i podršku prijelazu djeteta iz dječjeg vrtača u osnovnu školu. Time se naglašava važnost suradnje svih dionika – djece, roditelja, odgojitelja, učitelja i stručnih suradnika – u osiguravanju kontinuiteta učenja i emocionalne stabilnosti djeteta na početku školovanja.

1.6.2. Analitički prikaz i tumačenje strateških dokumenata

Analiza zakonodavnih i strateških dokumenata pokazuje da Republika Hrvatska ima jasno definirane normativne okvire koji podupiru prijelaz djeteta iz dječjeg vrtača u osnovnu školu. Međutim, u praksi se i dalje uočavaju određeni izazovi u ostvarivanju njihove pune provedbe. Zakoni i pravilnici pružaju osnovu za organizaciju i koordinaciju prijelaza, ali stupanj njihove operacionalizacije i dosljedne primjene razlikuje se među ustanovama, jedinicama lokalne samouprave i županijama.

Iako su Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju i Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi usklađeni u načelima kontinuiteta i jednakih mogućnosti, u praksi još uvijek postoji nedovoljna povezanost predškolskih i školskih ustanova. Suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave često ovisi o osobnoj inicijativi, a ne o jasno propisanim mehanizmima ili institucionalnim obvezama. Time se umanjuje potencijal sustava da osigura dosljednu pripremu djeteta na nacionalnoj razini.

Pravilnici koji detaljno uređuju postupke upisa i procjene psihofizičke spremnosti djeteta predstavljaju važan instrument individualiziranog pristupa, no njihova se primjena nerijetko svodi na administrativnu razinu. U praksi, multidisciplinarni pristup često je ograničen zbog manjka stručnih suradnika (psihologa, pedagoga, edukacijskih rehabilitatora), osobito u manjim

sredinama. To dovodi do toga da procjena spremnosti djeteta ne uključuje uvijek cjelovito sagledavanje njegovih razvojnih potreba.

Strateški dokumenti, poput Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja 2021.–2027., prepoznaju potrebu za jačanjem kontinuiteta između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja te poticanjem suradničkih modela u obrazovanju. Međutim, provedba strateških ciljeva često je otežana nedostatkom sustavne evaluacije i koordiniranih aktivnosti između resornih ministarstava, agencija i lokalnih zajednica.

Posebno je značajno što Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te Okvir nacionalnog kurikuluma (2011) ističu važnost djetetovih kompetencija, interesa i iskustava kao temelja za uspješan prijelaz. No, kurikularna povezanost između predškolske i osnovnoškolske razine još uvijek nije u potpunosti operacionalizirana. Potrebno je dodatno uskladiti kurikularne ishode i metode rada između dječjih vrtića i prvih razreda osnovne škole, kako bi se osigurao razvojni kontinuitet i izbjegao nagli prijelaz u formalniji oblik učenja.

U cjelini, može se zaključiti da normativni okvir u Hrvatskoj pruža solidnu osnovu za sustavno upravljanje prijelazom djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, ali da je praksa provedbe fragmentirana i često ovisi o pojedinačnim inicijativama. Budući razvoj trebao bi biti usmjeren na jačanje institucionalne suradnje, povećanje broja stručnih suradnika i osiguravanje sustavne edukacije odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave o procesima prijelaza. Na taj način bi se stvorili uvjeti za usklađenu i održivu provedbu zakonskih i strateških odredbi u praksi.

1.6.3. Praksa i implementacija prijelaza

Analiza zakonskih i strateških dokumenata pokazuje da Republika Hrvatska ima jasno definirane normativne okvire koji podržavaju prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Međutim, iako su zakoni, pravilnici i strateški dokumenti jasno strukturirani, njihova provedba u praksi pokazuje određene izazove. Na razini sustava vidljivo je postojanje usklađenih propisa koji promiču kontinuitet obrazovanja, ali na razini prakse suradnja između predškolskih i školskih ustanova često ovisi o inicijativi samih odgojno-obrazovnih djelatnika i lokalnih zajednica, a ne o formalno propisanim mehanizmima.

U praksi, prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu najčešće se ostvaruje kroz suradnju između dječjeg vrtića i osnovne škole, koja uključuje različite oblike zajedničkih aktivnosti – posjete školi, zajedničke radionice, predstave, susrete djece i učitelja, kao i informativne

sastanke s roditeljima. Ovakvi oblici suradnje imaju važnu funkciju u smanjenju stresa i olakšavanju prilagodbe djece na novu sredinu. Iako preporuke za suradnju postoje, njihova provedba nije uvijek sustavno praćena ni evaluirana, što dovodi do neujednačenih praksi među ustanovama i regijama.

Poseban naglasak stavlja se na individualizirani pristup svakom djetetu, što proizlazi iz načela jednakosti i inkluzivnosti utvrđenih zakonima i pravilnicima. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta ima važnu ulogu u prepoznavanju individualnih potreba djece i omogućavanju odgovarajuće podrške. Međutim, kako je već ranije navedeno u praksi se često susreće problem nedostatka stručnih suradnika (psihologa, pedagoga, edukacijskih rehabilitatora), što otežava provođenje sveobuhvatne i kvalitetne procjene spremnosti djece za školu.

Strateški dokumenti, poput Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja 2021.–2027., usmjeravaju sustav prema osiguravanju kontinuiteta i povezanosti između dječjeg vrtića i osnovnih škola. Naglasak je na stvaranju koherentnog obrazovnog puta u kojem dijete doživljava školu kao prirodni nastavak vrtićkog okruženja. Ipak, usklađivanje kurikularnih sadržaja i metoda rada između odgojno-obrazovnih razina još uvijek nije u potpunosti provedeno, što u praksi može rezultirati naglim prijelazom s iskustvenog i istraživačkog učenja u strukturiraniji i formalniji školski model.

Može se zaključiti da Republika Hrvatska posjeduje kvalitetan normativni okvir za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, ali da je razina provedbe i koordinacije između sustava još uvijek nedovoljno razvijena. Potrebno je osnažiti institucionalne oblike suradnje, sustavno pratiti provedbu i povećati podršku stručnim timovima kako bi se osigurao ujednačen, inkluzivan i razvojno primjeren prijelaz za svako dijete.

1.7. Proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu predstavlja jednu od najvažnijih razvojnih i obrazovnih prekretnica u životu djeteta. Taj proces ne označava samo formalni početak obveznog školovanja, već podrazumijeva i složenu promjenu u dječjem svakodnevnom iskustvu, okruženju, očekivanjima i socijalnim odnosima. U tom razdoblju dijete prelazi iz poticajnog, fleksibilnog i iskustveno usmjerenog okruženja dječjeg vrtića u strukturiraniji i zahtjevniji školski sustav, koji donosi nova pravila, obveze i oblike učenja.

Ovaj prijelaz ima duboke psihološke, socijalne i kognitivne implikacije. Uspješnost prilagodbe djeteta ovisi o nizu čimbenika – njegovim individualnim karakteristikama, dosadašnjim iskustvima, razini socijalne i emocionalne zrelosti, ali i o podršci koju dobiva od odraslih u svom okruženju. Stoga je od presudne važnosti da proces prijelaza bude pažljivo planiran i sustavno podržan.

Uloga odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave ključna je u osiguravanju kontinuiteta između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Uspostava suradničkog odnosa između tih dionika omogućava djetetu postupnu prilagodbu na nove zahtjeve, razvijanje osjećaja sigurnosti i samopouzdanja te pozitivno iskustvo početka školovanja. Kvalitetno planiran i podržan prijelaz stoga se može promatrati kao važan prediktor kasnijeg školskog uspjeha i dobrobiti djeteta.

1.7.1. Razvojni aspekti prijelaza

Uspješnost prilagodbe djeteta ovisi o brojnim čimbenicima, uključujući individualne karakteristike, dosadašnja iskustva, emocionalnu zrelost te razinu podrške koju dobiva od odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Psihosocijalna prilagodba u tom razdoblju ima presudnu ulogu, budući da dijete mora uspostaviti nove odnose s vršnjacima i odraslima te se prilagoditi različitim oblicima ponašanja i komunikacije. Promjene u socijalnom kontekstu često su praćene i emocionalnim izazovima – od uzbuđenja i radoznalosti do nesigurnosti i straha od nepoznatog. Istraživanja pokazuju da djeca koja su imala pozitivna iskustva u dječjem vrtiću te su bila postupno pripremljena na školu pokazuju veću samostalnost, odgovornost i uspješniju prilagodbu u novoj sredini (Fabian i Dunlop, 2007).

Kognitivni razvoj također je ključan za uspješan prijelaz. Promjena od igre kao dominantnog oblika učenja prema strukturiranim oblicima rada u školi zahtijeva sposobnost koncentracije, usmjeravanja pažnje i razumijevanja apstraktnih pojmova. Djeca koja su tijekom predškolske dobi razvila osnovne matematičke i jezične vještine lakše se prilagođavaju zahtjevima formalnog učenja i pokazuju bolje rezultate u prvim godinama školovanja (Duncan i sur., 2007). Osim kognitivne spremnosti, emocionalna stabilnost djeteta ima ključnu ulogu u njegovoj uspješnoj adaptaciji. Podrška odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave te stvaranje sigurnog, poticajnog i empatičnog okruženja pomažu djetetu da razvije osjećaj samopouzdanja i sigurnosti. Pozitivna emocionalna klima omogućuje djetetu da se lakše nosi s novim izazovima, izgradi povjerenje u sebe i okolinu te razvije pozitivan odnos prema školi kao mjestu učenja i rasta.

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu stoga nije samo administrativna promjena, već proces koji oblikuje djetetovu buduću obrazovnu putanju i emocionalnu dobrobit. Sustavno planiranje, suradnja među institucijama te aktivna uključenost stručnih suradnika ključni su za osiguravanje kontinuiteta i stabilnosti tijekom ovog važnog razdoblja u djetetovu životu.

1.7.2. Uloga dionika u procesu prijelaza

Proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu zahtijeva koordiniran i sustavan pristup svih dionika – odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave i stručnih suradnika – kako bi se djetetu omogućila uspješna prilagodba na novu obrazovnu sredinu. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi imaju ključnu ulogu u pripremi djece za školu kroz razvoj temeljnih kompetencija koje obuhvaćaju socijalne vještine, emocionalnu zrelost, samostalnost, radoznalost te pozitivan stav prema učenju. Njihov rad u okviru predškolskih programa usmjeren je na poticanje kognitivnog i emocionalnog razvoja te stvaranje temelja za kasnije akademske uspjehe.

U Republici Hrvatskoj svi su programi predškole obvezni za djecu u godini prije polaska u osnovnu školu. Kurikulum predškole usmjeren je na razvoj ključnih kompetencija potrebnih za uspješan početak školovanja – od predčitalačkih i predmatematičkih vještina do emocionalne stabilnosti i socijalne uključenosti. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi u tom razdoblju surađuju s učiteljima razredne nastave i osnovnim školama, kako bi prijelaz bio postupno planiran i prilagođen individualnim potrebama djece. U praksi, mnoge škole organiziraju posjete vrtićke djece školskim prostorima, radionice i susrete s budućim učiteljima razredne

nastave, čime se djeci omogućuje upoznavanje s novim okruženjem, smanjenje straha od nepoznatog i jačanje osjećaja pripadnosti.

Procjena spremnosti djeteta za školu važan je dio prijelaznog procesa. Sukladno Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta za upis u prvi razred osnovne škole (NN 67/14), procjena obuhvaća kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni razvoj, a provodi se multidisciplinarno – uz suradnju pedagoga, psihologa, liječnika i učitelja razredne nastave. Dobiveni rezultati služe za planiranje individualiziranih programa podrške, osobito za djecu koja pokazuju poteškoće u prilagodbi ili posebne obrazovne potrebe. Takav pristup omogućuje da svako dijete uđe u školski sustav uz podršku koja odgovara njegovim mogućnostima i tempu razvoja.

Osnovne škole u procesu prijelaza također imaju važnu ulogu. U prvim razredima osnovne škole često se provodi kurikulum koji nastoji zadržati elemente igre, istraživanja i suradničkog učenja, čime se učenicima omogućuje lakša prilagodba na formalnije oblike rada. Kontinuirana suradnja između dječjeg vrtića i osnovnih škola, kroz razmjenu informacija, zajedničko planiranje i stručne sastanke, ključna je za osiguranje kontinuiteta i stabilnosti u obrazovnom procesu.

Ipak, uspješan prijelaz ne ovisi samo o organizacijskim rješenjima, već i o senzibilnosti odraslih prema individualnim potrebama djece. Prepoznavanje različitih razvojnih ritmova i pružanje podrške djeci koja se teže prilagođavaju od iznimne je važnosti. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu treba promatrati kao proces, a ne kao jednokratni događaj, pri čemu je podrška nužna i tijekom prve školske godine.

Učitelji razredne nastave u osnovnim školama imaju presudnu ulogu u tom procesu, jer upravo oni preuzimaju djecu u fazi najveće prilagodbe. Njihova stručnost, empatija i spremnost na suradnju s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi izravno utječu na djetetov doživljaj škole. Stoga je profesionalni razvoj učitelja razredne nastave u području inkluzivnog obrazovanja, razvojne psihologije i suradnje s dječjim vrtićima važan preduvjet za uspješan prijelaz.

Proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao što ističu brojni autori (Fabian i Dunlop, 2007; Petričević i Ljubetić, 2019), predstavlja temeljnu kariku u osiguravanju kontinuiteta obrazovanja i emocionalne dobrobiti djeteta. Uspješnost tog procesa ovisi o međusobnoj povezanosti institucija, sustavnoj komunikaciji i zajedničkom razumijevanju potreba djeteta. Samo integriranim pristupom svih dionika može se osigurati da prijelaz u školu postane iskustvo koje potiče djetetov razvoj, jača njegovu samostalnost i gradi pozitivan odnos prema učenju.

1.7.3. Teorijski okviri prijelaza

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu složen je i višedimenzionalan proces koji uključuje promjene u djetetovom socijalnom, emocionalnom, kognitivnom i obrazovnom okruženju. U tom razdoblju dijete ne prelazi samo iz jedne institucije u drugu, već i iz poznatog, sigurnog konteksta igre i bliskih odnosa u dječjem vrtiću u formalniji, strukturiraniji svijet školskog učenja. Ovaj prijelaz stoga podrazumijeva duboku prilagodbu – ne samo djeteta, nego i samih institucija koje trebaju osigurati kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu.

Razumijevanje prijelaza zahtijeva teorijski utemeljen pristup koji nadilazi deskriptivno prikazivanje promjena i obuhvaća analizu psiholoških, socijalnih i institucionalnih čimbenika koji oblikuju djetetovo iskustvo. U tom kontekstu, različiti teorijski okviri nude temelj za interpretaciju prijelaza: razvojno-psihološki pristup ističe važnost individualnih karakteristika i zrelosti djeteta; ekološka teorija sustava (Bronfenbrenner, 1979) naglašava međuodnos obitelji, dječjeg vrtića, osnovne škole i šire zajednice; teorija tranzicije (Fabian & Dunlop, 2002) promatra prijelaz kao proces koji uključuje promjenu uloga, identiteta i odnosa; dok teorija socijalnog kapitala (Coleman, 1988) naglašava važnost mreža podrške i suradnje između institucija i stručnjaka.

Primjenom ovih teorijskih okvira moguće je dublje razumjeti dinamiku i složenost prijelaza, kao i identificirati čimbenike koji pridonose uspješnom ili otežanom prelasku djece iz dječjeg u osnovnu školu. Time teorijski pristupi ne samo da pružaju analitičku osnovu za istraživanje, već i konkretne smjernice za razvoj prakse koja podržava dijete u ovom osjetljivom, ali i razvojno poticajnom razdoblju.

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu složen je razvojni proces koji se može razumjeti kroz različite teorijske perspektive. Svaka od njih objašnjava određeni aspekt djetetove prilagodbe — od psiholoških i kognitivnih promjena do socijalnih odnosa i šireg institucionalnog konteksta.

Iz perspektive razvojne psihologije, Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja pruža vrijedan okvir za razumijevanje emocionalnih i socijalnih izazova s kojima se dijete suočava tijekom ovog prijelaza. U fazi „marljivost nasuprot inferiornosti“ (6–12 godina), dijete razvija osjećaj kompetentnosti i uspješnosti u učenju, a podrška odraslih ima ključnu ulogu u jačanju djetetova samopouzdanja i motivacije za učenje. Uspješan prijelaz u osnovnu školu pridonosi razvoju pozitivnog osjećaja marljivosti, dok poteškoće u prilagodbi mogu rezultirati osjećajem inferiornosti i smanjenim interesom za školu.

Piagetova teorija kognitivnog razvoja nadopunjuje ovo razumijevanje ukazujući da djeca u dobi prijelaza prelaze iz predoperacijske u konkretnu operacijsku fazu mišljenja. Ova promjena donosi razvoj logičkog mišljenja, sposobnosti rješavanja problema i primjene stečenog znanja, čime dijete postaje spremnije za zahtjeve školskog okruženja.

Ekološka teorija sustava Urijea Bronfenbrennera dodatno proširuje razumijevanje prijelaza promatrajući dijete unutar složenog sustava međusobno povezanih razina okruženja. Promjena iz dječjeg vrtića u osnovnu školu označava ulazak u novi mikrosustav koji podrazumijeva nove odnose i strukture. Uspješnost prijelaza ovisi o interakciji između različitih sustava – dječjeg vrtića, osnovne škole i obitelji (mesosustav) – kao i o utjecaju šireg društvenog i kulturnog konteksta (makrosustav). U tom okviru, prijelaz nije izoliran događaj, već rezultat kontinuirane interakcije između djeteta i okruženja.

Sličan naglasak na socijalnom učenju daje i Vygotskijeva teorija socijalnog konstruktivizma, koja ističe važnost podrške odraslih i vršnjaka u razvoju djetetovih kompetencija. Koncept zone proksimalnog razvoja (ZPD) naglašava kako se dijete najbolje razvija kada mu se pruži adekvatna podrška i usmjeravanje („scaffolding“) tijekom savladavanja novih izazova. U kontekstu prijelaza, to znači da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave trebaju zajednički osigurati postupno uvođenje djeteta u nove oblike učenja i odgovornosti.

Teorija tranzicije, prema Nicholsonu (1990), promatra prijelaz kao psihološki i razvojni proces u kojem dijete mijenja svoju društvenu ulogu iz predškolca u učenika. Tijekom tog procesa dijete se prilagođava novim očekivanjima, pravilima i rutinama te izgrađuje novi identitet unutar školskog okruženja. Bridgesov model tranzicije (2004) dodatno razrađuje ovaj proces kroz tri faze: završetak, neutralnu zonu i novi početak. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu tako uključuje oproštaj od poznate okoline, privremeno razdoblje prilagodbe te postupno usvajanje novih uloga i odnosa. Obje teorije ističu važnost emocionalne podrške i dosljednog vođenja djeteta kako bi tranzicija bila uspješna i razvojno poticajna.

Konačno, teorija socijalnog i kulturnog kapitala pruža uvid u šire društvene čimbenike koji oblikuju iskustvo prijelaza. Coleman (1988) socijalni kapital definira kao mrežu odnosa, normi i povjerenja koji omogućuju suradnju i razmjenu podrške unutar zajednice. Djeca čije obitelji i obrazovne ustanove posjeduju snažan socijalni kapital lakše ostvaruju uspješan prijelaz jer imaju pristup informacijama, resursima i emocionalnoj podršci. Bourdieu (1977) pak uvodi koncept kulturnog kapitala, koji obuhvaća znanja, vještine i obrasce ponašanja koje dijete donosi iz obiteljskog okruženja u školu. Ako su ti obrasci usklađeni s očekivanjima škole, dijete ima prednost u prilagodbi, dok neusklađenost može otežati proces uključivanja i napredovanja.

Različiti teorijski pristupi međusobno se nadopunjuju i zajedno omogućuju holističko razumijevanje prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Razvojni, ekološki, tranzicijski i sociokulturni okviri pomažu u sagledavanju prijelaza ne samo kao administrativnog ili organizacijskog procesa, već kao duboke promjene u djetetovom iskustvu, identitetu i odnosima. Integriranjem tih perspektiva moguće je oblikovati sustav podrške koji prepoznaje individualne razlike, uvažava kontekst i omogućuje svakom djetetu uspješan i poticajan početak školovanja.

1.7.3.1. Ekološka teorija Urie Bronfenbrennera

Ekološka teorija razvoja Urie Bronfenbrennera (1979) pruža sveobuhvatan okvir za razumijevanje složenosti prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Ova teorija polazi od pretpostavke da se razvoj djeteta odvija kroz stalnu interakciju između pojedinca i višeslojnih konteksta njegova okruženja. Ti konteksti — mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav i kronosustav — međusobno su povezani i zajedno oblikuju djetetovo iskustvo, ponašanje i razvojne ishode (Bronfenbrenner i Morris, 2006).

Mikrosustav obuhvaća neposredno okruženje u kojem dijete svakodnevno sudjeluje, uključujući obitelj, dječji vrtić, osnovnu školu i vršnjake. Kvaliteta odnosa s odraslima i vršnjacima u novoj školskoj sredini izravno utječe na djetetovu emocionalnu sigurnost, motivaciju i spremnost na učenje (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Mezosustav se odnosi na povezanost između tih mikrosustava — primjerice, suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave — koja je ključna za kontinuitet u djetetovu razvoju. Učinkovita komunikacija i koordinacija između dječjeg vrtića i osnovne škole pridonose boljoj prilagodbi djeteta na nove zahtjeve obrazovnog okruženja (Fabian i Dunlop, 2007).

Egzosustav obuhvaća šire društvene strukture koje ne uključuju dijete izravno, ali značajno utječu na njegov razvoj — poput obrazovnih politika, organizacije rada roditelja ili dostupnosti podrške u zajednici. Na primjer, zakonske odredbe koje potiču suradnju dječjih vrtića i osnovnih škola te razvoj prijelaznih programa mogu smanjiti stres djeteta prilikom polaska u školu (OECD, 2017). Makrosustav obuhvaća kulturne vrijednosti, društvene norme i zakone koji određuju kako pojedino društvo razumije djetinjstvo i obrazovanje. U kulturama koje naglašavaju socijalnu koheziju i zajedništvo, prijelaz u školu obično se promatra kao zajednički proces podrške, dok u kulturama usmjerenima na individualna postignuća naglasak može biti na kognitivnim ishodima i akademskoj spremnosti (Peters, 2010).

Kronosustav, kao vremenska dimenzija Bronfenbrennerove teorije, odnosi se na promjene koje se događaju tijekom vremena, bilo u životu pojedinog djeteta (npr. preseljenje, promjena obiteljske situacije) ili u društvenim okolnostima i obrazovnim praksama. U suvremenom kontekstu, rastuće prepoznavanje važnosti emocionalne i socijalne dimenzije prijelaza dovelo je do razvoja sve većeg broja programa koji se usmjeravaju na cjelovitu podršku djetetu (Brooker, 2008).

Primjena Bronfenbrennerove teorije u praksi zahtijeva holistički pristup, pri čemu svi sustavi djeluju usklađeno kako bi se osigurala stabilna i podržavajuća prijelazna okolina. To uključuje razvoj programa prijelaza koji povezuju dječje vrtiće, osnovne škole i obitelji kroz zajedničke aktivnosti, radionice, orijentacijske dane i praćenje djetetova napretka u prvim mjesecima školovanja. Suradnja između institucija omogućuje stvaranje kontinuiteta iskustava te smanjuje neizvjesnost koju dijete može osjećati (Einarsdóttir, Perry i Dockett, 2008). Osim toga, kulturološka osjetljivost predstavlja važan aspekt Bronfenbrennerova makrosustava, budući da obrazovne strategije prijelaza trebaju biti prilagođene vrijednostima i kontekstu svake zajednice, uz poštivanje različitosti djece i obitelji.

Bronfenbrennerova teorija omogućuje cjelovit pogled na prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kao dinamičan proces koji se odvija na više razina. Njena primjena u praksi pomaže obrazovnim stručnjacima i donositeljima odluka da oblikuju politike i programe koji promiču djetetovu dobrobit, emocionalnu stabilnost i dugoročni obrazovni uspjeh. Uspješan prijelaz, prema ovom okviru, ne ovisi o pojedinačnim čimbenicima, nego o usklađenom djelovanju svih razina ekosustava koje okružuju dijete, čime se osigurava održiv i inkluzivan temelj za njegov daljnji razvoj.



Slika 2. Prikaz Bronfenbrennerova ekološkog modela (Somolanji Tokić, 2018)

1.7.3.2. Teorija socijalnog konstruktivizma

Teorija socijalnog konstruktivizma, utemeljena na radovima Lava Vygotskog, pruža važan teorijski okvir za razumijevanje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Ova teorija polazi od pretpostavke da se dječji razvoj i učenje oblikuju kroz interakciju s okolinom – osobito kroz suradnju s vršnjacima, roditeljima, odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave. Prema Vygotskome, znanje se ne prenosi jednostavno od učitelja na učenika, nego se aktivno konstruira kroz socijalne odnose, dijalog i zajedničke aktivnosti. U tom smislu, prijelaz u osnovnu školu ne predstavlja samo promjenu okruženja, već i transformaciju načina na koji dijete uči i sudjeluje u zajednici učenika.

Središnji koncept Vygotskijeve teorije jest zona proksimalnog razvoja (ZPD), koja označava prostor između onoga što dijete može učiniti samostalno i onoga što može postići uz podršku kompetentnije osobe. Tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, dijete se često susreće s novim zahtjevima koji nadilaze njegove trenutne mogućnosti, pa uloga odraslih postaje ključna u pružanju privremene podrške — tzv. scaffolding. Ta se podrška može manifestirati kroz jasne upute, zajedničko rješavanje zadataka ili poticanje djeteta na samostalno razmišljanje, uz postupno smanjivanje pomoći kako dijete postaje sigurnije i kompetentnije.

Vygotsky je također isticao ulogu jezika kao temeljnog alata mišljenja i učenja. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu često uključuje promjenu u komunikacijskim obrascima – od spontanih razgovora i igre prema strukturiranim oblicima izražavanja i učenja. Kroz interakcije s učiteljima i vršnjacima, djeca uče kako koristiti jezik za izražavanje ideja, postavljanje pitanja i argumentaciju, što pridonosi razvoju kritičkog mišljenja i samoregulacije. Jezik tako postaje spona između socijalnog iskustva i individualnog kognitivnog razvoja.

Još jedan važan aspekt socijalnog konstruktivizma jest povezanost učenja i kulture. Svaka zajednica ima svoje norme, vrijednosti i obrasce ponašanja koji oblikuju način na koji se znanje prenosi i usvaja. Prijelaz u osnovnu školu stoga često znači i prilagodbu novom kulturnom kontekstu – novim pravilima, očekivanjima i oblicima učenja. U tom smislu, obrazovni sustav treba biti osjetljiv na kulturne i socijalne različitosti djece te osigurati inkluzivne prakse koje promiču ravnopravnost i osjećaj pripadnosti.

Primjena socijalnog konstruktivizma u praksi očituje se kroz suradničko učenje, u kojem djeca zajednički rješavaju probleme, razmjenjuju mišljenja i grade znanje kroz međusobnu interakciju. Takve aktivnosti, utemeljene na dijalogu i zajedničkom istraživanju, olakšavaju prilagodbu djece novom obrazovnom kontekstu. Posebno u nižim razredima osnovne škole,

korisno je zadržati elemente igre kao prirodnog medija učenja, budući da igra potiče maštu, samostalnost i unutarnju motivaciju. Time se stvara most između ranog i predškolskog i školskog načina učenja, čineći prijelaz postepenim i manje stresnim.

Iako socijalni konstruktivizam nudi snažan okvir za razumijevanje prijelaza, važno je u praksi prepoznati individualne razlike među djecom. Svako dijete dolazi u osnovnu školu s različitim iskustvima, predznanjem i tempom razvoja, pa je od učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi potrebno da fleksibilno prilagođavaju svoje pristupe i osiguraju diferenciranu podršku. Kroz takav pristup, temeljen na dijalogu, suradnji i razumijevanju djetetova socijalnog i kulturnog konteksta, prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu postaje proces učenja koji jača djetetovu samostalnost, kompetencije i osjećaj uspješnosti.



Slika 3. Grafički prikaz Vygotskijeva modela ZPD-a (zone proksimalnog razvoja)

1.7.4. Koncept spremnosti za školu

Spremnost za školu predstavlja jedan od ključnih elemenata uspješnog prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Ovaj koncept obuhvaća skup znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji djetetu omogućuju uspješan početak školovanja te aktivno sudjelovanje u školskom životu. Tradicionalno se spremnost za školu promatrala prvenstveno kroz kognitivne sposobnosti, poput poznavanja slova, brojeva i osnovnih pojmova, čime se procjenjivala djetetova intelektualna pripremljenost. Međutim, suvremeni pristupi odmiču se od takvog uskog shvaćanja i ističu važnost holističkog pogleda na dijete.

Prema tom pristupu, spremnost za školu uključuje ne samo kognitivni, već i socijalni, emocionalni, fizički i jezični razvoj, koji zajedno čine temelj djetetove sposobnosti da se prilagodi novim zahtjevima školskog okruženja. Djeca koja razvijaju samoregulaciju, sposobnost suradnje, upornost i emocionalnu stabilnost, pokazuju veću uspješnost u ranom školovanju bez obzira na razinu akademskog predznanja.

Koncept spremnosti za školu stoga se ne odnosi samo na individualne karakteristike djeteta, nego i na pripremljenost sustava – dječjeg vrtića, osnovne škole, obitelji i zajednice – da pruže poticajno okruženje za prijelaz. U tom smislu, spremnost za školu može se promatrati kao dvosmjernan proces: s jedne strane, dijete se priprema za školu, a s druge strane, škola i društvo trebaju biti spremni za dijete, uvažavajući njegovu razvojnu jedinstvenost i individualne potrebe.

Spremnost za školu obuhvaća skup međusobno povezanih sposobnosti, znanja, vještina i stavova koji djetetu omogućuju uspješan početak formalnog obrazovanja i prilagodbu na novo socijalno i kognitivno okruženje. Ona ne predstavlja samo razinu djetetove intelektualne zrelosti, već i njegovu cjelokupnu spremnost da preuzme ulogu učenika, aktivno sudjeluje u procesu učenja i razvija pozitivne odnose s vršnjacima i učiteljima.

Kognitivna spremnost odnosi se na djetetove intelektualne sposobnosti, uključujući rješavanje problema, logičko zaključivanje, pamćenje te razumijevanje osnovnih matematičkih i jezičnih koncepata. Djeca koja su razvila temeljne kognitivne vještine obično se lakše prilagođavaju zahtjevima formalnog obrazovanja i brže usvajaju nova znanja. Međutim, kognitivni aspekt predstavlja samo jedan dio šire slike.

Jednako važna je socijalna i emocionalna spremnost, koja uključuje djetetovu sposobnost da upravlja vlastitim emocijama, surađuje s drugima, poštuje pravila i pokazuje empatiju. Ova komponenta omogućuje djeci da se uspješno nose s izazovima novog školskog okruženja, razvijaju pozitivne odnose i osjećaj pripadnosti školskoj zajednici. Socijalno i emocionalno

kompetentno dijete pokazuje samokontrolu, upornost i sposobnost rješavanja sukoba, što mu pomaže u stvaranju pozitivnog odnosa prema učenju.

Fizička spremnost obuhvaća motoričke vještine, zdravstveni status i opću tjelesnu kondiciju djeteta, koji su preduvjet za aktivno sudjelovanje u školskim aktivnostima poput pisanja, crtanja i tjelesnog odgoja. Dovoljna fizička izdržljivost i dobro razvijena fina i gruba motorika doprinose koncentraciji, uspjehu u izvršavanju zadataka i boljoj prilagodbi na školski ritam.

Uz to, jezična spremnost ima ključnu ulogu u prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Ona uključuje razumijevanje i korištenje jezika za komunikaciju, izražavanje misli i praćenje verbalnih uputa. Djeca s razvijenim jezičnim vještinama lakše prate nastavu, izražavaju svoje potrebe i sudjeluju u interakciji s vršnjacima i učiteljima, što izravno utječe na njihovu akademsku uspješnost i samopouzdanje.

Konačno, važan aspekt čini i motivacijska spremnost, odnosno djetetova unutarnja želja za učenjem, istraživanjem i sudjelovanjem u školskim aktivnostima. Motivirana djeca pokazuju radoznalost, ustrajnost i pozitivan stav prema učenju, što ih potiče na aktivno uključivanje u školski život i doprinosi njihovom dugoročnom uspjehu.

Sve navedene komponente međusobno su povezane i tvore cjelovit okvir razumijevanja spremnosti za školu. One zajedno omogućuju djetetu da ne samo formalno započne obrazovanje, već da u školskom okruženju pronađe prostor za osobni razvoj, samopotvrđivanje i učenje s radošću.

Suvremeno shvaćanje spremnosti za školu temelji se na holističkom pristupu koji podrazumijeva promatranje djetetovog razvoja kao integriranog procesa u kojem su kognitivni, socijalni, emocionalni, fizički, jezični i motivacijski aspekti međusobno povezani i jednako važni. Za razliku od tradicionalnih pristupa koji su spremnost definirali primarno kroz kognitivne pokazatelje, poput poznavanja slova, brojeva i osnovnih pojmova, holistički pristup naglašava da je školska spremnost rezultat skladnog razvoja svih dimenzija djetetove osobnosti i interakcije s okolinom (OECD, 2017; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). U tom kontekstu, dječji vrtići i osnovne škole imaju presudnu ulogu u stvaranju poticajnog i sigurnog okruženja koje omogućuje djeci razvoj ključnih kompetencija potrebnih za uspješan prijelaz u osnovnu školu. Procjena spremnosti za školu predstavlja važan dio prijelaznog procesa i u praksi se provodi kombinacijom različitih metoda — promatranjem djetetovog ponašanja i aktivnosti, razgovorima s roditeljima, te primjenom standardiziranih instrumenata i testova. U Republici Hrvatskoj, postupak procjene spremnosti formalno se provodi kroz utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta za upis u prvi razred osnovne škole, u skladu s Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta za upis u prvi razred osnovne škole (NN 67/14). Ovaj

postupak uključuje multidisciplinarni pristup koji obuhvaća procjenu psihologa, pedagoga, liječnika i učitelja, s ciljem utvrđivanja djetetove spremnosti za školu te eventualne potrebe za odgodom upisa ili dodatnom podrškom (NCVVO, 2022).

Procjena se, međutim, ne bi trebala shvaćati isključivo kao alat za kategorizaciju djece na „spremnju“ i „nespremnju“, već kao instrument za razumijevanje individualnih potreba i planiranje podrške. Svako dijete razvija se vlastitim tempom, pa je važno da se procjena temelji na načelima individualizacije i inkluzivnosti, čime se prepoznaju i uvažavaju specifične razvojne karakteristike i potencijali svakog djeteta (UNESCO, 2019). Time dječji vrtići i osnovne škole mogu razviti individualizirane programe prijelaza koji omogućuju da sva djeca, bez obzira na početne razlike, imaju jednake prilike za uspješan početak školovanja.

Ključnu ulogu u osiguravanju kontinuiteta i uspješnog prijelaza ima suradnja između dječjeg vrtića, osnovne škola i roditelja. Sustavno planirana komunikacija između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave omogućuje razmjenu informacija o djetetovim postignućima, interesima i područjima koja zahtijevaju dodatnu podršku. Roditelji, kao djetetovi primarni odgojitelji, također trebaju biti aktivno uključeni u proces prijelaza, što se u Hrvatskoj potiče kroz roditeljske sastanke, individualne konzultacije i orijentacijske programe prije početka školske godine (Brajša-Žganec i Franc, 2019).

U kontekstu podrške djeci, predškolski programi imaju ključnu funkciju u poticanju spremnosti za školu. Kao obvezan oblik pripreme djece u godini prije polaska u osnovnu školu, ovi programi obuhvaćaju aktivnosti koje jačaju temeljne vještine – od jezične i početne matematičke pismenosti do socijalne i emocionalne kompetencije. Uz to, škole sve češće provode adaptacijske programe i posjete učenika budućim učionicama, čime se smanjuje stres i neizvjesnost povezana s prijelazom. Učitelji razredne nastave u prvim razredima imaju posebnu odgovornost u stvaranju podržavajuće i poticajne atmosfere, koristeći postupno uvođenje školskih rutina i „scaffolding“ pristup kako bi djeci olakšali prilagodbu.

Konačno, važnu ulogu u cjelokupnom procesu imaju i edukacija roditelja te njihovo osnaživanje za suradnju s odgojno-obrazovnim institucijama. Roditelji trebaju razumjeti da spremnost za školu nije rezultat kratkotrajnog pripremanja, već dugotrajan proces koji se gradi kroz svakodnevne interakcije i poticaje u obiteljskom okruženju.

Koncept spremnosti za školu stoga predstavlja dinamičan i multidimenzionalan proces koji se ne odnosi samo na dijete, već i na sustav koji ga okružuje. Njegova uspješna realizacija zahtijeva usklađeno djelovanje odgojno-obrazovnih institucija, roditelja i društva u cjelini. Samo holističkim pristupom, koji povezuje procjenu, individualiziranu podršku i suradnju

između svih dionika, moguće je osigurati da svako dijete započne svoje formalno obrazovanje s osjećajem sigurnosti, kompetencije i motivacije za učenje.

1.7.5. Modeli suradnje dječjih vrtića i osnovnih škola

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu predstavlja jedan od najznačajnijih koraka u obrazovnom i razvojnom putu djeteta. Taj proces ne podrazumijeva samo promjenu institucijskog okruženja, već i promjenu uloga, očekivanja i načina učenja. Prijelaz istovremeno utječe na dijete, njegovu obitelj, odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave, a uspjeh tog procesa uvelike ovisi o kvaliteti i kontinuitetu suradnje između dječjeg vrtića i osnovne škole (Dockett i Perry, 2007).

Zajedničko djelovanje odgojno-obrazovnih ustanova omogućuje stvaranje mosta između dvaju različitih sustava – ranog i predškolskog i osnovnoškolskog – koji se često razlikuju u organizacijskim strukturama, kurikulumima, pedagoškim pristupima i metodama rada. Uspješna suradnja pridonosi boljoj prilagodbi djece na novu okolinu, smanjuje razinu stresa povezanog s prijelazom i potiče osjećaj kontinuiteta u učenju i razvoju.

U teoriji i praksi razlikuju se različiti modeli odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole, koji se temelje na razini integracije, komunikacije i zajedničkog planiranja. Neki modeli naglašavaju institucionalnu povezanost i zajedničke programe, dok drugi ističu suradnju na razini stručnjaka ili kontinuirani kurikulum koji osigurava postupni prijelaz iz predškolskog u školski sustav. U Republici Hrvatskoj, koncept suradnje između odgojno-obrazovnih ustanova definiran je strateškim dokumentima i kurikulumima, pri čemu se naglašava važnost interdisciplinarnog pristupa i partnerstva između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave (MZO, 2020; Agencija za odgoj i obrazovanje, 2021).

Razumijevanje i implementacija različitih modela odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole ključno je za razvoj sustava koji podržava dijete u ovom osjetljivom razdoblju. Ovi modeli ne samo da utječu na djetetov osjećaj sigurnosti i samopouzdanja, nego i omogućuju profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika, jačajući kulturu suradnje i međusobnog učenja.

Modeli odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole predstavljaju različite pristupe uspostavljanju kontinuiteta i suradnje u procesu prijelaza djece iz predškolskog u školski sustav. Ti modeli obuhvaćaju različite razine povezanosti – od vertikalne integracije kurikuluma, preko horizontalne komunikacije između stručnjaka, do institucionalnih mehanizama podrške i individualiziranih pristupa usmjerenih na potrebe svakog djeteta. Njihov zajednički cilj jest

osigurati da prijelaz bude postupno iskustvo u kojemu dijete doživljava kontinuitet, sigurnost i podršku.

Vertikalna integracija odnosi se na usklađivanje ciljeva, sadržaja i metoda rada između dječjeg vrtića i osnovne škole, kako bi se postigao postupni prijelaz između dvaju obrazovnih stupnjeva. U tzv. sekvencijskom modelu, naglasak je na postupnom približavanju pedagoških pristupa – odgojitelji djece rane i predškolske dobi u dječjim vrtićima mogu uvesti elemente strukturiranog učenja i aktivnosti slične školskim, dok učitelji razredne nastave u prvim razredima primjenjuju metode koje uključuju igru, istraživanje i iskustveno učenje, karakteristično za vrtićki kontekst. U koherentnom modelu integracije teži se još većem stupnju povezanosti kroz zajedničko planiranje kurikuluma i definiranje očekivanja, čime se osigurava jasno usklađivanje sadržaja koje dijete usvaja prije i nakon polaska u školu.

Uz vertikalnu dimenziju, ključna je i horizontalna suradnja, koja podrazumijeva redovitu komunikaciju i interakciju između odgojno-obrazovnih ustanova. U praksi to uključuje organiziranje zajedničkih sastanaka, radionica i razmjenu informacija između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave o dječjem razvoju, napretku i specifičnim potrebama. Na taj se način gradi kontinuitet u razumijevanju djetetovih kompetencija i osobnosti. Osim toga, u participativnim modelima suradnje, aktivno se uključuju i roditelji te sama djeca kroz zajedničke aktivnosti, posjete školama i adaptacijske programe. Takvi pristupi omogućuju djeci da upoznaju novu okolinu i buduće učitelje, čime se smanjuje anksioznost i jača osjećaj pripadnosti.

Pored toga, pojedine zemlje i lokalne zajednice razvile su modele individualizirane podrške, kojima se prepoznaje da svako dijete ima vlastiti tempo razvoja i različite potrebe. U okviru takvih modela provodi se detaljna procjena psihofizičke spremnosti djeteta prije polaska u školu, nakon čega se izrađuju individualizirani planovi podrške. U njihovoj provedbi često sudjeluju tranzicijski timovi sastavljeni od odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave, psihologa i pedagoga, koji zajednički prate napredak djeteta i prilagođavaju podršku prema njegovim specifičnostima.

Na institucionalnoj razini, suradnja između dječjih vrtića i osnovnih škola može biti formalizirana kroz partnerstva i programe koje podržavaju lokalne vlasti ili nacionalne obrazovne institucije. Na lokalnoj razini to se često ostvaruje kroz koordinacijske odbore koji okupljaju predstavnike osnovnih škola, dječjih vrtića, roditelja i stručnih službi, s ciljem uspostavljanja zajedničkih protokola i standarda prijelaza. Na nacionalnoj razini, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske i Agencija za odgoj i obrazovanje potiču sustavnu suradnju kroz strateške dokumente, smjernice i kurikularne reforme koje naglašavaju

potrebu za kontinuitetom u ranom i osnovnoškolskom obrazovanju (MZO, 2020). Time se potiče stvaranje zajedničkog kurikularnog i pedagoškog okvira koji prepoznaje važnost ranog djetinjstva kao temelja cjeloživotnog učenja.

Bez obzira na model koji se primjenjuje, ključno je da prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ne bude shvaćen kao jednokratni događaj, već kao proces koji zahtijeva pažljivo planiranje, suradnju i podršku svih dionika. Uspješan prijelaz pridonosi ne samo boljoj prilagodbi djece na školsku sredinu, već i njihovom dugoročnom akademskom uspjehu, emocionalnoj stabilnosti i pozitivnom odnosu prema učenju. Sustavna i koordinirana suradnja između dječjih vrtića i osnovnih škola, utemeljena na načelima kontinuiteta, inkluzivnosti i individualizacije, temelj je stvaranja integriranog obrazovnog sustava koji podržava cjelovit razvoj djeteta.

1.8. Važnost kvalitetnog procesa prijelaza

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu predstavlja jedno od najznačajnijih razvojnih razdoblja u životu djeteta te ključan trenutak u njegovom obrazovnom putu. Ovaj proces ne podrazumijeva samo promjenu fizičkog okruženja i načina rada, već uključuje i duboke promjene u emocionalnom, socijalnom i kognitivnom funkcioniranju djeteta. Kvaliteta iskustva prijelaza može dugoročno utjecati na djetetov odnos prema učenju, samopouzdanje, osjećaj pripadnosti i uspjeh u školi. Stoga je nužno da prijelaz bude pažljivo planiran, sustavno podržan i usklađen s individualnim potrebama svakog djeteta.

Suvremeni pedagoški pristupi naglašavaju da uspješan prijelaz nije rezultat spontanog prilagođavanja djeteta, već koordiniranog djelovanja svih dionika obrazovnog procesa — od odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave do stručnih suradnika i lokalne zajednice. Kvalitetno planiran prijelaz omogućuje djetetu da razvije osjećaj kontinuiteta između dječjeg vrtića i osnovne škole, čime se smanjuje stres i nesigurnost koje nova sredina može izazvati (Dockett i Perry, 2007). Djeca koja prolaze kroz podržan i strukturiran proces prijelaza češće iskazuju višu razinu angažiranosti u učenju, bolju emocionalnu stabilnost te pozitivnije odnose s vršnjacima i učiteljima.

Kvalitetan prijelaz također je pokazatelj učinkovitosti i povezanosti obrazovnog sustava u cjelini. On odražava stupanj suradnje između predškolskih ustanova i osnovnih škola, kao i usklađenost pedagoških pristupa i kurikuluma. Kada dječji vrtići i osnovne škole dijele zajedničku viziju o djetetovu razvoju i učenju, prijelaz postaje prirodan nastavak djetetova odgojno-obrazovnog puta, a ne nagla promjena koja zahtijeva prilagodbu bez podrške.

U hrvatskom kontekstu, važnost kvalitetnog prijelaza dodatno je istaknuta u nacionalnim strateškim dokumentima koji promoviraju pristup usmjeren na dijete, integraciju sustava ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja te jačanje međuinstitucionalne suradnje. Uspostava jasnih protokola, razvoj zajedničkih aktivnosti između dječjih vrtića i osnovnih škola te kontinuirano praćenje djece u prvim mjesecima školovanja prepoznati su kao ključni elementi uspješnog prijelaza.

U konačnici, osiguravanje kvalitetnog procesa prijelaza ne odnosi se samo na akademsku spremnost djeteta, već i na njegovo cjelokupno blagostanje. Kada dijete doživi prijelaz kao sigurno, podržavajuće i motivirajuće iskustvo, povećava se vjerojatnost da će u školu ući s pozitivnim stavom, samopouzdanjem i željom za učenjem — temeljnim preduvjetima za dugoročan uspjeh u obrazovanju i životu.

Kvalitetno upravljanje prijelazom iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ključno je za emocionalnu dobrobit, uspješnu prilagodbu i dugoročni obrazovni uspjeh djeteta. Ova promjena, iako prirodan korak u odrastanju, često je emocionalno zahtjevna jer uključuje prilagodbu novom okruženju, pravilima i očekivanjima. Djeca koja se tijekom prijelaza osjećaju sigurno i podržano lakše se nose s izazovima koji prate ovu tranziciju, razvijaju pozitivan stav prema školi i pokazuju veću motivaciju za učenje. Uspostavljanje toplih odnosa s učiteljima i vršnjacima te osjećaj pripadnosti novoj zajednici ključni su za smanjenje stresa i razvoj socijalnih vještina koje doprinose uspješnom uključivanju u školski život.

Kontinuitet učenja između dječjeg vrtića i osnovne škole važan je kako bi se osiguralo da dijete nastavi svoj razvoj bez prekida. Kada su kurikularni sadržaji i pedagoški pristupi usklađeni, djeca lakše prelaze s igračko-istraživačkog pristupa karakterističnog za dječji vrtić na strukturiranije oblike učenja u školi. U Republici Hrvatskoj je taj kontinuitet prepoznat u dokumentima poput Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) i Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2019), koji naglašavaju važnost povezanosti i suradnje između odgojno-obrazovnih razina. Time se osigurava da djeca postupno razvijaju kompetencije potrebne za uspjeh u školskom kontekstu, uz potporu odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave.

Uloga roditelja i šire zajednice pritom je iznimno važna. Roditelji svojim stavovima, podrškom i uključenošću izravno utječu na djetetovu percepciju škole i njegovu spremnost za nove izazove. Kvalitetan prijelaz podrazumijeva otvorenu komunikaciju između roditelja, dječjeg vrtića i osnovne škole, zajedničko planiranje aktivnosti te aktivno sudjelovanje u prijelaznim programima. Lokalne zajednice i obrazovne institucije također imaju odgovornost u stvaranju uvjeta i resursa koji olakšavaju ovaj proces – primjerice, kroz organizaciju radionica, informativnih susreta i programa podrške za obitelji. Takvi modeli suradnje postaju sve prisutniji i u Republici Hrvatskoj, osobito u zajednicama koje aktivno provode integrirane projekte između predškolskih ustanova i osnovnih škola.

Dugoročno gledano, kvalitetan prijelaz ima značajan utjecaj na obrazovne i socijalne ishode djece. Djeca koja dožive pozitivan prijelaz pokazuju višu razinu samopouzdanja, bolje akademske rezultate, jače socijalne veze i trajno pozitivan stav prema učenju. Suprotno tome, djeca koja nisu adekvatno podržana tijekom prijelaza mogu iskusiti teškoće u prilagodbi, manju motivaciju i smanjeno zadovoljstvo školom, što se može odraziti na njihov kasniji obrazovni uspjeh i emocionalni razvoj. Stoga je važno da odgojno-obrazovni sustav kontinuirano prati, vrednuje i unaprjeđuje prijelazne prakse, osiguravajući da svako dijete ima priliku započeti svoj akademski put u poticajnom, stabilnom i podržavajućem okruženju.

1.8.1. Model suradnje dječjih vrtića i osnovnih škola u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj suradnja između dječjih vrtića i osnovnih škola formalno je utemeljena zakonskim i kurikularnim dokumentima, ali u praksi pokazuje različite oblike i razine uspješnosti ovisno o organizacijskim, kadrovskim i lokalnim uvjetima. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13) i Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08 i dr.) čine pravni okvir koji definira obvezu pripreme djece za školu te potiče suradnju između ustanova. Ključni dokument u tom procesu je Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta za upis u prvi razred osnovne škole (NN 67/14), koji naglašava važnost multidisciplinarnog pristupa u procjeni djetetove spremnosti, čime se potiče suradnja između odgojno-obrazovnih ustanova i stručnih službi.

Na nacionalnoj razini ne postoji jedinstveni propisani model prijelaza, već se praksa razvija na lokalnoj razini, gdje dječji vrtići i osnovne škole samostalno oblikuju načine suradnje. U većini slučajeva suradnja se ostvaruje kroz zajedničke aktivnosti, poput posjeta učenika i učitelja dječjim vrtićima, radionica i pripremnih dana u školama, razmjene informacija o djeci te zajedničkog planiranja kurikularnih sadržaja u godini prije upisa u osnovnu školu. Takav pristup najbliži je modelu horizontalne suradnje, gdje se naglasak stavlja na stalnu komunikaciju i partnerski odnos između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Primjeri dobre prakse u nekim hrvatskim županijama pokazuju da upravo ovaj model ima najveći pozitivan utjecaj na djetetovu prilagodbu i osjećaj sigurnosti prilikom prijelaza.

Također, u posljednjem desetljeću vidljiv je pomak prema modelu vertikalne integracije kroz usklađivanje nacionalnih kurikuluma. Donošenjem Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) te Okvira nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski sustav (2019) stvoren je konceptualni kontinuitet koji naglašava razvoj ključnih kompetencija i ishoda učenja od najranije dobi. Time se nastoji smanjiti jaz između vrtićkog i školskog sustava, potaknuti razvoj zajedničkog profesionalnog jezika između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave te osigurati lakši prijelaz djece u formalno obrazovanje.

U praksi, međutim, i dalje postoje izazovi koji otežavaju potpunu provedbu sustavnog modela suradnje. Istraživanja (npr. Dockett i Perry, 2007; Fabian i Dunlop, 2007) ukazuju da su najveće prepreke nedostatak zajedničkog planiranja, vremenska ograničenja, neujednačenost u standardima provedbe i manjak profesionalne komunikacije između odgojno-obrazovnih djelatnika. Također, percepcija uloga i odgovornosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi i

učitelja razredne nastave često nije jasno definirana, što može rezultirati diskontinuitetom u pristupu djeci i razlikama u pedagoškim metodama. Unatoč tome, mnoge ustanove razvijaju vlastite oblike suradnje koji uključuju razmjenu praksi, zajedničke edukacije i lokalne mreže stručnjaka.

Za unaprjeđenje modela suradnje u Republici Hrvatskoj preporučuje se sustavno razvijanje lokalnih tranzicijskih timova koji bi okupljali odgojitelje djece rane i predškolske dobi, učitelje razredne nastave, stručne suradnike i roditelje u planiranju i praćenju prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Osim toga, nužno je osnažiti odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave kroz zajedničke edukacije i razvoj refleksivne prakse, koja omogućava razumijevanje prijelaza iz djetetove perspektive. Ovakav pristup pridonosi ne samo kvaliteti prijelaza nego i stvaranju inkluzivnijeg i povezanijeg obrazovnog sustava koji prepoznaje potrebe svakog djeteta.

1.9. Kvalitetan prijelaz unutar triju kontinuiteta

Osiguravanje kvalitetnog procesa prijelaza zahtijeva sustavan pristup koji povezuje sve dionike odgojno-obrazovnog procesa i promatra dijete kao cjelovitu osobu u razvoju. Uspješan prijelaz ne temelji se isključivo na administrativnim ili organizacijskim aspektima, već na stvaranju uvjeta koji omogućuju djetetu da doživi kontinuitet iskustava, odnosa i učenja. U tom kontekstu, koncept triju kontinuiteta – razvojnog, pedagoškog i profesionalnog – predstavlja temeljni okvir koji povezuje rani i predškolski i osnovnoškolski sustav u jedinstvenu, međusobno usklađenu cjelinu. Razvojni kontinuitet osigurava dosljednost u poticanju djetetova emocionalnog, socijalnog i kognitivnog razvoja; pedagoški kontinuitet podrazumijeva usklađenost odgojno-obrazovnih pristupa, metoda i sadržaja; dok profesionalni kontinuitet naglašava važnost suradnje, komunikacije i stručnog usavršavanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Ovi aspekti zajedno stvaraju stabilan okvir koji omogućuje da prijelaz ne bude prekid, već prirodan nastavak djetetova obrazovnog puta.

1.9.1. Razvojni kontinuitet

Razvojni kontinuitet predstavlja temelj uspješnog prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu jer osigurava dosljednost u praćenju i podržavanju cjelokupnog razvoja djeteta — psihološkog, emocionalnog, socijalnog i kognitivnog. Ključna ideja ovog pristupa jest da prijelaz ne smije biti nagla promjena, već postupni i prirodni proces koji se nadovezuje na ranija iskustva djeteta. Djeca koja doživljavaju kontinuitet u svojem razvoju lakše se prilagođavaju novim okolnostima, osjećaju sigurnost i stabilnost te razvijaju pozitivan stav prema učenju i školi.

Kako bi se razvojni kontinuitet ostvario, važno je primijeniti individualizirani pristup koji uvažava jedinstvene osobine, potrebe i ritam razvoja svakog djeteta. Svako dijete u školu dolazi s različitim iskustvima, interesima i razinama razvijenosti pojedinih kompetencija. Stoga je prijelaz potrebno planirati na način da se odgajatelji i učitelji međusobno povežu te razmijene informacije o djetetu – njegovim jakim stranama, emocionalnim potrebama, socijalnim odnosima i načinima na koje najbolje uči. Ovakva razmjena omogućuje učitelju razredne nastave da prepozna individualne razlike i prilagodi svoj pristup, čime se djetetu pruža osjećaj kontinuiteta i prihvaćenosti.

Podrška u prilagodbi djeteta na novu školsku sredinu također je važan element razvojnog kontinuiteta. Prijelaz u školu često podrazumijeva promjene u dnevnoj rutini, nov način rada i povećane zahtjeve u području samostalnosti i odgovornosti. Kako bi dijete uspješno prebrodilo te promjene, potrebno je osigurati postupnost – primjerice, kroz organizirane posjete školi, upoznavanje s učiteljima i školskim prostorom, zajedničke aktivnosti djece iz dječjeg vrtića i učenika prvih razreda te prilagodbu školskog rasporeda koji omogućuje dovoljno vremena za igru, odmor i socijalizaciju. Takve mjere smanjuju anksioznost i nesigurnost te djetetu olakšavaju da novi kontekst doživi kao poznat i poticajan, a ne prijeteći.

Razvojni kontinuitet podrazumijeva i trajnu emocionalnu podršku djetetu u prijelaznom razdoblju. Učitelji razredne nastave koji nastavljaju prepoznavati i uvažavati emocionalne potrebe djeteta, slično kao što su to činili odgojitelji djece rane i predškolske dobi u dječjem vrtiću, doprinose stvaranju sigurnog i podržavajućeg okruženja u kojem dijete može razvijati samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti. Time se osigurava ne samo uspješan početak školovanja, nego i dugoročna stabilnost u djetetovu razvoju i učenju.

U hrvatskom obrazovnom sustavu, osiguravanje razvojnog kontinuiteta pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu još uvijek predstavlja područje koje zahtijeva dodatno unaprjeđenje. Iako se u praksi mogu pronaći brojni pozitivni primjeri suradnje između odgojno-obrazovnih ustanova, nedostatak sustavnih mehanizama i formaliziranih postupaka često otežava dosljednu provedbu prijelaznih aktivnosti. Suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u velikoj mjeri ovisi o inicijativi pojedinaca, a ne o jasno definiranim protokolima. Takva situacija može dovesti do prekida u kontinuitetu razvoja djece, osobito u područjima emocionalne i socijalne prilagodbe te održavanja motivacije za učenje.

Procjena i praćenje djetetova razvoja uoči prijelaza provodi se u većini dječjih vrtića, ali način na koji se rezultati tih procjena prenose u osnovnu školu nije uvijek sustavno uređen. Učitelji razredne nastave često nemaju potpune informacije o djetetovim prethodnim iskustvima, interesima i razvojnim specifičnostima, što otežava individualizirani pristup u početku školovanja. Unatoč naporima na nacionalnoj razini, kurikulumska povezanost između ranog i predškolskog i ranog osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja još uvijek je nedovoljno razrađena u praksi. Dok dječji vrtići naglašavaju učenje kroz igru i istraživanje, školski sustav i dalje teži strukturiranijim oblicima poučavanja, što može izazvati poteškoće u prilagodbi djece na nove zahtjeve.

Pored toga, podrška roditeljima tijekom prijelaza pokazuje se kao važan, ali neujednačeno razvijen segment. Dok pojedini dječji vrtići i osnovne škole organiziraju zajedničke radionice,

posjete školama i informativne sastanke za roditelje, takve aktivnosti nisu jednako dostupne u svim sredinama. Poseban izazov predstavljaju obitelji s nižim socioekonomskim statusom ili one koje dolaze iz različitih kulturnih konteksta, gdje je potreban dodatni napor za osiguravanje jednakog pristupa informacijama i podršci.

S druge strane, primjeri iz prakse europskih zemalja pokazuju kako se razvojni kontinuitet može ostvarivati kroz strukturirane i sustavno podržane modele suradnje. U Finskoj su, primjerice, uspostavljeni tzv. prijelazni timovi koji okupljaju odgojitelje djece rane i predškolske dobi, učitelje razredne nastave i roditelje te zajednički planiraju i provode aktivnosti usmjerene na olakšavanje prijelaza. Redoviti susreti djece s budućim učiteljima, posjete školskim prostorima i uključivanje roditelja u proces pripreme omogućuju djeci da se osjećaju sigurnije i spremnije za novu školsku ulogu. U Njemačkoj, osobito u pokrajini Sjeverna Rajna-Vestfalija, provodi se program „Glatki prijelaz“, koji osigurava usklađenost između kurikulumuma dječjih vrtića i osnovnih škola te kontinuiranu podršku roditeljima. U tom okviru odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave zajednički planiraju aktivnosti, dok se roditeljima nudi edukacija o načinima na koje mogu podržati dijete tijekom prijelaza.

U Sloveniji su razvijeni pilot-projekti usmjereni na inkluzivne prijelaze djece s posebnim potrebama, u okviru kojih se izrađuju individualizirani planovi prijelaza, a djeca dobivaju podršku asistenata u nastavi i prilagođene programe učenja. Takvi modeli pokazuju kako se razvojni kontinuitet može ostvariti i u složenijim situacijama uz primjenu fleksibilnih i suradničkih pristupa. U Švedskoj se, pak, u pojedinim regijama provodi „Jedinstveni prijelazni plan“, kojim se osigurava usklađenost između dječjih vrtića i osnovnih škola na lokalnoj razini te kontinuirana suradnja s roditeljima. Ovaj model omogućuje integrirani pristup u kojem se djetetov razvoj promatra kao kontinuirani proces koji se nadograđuje pri prelasku na višu razinu obrazovanja.

Usporedba međunarodnih primjera jasno pokazuje da je razvojni kontinuitet najučinkovitije moguće ostvariti kada su suradnja, planiranje i praćenje sustavno ugrađeni u rad dječjih vrtića i osnovnih škola, a ne prepušteni individualnim inicijativama. Hrvatski obrazovni sustav može se osloniti na ove prakse kao smjernice za unaprjeđenje postojećeg stanja. Sustavno prikupljanje i razmjena podataka o djeci pri prijelazu, formalizirani protokoli suradnje između ustanova, kontinuirana edukacija stručnjaka te veća uključenost roditelja mogu značajno doprinijeti stabilnosti i kvaliteti razvojnog kontinuiteta.

Osiguravanje razvojnog kontinuiteta nije samo pitanje uspješnog početka školovanja, nego i temelj za dugoročni obrazovni i osobni razvoj djeteta. Primjeri iz prakse potvrđuju da djeca koja dožive dosljednu podršku i postupan prijelaz pokazuju veću emocionalnu stabilnost, bolju

socijalnu prilagodbu i trajnu motivaciju za učenje. U tom smislu, daljnje unaprjeđenje razvojnog kontinuiteta u hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja predstavlja jedan od ključnih preduvjeta za ostvarivanje koncepta kvalitetnog i uključivog obrazovanja za svu djecu.

1.9.2. Pedagoški kontinuitet

Pedagoški kontinuitet odnosi se na usklađenost obrazovnih metoda, sadržaja, pristupa i ciljeva između dječjeg vrtića i osnovne škole, a ključan je za očuvanje djetetovog obrazovnog napretka i olakšavanje prilagodbe novim zahtjevima školskog okruženja. U središtu ovog kontinuiteta nalazi se ideja o postupnom prijelazu, pri čemu dijete ne doživljava naglu promjenu u načinu rada, već prirodan nastavak onoga što je već usvojilo u dječjem vrtiću.

Kako bi se osigurao pedagoški kontinuitet, nužno je usklađivanje kurikuluma između odgojno-obrazovnih ustanova. Vrtićki i školski kurikulum trebaju biti međusobno povezani tako da se obrazovni sadržaji i aktivnosti nadovezuju jedni na druge, stvarajući most između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja. U praksi to znači da aktivnosti koje u dječjem vrtiću potiču razvoj temeljnih kompetencija — poput predmatematičkih vještina, jezične pismenosti, logičkog mišljenja i kreativnog izražavanja — trebaju u školi biti prepoznate i sustavno nadograđivane. Na taj način djeca ne počinju “iznova”, već nastavljaju učiti u poznatom kontekstu koji ih motivira i osnažuje.

Ključnu ulogu u ostvarivanju pedagoškog kontinuiteta ima povezanost pedagoških praksi između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Sustavna suradnja između ta dva profesionalna segmenta omogućuje bolje razumijevanje obrazovnih pristupa, ali i djetetovih potreba i mogućnosti. Zajedničko planiranje aktivnosti, razmjena iskustava i uvida o dječjim postignućima, organizacija zajedničkih radionica i međuinstitucionalnih sastanaka mogu znatno doprinijeti usklađivanju metoda poučavanja. Takva suradnja omogućuje da se metode rada iz dječjeg vrtića, poput učenja kroz igru, istraživanja i iskustveno učenje, postupno transformiraju u strukturiranije oblike rada u osnovnoj školi, bez gubitka spontanosti i dječje znatiželje.

Pedagoški kontinuitet ujedno podrazumijeva zajedničku pedagošku filozofiju koja u središte stavlja dijete i njegovo cjelovito iskustvo učenja. Umjesto naglog prelaska s igre na formalno učenje, cilj je stvoriti poticajno i fleksibilno okruženje u kojem djeca mogu učiti kroz aktivno sudjelovanje, istraživanje i suradnju. U tom smislu, učitelji prvih razreda imaju važnu ulogu u

prepoznavanju i uvažavanju odgojno-obrazovnih pristupa iz dječjih vrtića, čime se održava kontinuitet u djetetovom učenju i osjećaju kompetentnosti.

Ostvarivanje pedagoškog kontinuiteta zahtijeva i institucionalnu podršku – razvoj zajedničkih stručnih skupova, edukacija i platformi za razmjenu dobre prakse između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Takve inicijative potiču profesionalni dijalog i doprinose stvaranju zajedničkog razumijevanja ciljeva i vrijednosti ranog i predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. U konačnici, pedagoški kontinuitet osigurava da dijete ne doživljava prijelaz kao prekid, nego kao prirodan i podržan korak u svom razvoju, čime se jača njegova motivacija, sigurnost i spremnost za daljnje učenje.

U hrvatskom kontekstu, pedagoški kontinuitet pri prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prepoznaje se kao nužan preduvjet uspješne adaptacije djece, ali se u provedbi i dalje često oslanja na ad-hoc rješenja i inicijativu pojedinih ustanova i stručnjaka. Na normativnoj i kurikulumskoj razini postoje dodirne točke (npr. naglasak na razvoju temeljnih kompetencija, potpori socijalno-emocionalnom razvoju te djetetu-usmjerenim pristupima), no u praksi su česte diskontinuitetne točke: dječji vrtići se primarno oslanjaju na igru, istraživanje i iskustveno učenje, dok početni razredi osnovne škole brže prelaze na strukturiranije nastavne obrasce, ritam sati i formaliziranije ishode. Učitelji razredne nastave pritom nerijetko dobivaju ograničen, nekoherentan uvid u djetetova prethodna iskustva i napredak, pa se dio pedagoškog planiranja nužno odvija „od nule“, umjesto da se nadovezuje na ono što je dijete već ovladalo u dječjem vrtiću.

Ovakav raskorak najviše dolazi do izražaja u prvih nekoliko tjedana nastave, kada djeci treba zadržati prepoznatljive modalitete učenja (elemente igre, istraživačke zadatke, centri aktivnosti, projektni rad) i tek postupno uvoditi zahtjevnije i formalnije oblike rada. Ondje gdje osnovne škole i dječji vrtići sustavno dijele planove, nastavne materijale i didaktičke rutine — primjerice, kada odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave zajednički dogovaraju kako će se vrtićke aktivnosti prekriti u rane školske sadržaje (predčitalačke i predmatematičke vještine, jezične igre, početno istraživačko promatranje u prirodoslovlju) — prijelaz je vidljivo mekši: djeca brže prepoznaju kontinuitet smisla, a učitelji razredne nastave lakše održavaju motivaciju i ritam rada bez suvišnih „pedagoških trzaja“.

Iskustva europskih sustava koji su pedagoški kontinuitet ugradili u svakodnevnu praksu nude vrlo primjenjive orijentire. U Finskoj se dosljedno njeguje kontinuitet kroz usklađen kurikulum i zajedničko planiranje: završna odgojna skupina i prvi razred rade na „mostnim aktivnostima“ koje spajaju igru i početne školske zadatke. Djeca više puta tijekom godine borave u školskom prostoru i rade s budućim učiteljima razredne nastave na aktivnostima koje izgledom podsjećaju

na dječji vrtić, ali ishodima koji ciljanije pripremaju za školske zahtjeve. U Njemačkoj se kao most koristi tematsko učenje: teme započete u dječjem vrtiću (npr. „voda“, „promet“, „biljke“) u prvom razredu dobivaju novu, strukturiraniju dimenziju kroz jednostavne pokuse, jezične zadatke i početnu matematičku reprezentaciju — sadržajno je to isto „polje iskustva“, ali didaktički korak naprijed.

Švedska ide korak dalje u formalizaciji prijelaza kroz individualizirane prijelazne planove: za svako se dijete ciljano bilježi koje su mu metode učenja bile najučinkovitije, koje rutine prepoznaje i kako ih prenijeti u školski kontekst, uz jasno definirane ciljeve u socijalno-emocionalnom, jezičnom i kognitivnom području. Time se osigurava da školski zahtjevi „sjednu“ na već postojeću pedagošku logiku rada s djetetom. Slovenija pak sustavno gradi pedagoški kontinuitet kroz mentorske, vršnjačke i „shadowing“ modele: djeca predškolci dolaze u školu u pratnji starijih učenika mentora, sudjeluju u kratkim zajedničkim aktivnostima i upoznaju školske rutine u sigurnom, njima razumljivom formatu. U pozadini je stalna razmjena među stručnjacima: učitelji razredne nastave posjećuju dječji vrtić i promatraju dijete u „njegovom“ okruženju, a odgojitelji djece rane i predškolske dobi borave u razredu tijekom prvih tjedana škole.

U usporedbi s tim rješenjima, hrvatska praksa može najviše dobiti na tri mjesta. Prvo, potrebno je osnažiti kurikulumsku sponu: jasno mapirati koje se vrtičke aktivnosti i rutine planirano nastavljaju u prvom razredu i na koji se način didaktički transformiraju (npr. jezične igre → početne strategije čitanja; igre uloga i centri aktivnosti → problemski i projektni zadaci s jednostavnijom strukturom; istraživačke igre u prirodi → uvod u opažanje, bilježenje i zaključivanje). Drugo, valja formalizirati zajedničko planiranje: najmanje dva ciklusa godišnje zajedničkih priprema (dječji vrtić—osnovna škola) s razmjenom konkretnih materijala, zajedničkih kriterija i mikro-ishoda koji „putuju“ s djetetom u školu. Treće, sustavno uvesti blage prijelazne pedagoške strukture u prvom razredu: produžene „učionice-centri“, fleksibilniji raspored u prvim tjednima, nastavni blokovi koji kombiniraju igru i zadatak, kao i vidljive, djetetu poznate razredne rutine.

Takva rješenja ne traže velike reforme, nego jasne protokole i zajednički profesionalni jezik između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Kad pedagoški kontinuitet postane dio planiranja (umjesto dobre volje pojedinaca), učinak je višestruk: djeca zadržavaju osjećaj kompetentnosti i sigurnosti, učitelji razredne nastave dobivaju „ništa-iznova“ start već „gradnju na postojećem“, a osnovne škole i dječji vrtići razvijaju zajedničku profesionalnu kulturu. U konačnici, hrvatski sustav može relativno brzo napredovati upravo kroz ova mala, ali sustavno provedena poboljšanja: kartiranje mostnih aktivnosti i rutina,

zajedničke pripreme i posjete, te početni školski tjedni koji izgledom još govori jezik dječjeg vrtića, a ishodima već pripadaju osnovnoj školi.

Jedan od ključnih preduvjeta pedagoškog kontinuiteta jest profesionalni razvoj i stvaranje zajedničkog stručnog jezika među odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave. Kada stručnjaci razumiju razvojne zakonitosti ranog djetinjstva, ali i školske zahtjeve, lakše pronalaze zajedničku pedagošku osnovu. Zajedničke edukacije, radionice, refleksivne prakse i profesionalne zajednice učenja mogu pomoći u premošćivanju razlika u pristupima i stvaranju međusobnog povjerenja. U Hrvatskoj se takvi oblici suradnje još uvijek razvijaju, ali upravo oni predstavljaju ključ za dugoročno jačanje kontinuiteta između sustava. Promatrajući pedagoški kontinuitet iz perspektive djeteta, jasno je da on nije samo pitanje strukture i organizacije, već i doživljaja – osjećaja sigurnosti, pripadnosti i smisla. Dijete koje prepoznaje sličnosti između dječjeg vrtića i osnovne škole, koje u novom učitelju prepoznaje razumijevanje i podršku, a u nastavnim aktivnostima priliku za istraživanje i izražavanje, lakše se prilagođava i zadržava motivaciju za učenje. Stoga bi pedagoški kontinuitet trebalo promatrati ne kao tehničku povezanost dvaju sustava, već kao proces koji štiti djetetov osjećaj stabilnosti i identiteta u prijelaznom razdoblju.

Zaključno, osiguravanje pedagoškog kontinuiteta zahtijeva sustavnu suradnju između predškolskih ustanova i osnovnih škola, profesionalno usklađivanje i kontinuirano praćenje dječjih potreba. U konačnici, pedagoški kontinuitet nije samo alat za olakšavanje prijelaza, već temelj za stvaranje djetetu naklonjenog obrazovnog sustava koji povezuje igru, učenje i život u jedinstvenu cjelinu.

1.9.3. Profesionalni kontinuitet

Profesionalni kontinuitet predstavlja ključnu sastavnicu uspješnog prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, a odnosi se na sustavnu i kontinuiranu suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave i drugih stručnjaka uključenih u odgojno-obrazovni proces. Ovaj oblik kontinuiteta temelji se na međusobnom povjerenju, razmjeni znanja i iskustava te zajedničkom cilju — osigurati djeci što lakši i uspješniji prijelaz na novu obrazovnu razinu. Profesionalna suradnja ne završava u trenutku kada dijete krene u osnovnu školu, već se proteže kroz cijelo razdoblje prilagodbe, čime se stvara mreža podrške koja povezuje sve dionike u procesu.

Središnji element profesionalnog kontinuiteta čini suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, koja omogućuje stvaranje mosta između dvaju sustava. Ta suradnja može poprimiti različite oblike — od zajedničkih sastanaka, konzultacija i stručnih radionica do timskog planiranja i praćenja prijelaznih aktivnosti. Razmjena informacija o djetetovim interesima, razvojnim osobitostima, postignućima i područjima koja zahtijevaju dodatnu podršku pomaže učiteljima da prepoznaju djetetove snage i izazove, te da nastave obrazovni proces u skladu s njegovim prethodnim iskustvima iz dječjeg vrtića. Na taj se način stvara kontinuitet koji omogućuje djetetu da se osjeća sigurno i prihvaćeno, a ujedno se smanjuje mogućnost naglog prekida u učenju i prilagodbi.

Jednako važan aspekt profesionalnog kontinuiteta je sustavno stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Redovite edukacije, savjetovanja i stručni skupovi koji obrađuju teme vezane uz prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu omogućuju stručnjacima dublje razumijevanje razvojnih potreba djece te razvijanje učinkovitih strategija podrške. Sudjelovanjem u zajedničkim edukacijama, stručnjaci stječu priliku za razmjenu iskustava, refleksiju o vlastitoj praksi te usklađivanje pedagoških pristupa i vrijednosti. Na taj se način gradi zajednička profesionalna kultura temeljena na suradnji, komunikaciji i zajedničkoj odgovornosti za djetetov razvoj i dobrobit.

Profesionalni kontinuitet također uključuje i međuinstitucionalnu suradnju između dječjih vrtića, osnovnih škola i relevantnih obrazovnih institucija. Uspostava formalnih i neformalnih mreža suradnje može značajno doprinijeti kvaliteti prijelaza, primjerice kroz zajedničke projekte, mentorstvo, razmjenu stručnih materijala ili zajedničko planiranje i evaluaciju prijelaznih aktivnosti. Takva suradnja ne samo da jača profesionalne kompetencije sudionika, već i osigurava koherentnost sustava od ranog i predškolskog odgoja do osnovnoškolskog obrazovanja.

Osiguravanje kvalitetnog prijelaza unutar tri međusobno povezana kontinuiteta — razvojnog, pedagoškog i profesionalnog — stvara stabilan, strukturiran i podržavajući okvir u kojem dijete može sigurno napredovati. Integrirani pristup koji povezuje te tri dimenzije omogućava da se prijelaz promatra kao proces, a ne kao jednokratni događaj, čime se istodobno osigurava kontinuitet u djetetovom razvoju, kvalitetna suradnja stručnjaka te dugoročno unaprjeđenje prakse u ranom i osnovnoškolskom obrazovanju.

Profesionalni kontinuitet pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu odnosi se na dosljednost, usklađenost i suradnju među stručnjacima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. On podrazumijeva zajedničko planiranje, razmjenu informacija, profesionalnu

podršku i trajno usavršavanje odgajatelja i učitelja s ciljem stvaranja stabilnog, poticajnog i povezanog obrazovnog okruženja za dijete. Kada se stručnjaci međusobno nadopunjuju u znanju i pristupu, dijete ima priliku doživjeti prijelaz ne kao nagli prekid, već kao prirodan nastavak svoga razvoja.

U kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava, profesionalni kontinuitet još uvijek u velikoj mjeri ovisi o osobnoj inicijativi i entuzijazmu pojedinih stručnjaka i ustanova. Iako su dokumenti poput Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te Nacionalnog kurikulumu za osnovno obrazovanje prepoznali važnost suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, formalizirani mehanizmi koji bi sustavno podržavali tu suradnju još uvijek nisu dovoljno razvijeni. To znači da kvaliteta prijelaza djece često ovisi o lokalnim okolnostima – o spremnosti dječjih vrtića i osnovnih škola da zajednički planiraju i komuniciraju.

Uspostava profesionalnog kontinuiteta zahtijeva stvaranje mosta između dvaju svjetova – ranog i predškolskog i osnovnoškolskog – koji dijele zajednički cilj: podržati dijete u njegovu cjelovitom razvoju. Ključnu ulogu u tome ima zajedničko planiranje i razmjena informacija. Kada odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave surađuju, razgovaraju o djeci i dijele svoja opažanja, moguće je stvoriti jasnu sliku o svakom djetetu – njegovim jakim stranama, interesima, teškoćama i načinima učenja. Takva suradnja omogućava učiteljima da u prvim tjednima škole prilagode svoj pristup i tempo, smanjujući stres i nesigurnost kod djece. U praksi, takvi modeli uspješno funkcioniraju u zemljama poput Finske, gdje su zajednički sastanci između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave sastavni dio prijelaznog procesa. Tijekom njih razmjenjuju se konkretne informacije o djeci, planiraju aktivnosti i dogovara podrška za djecu kojoj je prilagodba zahtjevnija.

Drugi važan element profesionalnog kontinuiteta jest kontinuirani profesionalni razvoj. Sustavno stručno usavršavanje koje uključuje i zajedničke edukacije odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave nužno je kako bi se uskladili u pristupima, jeziku i razumijevanju razvojnih potreba djece. Kada se stručnjaci educiraju zajedno, njihova suradnja postaje prirodnija i učinkovitija, a dijete ima koristi od dosljednosti u metodama i očekivanjima. Zemlje poput Nizozemske ulažu u programe obuke koji obuhvaćaju upravo teme prijelaza – od razumijevanja emocionalnih potreba djece do planiranja aktivnosti koje povezuju igru i učenje. Takav pristup pridonosi profesionalnoj kulturi suradnje, gdje se stručnjaci ne promatraju kao odvojene skupine, već kao dio zajedničkog sustava podrške djetetu.

Uspostavljanje partnerstva s roditeljima čini treći važan aspekt profesionalnog kontinuiteta. Roditelji su djetetovi prvi učitelji i njihova suradnja s ustanovama ima ključnu ulogu u prijelazu.

Kada su roditelji informirani, uključeni i osjećaju se kao aktivni sudionici, dijete se lakše prilagođava novom okruženju. Slovenski model, primjerice, uključuje redovite radionice i informativne sastanke za roditelje u kojima sudjeluju i odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave. Time se stvara zajednička mreža podrške koja smanjuje neizvjesnost i povećava osjećaj povjerenja među svim sudionicima.

Unatoč jasnim prednostima profesionalnog kontinuiteta, u praksi se javljaju brojni izazovi. Najčešći među njima su nedostatak vremena i resursa, neujednačena razina stručne pripremljenosti, kao i razlike u pedagoškim pristupima između dječjih vrtića i osnovnih škola. U mnogim slučajevima, suradnja se svodi na povremene susrete, bez sustavne razmjene informacija i zajedničkog planiranja. Također, profesionalni razvoj koji se fokusira isključivo na pitanja prijelaza još uvijek nije dovoljno integriran u formalne programe edukacije odgajatelja i učitelja.

Primjeri dobre prakse iz drugih zemalja pokazuju da se ovi izazovi mogu uspješno prevladati kada postoji jasna institucionalna podrška i dugoročna vizija. U Finskoj, učitelji prvog razreda redovito posjećuju dječje vrtiće i upoznaju se s djecom prije nego što počne školska godina, dok odgojitelji djece rane i predškolske dobi sudjeluju u praćenju njihove prilagodbe tijekom prvih tjedana nastave. U Švedskoj, prijelazni programi uključuju detaljno planirane sastanke, zajedničke aktivnosti i individualizirane planove prijelaza. Nizozemska razvija integrirane obrazovne centre koji objedinjuju rani i predškolski i rani školski odgoj, dok Norveška pridaje posebnu pozornost emocionalnoj dimenziji prijelaza, osiguravajući individualne planove podrške djeci koja iskazuju znakove stresa.

Ovi primjeri potvrđuju da profesionalni kontinuitet nije samo tehničko pitanje koordinacije između ustanova, već kulturna i profesionalna vrijednost koja se gradi kroz povjerenje, otvorenost i zajedničko učenje. Kada se u sustavu uspostavi zajednička vizija o važnosti prijelaza, svi sudionici – odgojitelji djece rane i predškolske dobi, učitelji razredne nastave, roditelji i lokalna zajednica – postaju partneri u procesu koji podržava dijete u jednom od najosjetljivijih razdoblja njegova razvoja.

Hrvatski obrazovni sustav može mnogo naučiti iz tih iskustava. Potrebno je institucionalizirati suradnju između dječjih vrtića i osnovnih škola, osigurati vrijeme i resurse za zajedničko planiranje te razvijati nacionalne programe stručnog usavršavanja koji bi obuhvatili teme prijelaza. Uz to, jačanje profesionalnih mreža i zajednica praktičara moglo bi omogućiti trajnu razmjenu iskustava i podršku među stručnjacima. U konačnici, profesionalni kontinuitet nije samo preduvjet kvalitetnog prijelaza, već i temelj kulture suradnje koja osigurava da svako dijete u školu zakorači sigurno, podržano i prepoznato u svojoj jedinstvenosti.

Osiguravanje kvalitetnog prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu zahtijeva sustavno promišljen i integriran pristup koji povezuje razvojni, pedagoški i profesionalni kontinuitet. Ova tri međusobno isprepletena područja čine temelj stabilnog obrazovnog procesa, u kojem dijete ostaje u središtu odgojno-obrazovnog djelovanja. Razvojni kontinuitet osigurava da se svako dijete prepoznaje u svojoj jedinstvenosti, da se njeguje njegov emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj te da prijelaz u školu ne znači prekid, nego prirodan nastavak već započetog puta. Pedagoški kontinuitet omogućuje da se obrazovni sadržaji, metode i ciljevi usklade tako da dijete ne doživi naglu promjenu u pristupu učenju, već da korak po korak gradi svoje kompetencije u poznatom i podržavajućem kontekstu. Profesionalni kontinuitet pak čini poveznicu između ljudi koji stvaraju taj proces – odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave, stručnih suradnika i roditelja – te omogućuje da svi zajedno djeluju u smjeru zajedničkog cilja: dobrobiti djeteta.

Integrirani pristup trima kontinuitetima ne znači samo usklađivanje obrazovnih dokumenata i programa, nego i promjenu profesionalne kulture – od fragmentiranih praksi prema suradničkim zajednicama učenja. Kada odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave dijele odgovornost, reflektiraju vlastiti rad i planiraju zajedničke aktivnosti, stvaraju se uvjeti za održivi razvoj obrazovnog sustava. Uspostavljanje jasnih mehanizama suradnje, zajedničkih edukacija i prostora za profesionalni dijalog temelj su kvalitete prijelaza koji podržava dijete u emocionalnom, socijalnom i kognitivnom smislu.

Iskustva zemalja koje su uspješno razvile modele prijelaza – poput Finske, Švedske, Njemačke ili Slovenije – pokazuju da uspjeh proizlazi iz dugoročnog ulaganja u odnose, povjerenje i zajedničko učenje stručnjaka. Hrvatski obrazovni sustav može iz tih primjera preuzeti smjernice za razvoj održivog modela koji će objediniti tri dimenzije kontinuiteta u cjelovit okvir podrške djeci i njihovim obiteljima.

Kvalitetan prijelaz iz vrtića u školu nije samo tehnički proces promjene institucije, nego duboko razvojno i emocionalno iskustvo koje oblikuje djetetov odnos prema učenju, školi i samome sebi. Kada su razvojni, pedagoški i profesionalni kontinuitet usklađeni, dijete u školu ne dolazi kao „novo“ ili „nepoznato“, već kao aktivni sudionik vlastitog razvoja – sigurno, motivirano i spremno za nove izazove.

Cjelovito sagledavanje razvojnog, pedagoškog i profesionalnog kontinuiteta pokazuje da je prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu mnogo više od administrativne ili organizacijske promjene – to je složen proces koji zahtijeva zajedničko djelovanje svih sudionika. Sustavno povezivanje ovih kontinuiteta osigurava da dijete u školu ne ulazi kao „početnik“, nego kao kompetentno i podržano biće koje nastavlja svoj razvoj u novom kontekstu. Ova teorijska

polazišta čine temelj za empirijski dio rada u kojem će se ispitati kako se koncept kontinuiteta ostvaruje u praksi te u kojoj mjeri suradnja između odgojno-obrazovnih dionika pridonosi kvaliteti prijelaza djece iz vrtića u školu.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje u ovom doktorskom radu provodi se u dvije međusobno povezane faze. Prva faza ima kvantitativni karakter te se u njoj podaci prikupljaju pomoću posebno konstruiranog upitnika Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Druga faza temelji se na kvalitativnom pristupu, a podaci se prikupljaju metodom fokus grupa, s ciljem dubljeg razumijevanja iskustava i percepcija sudionika o prijelazu djece iz vrtića u školu.

S obzirom na kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih pristupa, u ovom se radu primjenjuje mješovita metoda istraživanja (mixed methods research). Prema Johnsonu i Onwuegbuzieju (2004), mješovita metoda istraživanja definira se kao pristup u kojem istraživač integrira kvantitativne i kvalitativne tehnike, metode, pristupe ili paradigme unutar jedne studije, s ciljem postizanja sveobuhvatnijeg razumijevanja istraživanog fenomena.

Odabir ovog pristupa utemeljen je na potrebi da se fenomen prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu sagleda iz više perspektiva. Kombiniranjem kvantitativnih i kvalitativnih metoda moguće je dobiti dublji i potpuniji uvid u proces prijelaza, pri čemu kvantitativni podaci omogućuju mjerenje i usporedbu varijabli, dok kvalitativni podaci doprinose razumijevanju konteksta, značenja i iskustava sudionika. Takva integracija omogućuje stvaranje smislenijih i korisnijih zaključaka koji imaju i teorijsku i praktičnu vrijednost.

Kako navodi Creswell (2014), primjena mješovite metode istraživanja omogućuje prevladavanje ograničenja svake pojedine metode, a istodobno omogućuje usporedbu, objašnjenje i nadopunu dobivenih rezultata. Kvantitativnim pristupom provjeravaju se teorije i hipoteze, istražuju uzročno-posljedične veze te povezanost među varijablama, dok kvalitativni pristup omogućuje dublje razumijevanje i interpretaciju konteksta istraživanog problema (Milas, 2009).

U prvoj fazi istraživanja provedeno je kvantitativno istraživanje s ciljem ispitivanja stavova, iskustava i percepcija odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave o procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Za potrebe istraživanja konstruiran je instrument pod nazivom Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, budući da niti jedan postojeći instrument nije mogao u potpunosti obuhvatiti sve varijable i ciljeve definirane ovim doktorskim radom. Upitnik je bio identičan za obje skupine sudionika te je osmišljen tako da omogući usporedbu percepcija i praksi odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave.

Upitnik se sastojao od sedam dijelova. U uvodnom dijelu sudionicima je objašnjena svrha istraživanja, način sudjelovanja te zajamčena anonimnost i povjerljivost podataka. Prvi dio

upitnika obuhvatio je osnovne demografske podatke (spol, dob, stupanj obrazovanja, radni staž, zvanje, veličinu naselja i osnivača ustanove). Drugi dio odnosio se na ostvarenu suradnju između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi te na njihovu spremnost za međusobnu suradnju pri prijelazu djece iz vrtića u školu. Sastojao se od 22 tvrdnje koje su sudionici procjenjivali na Likertovoj skali u rasponu od „uopće ne“ do „u izrazito velikoj mjeri“, i to u dvije dimenzije: u kojoj se mjeri pojedine aktivnosti provode u praksi i u kojoj su ih mjeri osobno spremni provoditi.

Treći dio sadržavao je 11 tvrdnji koje su se odnosile na praksu usmjerenu na dijete, s naglaskom na organizaciju prostora i odgojno-obrazovni rad, dok je četvrti dio obuhvatio 8 tvrdnji usmjerenih na procjenu mišljenja o važnosti predškole u procesu prijelaza djece. U petom dijelu ispitane su kompetencije stečene tijekom formalnog obrazovanja (6 tvrdnji), a sudionici su procjenjivali u kojoj ih je mjeri ono osposobilo za provedbu aktivnosti povezanih s prijelazom djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Šesti dio upitnika sadržavao je 5 tvrdnji o općem mišljenju sudionika o trenutnoj prijelaznoj praksi, dok je sedmi dio uključivao dva pitanja otvorenog tipa. Ta su pitanja bila zamišljena kao refleksija na kraju upitnika, s ciljem poticanja sudionika da slobodno izraze svoje mišljenje i eventualno istaknu aspekte prijelaza koji nisu obuhvaćeni tvrdnjama, čime se stvarao temelj za planiranje druge, kvalitativne faze istraživanja. Upitnik je izrađen u elektroničkom obliku putem platforme LimeSurvey te je distribuiran putem elektroničke pošte ravnateljima i/ili stručnim suradnicima dječjih vrtića i osnovnih škola u Istarskoj županiji, uz molbu za prosljeđivanje odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave.

Za potrebe istraživanja formirane su skale za mjerenje sljedećih konstrukata:

- ostvarenost suradnje između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu,
- spremnost za suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave,
- praksa usmjerena na dijete,
- mišljenje o važnosti predškole u prijelaznom procesu,
- kompetencije za podršku prijelazu djece stečene formalnim obrazovanjem.

Podaci su obrađeni pomoću programa za statističku obradu podataka *IBM SPSS Statistics*, a analize su uključivale izračune deskriptivnih pokazatelja, faktorsku analizu i provjeru pouzdanosti skala. Budući da je upitnik posebno konstruiran za potrebe ovog istraživanja, prethodno je provedeno *pilot istraživanje* instrumenta radi ispitivanja njegove valjanosti i pouzdanosti. Pilot istraživanje provedeno je na prigodnom uzorku odgojitelja djece rane i

predškolske dobi i učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj, izuzev sudionika iz Istarske županije, na skupovima i aktivima stručnih djelatnika. Pouzdanost i valjanost mjernih instrumenata ispitana je faktorskom analizom i Cronbachovim α koeficijentom pouzdanosti, čime se osigurala metodološka vjerodostojnost instrumenta i relevantnost prikupljenih podataka.

Druga faza istraživanja provedena je nakon prikupljanja i analize podataka iz prve, kvantitativne faze. Ova faza ima kvalitativni karakter i temelji se na provođenju fokus grupa, s ciljem dubljeg razumijevanja i dodatnog objašnjenja rezultata dobivenih kvantitativnim istraživanjem. Na taj se način omogućuje interpretacija podataka u širem kontekstu, uz uvid u subjektivne doživljaje, stavove i iskustva sudionika koji sudjeluju u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Korištenje fokus grupa omogućuje istraživaču da kroz dinamičan i interaktivan razgovor između sudionika potakne razmjenu mišljenja i iskustava te time dođe do dubljih i nijansiranijih spoznaja o istraživanom fenomenu. Specifična dinamika grupne diskusije često dovodi do generiranja novih ideja i perspektiva koje nije moguće obuhvatiti standardiziranim upitnicima, čime se kvalitativni dio istraživanja pokazuje kao vrijedan doprinos cjelovitom razumijevanju problema.

Teme i pitanja za fokus grupe bit će definirane nakon provedene analize kvantitativnih rezultata, ovisno o ključnim rezultatima i područjima koja zahtijevaju dodatno pojašnjenje ili dublju interpretaciju. Ovakav sekvencijalni pristup tipičan je za mješoviti istraživački dizajn (engl. *sequential explanatory design*), u kojem kvalitativna faza nadopunjuje i objašnjava kvantitativne nalaze (Creswell i Plano Clark, 2018).

Za potrebe provedbe fokus grupa izradit će se protokol koji će sadržavati upute za sudionike, okvirni opis tijeka rada, smjernice za moderiranje rasprave te popis glavnih pitanja i tema za diskusiju. U okviru svake fokus grupe planira se sudjelovanje 6–8 sudionika, a očekuje se formiranje dvije skupine – jedne s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi te druge s učiteljima razredne nastave. Na taj način omogućit će se usporedba njihovih iskustava i percepcija o prijelaznom procesu, ali i uočavanje zajedničkih obrazaca i razlika u praksi.

Provedba fokus grupa odvijat će se u dvije faze. Prva faza uključuje pripremu istraživačkog protokola, definiranje pitanja i dogovor s pojedincima o sudjelovanju. Druga faza odnosi se na samu realizaciju fokus grupa, tijekom koje će se razgovori audiozapisati uz pristanak sudionika, a potom transkribirati za potrebe analize. Dobiveni podaci analizirat će se metodom tematske analize (Braun i Clarke, 2006), kako bi se identificirale i interpretirale tematske cjeline koje odražavaju ključne obrasce mišljenja i iskustava sudionika.

Kvalitativna faza istraživanja, kao dopuna kvantitativnom dijelu, pridonijet će potpunijem razumijevanju složenosti procesa prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te omogućiti formuliranje preporuka za unaprjeđenje suradnje između odgojno-obrazovnih ustanova.

Tijekom provedbe istraživanja poštivat će se svi etički standardi propisani za znanstvena istraživanja u području društvenih i humanističkih znanosti. Nacrt istraživanja prethodno je upućen na razmatranje i odobrenje Povjerenstvu za procjenu etičnosti istraživanja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Prije uključivanja u istraživanje, sudionici će biti detaljno upoznati s ciljem, svrhom i postupkom istraživanja, kao i s pravom na dobrovoljno sudjelovanje. Svakom sudioniku bit će dostavljen informirani pristanak, kojim potvrđuje da je upoznat s prirodom istraživanja te da sudjeluje dobrovoljno, uz mogućnost povlačenja iz istraživanja u bilo kojem trenutku bez negativnih posljedica.

Svi prikupljeni podaci koristit će se isključivo u znanstvene svrhe i obrađivat će se anonimno i povjerljivo, u skladu s važećim propisima o zaštiti osobnih podataka. Tijekom cijelog istraživačkog procesa posebna pažnja posvetit će se zaštiti dostojanstva, integriteta i privatnosti sudionika, kako bi se osiguralo etički odgovorno i transparentno provođenje istraživanja.

2.1. Problem i cilj istraživanja

U ovom se poglavlju razrađuju problem i cilj istraživanja, koji predstavljaju polazišnu točku za razumijevanje fenomena prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Definiranje istraživačkog problema omogućuje sagledavanje ključnih izazova u suradnji dvaju obrazovnih sustava, dok jasno formuliran cilj istraživanja usmjerava operacionalizaciju varijabli, oblikovanje istraživačkih zadataka i konstrukciju hipoteza. Time se osigurava logički i metodološki dosljedna povezanost teorijskog okvira, empirijskog dijela rada i interpretacije dobivenih rezultata.

2.1.1. Problem istraživanja

Unatoč naglašenoj važnosti osiguravanja kontinuiteta u odgojno-obrazovnom sustavu i smjericama propisanim Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u praksi se i dalje odvija s brojnim izazovima. U većini slučajeva taj proces nije dovoljno koordiniran niti sustavno podržan kroz

jasno definirane modele suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave.

Iako kurikularni dokumenti naglašavaju važnost holističkog pristupa djetetu, suradnje među institucijama i kontinuiteta obrazovanja, u praksi ne postoje jasne, standardizirane smjernice koje bi regulirale prijelaznu praksu. Implementacija preporuka često ovisi o individualnim inicijativama ustanova i stručnjaka, što dovodi do značajnih razlika u kvaliteti provedbe prijelaza.

Dodatno, u dosadašnjim istraživanjima nedovoljno je ispitana uloga profesionalnih kompetencija stečenih tijekom obrazovanja, stavova o važnosti predškole te konkretnih pedagoških praksi usmjerenih na dijete u oblikovanju kvalitete prijelaza. Ujedno, postoje ograničeni podaci o razlikama između različitih profesionalnih skupina (odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave) te o kontekstualnim čimbenicima koji utječu na njihovu spremnost za suradnju i provedbu prijelaznih aktivnosti.

2.1.2. Cilj istraživanja

Opći cilj ovog istraživanja jest ispitati trenutnu praksu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te identificirati ključne prediktore spremnosti za suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave.

Specifično, istraživanje nastoji:

- utvrditi u kojoj se mjeri u praksi ostvaruje suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave pri prijelazu djece;
- ispitati povezanost između profesionalnih kompetencija, stavova o važnosti predškole, praksi usmjerenih na dijete i spremnosti za suradnju;
- usporediti razlike u percepcijama i praksama između odgojitelja i učitelja;
- te pružiti empirijsku osnovu za unaprjeđenje prijelazne prakse i profesionalne suradnje u kontekstu ranog i primarnog obrazovanja.

2.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

U ovom poglavlju prikazuju se hipoteze, zadaci i varijable istraživanja koji operacionaliziraju temeljni istraživački problem i cilj rada. Njihovo precizno definiranje omogućuje sustavno usmjeravanje empirijske analize, jasnu provjeru teorijskih pretpostavki te dosljednu povezanost između konceptualnog okvira, metodologije i interpretacije rezultata. Takva struktura osigurava logičku koherentnost cjelokupnog istraživačkog procesa.

2.2.1. Hipoteze istraživanja

Hipoteze predstavljaju temeljnu sastavnicu kvantitativnog istraživačkog procesa jer omogućuju operacionalizaciju teorijskih pretpostavki i njihovu empirijsku provjeru (Neuman, 2014). U ovom istraživanju hipoteze proizlaze iz teorijskog okvira, dosadašnjih istraživanja te iz postavljenog cilja i zadataka rada. Njihova je svrha ispitati razlike u percepcijama i praksama odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave te utvrditi prediktivne odnose među varijablama koje oblikuju kvalitetu suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Hipoteze su usmjerene na različite aspekte prijelazne prakse — ostvarenu i potencijalnu suradnju, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, stavove o važnosti predškole te usmjerenost na dijete. Njihovim ispitivanjem nastoji se dublje razumjeti složenost procesa prijelaza te prepoznati čimbenike koji doprinose uspješnoj profesionalnoj suradnji i kvaliteti prijelazne prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Hipoteze istraživanja:

H₁ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave se ne razlikuju u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

H₂ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji rade u mjestu u kojem postoji samo jedan dječji vrtić i samo jedna osnovna škola iskazuju višu razinu ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u usporedbi s odgojiteljima koji rade u mjestima u kojima postoji više ustanova i odgojiteljima koji rade u mjestima u kojima postoji samo njihova ustanova.

H₃ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji rade u dječjim vrtićima privatnih osnivača iskazuju višu razinu ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u

usporedbi s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi koji rade u dječjim vrtićima čiji je osnivač lokalna uprava i samouprava.

H₄ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu spremnosti za suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u usporedbi s učiteljima razredne nastave.

H_{5a} Odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij iskazuju višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem nego odgojitelji rane i predškolske dobi koji nisu završili diplomski studij.

H_{5b} Odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem nego učitelji razredne nastave.

H₆ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave se ne razlikuju u procjeni važnosti predškole za proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

H₇ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu usmjerenosti na dijete nego učitelji razredne nastave.

H₈ Značajni prediktori spremnosti za suradnju i kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi i kod učitelja razredne nastave su: radni staž, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, važnost predškole i usmjerenost na dijete. Višu razinu spremnosti za suradnju iskazuju odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji imaju kraći radni staž, višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem, važnijom procjenjuju predškolu za proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i više su usmjereni na dijete.

2.2.2. Zadaci istraživanja

Zadaci istraživanja konkretiziraju temeljni cilj i definiraju područja koja je potrebno empirijski obraditi kako bi se dobilo sveobuhvatno razumijevanje fenomena prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Njihova precizna formulacija omogućuje logičku povezanost cilja, hipoteza i metodološkog postupka te usmjerava istraživanje prema ispitivanju ključnih dimenzija suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. U skladu s postavljenim ciljem i hipotezama, istraživanje je usmjereno na sljedeće zadatke:

1. Ispitati kako odgojitelji djece rane i predškolske dobi te učitelji razredne nastave procjenjuju ostvarenu međusobnu suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

2. Utvrditi razlikuje li se razina ostvarene suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave s obzirom na broj i tip ustanova u mjestu njihova rada.
3. Ispitati postoje li razlike u razini ostvarene suradnje s obzirom na osnivača ustanove (javni ili privatni dječji vrtići).
4. Ispitati razinu spremnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave na međusobnu suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.
5. Analizirati razinu kompetencija za provedbu prijelaznog procesa stečenih tijekom formalnog obrazovanja, uzimajući u obzir razinu obrazovanja i profesionalnu pripadnost ispitanika.
6. Ispitati stavove odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave o važnosti predškole u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.
7. Ispitati u kojoj su mjeri odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave u svom radu usmjereni na dijete.
8. Ispitati u kojoj mjeri radni staž, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, percepcija važnosti predškole i usmjerenost na dijete prediktori koji doprinose spremnosti na suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

2.2.3. Varijable istraživanja

U skladu s postavljenim ciljem, hipotezama i zadacima istraživanja, definirane su zavisne i nezavisne varijable koje čine temelj empirijskog dijela rada. Njihova operacionalizacija provedena je u skladu s teorijskim okvirom i dosadašnjim istraživanjima o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Zavisne varijable odnose se na ključne aspekte prijelazne prakse i profesionalne suradnje, dok nezavisne obuhvaćaju sociodemografske i profesionalne karakteristike ispitanika koje mogu utjecati na ispitivane odnose.

Za svaku zavisnu varijablu razvijene su skale i čestice unutar posebno kreiranog upitnika Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Ispitanici su iskazivali svoje odgovore na petostupanjskoj Likertovoj ljestvici (od 1 – „uopće se ne slažem“ / „uopće se ne odnosi na mene“ do 5 – „u potpunosti se slažem“ / „u izrazito velikoj mjeri“), ovisno o sadržaju tvrdnji. Dobiveni podaci analizirani su korištenjem odgovarajućih statističkih postupaka (deskriptivna statistika, t-test, analiza varijance, korelacijska i regresijska analiza).

Zavisne varijable:

1. Ostvarena suradnja između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu – mjeri se skalom od 22 tvrdnje koje procjenjuju učestalost i razinu provedenih aktivnosti suradnje;
2. Spremnost na suradnju učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi pri prijelazu – procjenjuje se kroz stavove o voljnosti i otvorenosti za zajedničko planiranje i provedbu aktivnosti pri prijelazu;
3. Prakse usmjerene na dijete – ispituju način organizacije prostora, aktivnosti i interakcije s djecom u skladu s njihovim interesima, potrebama i individualnim ritmom razvoja;
4. Mišljenje o važnosti predškole za uspješan prijelaz – procjenjuje percepciju odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave o ulozi predškole u uspješnom prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu;
5. Kompetencije za prijelaz djece stečene formalnim obrazovanjem – obuhvaćaju procjenu koliko je formalno obrazovanje pripremio stručnjake za rad u kontekstu prijelaza;
6. Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse – odnosi se na opće mišljenje ispitanika o učinkovitosti i usklađenosti postojećih praksi u procesu prijelaza.

Nezavisne varijable:

1. Profesionalna uloga (učitelj razredne nastave / odgojitelj djece rane i predškolske dobi)
2. Spol
3. Dob
4. Radni staž
5. Razina obrazovanja (npr. VŠS, VSS, magistar)
6. Vrsta ustanove (osnovna škola/dječji vrtić)
7. Osnivač ustanove (državna/privatna)
8. Veličina mjesta rada (malo/srednje /veliko naselje)

Tablica 6*Operacionalizacije varijabli*

Varijabla	Istraživačko pitanje	Mjerna skala / način mjerenja
Ostvarena suradnja	Koliko učitelji i odgojitelji surađuju tijekom prijelaza djece iz vrtića u školu? Postoje li razlike u percepciji ostvarene suradnje između učitelja i odgojitelja?	Skala tvrdnji (Likertova skala: 1 – uopće ne do 5 – u velikoj mjeri) T-test / ANOVA prema profesionalnoj ulozi
Spremnost na suradnju	U kojoj su mjeri stručnjaci voljni međusobno surađivati u procesu prijelaza? Koji čimbenici predviđaju veću spremnost na suradnju?	Skala tvrdnji (Likertova skala: 1 – uopće ne do 5 – u velikoj mjeri) Višestruka regresijska analiza
Prakse usmjerene na dijete	U kojoj su mjeri odgojno-obrazovne prakse usmjerene na potrebe djeteta? Postoje li razlike u dječjoj usmjerenosti između sustava vrtića i škole?	Skala tvrdnji (Likertova skala: 1 – uopće ne do 5 – u velikoj mjeri) T-test / ANOVA prema profesionalnoj ulozi
Važnost predškole	Kako sudionici procjenjuju važnost predškole za uspješan prijelaz djeteta? Postoje li razlike u tim stavovima između učitelja i odgojitelja?	Skala tvrdnji (Likertova skala: 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem) T-test prema profesionalnoj ulozi
Kompetencije stečene obrazovanjem	Koliko su sudionici formalnim obrazovanjem osposobljeni za provedbu prijelaza? Postoje li razlike u kompetencijama s obzirom na razinu obrazovanja i radno mjesto?	Skala tvrdnji (Likertova skala: 1 – uopće me nije osposobilo do 5 – potpuno je osposobilo) T-test / ANOVA

Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse	Kako sudionici procjenjuju kvalitetu trenutne prijelazne prakse? Postoji li razlika u procjeni kvalitete trenutne prijelazne prakse s obzirom na radno mjesto?	Skala tvrdnji (Likertova skala: 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem) T-test prema profesionalnoj ulozi
---	---	--

2.3. Metode i postupci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati praksu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te identificirati čimbenike koji utječu na spremnost za suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Kako bi se stekao dublji i cjelovitiji uvid u složenost ovog procesa, primijenjen je mješoviti metodološki pristup (mixed methods), koji kombinira kvantitativne i kvalitativne istraživačke postupke. Takav pristup omogućuje povezivanje numeričkih pokazatelja s iskustvenim uvidima sudionika, čime se povećava valjanost, vjerodostojnost i interpretativna snaga dobivenih rezultata (Creswell, 2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Primjena mješovitog istraživačkog dizajna opravdana je potrebom integracije kvantitativnih i kvalitativnih uvida te osiguranja triangulacije podataka. Kvantitativna faza pruža objektivne i generalizirajuće pokazatelje, dok kvalitativna faza omogućuje dublje razumijevanje konteksta, značenja i iskustava sudionika. Integracijom rezultata obje faze postiže se šira i cjelovitija slika o prijelaznoj praksi i suradnji između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, čime se povećava pouzdanost, valjanost i praktična primjenjivost rezultata istraživanja.

Kvantitativna faza istraživanja

U prvoj fazi istraživanja primijenjena je kvantitativna metoda putem posebno konstruiranog upitnika Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, razvijenog za potrebe ovog istraživanja budući da nije postojao odgovarajući instrument koji bi u potpunosti odgovorio postavljenim ciljevima i hipotezama. Upitnik je strukturiran u sedam dijelova i obuhvaća sljedeće konstrukte:

- ostvarena suradnja,
- spremnost na suradnju,

- usmjerenost na dijete,
- važnost predškole,
- kompetencije stečene formalnim obrazovanjem.

Sudionici istraživanja bili su odgojitelji djece rane i predškolske dobi te učitelji razredne nastave iz dječjih vrtića i osnovnih škola u Istarskoj županiji. Upitnik je distribuiran elektroničkim putem (e-poštom), uz osiguranje dobrovoljnog sudjelovanja i informiranog pristanka.

Pilot testiranje provedeno je na prigodnom uzorku sudionika iz drugih županija Republike Hrvatske s ciljem ispitivanja valjanosti i pouzdanosti instrumenta (faktorska analiza i Cronbach α koeficijent). Prikupljeni podaci analizirani su pomoću deskriptivne i inferencijalne statistike u programu SPSS. Ovisno o prirodi hipoteza i vrsti varijabli, primijenjeni su t-testovi, jednosmjerne ANOVE i višestruke regresijske analize radi ispitivanja odnosa, razlika i prediktora spremnosti za suradnju.

Kvalitativna faza istraživanja

Druga faza istraživanja provodi se nakon analize kvantitativnih podataka s ciljem dodatnog objašnjenja i produblivanja rezultata dobivenih u prvoj fazi. Kvalitativni dio temelji se na metodi fokus grupa, koja omogućuje otkrivanje različitih perspektiva i iskustava sudionika kroz dinamičnu grupnu interakciju.

Sudionici fokus grupa bit će odabrani izvan Istarske županije, ali iz istog profesionalnog okvira (odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave), kako bi se izbjeglo preklapanje uzorka. Razgovori će se voditi prema polustrukturiranom protokolu koji uključuje uvodnu uputu, tematska pitanja i prostor za spontano iznošenje mišljenja.

Sadržaj fokus grupa snimat će se uz prethodnu suglasnost sudionika, a prikupljeni podaci analizirat će se metodom tematske analize. Cilj analize bit će identifikacija obrazaca i kategorija koje nadopunjuju i produbljuju nalaze kvantitativne faze istraživanja.

2.3.1. Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik pod nazivom Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, izrađen u skladu s ciljevima istraživanja, teorijskim okvirom i relevantnim prethodnim znanstvenim spoznajama. Upitnik je standardiziran za dvije ciljne skupine —

odgojitelje djece rane i predškolske dobi te učitelje razredne nastave — pri čemu je sadržajna struktura ostala jednaka za obje skupine ispitanika.

Upitnik obuhvaća sedam tematskih cjelina:

1. Demografski podaci – spol, dob, razina obrazovanja, radni staž, vrsta ustanove, veličina naselja i sl.
2. Ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (22 tvrdnje)
3. Spremnost na suradnju (22 tvrdnje)
4. Prakse usmjerene na dijete – procjena usmjerenosti odgojno-obrazovne prakse na potrebe, interese i ritam djeteta (11 tvrdnji)
5. Mišljenje o važnosti predškole za uspješan prijelaz (8 tvrdnji)
6. Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem – samoprocjena osposobljenosti za provedbu prijelazne prakse (6 tvrdnji)
7. Otvorena pitanja – dva refleksivna pitanja usmjerena na prikupljanje dodatnih mišljenja i iskustava ispitanika.

Odgovori su prikupljeni primjenom Likertovih skala u rasponu od 1 do 5, pri čemu su krajevi skale označavali suprotne polove stavova i procjena (npr. 1 – uopće se ne slažem / uopće ne / nimalo osposobljen/a, do 5 – potpuno se slažem / u izrazito velikoj mjeri / potpuno osposobljen/a), ovisno o sadržaju pojedine tvrdnje.

Budući da se radi o autorski konstruiranom instrumentu, prije provedbe glavnog istraživanja provedeno je pilot istraživanje na prigodnom uzorku odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave iz drugih dijelova Republike Hrvatske (izvan Istarske županije), s ciljem ispitivanja razumljivosti tvrdnji, konstrukcijske valjanosti i pouzdanosti mjernih skala. Konstrukcijska valjanost ispitana je primjenom eksploratorne faktorske analize (EFA), dok je unutarnja pouzdanost pojedinih skala izračunata korištenjem Cronbachova alfa koeficijenta pouzdanosti. Vrijednosti α veće od 0,70 smatrane su zadovoljavajućima za potrebe istraživanja (Field, 2017; Gliem & Gliem, 2003).

2.3.2. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u dvije faze, u skladu s mješovitim istraživačkim pristupom koji objedinjuje kvantitativne i kvalitativne metode prikupljanja i analize podataka.

Prva faza obuhvaćala je kvantitativno istraživanje, u kojem su podaci prikupljeni pomoću upitnika *Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu*, distribuiranog odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave elektroničkim putem. Nakon prikupljanja podataka, provedene su statističke analize (deskriptivne i inferencijalne) radi ispitivanja odnosa i razlika među varijablama te provjere postavljenih hipoteza.

Druga faza istraživanja bila je kvalitativna, a realizirana je putem fokus grupa s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave koji nisu sudjelovali u prvoj fazi. Cilj je bio dublje razumjeti i interpretirati nalaze dobivene kvantitativnom analizom te prepoznati nove obrasce, značenja i prijedloge za unaprjeđenje prijelazne prakse.

Podaci iz obje faze analizirani su zasebno, a zatim su integrirani u završnoj fazi istraživanja radi triangulacije rezultata i postizanja cjelovitijeg uvida u istraživani fenomen.

Prva faza – kvantitativno istraživanje

U prvoj fazi korišten je upitnik *Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu*, koji je distribuiran elektroničkim putem ravnateljima i/ili stručnim suradnicima dječjih vrtića i osnovnih škola u Istarskoj županiji. Ravnatelji su potom prosljedili upitnik djelatnicima svojih ustanova, uz napomenu da je sudjelovanje u istraživanju potpuno dobrovoljno i anonimno.

Prije početka ispunjavanja upitnika, ispitanici su bili informirani o ciljevima i svrsi istraživanja te su dali informirani pristanak.

Prije provedbe glavnog istraživanja provedeno je pilot istraživanje na prigodnom uzorku odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave iz drugih dijelova Republike Hrvatske (izvan Istarske županije). Cilj pilot istraživanja bio je ispitati razumljivost tvrdnji, testirati konstrukcijsku valjanost i pouzdanost skala te provjeriti tehničku funkcionalnost distribucije upitnika putem elektroničke pošte.

Prikupljeni podaci analizirani su pomoću deskriptivne i inferencijalne statistike u programu SPSS, a korištene metode obrade uključuju t-testove, jednosmjernu ANOVU i višestruke regresijske analize, ovisno o vrsti varijabli i postavljenim hipotezama.

Druga faza – kvalitativno istraživanje

Nakon obrade i interpretacije kvantitativnih podataka, provedena je druga, kvalitativna faza istraživanja, čiji je cilj bio produbiti razumijevanje rezultata dobivenih u prvoj fazi i rasvijetliti aspekte koje kvantitativni podaci ne mogu u potpunosti objasniti.

Kvalitativno istraživanje temeljilo se na metodi fokus grupa, koja omogućuje otkrivanje različitih perspektiva, iskustava i stavova sudionika kroz interaktivnu grupnu dinamiku.

Fokus grupe su održane s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave izvan Istarske županije, čime se izbjeglo preklapanje uzorka između faza istraživanja. Razgovori su vođeni prema polustrukturiranom protokolu koji je obuhvaćao uvodnu uputu, tematska pitanja i prostor za slobodno iznošenje mišljenja.

Uz prethodnu suglasnost sudionika, svi razgovori su audiozapisani i transkribirani u cijelosti. Analiza prikupljenih podataka provedena je metodom tematske analize, koja omogućuje identifikaciju obrazaca, tema i kategorija unutar prikupljenih iskaza, s ciljem interpretativnog povezivanja s rezultatima kvantitativnog dijela istraživanja.

2.3.3. Metode analize podataka

U skladu s mješovitim metodološkim pristupom, analiza podataka u ovom istraživanju provedena je odvojeno za kvantitativni i kvalitativni dio, a potom su rezultati integrirani radi postizanja dubljeg i cjelovitijeg razumijevanja istraživanog fenomena. Takva integracija omogućila je usporedbu i nadopunjavanje rezultata dobivenih različitim istraživačkim metodama, čime se povećava valjanost i vjerodostojnost zaključaka.

Kvantitativni podaci

Podaci prikupljeni upitnikom analizirani su uz pomoć statističkog softvera IBM SPSS Statistics, primjenom sljedećih statističkih postupaka:

- Deskriptivna statistika – izračun aritmetičke sredine, standardne devijacije i frekvencija, radi stjecanja osnovnog uvida u distribuciju i karakteristike podataka.
- T-test za nezavisne uzorke – korišten za ispitivanje statistički značajnih razlika između dviju skupina ispitanika (npr. odgojitelji i učitelji).

- Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) – primijenjena za ispitivanje razlika među skupinama koje se razlikuju po više kategorijskih obilježja (npr. s obzirom na vrstu osnivača ustanove ili veličinu naselja).
- Višestruka regresijska analiza – korištena za identifikaciju značajnih prediktora spremnosti na suradnju.
- Eksploratorna faktorska analiza (EFA) – provedena radi ispitivanja konstrukcijske valjanosti skala unutar upitnika.
- Cronbachov α koeficijent – primijenjen za procjenu unutarnje pouzdanosti pojedinih skala, pri čemu su vrijednosti α veće od 0,70 smatrane zadovoljavajućima.

Kvalitativni podaci

Podaci prikupljeni tijekom fokus grupa transkribirani su u cijelosti te analizirani metodom tematske analize. Kodovi i tematske kategorije generirani su induktivnim pristupom, pri čemu su teme proizašle iz samih podataka, na temelju učestalosti, značenja i konteksta pojmova u iskazima sudionika.

Analiza je provedena s ciljem dopunjavanja i produbljivanja kvantitativnih nalaza, te identificiranja dodatnih uvida i obrazaca iz prakse koji nisu bili obuhvaćeni standardiziranim instrumentom.

2.3.4. Uzorak istraživanja

U istraživanju su sudjelovali odgojitelji djece rane i predškolske dobi zaposleni u dječjim vrtićima te učitelji razredne nastave zaposleni u osnovnim školama na području Istarske županije.

Uzorak je prigodan, a sudionici su odabrani prema kriteriju dostupnosti i relevantnosti za temu istraživanja, s obzirom na njihov izravni profesionalni angažman u radu s djecom u godini prije i/ili pri samom prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Kvantitativni uzorak

Sudionici kvantitativne faze kontaktirani su putem elektroničke pošte, korištenjem službenih adresa odgojno-obrazovnih ustanova.

Ravnatelj i/ili stručni suradnici dječjih vrtića i osnovnih škola distribuirali su upitnik djelatnicima svojih ustanova.

Ispitanici su bili unaprijed upoznati s ciljem i svrhom istraživanja, a sudjelovanje je bilo dobrovoljno, anonimno i povjerljivo, uz osiguranje informiranog pristanka.

Kriteriji uključivanja u kvantitativni uzorak bili su:

- zaposlenje u dječjem vrtiću ili osnovnoj školi na području Istarske županije,
- izravni rad s djecom u godini prije i/ili pri prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu,
- pristup elektroničkom obrascu upitnika.

Veličina uzorka u kvantitativnom dijelu bit će određena po završetku prikupljanja podataka, s ciljem osiguravanja statističke reprezentativnosti i analitičke vjerodostojnosti rezultata.

Kvalitativni uzorak

Za kvalitativnu fazu istraživanja planirano je formiranje dviju fokus grupa, svaka u sastavu od 6 do 10 sudionika.

Sudionici će biti odabrani izvan Istarske županije, kako bi se izbjeglo preklapanje s kvantitativnim uzorkom.

Kriteriji uključuju profesionalno iskustvo u radu s djecom u prijelaznom razdoblju, kao i voljnost i dostupnost za sudjelovanje u istraživanju.

Fokus grupe omogućit će dublje razumijevanje osobnih iskustava i stavova sudionika o prijelaznoj praksi, te će pridonijeti interpretaciji i obogaćivanju kvantitativnih nalaza, osiguravajući pritom dublji uvid u profesionalne perspektive i kontekstualne čimbenike prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

2.4. Kvantitativni rezultati: analiza i interpretacija

U ovom poglavlju prikazani su rezultati analize i interpretacije podataka prikupljenih u kvantitativnoj fazi istraživanja, koja je obuhvatila pilot istraživanje te glavno istraživanje. Cilj je analizirati valjanost i pouzdanost mjernog instrumenta, ispitati postavljene hipoteze te interpretirati dobivene rezultate u kontekstu teorijskog okvira, dosadašnjih istraživanja i ciljeva doktorskog rada.

Analiza započinje prikazom rezultata pilot istraživanja, koje je provedeno s ciljem ispitivanja razumljivosti i jasnoće tvrdnji, kao i provjere konstrukcijske valjanosti skala primjenom eksploratorne faktorske analize (EFA) te unutarnje pouzdanosti izračunom Cronbachova alfa koeficijenta. Dobiveni rezultati pilot istraživanja poslužili su kao temelj za potvrdu metodološke prikladnosti i statističke pouzdanosti upitnika, koji je potom primijenjen u glavnoj fazi istraživanja.

U nastavku poglavlja slijedi detaljna analiza rezultata glavnog kvantitativnog istraživanja, s prikazom deskriptivnih pokazatelja, testiranja hipoteza i analize prediktora spremnosti za suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Takva struktura omogućuje sustavno i logično praćenje rezultata od provjere mjernog instrumenta do empirijske provjere postavljenih hipoteza i odgovora na istraživačka pitanja.

2.4.1. Rezultati i analiza pilot istraživanja

Pilot istraživanje provedeno je s ciljem ispitivanja razumljivosti tvrdnji, konstrukcijske valjanosti i unutarnje pouzdanosti upitnika *Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu*. Ova faza istraživanja predstavljala je važan korak u provjeri prikladnosti instrumenta prije provedbe glavnog dijela istraživanja.

Prikupljeni podaci analizirani su primjenom eksploratorne faktorske analize (EFA), kojom su ispitane latentne strukture pojedinih skala, te Cronbachova alfa koeficijenta, kojim je procijenjena unutarnja konzistentnost tvrdnji unutar svake dimenzije.

Rezultati pilot istraživanja omogućili su dodatno usavršavanje instrumenta – doradu formulacija pojedinih tvrdnji te potvrdu da skale zadovoljavaju metodološke standarde potrebne za primjenu u glavnom istraživanju.

2.4.1.1. Sudionici i postupak

U pilot istraživanju sudjelovao je ukupno 341 ispitanik, od čega 228 odgojitelja djece rane i predškolske dobi te 113 učitelja razredne nastave, zaposlenih u različitim dijelovima Republike Hrvatske. Uzorak je bio *prigodan*, a sudionici su odabrani na temelju kriterija dostupnosti, profesionalne uključenosti u rad s djecom u prijelaznom razdoblju te voljnosti za sudjelovanje u istraživanju.

Ispitanici su obuhvatili predstavnike iz većine hrvatskih županija: Bjelovarsko-bilogorske, Brodsko-posavske, Dubrovačko-neretvanske, Zagrebačke, Karlovačke, Koprivničko-križevačke, Krapinsko-zagorske, Ličko-senjske, Međimurske, Osječko-baranjske, Primorsko-goranske, Sisačko-moslavačke, Splitsko-dalmatinske, Šibensko-kninske, Varaždinske, Virovitičko-podravske, Vukovarsko-srijemske, Zadarske te Grada Zagreba.

S obzirom na spolnu strukturu, među odgojiteljima je bilo 227 žena (99,6%) i 1 muškarac (0,4%), dok je među učiteljima bilo 111 žena (98,2%) i 2 muškarca (1,8%), što je u skladu s uobičajenim trendovima u navedenim profesijama.

Dob i radni staž ispitanika varirali su u širokom rasponu. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi su imali prosječnu dob od 41,30 godina (SD = 9,52), a učitelji 46,16 godina (SD = 9,14). Prosječan radni staž odgojitelja iznosio je 14,78 godina (SD = 9,85), dok su učitelji imali prosječno 20,92 godine radnog iskustva (SD = 10,15).

S obzirom na razinu obrazovanja, većina odgojitelja djece rane i predškolske dobi (70,2%) završila je *višu stručnu spremu* (dvogodišnji ili trogodišnji stručni/sveučilišni studij), dok su učitelji razredne nastave u većoj mjeri imali *sveučilišnu diplomu* (četverogodišnji ili petogodišnji studij) – njih 79,6%. Manji broj ispitanika imao je magistarski ili specijalistički stupanj, a samo jedan učitelj posjedovao je *doktorat znanosti*.

Tablica 7

Dob i radni staž sudionika pilot istraživanja

	Dob – odgojitelji	Dob – učitelji	Stož – odgojitelji	Stož – učitelji
Min	22.0	28.0	1.0	1.0
Max	62.0	64.0	42.0	41.0
M (prosjeak)	41.3	46.16	14.78	20.92

SD (standardna devijacija)	9.52	9.14	9.85	10.15
----------------------------	------	------	------	-------

Napomena: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija.

Tablica 8

Razina obrazovanja sudionika pilot istraživanja

Razina obrazovanja	Odgojitelji (N)	Odgojitelji (%)	Učitelji (N)	Učitelji (%)
Srednja stručna sprema	3	1.3	0	0.0
Viša stručna sprema	160	70.2	21	18.6
Sveučilišna diploma	61	26.8	90	79.6
Specijalistički studij	2	0.9	1	0.9
Magisterij znanosti	2	0.9	0	0.0
Doktorat znanosti	0	0.0	1	0.9

2.4.1.2. Mjerni instrument

Za potrebe pilot istraživanja korištena je početna verzija upitnika Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, razvijena u skladu s teorijskim okvirom i ciljevima istraživanja. Upitnik je jednak i za odgojitelje djece rane i predškolske dobi i za učitelje razredne nastave, a sastoji se od 7 dijelova. U uvodnom dijelu upitnika sudionicima istraživanja objašnjena je svrha istraživanja i postupak istraživanja. Prvi dio upitnika odnosi se na demografske podatke: spol, dob, najviše stečenu stručnu spremu, radni staž u ustanovi (dječji vrtić/osnovna škola), zvanje u struci, veličinu naselja u kojem se ustanova nalazi te vrsti osnivača ustanove. Drugi dio upitnika odnosi se na ostvarenu suradnju između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi te njihovu spremnost za međusobnu suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i sastoji se od 22 tvrdnje (sudionici istraživanja procjenjuju za svaku od navedenih tvrdnji u kojoj se mjeri navedene aktivnosti provode u praksi i u kojoj su

ih mjeri voljni osobno provoditi od uopće ne do u izrazito velikoj mjeri). Treći dio upitnika sastoji se od 11 tvrdnji o praksi usmjerenoj na dijete u organizaciji prostora i odgojno-obrazovnom radu (sudionici istraživanja za svaku od navedenih tvrdnji procjenjuju u kojoj se mjeri odnosi na njih osobno od uopće ne do u izrazito velikoj mjeri). Četvrti dio upitnika sastoji se od 8 tvrdnji pomoću kojih se ispituje mišljenje sudionika o važnosti predškole za proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (za svaku od navedenih tvrdnji sudionici procjenjuju koliko se slažu sa njima od uopće se ne slažem do u potpunosti se slažem). Peti dio upitnika ispituje stečene kompetencije sudionika tijekom formalnog obrazovanja i sastoji se od 6 tvrdnji (sudionici istraživanja za svaku od navedenih tvrdnji procjenjuju koliko ih je formalno obrazovanje osposobilo za navedene elemente rada tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu od uopće me nije osposobilo do u potpunosti me osposobilo). Šesti dio upitnika ispituje općenito mišljenje sudionika o trenutnoj prijelaznoj praksi djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i sastoji se od 5 tvrdnji (sudionici istraživanja za svaku od tvrdnji izražavaju stupanj slaganja od uopće se ne slažem do u potpunosti se slažem). Sedmi dio upitnika sastoji se od 2 pitanja otvorenog tipa. Isti su dio upitnika kao pitanje za refleksiju na samom kraju istraživanja.

Glavni cilj ove faze bio je ispitati razumljivost i jasnoću tvrdnji, te provjeriti konstrukcijsku valjanost i pouzdanost skala koje čine instrument. Pilot istraživanje imalo je i funkciju preliminarne provjere tehničke izvedivosti elektroničke distribucije upitnika, kao i identifikacije eventualnih sadržajnih nejasnoća koje bi mogle utjecati na kvalitetu podataka u glavnom istraživanju.

2.4.1.3. Analiza podataka

Skala Ostvarena suradnja

Za ispitivanje konstrukcijske valjanosti skale koja mjeri ostvarenu suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu primijenjena je metoda glavnih komponenti (Principal Component Analysis – PCA). Analiza je provedena na početnom setu od 22 čestice, uz prethodnu provjeru prikladnosti podataka za faktorsku analizu.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mjera prikladnosti uzorka iznosila je 0,887, što prema kriterijima Fielda (2017) ukazuje na vrlo dobru prikladnost. Bartlettov test sferičnosti bio je statistički

značajan ($\chi^2 = 3987,164$; $df = 231$; $p < 0,001$), čime je potvrđena koreliranost među varijablama i opravdanost provedbe faktorske analize.

Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija (vlastite vrijednosti > 1) i vizualne inspekcije Cattellova scree-plota, inicijalno je izdvojeno pet komponenti koje su zajedno objašnjavale 66,66 % ukupne varijance. Detaljnijom analizom utvrđeno je da peta komponenta uključuje samo dvije čestice povezane s fizičkim prostorima škole (npr. posjeti knjižnici i sportskoj dvorani), dok je jedna čestica u četvrtoj komponenti („Predškolci i školarci druže se kroz organizirane susrete s knjigom...“) konceptualno odstupala od ostalih.

Zbog ograničene interpretabilnosti navedenih čestica, analiza je ponovljena na preostalih 19 čestica. U novoj analizi ponovno su potvrđeni zadovoljavajući preduvjeti (KMO = 0,881; Bartlettov test sferičnosti: $\chi^2 = 3497,457$; $df = 171$; $p < 0,001$).

Primjenom Oblimin rotacije (zbog očekivane korelacije među komponentama) izdvojene su četiri jasno interpretabilne komponente, koje zajedno objašnjavaju 66,27 % ukupne varijance.

Na temelju sadržaja čestica, komponente su imenovane kako slijedi:

1. Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece;
2. Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu;
3. Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja;
4. Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca.

Tablica 9

Naziv dobivenih komponenti i pripadajuće čestice

Naziv komponente	Pripadajuće čestice
Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	Učitelji dobivaju informacije o djetetu prije njegovog dolaska u školu Učitelji po dolasku djeteta u školu razmjenjuju informacije s odgojiteljima Roditelji su uključeni u razmjenu informacija o prijelazu Odgojno-obrazovni program vrtića i škole usklađeni su u metodama i pristupima
Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	Djeca posjećuju školu prije polaska Učitelji dolaze u vrtić upoznati buduće učenike Roditelji sudjeluju u aktivnostima prijelaza

	Organiziraju se zajednički roditeljski sastanci između vrtića i škole
Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja	Učitelji i odgojitelji komuniciraju o razvojnim potrebama djece Postoje formalni sastanci između učitelja i odgojitelja Postoji kontinuirana suradnja između vrtića i škole Učitelji i odgojitelji dijele edukativne materijale i planove Odgojitelji i učitelji sudjeluju na zajedničkim stručnim skupovima
Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	Organiziraju se zajedničke igre između predškolaca i školaraca Djeca iz škole posjećuju vrtić Predškolci sudjeluju u školskim događanjima Organiziraju se zajedničke likovne i glazbene radionice za predškolce i školarce

Tablica 10

Rezultati metode glavnih komponenti - Ostvarena suradnja između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

	Komponenta				Komunaliteti
	1	2	3	4	
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,84	0,11	0,08	0,01	0,72
Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice	0,83	-0,02	0,01	-0,01	0,66

učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.					
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,80	0,03	0,07	0,07	0,67
Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,74	0,02	-0,10	-0,09	0,57
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno- obrazovnu prasku.	0,74	-0,10	-0,16	0,08	0,69
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	0,03	0,81	-0,11	-0,08	0,70
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	-0,04	0,79	-0,23	0,00	0,75
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike	0,01	0,79	-0,06	0,05	0,67

prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.					
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	0,07	0,75	0,16	0,11	0,59
Odgojitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	-0,10	0,14	-0,91	-0,02	0,84
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,02	0,22	-0,79	-0,03	0,76
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	0,15	-0,13	-0,74	0,14	0,72
Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	0,05	0,04	-0,67	0,11	0,56

Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	0,35	-0,05	-0,61	0,12	0,73
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	-0,03	0,09	0,15	0,86	0,69
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	0,00	-0,16	-0,11	0,76	0,61
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	0,00	-0,02	-0,15	0,73	0,62
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	0,19	0,19	0,10	0,61	0,57
Predškolci i školarci zajedno pripremaju priredbu/predstavu za djelatnike dječjeg vrtića i osnovne škole.	-0,01	0,07	-0,16	0,61	0,49
Karakteristični korijen	7,10	2,24	1,71	1,55	

% objašnjene varijance	37,39	11,77	8,97	8,14
------------------------	-------	-------	------	------

Ispitana je pouzdanost skale *Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece* koja se sastoji od 5 čestica.

Cronbach alfa koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha=0,86$).

Tablica 11

Koeficijent pouzdanosti skale Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

Koeficijent pouzdanosti	
Cronbach alfa	Broj čestica
0,86	5

Tablica 12

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,24	0,71	0,61	0,85
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	1,30	0,79	0,70	0,83

Odgovitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,46	0,93	0,74	0,82
Odgovitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,51	0,99	0,70	0,83
Odgovitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.	1,31	0,77	0,69	0,83

Ispitana je pouzdanost skale *Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu* koja se sastoji od 4 čestice.

Cronbach alfa koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha=0,83$).

Tablica 13

Koeficijent pouzdanosti skale Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

Koeficijent pouzdanost	
Cronbach alfa	Broj čestica
0,83	4

Tablica 14

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	2,88	1,33	0,68	0,78
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	1,94	1,35	0,58	0,82
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	2,42	1,47	0,72	0,76
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	2,50	1,44	0,67	0,79

Ispitana je pouzdanost skale *Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu* koja se sastoji od 5 čestica.

Cronbach alfa koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha=0,88$).

Tablica 15

Koeficijent pouzdanosti skale Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu

Koeficijent pouzdanosti	
Cronbach alfa	Broj čestica
0,88	5

Tablica 16

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	2,17	1,34	0,75	0,85
Odgojitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	2,02	1,31	0,81	0,84
Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	1,57	1,08	0,64	0,88
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	1,51	0,97	0,73	0,86
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	1,52	1,00	0,71	0,86

Ispitana je pouzdanost skale *Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca* koja se sastoji od 5 čestica.

Cronbach alfa koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha=0,80$).

Tablica 17

Koeficijent pouzdanosti skale Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

Koeficijent pouzdanosti	
Cronbach alfa	Broj čestica
0,80	5

Tablica 18

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Predškolci i školarci zajedno pripremaju priredbu/predstavu za djelatnike dječjeg vrtića i osnovne škole.	1,50	1,04	0,55	0,77
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	1,57	1,08	0,63	0,74
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	1,27	0,75	0,64	0,75
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	1,56	1,03	0,57	0,76
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	1,19	0,69	0,58	0,77

Provedena faktorska analiza potvrdila je konstrukcijsku valjanost skale *Ostvarena suradnja*, pri čemu su izdvojene četiri jasno interpretabilne komponente koje obuhvaćaju ključne dimenzije suradnje između učitelja i odgojitelja u procesu prijelaza djece iz vrtića u školu. S obzirom na zadovoljavajuće rezultate KMO mjere i Bartlettova testa, kao i visoke vrijednosti Cronbachovih alfa koeficijenata (u rasponu od 0,80 do 0,88), može se zaključiti da skala posjeduje adekvatnu unutarnju konzistentnost i mjeriteljsku pouzdanost. Skala se pokazala osjetljivom na različite aspekte profesionalne suradnje, uključujući institucionalno usklađivanje, praktične aktivnosti, komunikaciju i dječju participaciju, što potvrđuje njezinu korisnost za daljnje istraživačke i evaluacijske svrhe. Na temelju dobivenih rezultata, skala je uključena u glavni dio istraživanja kao validan instrument za procjenu suradničkih praksi u odgojno-obrazovnom prijelazu.

Skala Spremnost na suradnju

Provedena faktorska analiza potvrdila je konstrukcijsku valjanost skale Spremnost na suradnju, pri čemu su izdvojene dvije jasno interpretabilne komponente koje obuhvaćaju ključne dimenzije profesionalne i praktične spremnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave na međusobnu suradnju u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Visoke vrijednosti Kaiser-Meyer-Olkin mjere i značajan Bartlettov test sferičnosti potvrđuju prikladnost podataka za faktorsku analizu, dok su vrijednosti Cronbachovih alfa koeficijenata (u rasponu od 0,91 do 0,95) pokazale iznimnu unutarnju konzistentnost i pouzdanost skale.

Dobivene komponente — Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi te Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu — obuhvaćaju kognitivne, afektivne i bihevioralne aspekte spremnosti za suradnju, odnosno spremnost stručnjaka da aktivno komuniciraju, planiraju i provode zajedničke aktivnosti usmjerene na dobrobit djeteta. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da skala pouzdano mjeri različite razine profesionalne spremnosti na suradnju te se može koristiti kao valjan instrument za procjenu spremnosti učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi u kontekstu prijelazne prakse. Uključivanje ove skale u glavni dio istraživanja omogućuje detaljnije ispitivanje odnosa između profesionalnih stavova, iskustava i konkretnih suradničkih ponašanja u odgojno-obrazovnom kontekstu.

Tablica 19

Rezultati metode glavnih komponenti - Spremnost za suradnju između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

	Komponenta		Komunaliteti
	1	2	
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	0,92	-0,09	0,73

Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	0,90	-0,10	0,71
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	0,90	-0,05	0,75
Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	0,88	-0,05	0,72
Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.	0,88	-0,04	0,73
Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,85	0,03	0,75
Odgojitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	0,83	0,02	0,71
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,83	0,08	0,78
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	0,82	0,01	0,68
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza	0,82	0,07	0,75

iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.			
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,80	0,11	0,76
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	0,76	0,13	0,72
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	0,76	0,01	0,58
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	0,62	0,20	0,58
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	0,01	0,89	0,80
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	0,06	0,86	0,81
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku dvoranu.	0,02	0,83	0,71
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku knjižnicu.	-0,05	0,83	0,63
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	-0,02	0,82	0,65
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	0,11	0,77	0,73
Karakteristični korijen	12,47	1,83	

% objašnjene varijance	62,35	9,13
------------------------	-------	------

Ispitana je pouzdanost skale Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece i suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca koja se sastoji od 14 čestica.

Cronbach alfa koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha=0,97$).

Tablica 20

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece i suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	3,72	1,36	0,72	0,97
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	3,65	1,41	0,81	0,96
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	3,99	1,32	0,82	0,96
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	3,54	1,53	0,73	0,97
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	4,29	1,16	0,83	0,96
Odgojitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	4,26	1,19	0,81	0,96
Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	4,15	1,26	0,81	0,96
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu	3,92	1,31	0,83	0,96

školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.				
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	3,90	1,38	0,82	0,96
Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,80	1,38	0,84	0,96
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	3,72	1,37	0,81	0,96
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	4,01	1,27	0,85	0,96
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,98	1,28	0,86	0,96
Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.	3,79	1,36	0,83	0,96

Ispitana je pouzdanost skale *Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu* koja se sastoji od 6 čestica.

Cronbach alfa koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha=0,92$).

Tablica 21

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	4,32	0,99	0,72	0,91
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku knjižnicu.	4,07	1,24	0,70	0,92
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku dvoranu.	3,92	1,37	0,77	0,91
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	4,09	1,29	0,84	0,90
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	4,23	1,18	0,85	0,90
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	4,24	1,21	0,78	0,91

Zaključno, faktorska analiza skale Spremnost na suradnju pokazala je da se čestice jasno grupiraju u dvije interpretabilne komponente:

1. Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece i
2. Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu.

Visoka vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinova indeksa prikladnosti uzorka ($KMO = 0,949$) i statistički značajan Bartlettov test sferičnosti ($\chi^2 = 7269,319$; $df = 190$; $p < 0,001$) potvrđuju adekvatnost podataka za provedbu faktorske analize. Dvije izdvojene komponente zajednički objašnjavaju 71,48 % ukupne varijance, što prema preporukama Costella i Osbornea (2005) ukazuje na vrlo zadovoljavajuću razinu objašnjene varijance. Struktura skale pokazala se čistom i sadržajno konzistentnom nakon isključivanja dviju konceptualno odstupajućih čestica.

Dobiveni rezultati potvrđuju dobru konstrukcijsku valjanost skale te opravdavaju njezino uključivanje u glavni dio istraživanja. Pouzdanost skale dodatno će se provjeriti analizom unutarnje konzistencije u okviru glavnog istraživanja.

Skala Odgojno-obrazovni rad i Praksa usmjerena na dijete

Za ispitivanje konstrukcijske valjanosti skale koja mjeri usmjerenost odgojno-obrazovne prakse na dijete provedena je metoda glavnih komponenti (Principal Component Analysis – PCA) na početnom setu od 11 čestica.

Preduvjeti za faktorsku analizu bili su zadovoljeni (Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka $KMO = 0,795$; Bartlettov test sferičnosti $\chi^2 = 1258,249$; $df = 55$; $p < 0,001$), što potvrđuje opravdanost provođenja analize.

Prema Kaiser-Guttmanovu kriteriju i Cattellovu scree-plotu inicijalno su izdvojene tri komponente, no takvo rješenje nije bilo sadržajno interpretabilno zbog višestrukih zasićenja. Nakon toga analiza je ponovljena uz unaprijed zadanu jednu komponentu, pri čemu su čestice s vrlo niskim komunalitetima (manjim od 0,30) – Dječje radove i druge materijale izlažem na zidovima u visini dječjih očiju; S djecom razgovaram o tome što već znaju o određenoj temi...; Proces učenja organiziram na način da djeca rade individualno, u paru, u malim grupama i u velikoj grupi; Djeca sudjeluju u kreiranju zajedničkih pravila ponašanja – isključene iz daljnje analize.

Ponovljena analiza provedena je na preostalim sedam čestica. Rezultati su ponovno potvrdili prikladnost podataka za faktorsku analizu ($KMO = 0,778$; Bartlettov test sferičnosti $\chi^2 = 884,467$; $df = 21$; $p < 0,001$), a izdvojena je jedna komponenta koja objašnjava 49,09 % ukupne varijance.

Tablica 22

Rezultati metode glavnih komponenti - Usmjerenost na dijete

	Komponenta	Komunaliteti
	1	
Prostor organiziram u centre aktivnosti.	0,75	0,56
Djeci omogućavam samostalan odabir aktivnosti i vremena u kojem će ih provoditi.	0,73	0,53
Djeci omogućavam dostupnost nestrukturiranog materijala.	0,72	0,52
U prostoriju postavljam materijale (npr. plakati, fotografije, igračke, slikovnice, knjige i predmeti) koji predstavljaju različite i višestruke identitete djece koji ne promiču stereotipe.	0,72	0,51
Didaktičke materijale postavljam nadohvat ruke djeci i dostupni su im za slobodno korištenje.	0,71	0,50
Trajanje procesa učenja ne definiram vremenskim okvirom.	0,69	0,48
Tijekom procesa učenja djeci omogućavam istraživanje i eksperimentiranje.	0,58	0,34
Karakteristični korijen	3,44	
% objašnjene varijance	49,09	

Ispitana je pouzdanost skale koja se sastoji od 7 čestica.

Cronbach alfa koeficijent ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha=0,82$).

Tablica 23

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usmjerenost na dijete

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Prostor organiziram u centre aktivnosti.	4,20	1,13	0,63	0,79
U prostoriju postavljam materijale (npr. plakati, fotografije, igračke, slikovnice, knjige i predmeti) koji predstavljaju različite i višestruke identitete djece koji ne promiču stereotipe.	4,32	0,86	0,58	0,80
Didaktičke materijale postavljam nadohvat ruke djeci i dostupni su im za slobodno korištenje.	4,56	0,83	0,57	0,80
Djeci omogućavam dostupnost nestrukturiranog materijala.	4,33	0,96	0,57	0,80
Tijekom procesa učenja djeci omogućavam istraživanje i eksperimentiranje.	4,49	0,71	0,46	0,82
Trajanje procesa učenja ne definiram vremenskim okvirom.	4,12	1,02	0,57	0,80
Djeci omogućavam samostalan odabir aktivnosti i vremena u kojem će ih provoditi.	3,97	1,09	0,61	0,79

Nakon provedene faktorske analize, na temelju teorijskih pretpostavki i empirijskih pokazatelja, zadržano je jednofaktorsko rješenje koje obuhvaća 7 čestica, konceptualno usmjerenih na dječju orijentiranost odgojno-obrazovne prakse. Ova komponenta objašnjava 49,09 % ukupne varijance, što predstavlja zadovoljavajući pokazatelj s obzirom na broj čestica i specifičnost mjenog konstrukta.

Prema Costellu i Osbornu (2005), interpretabilnost i teorijska utemeljenost ključni su kriteriji u odlučivanju o zadržavanju komponenti, pa je u skladu s tim odabrano jednočestično rješenje koje osigurava sadržajnu koherentnost i konceptualnu jasnoću konstrukta.

Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka ($KMO = 0,778$) i Bartlettov test sferičnosti ($\chi^2 = 884,467$; $df = 21$; $p < 0,001$) potvrđuju adekvatnost podataka za faktorsku analizu. Dobivena komponenta odražava jedinstvenu dimenziju usmjerenosti na dijete, koja uključuje poticanje istraživačkog učenja, fleksibilno planiranje aktivnosti te uvažavanje dječjih potreba, interesa i ritma.

Uzorak i broj čestica korišten u analizi zadovoljavaju metodološke preporuke za provedbu EFA (Field, 2017), čime se potvrđuje stabilnost i interpretabilnost dobivene strukture.

Skala Važnost predškole

Provedena je metoda glavnih komponenti na 8 čestica kojima se ispituje važnost predškole.

Zadovoljeni su preduvjeti za provedbu analize: Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,909$) i statistički značajan rezultat Bartlettovog testa sfericiteta ($\chi^2=2436,406$; $df=28$; $p<0,001$).

Prema Kaiser-Guttmanovom i Cattellovom *scree-plotu* izdvojena je jedna komponenta kojom je objašnjeno 70,78 % varijance.

Tablica 24

Rezultati metode glavnih komponenti - Važnost predškole

	Komponenta	Komunaliteti
	1	
Program predškole priprema djecu na dobar način za ulazak u osnovnu školu.	0,89	0,80
U programu predškole stječu se znanja potrebna za polazak u školu.	0,88	0,78
Djeca koja pohađaju program predškole stječu vještine i sposobnosti potrebne za polazak u školu.	0,87	0,76
Program predškole potiče cjelovit razvoj djeteta.	0,86	0,74
Program predškole pruža odgovarajuću pripremu za učenje u školi.	0,85	0,73
U programu predškole su obrađene teme koje su od važnosti za prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,85	0,73

Pohađanje programa predškole omogućuje svoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju.	0,77	0,59
Djeca koja pohađaju program predškole pokazuju bolje rezultate u školi.	0,73	0,54
Karakteristični korijen	5,66	
% objašnjene varijance	70,78	

Na temelju provedene faktorske analize, potvrđena je jedinstvena i konceptualno koherentna struktura skale koja mjeri percepciju važnosti programa predškole u kontekstu prijelaza djece iz vrtića u osnovnu školu. Analizom je izdvojena jedna komponenta koja obuhvaća svih osam čestica i objašnjava 70,78 % ukupne varijance, što ukazuje na snažnu povezanost između mjerenih stavova i jasno definiran konstrukt.

Dobivena komponenta uključuje različite aspekte važnosti predškole – od pripreme za školu i stjecanja znanja, vještina i navika, do uloge predškole u osiguravanju jednakih prilika i potpore cjelovitom razvoju djeteta. Statistički pokazatelji također potvrđuju prikladnost podataka za faktorsku analizu: Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka ($KMO = 0,909$) ukazuje na izvrsnu prikladnost, dok je Bartlettov test sferičnosti bio statistički značajan ($\chi^2 = 2436,406$; $df = 28$; $p < 0,001$), što potvrđuje međusobnu povezanost čestica.

U skladu s teorijskim pretpostavkama i ranijim istraživanjima (Pianta i sur., 2007; Fabian, H., Dunlop, A.W., 2006), rezultati ukazuju na visoku razinu suglasnosti među ispitanicima o važnoj funkciji predškolskog programa u olakšavanju prijelaza u školu i poticanju uspjeha djece u obrazovnom sustavu.

Dobiveni rezultati potvrđuju da je skala Važnost predškole valjan i pouzdan instrument za ispitivanje percepcija odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, te da može poslužiti kao osnova za daljnja istraživanja čimbenika koji doprinose kvaliteti prijelaza djece u školski kontekst.

Skala Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Za ispitivanje konstrukcijske valjanosti skale kojom se procjenjuju kompetencije stečene formalnim obrazovanjem relevantne za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, primijenjena je metoda glavnih komponenti (Principal Component Analysis – PCA). Analiza je provedena na skupu od 6 čestica, pri čemu su prethodno zadovoljeni svi statistički preduvjeti za provedbu faktorske analize.

Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka iznosila je 0,877, što prema interpretaciji Fielda (2017) ukazuje na vrlo dobru prikladnost. Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ($\chi^2 = 2144,736$; $df = 15$; $p < 0,001$), što potvrđuje dovoljnu koreliranost među varijablama.

Tablica 25

Rezultati metode glavnih komponenti - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

	Komponenta	Komunaliteti
	1	
Za razumijevanje dječjih potreba tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,91	0,83
Za suočavanje s izazovima koji se mogu pojaviti tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,90	0,82
Za korištenje različitih metoda i tehnika poučavanja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,89	0,79
Za razumijevanje dječjeg razvoja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,88	0,77
Za rad s djecom tijekom njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,87	0,75
Za suradnju s ostalim dionicima (roditeljima, skrbnicima, stručnim suradnicima) tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,86	0,74
Karakteristični korijen	4,71	
% objašnjene varijance	78,53	

Na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija (vlastite vrijednosti > 1) predloženo je jednočestično rješenje, dok je Cattellov scree-plot sugerirao mogućnost postojanja dvokomponentne strukture. Ipak, uzimajući u obzir teorijsku utemeljenost konstrukta, homogenost sadržaja čestica te visoke faktorske zasićenosti i komunalitete, odlučeno je zadržati jednočestičnu strukturu. Ova komponenta objašnjava 78,53 % ukupne varijance, što prema preporukama Costella i Osbornea (2005) predstavlja vrlo visok udio za područje društvenih znanosti.

Zadržana komponenta obuhvaća temeljne profesionalne kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave povezane s razumijevanjem dječjih potreba, razvojnih obilježja i izazova tijekom prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao i sa suradnjom s drugim dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Dobivena struktura pokazuje konceptualnu jasnoću i visoku internu povezanost skale, čime je potvrđena njezina konstrukcijska valjanost i opravdanost daljnje primjene u glavnom istraživanju.

Skala Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

S ciljem ispitivanja procjena odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave o kvaliteti trenutne prijelazne prakse djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, provedena je faktorska analiza na skupu od četiri čestice koje se odnose na različite aspekte prilagodbe i učinkovitosti prijelaznog procesa.

Zadovoljeni su svi preduvjeti za provedbu analize: Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka iznosila je 0,835, što ukazuje na vrlo dobru prikladnost podataka, dok je Bartlettov test sferičnosti bio statistički značajan ($\chi^2 = 1537,774$; $df = 6$; $p < 0,001$), čime je potvrđena koreliranost među česticama i opravdanost primjene metode glavnih komponenti (PCA).

Tablica 26*Rezultati metode glavnih komponenti - Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse*

	Komponenta	Komunaliteti
	1	
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim mogućnostima.	0,96	0,93
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim potrebama.	0,94	0,88
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim sposobnostima.	0,94	0,88
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je zadovoljavajuća.	0,91	0,82
Karakteristični korijen	3,51	
% objašnjene varijance	87,80	

Faktorskom analizom potvrđena je jednočestična struktura skale, kojom je objašnjeno 87,80 % ukupne varijance, što ukazuje na jasno definiran i homogen latentni konstrukt. Sve čestice imale su visoke faktorske saturacije (iznad 0,90) i komunalitete, što potvrđuje njihovu snažnu međusobnu povezanost.

Procijenjena pouzdanost skale, izražena Cronbach α koeficijentom od 0,95, ukazuje na iznimno visoku unutarnju konzistentnost, a visoki koeficijenti korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom ($r_{it} = 0,84\text{--}0,93$) dodatno potvrđuju homogenost instrumenta.

Dobiveni rezultati pokazuju da ispitanici dosljedno procjenjuju kvalitetu prijelazne prakse u odnosu na potrebe, mogućnosti i sposobnosti djece te njezinu ukupnu prikladnost.

Ukupno gledano, rezultati potvrđuju visoku pouzdanost i konstrukcijsku valjanost skale, čime je opravdana njezina primjena u glavnom istraživanju i u budućim studijama slične tematike (Costello & Osborne, 2005; Field, 2017).

Tablica 27

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim potrebama.	2,72	1,11	0,89	0,94
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim mogućnostima.	2,82	1,05	0,93	0,92
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim sposobnostima.	2,96	1,07	0,88	0,94
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je zadovoljavajuća.	2,82	1,10	0,84	0,95

Pilot istraživanje provedeno je s ciljem konstrukcije i preliminarne provjere valjanosti i pouzdanosti posebno konstruiranog upitnika za ispitivanje različitih aspekata suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Upitnik je razvijen jer nijedan postojeći instrument nije u cijelosti odgovarao specifičnim ciljevima i zadacima ovoga istraživanja.

Analizom podataka iz pilot faze obrađeno je ukupno sedam skala koje obuhvaćaju sljedeće konstruktne cjeline: ostvarenu suradnju, spremnost na suradnju, usmjerenost na dijete u odgojno-obrazovnom radu, percepciju važnosti programa predškole, procjenu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem te procjenu kvalitete trenutne prijelazne prakse.

Provedene eksploratorne faktorske analize i izračuni Cronbach α koeficijenta pokazali su da većina skala posjeduje zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike, uz visoke vrijednosti objašnjene varijance (od 49 % do 88 %) i visoku unutarnju konzistenciju. Pojedine čestice koje

nisu pokazale zadovoljavajuće metrike isključene su iz daljnje analize, čime je dodatno unaprijeđena jasnoća i koherencija faktorskih struktura.

Na temelju teorijskih pretpostavki, empirijskih rezultata i uvida iz prethodnih istraživanja, utvrđeno je da se konačna verzija upitnika – uz manje prilagodbe – može koristiti u glavnoj fazi istraživanja.

U glavnom istraživanju instrument će biti primijenjen na većem i širem uzorku odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave s područja Istarske županije, s ciljem detaljnijeg ispitivanja odnosa među varijablama i identifikacije obrazaca suradnje i stavova u stvarnim odgojno-obrazovnim kontekstima. Prošireni uzorak omogućit će primjenu naprednijih statističkih metoda i time doprinijeti dubljem razumijevanju čimbenika koji pridonose uspješnosti prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Tablica 28

Sažetak rezultata psihometrijske provjere skala u pilot istraživanju

Naziv skale	Broj zadržanih čestica	Cronbach α	Objašnjena varijanca (%)
Ostvarena suradnja	19	0,94	66,27
Spremnost na suradnju	20	0,97	71,48
Odgojno-obrazovni rad i praksa usmjerena na dijete	7	0,82	49,09
Važnost predškole	8	0,92	70,78
Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem	6	0,94	78,53
Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse	4	0,95	87,80

2.4.2. Rezultati i analiza glavnog istraživanja

Glavno kvantitativno istraživanje provedeno je s ciljem ispitivanja spremnosti na suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U ovoj fazi istraživanja primijenjen je doradeni upitnik *Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu*, čije su metrijske karakteristike prethodno provjerene u pilot istraživanju.

Analiza podataka u glavnom istraživanju obuhvatila je deskriptivni prikaz rezultata na razini pojedinih čestica i skala, ispitivanje faktorske strukture skale spremnosti na suradnju te procjenu pouzdanosti dobivenih dimenzija. Nadalje, ispitane su razlike u procjenama sudionika s obzirom na njihovu profesionalnu ulogu i druga relevantna sociodemografska obilježja, kao i povezanosti između pojedinih komponenti suradnje i odabranih prediktora.

Dobiveni rezultati omogućuju cjelovit uvid u obrasce suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te pružaju empirijsku podlogu za tumačenje rezultata u širem teorijskom i praktičnom okviru.

2.4.2.1. Sudionici i postupak

U glavnom istraživanju sudjelovalo je ukupno 787 ispitanika, od čega 438 odgojitelja djece rane i predškolske dobi zaposlenih u dječjim vrtićima te 349 učitelja razredne nastave zaposlenih u osnovnim školama na području Istarske županije. Uzorak je bio prigodan, a sudionici su odabrani prema kriteriju profesionalne uključenosti u proces prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

U skupini odgojitelja djece rane i predškolske dobi, udio žena iznosio je 100 % (N = 438). Najveći broj odgojitelja djece rane i predškolske dobi posjeduje višu stručnu spremu (68 %), dok 29 % ima visoku stručnu spremu. Preostali dio čine ispitanici sa srednjom stručnom spremom i višim akademskim titulama (specijalistički studij). Raspon dobi odgojitelja djece rane i predškolske dobi kreće se od 22 do 63 godine, a radno iskustvo od početnika do 43 godine staža.

U skupini učitelja razredne nastave, udio žena iznosi 98,9 % (N = 345), dok muškarci čine 1,1 % (N = 4). Većina učitelja ima visoku stručnu spremu (79,7 %), dok manji broj posjeduje višu

stručnu spremu ili dodatne akademske kvalifikacije. Dob učitelja kreće se između 25 i 64 godine, a radno iskustvo od 1 do 41 godinu.

Svi sudionici bili su prethodno informirani o svrsi i ciljevima istraživanja te su dobrovoljno, anonimno i uz informirani pristanak pristupili ispunjavanju upitnika. Istraživanje je provedeno putem elektroničkog obrasca (LimeSurvey), koji je distribuiran ravnateljima i/ili stručnim suradnicima dječjih vrtića i osnovnih škola u Istarskoj županiji, a oni su ga prosljedili djelatnicima svojih ustanova.

Tablica 29

Najviša stečena stručna sprema odgojitelja djece rane i predškolske dobi

	f	%
Srednja škola	9	2,1
VŠS/preddiplomski studij (dvogodišnji, trogodišnji studij)	299	68,3
VSS/diplomski ili integrirani preddiplomski i diplomski studij (četverogodišnji, petogodišnji studij)	128	29,2
stručni specijalist	2	0,5
Ukupno	438	100,0

Tablica 30

Dob i radni staž odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Dob						
N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
438	22,00	63,00	38,82	9,86	0,35	-0,61
Radni staž						
N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
438	0,00	45,00	13,30	9,67	0,76	-0,03

2.4.2.2. Analiza podataka

Kako bi se ispitala konstrukcijska valjanost primijenjenih mjernih instrumenata, provedene su eksploratorne faktorske analize (EFA) primjenom metode glavnih komponenti (Principal Component Analysis – PCA).

Prije provedbe analize provjerena je prikladnost korelacijske matrice, pri čemu su korišteni Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) indeks i Bartlettov test sferičnosti. Vrijednosti KMO indeksa iznad 0,60 smatraju se zadovoljavajućima, dok statistički značajan rezultat Bartlettova testa ($p < 0,05$) potvrđuje opravdanost redukcije dimenzionalnosti (Field, 2017).

Ekstrakcija faktora temeljila se na Kaiser–Guttmanovom kriteriju (zadržavanje faktora sa svojstvenim vrijednostima većima od 1) te Cattellovom scree-testu, čiji se rezultat interpretira vizualno, na osnovi točke loma u grafu svojstvenih vrijednosti. U analizama u kojima je dobivena višefaktorska struktura korištena je kosokutna (oblina) rotacija, s obzirom na očekivanu međusobnu povezanost faktora.

Rezultati svake faktorske analize prikazani su tablično, uz istaknute faktorske zasićenosti veće od 0,30, komunalitete, svojstvene vrijednosti (eigenvalue) i postotke objašnjene varijance. U slučajevima u kojima su pojedine čestice pokazale višestruka zasićenja, niske komunalitete ($< 0,30$) ili konceptualnu neusklađenost s dodijeljenim faktorom, iste su isključene iz analize, nakon čega je analiza ponovljena na preostalim česticama.

Pouzdanost dobivenih skala ispitana je izračunom Cronbach α koeficijenta unutarnje konzistencije, pri čemu su vrijednosti iznad 0,70 smatrane pokazateljem zadovoljavajuće pouzdanosti (Gliem & Gliem, 2003). Za svaku česticu dodatno su izračunate aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), korekcije korelacija s ukupnim rezultatom skale (rit) te vrijednosti Cronbach α u slučaju izostavljanja pojedine čestice. Korigirane korelacije iznad 0,30 interpretirane su kao poželjne.

Ukupni rezultati pojedinih skala izračunati su kao prosječne vrijednosti čestica koje pripadaju istom konstrukt. Na tim su podacima provedene deskriptivne analize (N, Min, Max, M, SD, Skewness, Kurtosis), uz dodatnu provjeru distribucije pomoću histograma, Q-Q plotova i analiza z-vrijednosti za detekciju ekstremnih rezultata.

S obzirom na poznatu osjetljivost testova normalnosti na velikim uzorcima, osim aritmetičke sredine i standardne devijacije prikazani su i medijan (C) te interkvartilni raspon (Q3–Q1) u slučajevima izražene asimetrije distribucije ili odstupanja od normaliteta.

U ovom istraživanju korišten je niz skala razvijenih s ciljem ispitivanja različitih aspekata prijelazne prakse djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U nastavku su prikazani deskriptivni pokazatelji za sve primijenjene skale.

Percepcija stručnjaka o prijelaznoj praksi ispitivana je Skalom ostvarene suradnje, koja obuhvaća četiri poddimenzije: Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece, Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu, Profesionalnu komunikaciju između odgojitelja i učitelja te Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca.

Za procjenu spremnosti stručnjaka na profesionalnu suradnju primijenjena je Skala spremnosti na suradnju, koja sadrži dvije komponente: Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi te Praktične i suradničke aktivnosti.

Dječja perspektiva u odgojno-obrazovnom pristupu ispitivana je pomoću Skale odgojno-obrazovni rad i praksa usmjerena na dijete, koja predstavlja jedinstvenu komponentu posvećenu dječjoj usmjerenosti u svakodnevnoj praksi odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave.

Skala važnosti predškole korištena je za ispitivanje stavova o ulozi i značaju programa predškole u pripremi djece za školu te u osiguravanju kontinuiteta između odgojno-obrazovnih razina.

Kao pokazatelj profesionalne osposobljenosti primijenjena je Skala kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem, kojom su se procjenjivale kompetencije vezane uz razumijevanje dječjih potreba, izazova prijelaza te suradnje s drugim stručnjacima.

Na kraju, Skala procjene kvalitete trenutne prijelazne prakse služila je za vrednovanje usklađenosti postojećih odgojno-obrazovnih praksi s potrebama, mogućnostima i sposobnostima djece.

Sudionici su stupanj slaganja s tvrdnjama izražavali na petostupanjskoj Likertovoj skali, u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem), uz mogućnost neutralnog odgovora (niti se slažem niti se ne slažem), koji može odražavati neodlučnost ili zadržavanje osobnog stava (Likert, 1932; Nemoto & Beglar, 2014).

Analiza deskriptivnih pokazatelja za sve skale pokazala je da nema većih odstupanja od normalnosti distribucije, a sve skale obuhvaćaju puni raspon odgovora. Takva distribucija omogućila je primjenu parametrijskih statističkih postupaka u daljnjoj analizi podataka (Field, 2017).

Skala Ostvarena suradnja između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

Za ispitivanje konstrukcijske valjanosti skale Ostvarena suradnja provedena je metoda glavnih komponenti (Principal Component Analysis – PCA) na skupu od 19 čestica kojima se ispituje suradnja između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi u procesu prijelaza djece iz vrtića u osnovnu školu.

Prije provedbe analize provjerena je prikladnost podataka. Kaiser–Meyer–Olkin mjera iznosila je 0,870, što ukazuje na vrlo dobru prikladnost uzorka (Field, 2017), dok je Bartlettov test sferičnosti bio statistički značajan ($\chi^2 = 8228,999$; $df = 171$; $p < 0,001$), čime je potvrđena opravdanost primjene faktorske analize.

Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju izdvojeno je pet komponenti, koje su zajedno objašnjavale 70,13 % ukupne varijance, dok je Cattellov scree-plot bio teže interpretabilan. Četiri komponente sadržajno su se podudarale s rezultatima dobivenima u pilot istraživanju, dok peta komponenta nije bila konceptualno interpretabilna.

Ona je obuhvaćala čestice:

- Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete;
- Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse;
- Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili druge oblike dokumentacije o djeci;
- Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju, koja je pokazivala višestruko zasićenje.

Zbog ograničene interpretabilnosti navedenih čestica, one su isključene iz daljnje analize. Analiza je ponovljena na preostalih 16 čestica.

Ponovno su zadovoljeni preduvjeti za faktorsku analizu (KMO = 0,858; Bartlettov test sferičnosti: $\chi^2 = 6368,918$; $df = 120$; $p < 0,001$). Na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija izdvojene su četiri komponente, koje zajedno objašnjavaju 65,88 % ukupne varijance, dok je scree-plot ponovno bio teže interpretabilan.

Sve izdvojene komponente pokazale su sadržajnu konzistentnost. Dvije čestice pokazale su višestruka zasićenja (Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre i Odgojitelji i učitelji međusobno promatraju odgojno-obrazovnu praksu), no one su zadržane unutar komponenti na kojima su imale više saturacije, što je u skladu s njihovim sadržajnim značenjem.

Dobivene komponente imenovane su kako slijedi:

1. Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu,
2. Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu,
3. Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca,
4. Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece.

Tablica 31

Rezultati metode glavnih komponenti - Ostvarena suradnja između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

	Komponenta				Komunaliteti
	1	2	3	4	
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	0,84	0,05	0,02	0,17	0,80
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	0,78	-0,01	0,00	0,06	0,64
Odgojitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	0,71	-0,26	0,18	-0,12	0,76
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,63	-0,31	0,22	-0,17	0,69
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	0,01	-0,85	0,05	-0,10	0,72
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	0,01	-0,83	-0,01	-0,01	0,69
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako	0,14	-0,81	0,00	-0,02	0,75

bi im približili što se od njih očekuje u školi.					
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	0,03	-0,68	-0,20	0,27	0,57
Predškolci i školarci zajedno pripremaju priredbu/predstavu za djelatnike dječjeg vrtića i osnovne škole.	0,05	0,11	0,80	-0,04	0,60
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	0,22	0,03	0,68	0,09	0,63
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	-0,05	-0,09	0,59	0,34	0,59
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	-0,09	-0,42	0,46	0,16	0,55
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	-0,06	-0,07	0,18	0,77	0,69
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	-0,02	-0,12	0,20	0,70	0,66
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	0,46	0,12	-0,13	0,62	0,68
Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,33	-0,08	0,02	0,49	0,52
Karakteristični korijen	6,30	1,80	1,37	1,08	
% objašnjene varijance	39,36	11,22	8,54	6,76	

U okviru ispitivanja konstrukta suradnje između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, eksploratornom faktorskom analizom izdvojena su četiri faktora koji zajednički objašnjavaju 65,88 % ukupne varijance. Dobivena struktura ukazuje na višedimenzionalnost suradničke prakse između dvaju odgojno-obrazovnih sustava.

Prvi faktor – Profesionalna komunikacija nakon prijelaza obuhvaća razmjenu informacija i iskustava između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi nakon što dijete započne školovanje. Visoka faktorska zasićenja na česticama koje se odnose na dijeljenje opažanja o djetetovoj prilagodbi, akademskom napredovanju te ranijim razvojnim postignućima potvrđuju važnost kontinuiranog profesionalnog dijaloga između dječjeg vrtića i osnovne škole, s ciljem praćenja i podrške djetetu u novom okruženju.

Drugi faktor – Priprema djece za školu kroz neposredne susrete odnosi se na aktivnosti u kojima djeca iz dječjeg vrtića neposredno upoznaju školsko okruženje (obilasci škole, susreti s učiteljima i učenicima, sudjelovanje na školskom satu). Ova dimenzija naglašava važnost postupnog i iskustvenog uvođenja djeteta u školsku sredinu, što pridonosi smanjenju neizvjesnosti i jačanju osjećaja sigurnosti.

Treći faktor – Suradničke aktivnosti djece obuhvaća čestice koje se odnose na zajedničke aktivnosti predškolaca i školaraca, poput izrade plakata, obilježavanja važnih događanja ili zajedničkih igara. Faktor ističe značaj vršnjačke interakcije i socijalnog povezivanja, koje potiču pozitivnu percepciju škole i olakšavaju emocionalni prijelaz djece.

Četvrti faktor – Stručna suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave uključuje sudjelovanje u zajedničkim edukacijama, radionicama, promatranju odgojno-obrazovne prakse i planiranju zajedničkih aktivnosti. Riječ je o dimenziji koja odražava dublju, profesionalno strukturiranu suradnju usmjerenu na usklađivanje pedagoških pristupa i osiguravanje kontinuiteta u učenju i razvoju djece.

Ukupno gledano, rezultati potvrđuju da je suradnja između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi u prijelaznom razdoblju višedimenzionalan konstrukt, koji uključuje komunikacijske, razvojno-pedagoške i profesionalne aspekte. Ovakva struktura u potpunosti je u skladu s teorijskim postavkama prema kojima je kvaliteta prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu uvjetovana koordiniranim djelovanjem svih dionika, pri čemu osobitu važnost ima partnerski odnos između ranog i predškolskog i školskog sustava.

Tablica 32

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,92	1,36	0,71	0,80
Odgojitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	1,76	1,28	0,80	0,76
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	1,57	1,00	0,59	0,85
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	1,49	0,96	0,70	0,81

Ispitana je pouzdanost skale „Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu“ koja se sastoji od četiri čestice. Cronbachov alfa iznosi $\alpha = 0,81$, što ukazuje na zadovoljavajuću unutarnju konzistenciju skale. Za svaku česticu izračunate su aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), korigirane korelacije s ukupnim rezultatom na skali (r_{it}), te vrijednosti Cronbachovog alfa koeficijenta kada bi se čestica izostavila iz skale. Sve r_{it} vrijednosti su iznad preporučene granice od 0,30, što dodatno potvrđuje dosljednost čestica unutar skale.

Tablica 33

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	2,39	1,35	0,68	0,80
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	1,77	1,13	0,57	0,84
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	2,17	1,35	0,76	0,76
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	2,36	1,37	0,69	0,79

Pouzdanost skale Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu, koja se sastoji od ukupno četiri čestice, ispitana je pomoću Cronbach α koeficijenta unutarnje konzistencije. Dobivena vrijednost $\alpha = 0,84$ ukazuje na visoku pouzdanost skale i zadovoljavajuću homogenost čestica. Sve čestice ostvarile su korekcije korelacije s ukupnim rezultatom skale (r_{it}) iznad preporučenog praga od 0,30, s vrijednostima u rasponu od 0,57 do 0,76. Izostavljanje bilo koje čestice ne bi rezultiralo značajnim povećanjem ukupne pouzdanosti, što dodatno potvrđuje stabilnost mjernog instrumenta.

Aritmetičke sredine pokazale su da su sudionici u prosjeku iskazivali umjeren do niži stupanj slaganja s tvrdnjama koje opisuju konkretne aktivnosti za olakšavanje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (M između 1,77 i 2,39), uz relativno visoke standardne devijacije, što upućuje na izraženu varijabilnost u praksama i iskustvima među ispitanicima.

Dobiveni rezultati ukazuju na to da su aktivnosti koje uključuju izravno upoznavanje djece sa školskim prostorima, učiteljima i učenicima još uvijek nedovoljno zastupljene u praksi, što može upućivati na potrebu za sustavnijim planiranjem i institucionalnim poticanjem prijelaznih aktivnosti. Skala se pokazala prikladnom za daljnju analizu u okviru istraživačkih pitanja usmjerenih na operacionalizaciju prijelaznih praksi između dječjeg vrtića i osnovne škole.

Tablica 34

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Predškolci i školarci zajedno pripremaju priredbu/predstavu za djelatnike dječjeg vrtića i osnovne škole.	1,47	1,03	0,44	0,68
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	1,40	0,97	0,57	0,59
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	1,17	0,60	0,59	0,63
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	1,47	0,98	0,46	0,67

U okviru istraživanja ispitana je pouzdanost skale Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca, koja obuhvaća četiri čestice usmjerene na učestalost zajedničkih aktivnosti djece iz dječjih vrtića i učenika osnovnih škola. Skala mjeri razinu uključenosti djece u zajedničke kreativne, edukativne i rekreativne aktivnosti u kontekstu prijelaza iz ranog i predškolskog u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja.

Dobiveni koeficijent unutarnje konzistencije pokazao je zadovoljavajuću pouzdanost skale (Cronbach $\alpha = 0,71$), što ukazuje na dobru međusobnu povezanost čestica. Korekcije korelacija pojedinih čestica s ukupnim rezultatom skale (r_{it}) kretale su se od 0,44 do 0,59, što je u skladu s preporučenim pragovima za istraživačke instrumente (Field, 2017).

Aritmetičke sredine pokazale su relativno niske vrijednosti ($M = 1,17$ do $1,47$), što sugerira da se zajedničke aktivnosti predškolaca i školaraca u praksi provode rijetko ili povremeno. Standardne devijacije ukazuju na umjerenu varijabilnost u odgovorima, pri čemu najveća disperzija postoji kod čestica koje se odnose na pripremu zajedničkih priredbi i društvenih igara. Dobiveni rezultati sugeriraju da je praksa izravne dječje suradnje između predškolskih i školskih skupina još uvijek nedovoljno razvijena, što upućuje na potrebu za njezinim sustavnijim poticanjem. Aktivno uključivanje djece u zajedničke aktivnosti može pridonijeti

jačanju osjećaja pripadnosti, smanjenju prijelaznog stresa i razvoju pozitivnog stava prema školskom okruženju.

Tablica 35

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,16	0,60	0,54	0,75
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	1,31	0,67	0,51	0,76
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,29	0,72	0,65	0,69
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1,28	0,77	0,65	0,69

U svrhu ispitivanja pouzdanosti skale Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece, provedena je analiza unutarnje konzistencije. Skala se sastoji od četiri čestice koje se odnose na različite oblike profesionalne suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, s naglaskom na planiranje, promatranje i zajedničko stručno usavršavanje u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Dobiveni Cronbach α koeficijent iznosi 0,78, što upućuje na zadovoljavajuću razinu pouzdanosti skale. Korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom (r_{it}) kretale su se u rasponu od 0,51 do 0,65, dok su vrijednosti Cronbach α koeficijenta u slučaju izostavljanja pojedine čestice varirale od 0,69 do 0,76. Budući da sve čestice ravnomjerno doprinose ukupnoj unutarnjoj konzistenciji, sve su zadržane u konačnoj verziji skale.

Analiza aritmetičkih sredina (M) pokazuje nisku učestalost navedenih oblika suradnje u praksi. Najniži prosječni rezultat zabilježen je za tvrdnju Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (M = 1,16),

dok su nešto viši rezultati utvrđeni za sudjelovanje u zajedničkim edukacijama i radionicama. Standardne devijacije (SD) kreću se od 0,60 do 0,77, što ukazuje na umjerenu disperziju odgovora i razlike u iskustvima među sudionicima.

Ovi rezultati sugeriraju da je formalna i strukturirana suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u planiranju i provedbi prijelaznih aktivnosti još uvijek nedovoljno razvijena, unatoč njezinoj važnosti za osiguravanje pedagoškog kontinuiteta i kvalitetnog prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Skala Spremnost za suradnju između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

Eksploratornom faktorskom analizom utvrđena je trofaktorska struktura koja objašnjava 74,68 % ukupne varijance, čime je potvrđena složena, višedimenzionalna priroda spremnosti za suradnju. Dobiveni faktori jasno odražavaju različite aspekte profesionalne interakcije i zajedničkog djelovanja između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi u prijelaznom procesu.

Prvi faktor – Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece – obuhvaća čestice koje se odnose na razmjenu informacija, planiranje aktivnosti i usklađivanje pedagoških pristupa između dječjeg vrtića i osnovne škole. Ova dimenzija ističe važnost profesionalnog dijaloga, međusobnog razumijevanja i koordinacije u planiranju prijelaznih aktivnosti.

Drugi faktor – Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu – uključuje čestice koje opisuju konkretne oblike suradnje i zajedničke aktivnosti namijenjene djeci, poput posjeta školi, sudjelovanja na zajedničkim radionicama ili susretima. Ovaj faktor upućuje na spremnost stručnjaka za aktivno uključivanje djece u situacije koje im pomažu da se lakše prilagode školskom okruženju.

Treći faktor – Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca – odnosi se na zajedničke aktivnosti djece iz dječjeg vrtića i učenika osnovne škole, usmjerene na međusobno upoznavanje, razvoj socijalnih vještina i stvaranje osjećaja pripadnosti. Ova komponenta naglašava dječju perspektivu u prijelaznom procesu, kroz poticanje vršnjačke suradnje i iskustvenog učenja.

Dobiveni statistički pokazatelji potvrđuju visoku prikladnost podataka za faktorsku analizu (KMO = 0,921; Bartlettov test sfericiteta: $\chi^2 = 11.168,474$; $df = 120$; $p < 0,001$) te upućuju na stabilnu i jasno interpretabilnu strukturu skale. Rezultati dodatno potvrđuju da je spremnost za

suradnju višeslojan konstrukt koji uključuje profesionalne, praktične i razvojno-pedagoške dimenzije.

Zaključno, skala Spremnost za suradnju pokazala se valjanom i pouzdanom mjerom profesionalne orijentacije učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi prema međusobnoj suradnji u prijelaznom procesu. Dobivena struktura pruža vrijedan okvir za razumijevanje i unapređivanje suradničkih praksi u ranom i osnovnoškolskom kontekstu.

Tablica 36

Rezultati metode glavnih komponenti - Spremnost za suradnju između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

	Komponenta			Komunaliteti
	1	2	3	
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,90	-0,28	0,15	0,76
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	0,84	0,10	-0,04	0,77
Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	0,83	0,05	-0,19	0,62
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	0,81	0,12	-0,02	0,73
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,74	0,12	0,15	0,79
Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.	0,74	-0,04	0,27	0,77
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,59	0,27	0,05	0,60

Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	0,54	0,09	0,39	0,72
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	-0,16	0,90	0,17	0,86
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	-0,01	0,82	0,11	0,78
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	0,11	0,80	0,08	0,80
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	0,27	0,78	-0,13	0,75
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	0,00	-0,04	0,90	0,78
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	0,09	0,17	0,70	0,70
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	0,10	0,29	0,65	0,79
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	0,22	0,38	0,46	0,73
Karakteristični korijen	8,97	1,94	1,04	
% objašnjene varijance	56,04	12,15	6,49	

Radi utvrđivanja latentne strukture skale, provedena je faktorska analiza glavnih komponenti (PCA) s varimaks rotacijom. Kriterij ekstrakcije komponenti temeljio se na eigenvalue većem od 1, pri čemu su izdvojene tri komponente koje zajedno objašnjavaju 74,68 % ukupne varijance (Komponenta 1 = 56,04 %, Komponenta 2 = 12,15 %, Komponenta 3 = 6,49 %).

Prva komponenta – Komunikacijska i profesionalna suradnja odgojitelja i učitelja obuhvaća osam čestica koje se odnose na različite oblike međusobne razmjene informacija, dokumentacije i stručnog usavršavanja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Visoke faktorske zasićenosti zabilježene su za čestice poput: Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (0,90), Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje (0,84) te Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci (0,83). Ova komponenta predstavlja temeljnu dimenziju profesionalne suradnje i razmjene u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Druga komponenta – Pripremne aktivnosti djece za prijelaz uključuje četiri čestice koje se odnose na aktivnosti u koje su uključena djeca radi upoznavanja budućeg školskog okruženja i ključnih aktera. Najviše faktorske zasićenosti postignute su za čestice: Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom (0,90), Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore (0,82) i Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu (0,80). Ova komponenta jasno odražava praksu prijelaza usmjerenu na dijete i važnost neposrednog iskustva kao dijela pripreme za školu.

Treća komponenta – Suradničke aktivnosti djece obuhvaća četiri čestice koje se odnose na zajedničke aktivnosti djece iz dječjeg vrtića i osnovne škole, poput izleta, priredbi i kreativnih projekata. Najviše zasićenje utvrđeno je za česticu Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete (0,90), što ovu komponentu pozicionira kao dimenziju horizontalne dječje suradnje u procesu prijelaza.

Svi komunaliteti su unutar prihvatljivog raspona (od 0,60 do 0,86), što upućuje na adekvatnu razinu zajedničke varijance između čestica i ekstrahiranih komponenti. Dobivena struktura pokazuje visoku interpretabilnost i teorijsku konzistentnost, što potvrđuje valjanost skale i njezinu primjenjivost za daljnja istraživanja.

Na temelju sadržajne interpretacije, komponente su konačno imenovane kako slijedi:

1. Komunikacijska i profesionalna suradnja,
2. Pripremne aktivnosti za djecu,
3. Suradničke aktivnosti djece.

Komunikacijska i profesionalna suradnja

Ova komponenta obuhvaća čestice koje se odnose na međusobnu komunikaciju, razmjenu informacija i profesionalnu suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Uključuje sudjelovanje u zajedničkim edukacijama i radionicama, razmjenu dokumentacije (primjerice razvojnih mapa), dijeljenje informacija o djetetovom akademskom napretku i prilagodbi te direktno promatranje i zajedničko promišljanje odgojno-obrazovne prakse.

Ova vrsta suradnje predstavlja temelj za kvalitetan, kontinuitetom podržan prijelaz jer omogućuje zajedničko razumijevanje djetetovih potreba, razvojnih obilježja i konteksta učenja. Time se potiče profesionalna refleksija i međusobno uvažavanje dvaju sustava – predškolskog i osnovnoškolskog – što pridonosi uspješnom prijelazu i djetetovoj dobrobiti.

Pripremne aktivnosti za djecu

Druga komponenta obuhvaća aktivnosti koje se provode s djecom iz dječjeg vrtića neposredno prije prijelaza u osnovnu školu, a usmjerene su na upoznavanje školskog okruženja, učitelja razredne nastave i učenika. Uključene su čestice koje se odnose na obilazak školskih prostora, sudjelovanje na školskom satu prilagođenom uzrastu, upoznavanje učitelja razredne nastave te susrete s učenicima prvog razreda koji dijele svoja iskustva.

Ove aktivnosti doprinose smanjenju neizvjesnosti, jačanju osjećaja sigurnosti i stvaranju pozitivnih očekivanja u vezi sa školom. Takve neposredne prilike za upoznavanje novog okruženja imaju važnu ulogu u emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi djece te predstavljaju prepoznat element kvalitetne prijelazne prakse usmjerene na dijete.

Suradničke aktivnosti djece

Treća komponenta obuhvaća zajedničke aktivnosti predškolaca i školaraca koje nadilaze formalno upoznavanje i uključuju dublju razinu interakcije i suradnje među djecom. Uključene su čestice koje se odnose na zajedničke izlete, pripremu priredbi i programa, izradu plakata za projekte te zajedničke igre.

Ovakve aktivnosti omogućuju djeci stvaranje pozitivnih odnosa s vršnjacima i budućim školskim okruženjem, što doprinosi smanjenju prijelaznog stresa, poticanju socijalne uključenosti i razvoju osjećaja pripadnosti novoj zajednici. U tom smislu, suradničke aktivnosti predstavljaju važan oblik vršnjačke podrške i emocionalne pripreme za uspješan početak školovanja.

Tablica 37

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	4,34	0,87	0,80	0,86
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	4,22	1,00	0,83	0,85
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	4,39	0,87	0,74	0,88
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	4,07	1,36	0,82	0,87

U svrhu ispitivanja pouzdanosti skale Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu, provedena je analiza unutarnje konzistentnosti na uzorku ispitanika. Skala se sastoji od četiri čestice koje se odnose na konkretne aktivnosti usmjerene na pripremu djece za prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Dobiveni Cronbachov alfa koeficijent iznosi 0,90, što ukazuje na vrlo visoku pouzdanost skale (Nunnally & Bernstein, 1994).

Sve čestice pokazuju zadovoljavajuće vrijednosti korelacije čestice s ukupnim rezultatom skale (r_{it}), koje se kreću u rasponu od 0,74 do 0,83. Također, izostavljanjem bilo koje pojedine čestice ne bi se značajno poboljšala ukupna pouzdanost, što dodatno potvrđuje stabilnost konstrukta.

Srednje vrijednosti (M) ukazuju na to da se sve navedene aktivnosti u visokoj mjeri provode, pri čemu najvišu prosječnu vrijednost ima čestica koja se odnosi na upoznavanje učitelja razredne nastave s djecom prije početka školovanja (M = 4,39), dok nešto nižu ima uključivanje učenika prvih razreda u prijelazni proces (M = 4,07).

Dobiveni rezultati potvrđuju da je skala konceptualno koherentna, empirijski pouzdana i prikladna za daljnju upotrebu u istraživanjima i evaluacijama učinkovitosti prijelaznih aktivnosti, osobito iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika.

Tablica 38

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	3,76	1,17	0,76	0,83
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	3,74	1,29	0,79	0,82
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	4,08	1,07	0,73	0,85
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	3,41	1,46	0,69	0,87

Za potrebe istraživanja ispitana je pouzdanost skale Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca, koja se sastoji od ukupno četiri čestice. Skala je oblikovana s ciljem procjene učestalosti različitih oblika zajedničkih aktivnosti između djece iz dječjeg vrtića i učenika osnovne škole, usmjerenih na izgradnju socijalnih veza i osjećaja pripadnosti školskom kontekstu prije formalnog početka školovanja.

Dobiveni Cronbach α koeficijent iznosi 0,88, što ukazuje na visoku internu konzistentnost skale i zadovoljavajuću pouzdanost. Korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom (r_{it}) kreću se u rasponu od 0,69 do 0,79, čime se potvrđuje da sve čestice dosljedno doprinose mjerenju istog konstrukta.

Najviše srednje vrijednosti zabilježene su za česticu Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre ($M = 4,08$; $SD = 1,07$), dok je najniža srednja vrijednost utvrđena za česticu Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete ($M = 3,41$; $SD = 1,46$).

Navedeni rezultati ukazuju na prisutnost i razmjerno učestalije provođenje suradničkih aktivnosti između djece predškolske i školske dobi, što doprinosi olakšavanju prijelaza u školski sustav kroz međuvršnjačku interakciju, razmjenu iskustava i upoznavanje sa školskim okruženjem u sigurnom i podržavajućem kontekstu.

Tablica 39

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	4,59	0,70	0,69	0,93
Odgojitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	4,42	0,98	0,65	0,93
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	4,21	1,02	0,81	0,92
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	4,20	1,03	0,83	0,92
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	3,90	1,14	0,76	0,92
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	4,47	0,92	0,75	0,92
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	4,25	0,94	0,84	0,92
Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.	4,10	1,04	0,81	0,92

Pouzdanost skale Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece, koja se sastoji od osam čestica, pokazala se izuzetno visokom. Izračunati Cronbachov alfa koeficijent iznosi $\alpha = 0,93$, što ukazuje na vrlo visoku unutarnju konzistentnost skale. Vrijednosti koeficijenata korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom (r_{it}) kreću se između 0,65 i 0,84, čime se potvrđuje visoka homogenost i stabilnost konstrukta.

Najviši prosječni rezultat ostvarila je čestica Odgojitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ($M = 4,59$; $SD = 0,70$), što upućuje na izraženu praksu razmjene informacija u prijelaznom procesu. Najniži prosječni rezultat zabilježen je za česticu koja se odnosi na međusobno promatranje odgojno-obrazovne prakse ($M = 3,90$; $SD = 1,14$), što može sugerirati da je takav oblik suradnje još uvijek nedovoljno zastupljen u svakodnevnom profesionalnom djelovanju.

Skala pruža relevantan uvid u razinu i kvalitetu profesionalne suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te potvrđuje važnost sustavne komunikacije i koordiniranog planiranja za uspješan prijelazni proces.

Tablica 40

Deskriptivni pokazatelji za skale spremnosti za suradnju

	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	780	1,50	5,00	4,28	0,87	-0,98	-0,19
Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	787	1,00	5,00	3,75	1,07	-0,47	-0,61
Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	770	2,00	5,00	4,33	0,69	-1,03	0,69

Dodatni uvid u obrasce odgovora na pojedinim skalama donosi pregled deskriptivnih statistika prikazan u Tablici 34. Srednje vrijednosti svih triju skala su relativno visoke, pri čemu se najviša prosječna vrijednost bilježi kod skale Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece ($M = 4,33$; $SD = 0,69$), što ukazuje na visoku razinu percipirane spremnosti za suradnju među ispitanicima u tom segmentu. Skala Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu također pokazuje visoku prosječnu vrijednost ($M = 4,28$; $SD = 0,87$), dok je nešto niža srednja vrijednost utvrđena za skalu Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca ($M = 3,75$; $SD = 1,07$). Distribucije rezultata na svim skalama blago su negativno asimetrične (skewness između -0,47 i -1,03), pri čemu su rezultati u većoj mjeri koncentrirani prema višim vrijednostima ljestvice, što upućuje na pozitivan stav sudionika prema promatranim oblicima suradnje u prijelazu djece iz dječjeg

vrtića u osnovnu školu. Vrijednosti kurtosisa kreću se unutar prihvatljivih granica, a distribucija rezultata najbliža je normalnoj kod skale Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu (kurtosis = -0,19).

U svrhu dubljeg razumijevanja različitih aspekata prijelaza djece iz ranog i predškolskog u osnovnoškolski sustav, razvijene su četiri skale koje obuhvaćaju ključne domene suradnje i pripreme:

1. Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu,
2. Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca,
3. Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece i
4. Profesionalna komunikacija i usklađivanje praksi.

Sve četiri skale pokazale su visoku razinu pouzdanosti, s Cronbachovim alfa koeficijentima u rasponu od 0,78 do 0,93, što ukazuje na zadovoljavajuću do iznimnu unutarnju konzistentnost. Skala praktičnih aktivnosti obuhvaća konkretne oblike pripreme djece za školu ($M = 4,07-4,39$), što sugerira njihovu visoku zastupljenost i važnost u prijelaznoj praksi. Skala suradničkih aktivnosti predškolaca i školaraca mjeri zajedničke aktivnosti djece iz dvaju sustava ($M = 3,41-4,08$; $\alpha = 0,88$), koje su rjeđe, ali i dalje prepoznate kao vrijedan oblik podrške prijelazu. Skala usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi obuhvaća suradničko planiranje i promatranje ($M = 1,16-1,31$; $\alpha = 0,78$), što ukazuje na još uvijek ograničenu institucionalnu dimenziju suradnje. Najviši rezultati zabilježeni su na skali profesionalne komunikacije i usklađivanja praksi ($M = 3,90-4,59$; $\alpha = 0,93$), što potvrđuje da su ispitanici izrazito skloni međusobnoj razmjeni informacija i refleksivnoj suradnji.

Sveukupno gledano, rezultati upućuju na visoku razinu profesionalne spremnosti i suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, pri čemu su komunikacija i razmjena informacija najrazvijeniji aspekti, dok su zajedničke dječje aktivnosti i institucionalno usklađivanje područja koja zahtijevaju dodatno osnaživanje i sustavnu podršku.

Skala Usmjerenost na dijete

U okviru ovog istraživanja konstruirana je Skala usmjerenosti na dijete, s ciljem ispitivanja u kojoj mjeri odgojitelji djece rane i predškolske dobi te učitelji razredne nastave primjenjuju pedagoške prakse koje odražavaju suvremene kurikularne pristupe, s naglaskom na dječju autonomiju, aktivno učenje i fleksibilnu organizaciju prostora i vremena. Takav pristup temelji

se na načelima prema kojima je dijete aktivni konstrukt vlastitog znanja (Copples i Bredekamp, 2009; Rinaldi, 2006).

Metoda glavnih komponenti provedena je na ukupno sedam čestica. Zadovoljeni su svi preduvjeti za provedbu analize: Kaiser–Meyer–Olkinov pokazatelj prikladnosti uzorka iznosio je 0,832, dok je Bartlettov test sferičnosti dao statistički značajan rezultat ($\chi^2 = 2183,062$; $df = 21$; $p < 0,001$), što potvrđuje prikladnost skupa podataka za faktorsku analizu.

Prema Kaiser–Guttmanovu kriteriju izdvojena je jedna komponenta koja objašnjava 52,96 % ukupne varijance. Iako je Cattellov scree-plot bio teže interpretabilan, u skladu s teorijskom osnovom i jasnom sadržajnom konzistencijom čestica, zadržana je jednočlanska struktura.

Dobivena komponenta obuhvaća čestice koje reflektiraju dječju autonomiju, poticajno okruženje, dostupnost materijala i fleksibilnu organizaciju aktivnosti. Tvrdnja s najvišom saturacijom (Prostor organiziram u centre aktivnosti) pokazuje zasićenje od 0,80, što upućuje na važnost fizičkog okruženja kao konteksta za poticanje samostalnosti i izbora učenja.

Fizičko okruženje u vrtiću, kao što ističu Curtis i Carter (2015), ne smije biti slučajno oblikovano, nego promišljeno konstruirano u svrhu poticanja djetetove autonomije, istraživačkih kapaciteta i međusobne suradnje.

Značajne saturacije zabilježene su i za tvrdnje poput: Djeci omogućavam samostalan odabir aktivnosti i vremena u kojem će ih provoditi (0,78) te Didaktičke materijale postavljam nadohvat ruke djeci i dostupni su im za slobodno korištenje (0,74). Ovakve prakse potvrđuju kurikularni pristup koji u središte postavlja dječji interes, iskustvo i aktivnu participaciju (Rinaldi, 2006).

Skala također uključuje česticu koja ispituje raznolikost i inkluzivnost materijala (U prostoriju postavljam materijale koji predstavljaju različite identitete djece i ne promiču stereotipe – 0,68), čime se potvrđuje važnost pluralizma i reprezentativnosti u odgojno-obrazovnom prostoru (New, 2007).

Rezultati deskriptivne statistike pokazali su da se navedene pedagoške prakse u visokoj mjeri provode. Prosječne vrijednosti čestica kreću se između 3,98 i 4,75, dok ukupna srednja vrijednost skale iznosi $M = 4,35$ ($SD = 0,62$). Distribucija rezultata blago je negativno asimetrična ($skewness = -1,20$), što ukazuje na izrazito pozitivne stavove ispitanika prema načelima usmjerenosti na dijete.

Analizom unutarnje konzistentnosti dobiven je Cronbach $\alpha = 0,84$, što ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost skale. Sve čestice pokazuju korelacije s ukupnim rezultatom u rasponu od 0,52 do 0,70, a izostavljanje bilo koje pojedinačne čestice ne bi značajno utjecalo

na ukupnu pouzdanost instrumenta. Validna i pouzdana mjerenja u području obrazovanja ključna su za razumijevanje i unaprjeđenje kvalitete pedagoške prakse (Muijs, 2011).

Sveukupno, dobiveni rezultati potvrđuju da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave u velikoj mjeri primjenjuju pedagoške pristupe koji afirmiraju dijete kao aktivnog, kompetentnog i vrijednog sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Tablica 42

Rezultati metode glavnih komponenti - Usmjerenost na dijete

	Komponenta	
	1	Komunaliteti
Prostor organiziram u centre aktivnosti.	0,80	0,64
Djeci omogućavam samostalan odabir aktivnosti i vremena u kojem će ih provoditi.	0,78	0,61
Didaktičke materijale postavljam nadohvat ruke djeci i dostupni su im za slobodno korištenje.	0,74	0,55
Djeci omogućavam dostupnost nestrukturiranog materijala.	0,74	0,55
Trajanje procesa učenja ne definiram vremenskim okvirom.	0,70	0,49
U prostoriju postavljam materijale (npr. plakati, fotografije, igračke, slikovnice, knjige i predmeti) koji predstavljaju različite i višestruke identitete djece koji ne promiču stereotipe.	0,68	0,46
Tijekom procesa učenja djeci omogućavam istraživanje i eksperimentiranje.	0,64	0,41
Karakteristični korijen	3,71	
% objašnjene varijance	52,96	

Tablica 43

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usmjerenost na dijete

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Prostor organiziram u centre aktivnosti.	4,17	1,09	0,70	0,81
U prostoru postavljam materijale (npr. plakati, fotografije, igračke, slikovnice, knjige i predmeti) koji predstavljaju različite i višestruke identitete djece koji ne promiču stereotipe.	4,35	0,80	0,56	0,83
Didaktičke materijale postavljam nadohvat ruke djeci i dostupni su im za slobodno korištenje.	4,75	0,60	0,62	0,83
Djeci omogućavam dostupnost nestrukturiranog materijala.	4,56	0,78	0,60	0,82
Tijekom procesa učenja djeci omogućavam istraživanje i eksperimentiranje.	4,47	0,65	0,52	0,84
Trajanje procesa učenja ne definiram vremenskim okvirom.	4,19	0,93	0,59	0,83
Djeci omogućavam samostalan odabir aktivnosti i vremena u kojem će ih provoditi.	3,98	1,04	0,69	0,81

Skala Važnost predškole

Program predškole ima ključnu ulogu u pripremi djece za polazak u osnovnu školu jer pridonosi razvoju temeljnih kompetencija, emocionalnoj zrelosti i socijalnim vještinama potrebnima za uspješno uključivanje u obrazovni sustav (UNICEF, 2017).

U hrvatskom kontekstu, program predškole zakonski je propisan za svu djecu u godini prije polaska u osnovnu školu, s ciljem osiguravanja jednakih mogućnosti pripreme za školu, neovisno o prethodnom pohađanju redovitog programa dječjeg vrtića (Narodne novine, 10/97; 49/02; 44/17).

Program obuhvaća najmanje 250 sati godišnje i provodi se u dječjim vrtićima ili osnovnim školama koje ispunjavaju potrebne uvjete za njegovu realizaciju.

Predškola djeci pruža priliku za razvoj temeljnih znanja, vještina i navika, ali i važan prostor za socijalizaciju, upoznavanje s obrazovnim kontekstom i stvaranje prvih predodžbi o školi. Prepoznavanje važnosti predškole od strane odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave stoga je ključno za planiranje kontinuiteta te usklađivanje kurikularnih i metodičkih praksi između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava.

S obzirom na navedeno, ovom je skalom ispitana percepcija važnosti predškole među stručnjacima iz sustava odgoja i obrazovanja, uzimajući u obzir njezin doprinos djetetovu razvoju i pripremi za školu.

Za ispitivanje strukture skale Važnost predškole provedena je metoda glavnih komponenti (PCA) na početno osam čestica.

Preduvjeti za provedbu faktorske analize bili su zadovoljeni: Kaiser–Meyer–Olkinov pokazatelj prikladnosti uzorka iznosio je 0,874, dok je Bartlettov test sferičnosti bio statistički značajan ($\chi^2 = 4793,892$; $df = 28$; $p < 0,001$), što potvrđuje mogućnost redukcije podataka.

Prema Kaiser–Guttmanovu kriteriju inicijalno su izdvojene dvije komponente, no Cattellov scree-plot bio je teže interpretabilan i ukazivao je na mogućnost jedne do četiri komponente. Dvokomponentno rješenje pokazalo je višestruka zasićenja, a druga komponenta obuhvatila je samo dvije čestice:

- Djeca koja pohađaju program predškole pokazuju bolje rezultate u školi i
- Djeca koja pohađaju program predškole stječu vještine i sposobnosti potrebne za polazak u školu.

Zbog ograničene interpretabilnosti i konceptualne bliskosti, navedene čestice izostavljene su iz daljnje analize, te je postupak ponovljen na preostalih šest čestica.

U ponovljenoj analizi također su zadovoljeni svi preduvjeti: KMO vrijednost iznosila je 0,857, a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan ($\chi^2 = 3686,542$; $df = 15$; $p < 0,001$).

Rezultati ukazuju na jednokomponentnu strukturu, pri čemu je izdvojena komponenta objasnila *70,74 % ukupne varijance*, što potvrđuje visoku unidimenzionalnost skale i konceptualnu koherentnost njenih čestica.

Skala stoga pouzdano mjeri percepciju važnosti predškole kao sustavnog oblika pripreme djece za školu te doprinosi razumijevanju stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o kontinuitetu između ranog i predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 44*Rezultati metode glavnih komponenti - Važnost predškole*

	Komponenta	
	1	Komunaliteti
U programu predškole stječu se znanja potrebna za polazak u školu.	0,89	0,80
Program predškole priprema djecu na dobar način za ulazak u osnovnu školu.	0,89	0,79
Program predškole pruža odgovarajuću pripremu za učenje u školi.	0,89	0,79
U programu predškole su obrađene teme koje su od važnosti za prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,85	0,73
Program predškole potiče cjelovit razvoj djeteta.	0,78	0,62
Pohađanje programa predškole omogućuje svojoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju.	0,72	0,52
Karakteristični korijen	4,24	
% objašnjene varijance	70,74	

U nastavku su prikazani deskriptivni pokazatelji i indeksi pouzdanosti za svaku pojedinu česticu skale Važnost predškole.

Srednje vrijednosti (M) ukazuju na relativno visok stupanj slaganja sudionika sa svim tvrdnjama, pri čemu se posebno ističe tvrdnja da program predškole potiče cjelovit razvoj djeteta.

Standardne devijacije (SD) pokazuju zadovoljavajuću razinu varijabilnosti odgovora, što upućuje na diferencirane, ali ujednačene procjene ispitanika.

Korelacije između pojedinih čestica i ukupnog rezultata skale (rit) sve su iznad 0,50, što potvrđuje da svaka čestica u značajnoj mjeri doprinosi mjerenom konstrukt.

Vrijednosti Cronbachova alfa koeficijenta u slučaju izostavljanja pojedinih čestica kreću se u rasponu od 0,89 do 0,92, čime se potvrđuje visoka unutarnja konzistentnost i stabilnost skale.

Tablica 45*Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Važnost predškole*

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Pohađanje programa predškole omogućuje svoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju.	3,89	1,13	0,62	0,92
Program predškole potiče cjelovit razvoj djeteta.	4,37	0,92	0,70	0,90
Program predškole priprema djecu na dobar način za ulazak u osnovnu školu.	4,07	0,94	0,83	0,89
Program predškole pruža odgovarajuću pripremu za učenje u školi.	3,81	0,99	0,82	0,89
U programu predškole stječu se znanja potrebna za polazak u školu.	3,86	0,99	0,82	0,89
U programu predškole su obrađene teme koje su od važnosti za prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,79	0,98	0,77	0,90

Dobiveni rezultati ukazuju na to da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave prepoznaju važnost programa predškole kao pripremnog razdoblja koje djeci omogućuje ravnopravniji početak školovanja, ali i kao programa koji ima širu funkciju – poticanje cjelovitog razvoja, stjecanje temeljnih znanja i vještina te pripremu za školsko učenje. Takvo razumijevanje uloge predškole pokazuje visoku razinu svijesti stručnjaka o njenom značaju u osiguravanju kontinuiteta između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava te u prevenciji ranih obrazovnih nejednakosti.

Dobiveni rezultati u skladu su s ranijim istraživanjima koja naglašavaju važnost predškolskog obrazovanja u ublažavanju razlika među djecom prije početka formalnog obrazovanja (Magnuson i sur., 2007; OECD, 2017), kao i s međunarodnim smjericama koje promiču univerzalnu dostupnost i kvalitetu predškolskih programa kao temelja za uspješan obrazovni put i cjeloživotno učenje (UNESCO, 2016).

Skala Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Formalno obrazovanje ima ključnu ulogu u razvoju profesionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, oblikujući njihovu spremnost za djelovanje u složenim odgojno-obrazovnim kontekstima. Kompetencije stečene tijekom formalnog obrazovanja obuhvaćaju znanja, vještine i stavove potrebne za planiranje, provođenje i evaluaciju obrazovnih procesa, kao i za suradnju s različitim dionicima – djecom, roditeljima, kolegama i institucijama.

U kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, osobito su važne kompetencije koje omogućavaju razumijevanje dječjih potreba u razdoblju tranzicije, osiguravanje kontinuiteta u učenju i razvoju te razvijanje kvalitetne među profesionalne suradnje. Od odgojitelja djece rane i predškolske dobi se očekuje senzibiliziranost za individualne razlike, fleksibilnost u planiranju aktivnosti i podrška emocionalnoj stabilnosti djece. Od učitelja razredne nastave se, pak, očekuje razumijevanje predškolskog konteksta iz kojeg dijete dolazi, te sposobnost prilagodbe nastavnog procesa djetetovim prethodnim iskustvima i razini razvoja (Pianta i Kraft-Sayre, 1999; Dockett i Perry, 2007).

Kvaliteta inicijalnog obrazovanja, uključujući teorijski i praktični dio, snažno utječe na razvoj tih kompetencija. Istraživanja ističu važnost integracije znanstvenih spoznaja i praktičnih iskustava tijekom studija, kao i osnaživanja studenata za reflektivnu praksu i suradničko učenje (Urban, 2010; Sheridan i sur., 2009). Samoprocjene profesionalaca o kompetencijama koje su stekli tijekom obrazovanja mogu pružiti uvid u percipiranu spremnost za suočavanje sa specifičnim izazovima u prijelaznom razdoblju djece iz vrtića u školu.

Za potrebe procjene kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem, a koje su relevantne za proces prijelaza djece iz vrtića u osnovnu školu, provedena je metoda glavnih komponenti. Analiza je uključila šest čestica koje se odnose na profesionalna znanja i vještine koje odgojitelji i učitelji percipiraju kao dio svojeg inicijalnog obrazovanja.

Zadovoljeni su svi preduvjeti za provođenje faktorske analize. Vrijednost Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mjere prikladnosti uzorka iznosi 0,896, što upućuje na visoku prikladnost podataka za analizu, dok je rezultat Bartlettovog testa sferičnosti statistički značajan ($\chi^2=5196,400$; $df=15$; $p<0,001$), čime je potvrđena koreliranost među varijablama. Na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija (vlastita vrijednost > 1) i vizualne inspekcije Cattellovog scree-plota, izdvojena je jedna komponenta, kojom je objašnjeno 81,70 % ukupne varijance.

Tablica 46*Rezultati metode glavnih komponenti - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem*

	Komponenta	
	1	Komunaliteti
Za razumijevanje dječjih potreba tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,93	0,86
Za suočavanje s izazovima koji se mogu pojaviti tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,92	0,85
Za korištenje različitih metoda i tehnika poučavanja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,91	0,84
Za razumijevanje dječjeg razvoja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,91	0,83
Za suradnju s ostalim dionicima (roditeljima, skrbnicima, stručnim suradnicima) tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,88	0,77
Za rad s djecom tijekom njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	0,88	0,77
Karakteristični korijen	4,90	
% objašnjene varijance	81,70	

Dobiveni rezultati ukazuju na visoku razinu homogenosti i konceptualne koherentnosti skale Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem. Sve čestice pokazuju visoke faktorske zasićenosti (0,82–0,91), što potvrđuje da mjere jedinstveni konstrukt profesionalnih kompetencija. Jednokomponentna struktura objašnjava 81,70 % ukupne varijance, što upućuje na visoku unidimenzionalnost i jasnoću koncepta.

Kaiser-Meyer-Olkin pokazatelj prikladnosti uzorka ($KMO = 0,896$) i statistički značajan Bartlettov test ($\chi^2 = 5196,400$; $df = 15$; $p < 0,001$) dodatno potvrđuju prikladnost podataka za faktorsku analizu. Pouzdanost skale vrlo je visoka (Cronbach $\alpha = 0,95$), uz korelacije čestica s ukupnim rezultatom u rasponu od 0,78 do 0,87, što ukazuje na snažnu internu povezanost i stabilnost konstrukta.

Deskriptivni pokazatelji upućuju na visoku razinu percipirane kompetentnosti među ispitanicima, pri čemu se srednje vrijednosti kreću između 4,20 i 4,68. Najviše ocjene ostvarene su na tvrdnjama koje se odnose na razumijevanje dječjih potreba i razvojnih obilježja tijekom prijelaza ($M = 4,68$; $SD = 0,56$) te na spremnost za suradnju s drugim stručnjacima ($M = 4,55$; $SD = 0,63$).

Ukupni prosječni rezultat skale iznosi $M = 3,47$ ($SD = 0,99$), uz blago negativnu asimetriju distribucije (Skewness = -0,38) i ravnu vršnu krivulju (Kurtosis = -0,34), što ukazuje na uravnotežene odgovore bez izraženih odstupanja.

Ovi rezultati sugeriraju da ispitanici prepoznaju formalno obrazovanje kao čvrstu osnovu za razvoj profesionalnih kompetencija potrebnih za uspješno vođenje prijelaznog procesa. Ipak, nešto niže procjene kompetencija vezanih uz suradnju s drugim dionicima i suočavanje s izazovima u praksi mogu ukazivati na potrebu za dodatnim jačanjem praktičnih i međuresornih aspekata u inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju.

Tablica 47

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

	M	SD	r_{it}	Cronbach a ako se čestica izostavi
Za rad s djecom tijekom njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,53	1,21	0,82	0,95
Za razumijevanje dječjeg razvoja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,63	0,99	0,86	0,94
Za razumijevanje dječjih potreba tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,58	0,99	0,89	0,94
Za korištenje različitih metoda i tehnika poučavanja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,58	1,01	0,87	0,94
Za suočavanje s izazovima koji se mogu pojaviti tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,28	1,15	0,89	0,94
Za suradnju s ostalim dionicima (roditeljima, skrbnicima, stručnim suradnicima) tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	3,25	1,20	0,83	0,95

Dobiveni rezultati ukazuju na to da ispitanici prepoznaju važnost različitih aspekata profesionalne osposobljenosti za uspješan prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Sudionici visoko procjenjuju svoje kompetencije vezane uz razumijevanje dječjih potreba i razvojnih specifičnosti, dok nešto niže procjenjuju vlastitu spremnost u području suočavanja s izazovima prijelaznog procesa i suradnje s drugim dionicima.

Takvi rezultati upućuju na potrebu dodatnog jačanja praktičnih i međuresornih aspekata obrazovanja budućih odgojno-obrazovnih profesionalaca, kao i kontinuiranog profesionalnog razvoja onih koji su već zaposleni u sustavu.

U skladu s time, izdvajaju se sljedeće preporuke za unaprjeđenje profesionalnih kompetencija relevantnih za kvalitetno provođenje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu:

- Integracija tema o prijelazu u studijske programe za odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave, kroz zajedničke kolegije, simulacije situacija, studije slučaja i suradničke zadatke između studenata (Griebel i Niesel, 2009; Fabian i Dunlop, 2007).
- Proširenje programa studentske stručne prakse kako bi studenti imali priliku pratiti dijete u oba konteksta – dječjem vrtiću i osnovnoj školi – te sudjelovati u prijelaznim aktivnostima, čime bi se osiguralo iskustveno razumijevanje kontinuiteta (OECD, 2017; Einarsdottir i sur., 2008).
- Uspostava mentorskih modela u predškolskim i školskim ustanovama, u kojima bi iskusni stručnjaci pružali podršku u razumijevanju i vođenju prijelaznih procesa (Urban i sur., 2011).
- Razvoj međuprofesionalne suradnje kroz zajedničke edukacije, stručne skupove i susrete odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave na lokalnoj razini, s ciljem razmjene iskustava i uspostave zajedničkog jezika razumijevanja potreba djeteta (OECD, 2020; Kaga i sur., 2010).
- Institucionalna i zakonodavna podrška u obliku jasnih smjernica, preporuka i financiranja zajedničkih projekata između dječjih vrtića i osnovnih škola, kao preduvjeta za sustavno unaprjeđenje prijelaznih praksi (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2023).

Kako bi se ove preporuke mogle učinkovito implementirati, nužno je da obrazovne politike i visokoobrazovne ustanove prepoznaju prijelaz kao ključan razvojni trenutak u djetetovu životu, ali i kao profesionalni izazov koji zahtijeva visoku razinu pripremljenosti, suradnje i kontinuiranog profesionalnog učenja svih uključenih dionika.

Skala Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

Kvaliteta prijelaznog procesa iz dječjeg vrtića u osnovnu školu uvelike ovisi o sustavnom i osmišljenom pristupu koji uključuje sve relevantne dionike – djecu, odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave. U literaturi se ističe kako prijelazna praksa ne smije biti svedena isključivo na administrativne ili formalne aspekte, već mora odražavati cjelovitost, kontinuitet i usmjerenost na dijete (Fabian & Dunlop, 2007; OECD, 2017). Procjena kvalitete takve prakse uključuje vrednovanje konkretnih aktivnosti koje se provode u

predškolskim i školskim ustanovama, razinu suradnje među stručnjacima te uključenost djece i u sam proces.

Skala Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse izrađena je kako bi se ispitala percepcija stručnjaka o učinkovitosti i kvaliteti aktualnih aktivnosti koje se provode s ciljem olakšavanja prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Cilj je bio dobiti uvid u to koliko su postojeće prakse utemeljene na principima dobre tranzicijske pedagogije, koliko se oslanjaju na istraživanjima potkrijepljene metode i u kojoj su mjeri prilagođene individualnim potrebama djece.

Za ispitivanje faktorske strukture skale provedena je metoda glavnih komponenti (PCA) na skupu od četiri čestice. Prethodno su provjereni statistički preduvjeti za primjenu analize: vrijednost Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mjere prikladnosti uzorka iznosila je 0,674, što se prema Kaiserovoj interpretaciji (1974) smatra granično prihvatljivim, dok je Bartlettov test sferičnosti bio statistički značajan ($\chi^2 = 2683,419$; $df = 6$; $p < 0,001$), što potvrđuje postojanje korelacija između varijabli.

Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija (vlastite vrijednosti > 1) izdvojena je jedna komponenta, dok je Cattellov scree-plot pokazao blagu dvosmislenost jer je sugerirao mogućnost jedne do dvije komponente. Ipak, s obzirom na mali broj čestica ($N = 4$) i činjenicu da je druga potencijalna komponenta imala vlastitu vrijednost manju od 1, odlučeno je zadržati jednokomponentno rješenje koje zadovoljava teorijske i statističke kriterije.

Tablica 48

Rezultati metode glavnih komponenti - Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

	Komponenta	
	1	Komunaliteti
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim mogućnostima.	0,91	0,83
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim potrebama.	0,90	0,80
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim sposobnostima.	0,89	0,79
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je zadovoljavajuća.	0,84	0,71
Karakteristični korijen	3,13	
% objašnjene varijance	78,21	

Skala Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse sastoji se od četiri čestice koje se odnose na prilagođenost trenutne prakse individualnim karakteristikama djeteta te na njezinu opću procjenu. Pouzdanost skale ispitana je izračunom Cronbach α koeficijenta, koji iznosi 0,90, što ukazuje na visoku unutarnju konzistenciju instrumenta.

Svi koeficijenti korelacije pojedine čestice s ukupnim rezultatom skale (r_{it}) bili su visoki (u rasponu od 0,72 do 0,85), što potvrđuje da svaka čestica značajno doprinosi ukupnoj pouzdanosti i homogenosti konstrukta.

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da su sudionici u prosjeku umjereno nisko ocijenili kvalitetu trenutne prijelazne prakse ($M = 2,79$; $SD = 0,95$), pri čemu je najniža prosječna ocjena zabilježena za tvrdnju koja se odnosi na prilagođenost prakse djetetovim potrebama ($M = 2,59$). Indeksi oblika distribucije ($skewness = 0,15$; $kurtosis = -0,57$) ukazuju na približno normalan raspored rezultata, bez izraženih odstupanja od normalnosti.

Tablica 49

Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se čestica izostavi
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim potrebama.	2,59	1,19	0,82	0,87
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim mogućnostima.	2,68	1,15	0,85	0,86
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim sposobnostima.	2,98	0,96	0,79	0,88
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je zadovoljavajuća.	2,91	0,97	0,72	0,90

Dobiveni rezultati ukazuju na to da odgojitelji djece rane i predškolske dobi te učitelji razredne nastave nisu u potpunosti zadovoljni kvalitetom trenutne prijelazne prakse. Posebno niske ocjene odnose se na prilagođenost prijelaznih aktivnosti individualnim potrebama i

možnostima djeteta, što sugerira da postojeće prakse još uvijek nisu dovoljno osjetljive na različitosti među djecom.

Ovi rezultati sukladni su ranijim istraživanjima koja upozoravaju da je prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu često obilježen nedostatkom koordinacije među institucijama i neujednačenom podrškom djeci (Fabian i Dunlop, 2007; Einarsdóttir i sur., 2008). U tom kontekstu, nužno je razvijati inkluzivne, fleksibilne i individualizirane modele prijelaza, utemeljene na suradnji svih dionika – odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave i stručnih suradnika (OECD, 2017; Broström, 2019).

Prakse koje omogućuju razmjenu informacija o djetetu i zajedničko planiranje pokazale su se najučinkovitijima u olakšavanju prijelaza i smanjenju stresa kod djece (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005).

S obzirom na dobivene rezultate, ističe se potreba za sustavnim unaprjeđenjem prijelazne prakse. Ključni smjerovi razvoja uključuju:

- uvođenje individualiziranih planova prijelaza, prilagođenih specifičnim potrebama svakog djeteta,
- intersektorsku edukaciju stručnih djelatnika – odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave i stručnih suradnika – radi osiguravanja zajedničke vizije i kontinuiteta u radu s djecom, te
- razvijanje sustava evaluacije prijelazne prakse unutar predškolskih i školskih ustanova.

Ove mjere mogu pridonijeti stvaranju osnažujućeg i podržavajućeg prijelaznog iskustva za svako dijete.

Tvrdnja Suradnja odgojitelja i učitelja neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu izvorno je bila sastavni dio skale Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse, ali je izdvojena za zasebnu analizu zbog svojeg ključnog značenja za razumijevanje profesionalnih stavova o prijelaznom procesu.

Ovom tvrdnjom željelo se posebno ispitati u kojoj mjeri odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave prepoznaju međusobnu suradnju kao temeljnu pretpostavku uspješne tranzicije djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, čime ona ujedno predstavlja sintezu svih prethodno analiziranih skala.

Rezultati pokazuju vrlo visok stupanj slaganja sudionika – gotovo 88 % ispitanika izjavljuje da se djelomično (27,6 %) ili u potpunosti (59,8 %) slaže s tvrdnjom, dok je udio onih koji iskazuju neslaganje iznimno nizak. Medijan i modus imaju maksimalnu vrijednost (5), što dodatno potvrđuje izražen konsenzus među stručnjacima o važnosti suradničkog pristupa.

Ovi rezultati snažno ukazuju na to da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave jasno prepoznaju potrebu za bliskom, planiranom i održivom suradnjom između predškolskih i školskih ustanova. Time se dodatno potvrđuje važnost razvoja intersektorskih politika i profesionalnih praksi koje sustavno uključuju i vrednuju međuresornu suradnju kao temelj uspješnog prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Tablica 50

Deskriptivni pokazatelji za procjenu slaganja s tvrdnjom: Suradnja odgojitelja i učitelja neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

	1 - Uopće se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem	C	Q ₃₋₁
f	14	16	69	217	471	5,00	1,00
%	1,8	2,0	8,8	27,6	59,8		

2.4.2.3. Analiza odgovora na otvorena pitanja

Uz kvantitativne pokazatelje dobivene analizom upitnika, dodatni uvid u iskustva, potrebe i stavove odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave pružili su odgovori na pitanja otvorenog tipa. Iako su otvorena pitanja bila smještena na kraju instrumenta i njihova obrada nije bila prvotno planirana kao zasebna faza istraživanja, bogatstvo i raznolikost dobivenih komentara ukazali su na potrebu njihove tematske analize. Takva kvalitativna analiza dopunjuje kvantitativne nalaze, omogućujući dublje razumijevanje stvarnih izazova i potencijala suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

U kvantitativnom dijelu istraživanja na kraju upitnika postavljeno je jedno pitanje otvorenog tipa:

Koja vrsta podrške vam je potrebna kako biste se osjećali dovoljno osnaženima za olakšavanje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu?

Odgovori sudionika analizirani su metodom tematske analize (Braun i Clarke, 2006), s ciljem identifikacije glavnih tematskih cjelina te dubljeg razumijevanja potreba, iskustava i prepreka

s kojima se odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave suočavaju u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Dobiveni odgovori potvrdili su i dodatno obogatili nalaze kvantitativnog dijela istraživanja, a njihova analiza rezultirala je identifikacijom nekoliko ključnih tema:

1. Potreba za boljom suradnjom sa dječjim vrtićem/osnovnom školom i odgojiteljima djece rane i predškolske dobi/učiteljima razredne nastave

Sudionici su često isticali da suradnja između dječjih vrtića i osnovnih škola ovisi o individualnoj volji odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, pri čemu izostaje sustavna, formalizirana i strukturirana komunikacija.

2. Uloga stručnih suradnika i međusektorske suradnje

Velik broj sudionika naglasio je potrebu za većim uključivanjem stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, logopeda) te jačanjem međusektorske suradnje između stručnih timova dječjih vrtića i osnovnih škola.

Pojedini odgovori ukazuju i na organizacijske manjkavosti, poput nepostojanja stručnih timova u pojedinim dječjim vrtićima ili nedostatka podrške školskih pedagoga i psihologa u prijelaznom razdoblju.

3. Potreba za edukacijama i profesionalnim usavršavanjem

Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave često su navodili potrebu za dodatnim edukacijama usmjerenima na razvoj kompetencija za podršku prijelazu, kao i za uspostavljanje profesionalne razmjene iskustava s drugim dionicima.

Identificirane teme potvrđuju kvantitativne nalaze o važnosti profesionalne komunikacije i suradničkih aktivnosti, ali istodobno ukazuju na potrebu za sustavnijim institucionalnim okvirom koji bi omogućio dugoročnu i održivu suradnju između odgojno-obrazovnih razina.

4. Potreba za većim uvažavanjem profesionalnog mišljenja i iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika

U velikom broju odgovora vidljiv je osjećaj kako se mišljenje odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave nedovoljno uvažava u procesu upisa djece u osnovnu školu.

Sudionici su naglašavali važnost sustavne razmjene povratnih informacija o djeci koja prelaze iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, ali i potrebu da se njihova stručna opažanja i znanja stečena dugotrajnim radom s djetetom priznaju i integriraju u daljnje obrazovne procese.

Prema dobivenim odgovorima, odgojitelji djece rane i predškolske dobi češće ističu diskontinuitet između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog sustava, koji otežava prijelaz djeci, ali i stvara osjećaj nesigurnosti kod stručnjaka.

I odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave predlažu bolje usklađivanje programa, jasnije smjernice i kriterije pripreme djece u skladu s njihovim razvojnim mogućnostima, potrebama i interesima.

Analizom odgovora na prvo otvoreno pitanje izdvojeno je nekoliko međusobno povezanih tema koje pružaju dublji uvid u stvarne potrebe i iskustva odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Sudionici su jasno istaknuli potrebu za sustavnijom i formaliziranom suradnjom između predškolskih i školskih ustanova, kao i za većom podrškom stručnih suradnika u obliku timskog i međuresorskog djelovanja. Uz to, uočena je izražena potreba za dodatnim stručnim usavršavanjima usmjerenima na razmjenu prakse i razvoj kompetencija vezanih uz podršku prijelazu djece.

Posebno značajna tema odnosi se na nedovoljno uvažavanje profesionalnog mišljenja i iskustva odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procesu planiranja i provedbe prijelaza, što upućuje na potrebu za redefiniranjem njihove uloge u sustavu.

Kvalitativni rezultati potvrđuju kvantitativne rezultate istraživanja, osobito u dijelu koji se odnosi na važnost komunikacije i suradnje među dionicima, ali istodobno otkrivaju dublje strukturne izazove – manjak institucionalne podrške, fragmentiranost sustava i neujednačenu praksu prijelaza. U cjelini gledano, odgovori ispitanika upućuju na potrebu da se prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu promatra kao zajednička profesionalna odgovornost u kojoj svi sudionici imaju jasno definirane uloge, podršku i resurse za djelovanje.

Drugo pitanje otvorenog tipa Tko bi vam mogao/trebao pružiti tu podršku? nadovezuje se na prethodno analizirane potrebe za podrškom u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, a cilj mu je bio identificirati tko bi, prema mišljenju sudionika, trebao pružiti tu podršku. Analiza odgovora ukazuje na nekoliko tematskih cjelina koje jasno odražavaju svijest o višerazinskoj prirodi podrške potrebne za kvalitetnu suradnju:

1. Stručni timovi kao glavni nositelji podrške

Najčešće spominjana skupina su stručni suradnici – pedagozi, psiholozi, logopedi, edukacijski rehabilitatori i drugi članovi stručnih timova dječjih vrtića i osnovnih škola. Odgovori ispitanika naglašavaju da stručna podrška unutar odgojno-obrazovnih ustanova ima ključnu ulogu u stvaranju uvjeta za uspješan prijelaz i u poticanju suradnje među dionicima. Istaknuta je potreba za jačom uključenosti i koordinacijom stručnih službi između dvaju sustava, uz naglasak na individualni pristup djetetu:

„Stručni tim vrtića, osobito logoped i psiholog. Individualni rad sa svakim predškolcem radi točnije procjene.“

2. Ravnatelji kao pokretači i moderatori suradnje

Velik broj ispitanika ističe ravnatelje kao ključne osobe koje mogu omogućiti, ali i onemogućiti suradnju. Njihova se uloga vidi u stvaranju organizacijskih i strateških preduvjeta za uspostavu partnerstva među ustanovama:

„Ravnatelji osnovnih škola i dječjih vrtića koji bi trebali međusobno surađivati, a prije svega odgojitelji i učitelji koji su spremni ostvariti takav vid prenošenja informacija.“

3. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave kao neposredni nositelji suradnje

Mnogi odgovori ističu važnost izravne i otvorene komunikacije između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave, osobito u dijeljenju informacija o djeci, praksi i očekivanjima. Pritom su pojedini sudionici naglasili i potrebu za većim angažmanom učitelja razredne nastave u procesu suradnje:

„Učiteljice bi trebale više uvažavati savjete i smjernice odgojiteljica jer su one godinama radile s tom djecom.“

4. Institucionalna i sustavna podrška

Dio odgovora upućuje na širu, sustavnu dimenziju podrške – Agenciju za odgoj i obrazovanje, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, osnivače ustanova te jedinice lokalne samouprave. Sudionici ističu važnost strateškog planiranja i političke volje za promjene na razini sustava:

„Potrebno je mijenjati programe, što vrtičke, tako i školske.“

5. Podrška unutar kolektiva.

Pojedini sudionici istaknuli su važnost međusobne podrške među kolegama – kroz razmjenu iskustava, savjeta i zajedničko rješavanje problema:

„Suradnja s drugim kolegicama i stručnim timom.“

U konačnici, odgovori ispitanika potvrđuju potrebu za međuinstitucionalnim povezivanjem, strukturnom podrškom i profesionalnim umrežavanjem svih uključenih aktera. Vidljivo je da kvaliteta prijelazne prakse ovisi o koordiniranom djelovanju više razina sustava – od pojedinaca i kolektiva do obrazovnih politika.

Kvalitativni rezultati time nadopunjuju kvantitativne rezultate, naglašavajući da je uspješan prijelaz djeteta moguć tek kada svi dionici – odgojitelji djece rane i predškolske dobi, učitelji razredne nastave, stručni suradnici i institucije – djeluju zajednički, u duhu partnerstva, razumijevanja i međusobne podrške.

Analiza odgovora na pitanja otvorenog tipa pružila je dublje razumijevanje percepcija, iskustava i potreba odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Kvalitativni rezultati dodatno su

potvrdili složenost i višedimenzionalnost prijelaznog procesa te naglasili važnost suradnje, sustavne podrške i profesionalnog razvoja svih uključenih dionika.

Na temelju ovih uvida, u nastavku slijedi prikaz testiranja postavljenih hipoteza, kojima se kvantitativno provjeravaju odnosi među ključnim varijablama istraživanja, razlike između skupina sudionika te njihova povezanost s pojedinim aspektima prijelazne prakse.

2.4.2.4. Testiranje hipoteza

U ovom su poglavlju prikazani rezultati provjere postavljenih hipoteza, utemeljenih na teorijskom okviru i ciljevima istraživanja. Testiranjem hipoteza nastojalo se utvrditi postoje li statistički značajne razlike i/ili povezanosti među analiziranim varijablama, čime se dodatno rasvjetljuje percepcija i praksa prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu iz perspektive odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave.

Nakon provedene eksploratorne i deskriptivne statističke analize, sljedeći korak u interpretaciji prikupljenih podataka bilo je testiranje postavljenih hipoteza. Cilj testiranja bio je utvrditi postoje li statistički značajne razlike i međusobne povezanosti među promatranim varijablama, u skladu s istraživačkim pitanjima i hipotezama definiranim u uvodnom dijelu rada. S obzirom na prirodu podataka i broj sudionika, za analizu razlika između dviju nezavisnih skupina korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test, dok su za ispitivanje povezanosti među varijablama primijenjeni odgovarajući korelacijski testovi.

U nastavku su prikazani rezultati analize po pojedinim hipotezama.

H₁ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave se ne razlikuju u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, primijenjen je Mann-Whitney U test. U tablici 44. prikazani su rezultati testa za četiri varijable koje čine navedenu dimenziju:

1. praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu,
2. suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca,
3. profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu,
4. usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece.

Rezultati su pokazali sljedeće:

Za varijablu Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu nije utvrđena statistički značajna razlika između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave ($U = 75056,00$; $p = 0,662$), što znači da obje skupine podjednako procjenjuju ovu dimenziju suradnje.

Kod varijable Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca uočena je statistički značajna razlika ($U = 69844,50$; $p = 0,018$), pri čemu odgojitelji djece rane i predškolske dobi ostvaruju viši prosječan rang ($M = 409,04$). To upućuje na to da odgojitelji djece rane i predškolske dobi u većoj mjeri vrednuju ili percipiraju prisutnost suradničkih aktivnosti djece tijekom prijelaza. Statistički značajna razlika također je utvrđena kod varijable Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja ($U = 69151,00$; $p = 0,015$), pri čemu učitelji razredne nastave iskazuju višu razinu procjene ($M = 414,86$). Ovaj rezultat može ukazivati na to da učitelji razredne nastave češće doživljavaju međusobnu komunikaciju kao zadovoljavajuću i učinkovitiju u odnosu na odgojitelje djece rane i predškolske dobi.

Najizraženija razlika između skupina utvrđena je kod varijable Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi ($U = 65488,50$; $p < 0,001$), također u korist učitelja razredne nastave ($M = 425,35$). To sugerira da učitelji razredne nastave u većoj mjeri procjenjuju kako postoji kontinuitet između vrtičkih i školskih praksi, dok su odgojitelji djece rane i predškolske dobi u tom segmentu značajno kritičniji.

Tablica 51

Razlike u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u između odgojitelja i učitelja - rezultati Mann-Whitney U testa

	Grupa	N	Prosječan rang	Suma rangova	Mann-Whitney U	Z	p
Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	Odgojitelji	438	390,86	171197,00	75056,00	-0,44	0,662
	Učitelji	349	397,94	138881,00			
	Ukupno	787					
Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	Odgojitelji	438	409,04	179158,50	69844,50	-2,36	0,018
	Učitelji	349	375,13	130919,50			
	Ukupno	787					

Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	Odgojitelji	438	377,38	165292,00	69151,00	-2,42	0,015
	Učitelji	349	414,86	144786,00			
	Ukupno	787					
Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	Odgojitelji	438	369,02	161629,50	65488,50	-4,03	0,000
	Učitelji	349	425,35	148448,50			
	Ukupno	787					

U tablici 52. prikazana je deskriptivna statistika za pojedine varijable kojima je ispitana ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Na temelju medijana vidljivo je da i odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave procjenjuju razinu ostvarene suradnje u svim ispitivanim područjima izrazito niskom.

Tablica 52

Deskriptivna statistika - Ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

		N	Min	Max	C	Q1	Q3
Odgojitelji	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	438	1,00	5,00	1,75	1,25	3,00
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	438	1,00	5,00	1,00	1,00	1,50
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	438	1,00	5,00	1,00	1,00	2,00
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	438	1,00	4,50	1,00	1,00	1,25
Učitelji	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	349	1,00	5,00	1,75	1,25	2,75
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	349	1,00	5,00	1,00	1,00	1,50
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	349	1,00	5,00	1,50	1,00	2,00
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	349	1,00	4,50	1,00	1,00	1,25

Iako se u nekim aspektima suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu nisu dobile statistički značajne razlike, rezultati pokazuju da pojedini segmenti ipak upućuju na različita viđenja razine suradnje među ovim dvjema profesionalnim skupinama.

Rezultati Mann-Whitney U testa pokazali su kako nema statistički značajne razlike između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procjeni razine ostvarenih praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu. Međutim, statistički značajne razlike utvrđene su u sljedećim područjima:

- Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca – odgojitelji djece rane i predškolske dobi daju više procjene nego učitelji razredne nastave;
- *Profesionalna komunikacija između odgojitelja* djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave pri prijelazu – učitelji razredne nastave daju više procjene nego odgojitelji djece rane i predškolske dobi;
- Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi – također, učitelji razredne nastave izražavaju višu razinu zadovoljstva nego odgojitelji djece rane i predškolske dobi.

Uočena razilaženja u percepciji mogu biti rezultat različitih profesionalnih uloga i uvida u proces prijelaza, ali i pokazatelj nedostatka sustavnih mehanizama suradnje i zajedničkog planiranja.

Rezultati deskriptivne statistike dodatno upućuju na izrazito niske medijanske vrijednosti u svim područjima suradnje, kod obje skupine ispitanika. To znači da, neovisno o postojanju razlika, i odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave procjenjuju razinu ostvarene suradnje tijekom prijelaza djece kao vrlo nisku. Takav rezultat može ukazivati na nedovoljno razvijene i sustavno podržane oblike suradnje, unatoč deklarativnom stavu o njezinoj važnosti.

Na temelju navedenog može se zaključiti da je *hipoteza djelomično potvrđena* – jer su razlike prisutne u nekim, ali ne i u svim segmentima suradnje. Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu za unaprjeđenjem suradničkih praksi, osobito kroz razvoj sustava koji će omogućiti bolju koordinaciju, razmjenu informacija i zajedničko djelovanje svih dionika uključenih u proces prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Dobiveni rezultati, koji upućuju na nisku razinu ostvarene suradnje te djelomične razlike u percepciji odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, sugeriraju potrebu za sljedećim praktičnim koracima:

- razvijanje sustava koordinacije i suradnje između dječjih vrtića i osnovnih škola, koji će uključivati zajedničko planiranje aktivnosti prijelaza;

- formalizaciju komunikacije i razmjene informacija kroz zajedničke timove, sastanke i protokole suradnje;
- uvođenje stručnih edukacija i intersektorskih radionica, s ciljem međusobnog upoznavanja, razumijevanja uloga i razmjene dobrih praksi;
- stvaranje prostora za uključivanje djece u oblikovanje aktivnosti prijelaza, čime se jača osjećaj kontinuiteta i sigurnosti;
- praćenje i evaluaciju suradničkih praksi u procesu prijelaza kako bi se pravovremeno uočila poboljšanja i potrebne prilagodbe.

S obzirom na to da su i odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave izrazili vrlo niske procjene ostvarenih suradničkih aktivnosti, nužno je uložiti dodatne napore u izgradnju *kulture suradnje*, koja će dugoročno pridonijeti kvalitetnijem i djetetovim potrebama prilagođenijem prijelazu iz ranog i predškolskog u osnovnoškolski sustav.

H₂ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji rade u mjestu u kojem postoji samo jedan dječji vrtić i samo jedna osnovna škola iskazuju višu razinu ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u usporedbi s odgojiteljima koji rade u mjestima u kojima postoji više ustanova i odgojiteljima koji rade u mjestima u kojima postoji samo njihova ustanova

Kako bi se ispitala druga hipoteza, kojom se pretpostavlja da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji rade u mjestu s jednom predškolskom i jednom školskom ustanovom iskazuju višu razinu ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u odnosu na one koji rade u mjestima s većim brojem ustanova ili samo jednom, vlastitom ustanovom, provedena je analiza razlika u procjenama razine suradnje s obzirom na brojnost ustanova u mjestu rada.

Za potrebe testiranja korišten je neparametrijski Kruskal–Wallis H test, s obzirom na prisutnost većeg broja ekstrema u pojedinim varijablama te izraženu pozitivnu asimetričnost distribucije podataka.

Rezultati su prikazani u tablici 46., a odnose se na četiri komponente suradnje:

1. praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu,
2. suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca,
3. profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu,
4. usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece.

Tablica 53

Razlike u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu s obzirom na brojnost ustanova u mjestu rada - rezultati Kruskal - Wallis H testa

	Brojnost ustanova u mjestu rada	N	Prosječan rang	Kruskal-Wallis H	df	p
Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	Postoji jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola	317	375,98	17,161	4	0,002
	Ne postoji osnovna škola/ Ne postoji dječji vrtić	42	288,70			
	Postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole	56	449,17			
	Postoji jedna osnovna škola i više od jednog dječjeg vrtića	85	413,56			
	Postoji više od jednog dječjeg vrtića i više od jedne osnovna škola	287	412,76			
Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	Postoji jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola	317	414,57	7,899	4	0,095
	Ne postoji osnovna škola/ Ne postoji dječji vrtić	42	346,01			
	Postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole	56	407,21			
	Postoji jedna osnovna škola i više od jednog dječjeg vrtića	85	383,01			
	Postoji više od jednog dječjeg vrtića i više od jedne osnovna škola	287	378,98			
Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	Postoji jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola	317	423,27	15,512	4	0,004
	Ne postoji osnovna škola/ Ne postoji dječji vrtić	42	389,01			
	Postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole	56	387,19			
	Postoji jedna osnovna škola i više od jednog dječjeg vrtića	85	417,59			
	Postoji više od jednog dječjeg vrtića i više od jedne osnovna škola	287	356,74			
Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	Postoji jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola	317	392,63	6,046	4	0,196
	Ne postoji osnovna škola/ Ne postoji dječji vrtić	42	435,88			
	Postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole	56	408,05			
	Postoji jedna osnovna škola i više od jednog dječjeg vrtića	85	422,90			

Postoji više od jednog dječjeg vrtića i više od jedne osnovna škola	287	378,09
---	-----	--------

Usporedbom procjena odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave o razini suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, s obzirom na brojnost odgojno-obrazovnih ustanova u mjestu rada, pokazalo se kako ovaj kontekstualni čimbenik može imati određeni utjecaj na pojedine oblike suradničke prakse.

Rezultati analize Kruskal–Wallis H testom ukazuju na statistički značajne razlike u procjeni razine praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu ($H = 17,16$; $p < 0,01$) te profesionalne komunikacije između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave pri prijelazu ($H = 15,51$; $p < 0,01$), pri čemu su razlike vidljive ovisno o broju ustanova koje djeluju u lokalnoj zajednici.

Post hoc analiza (Dunn–Bonferroni) dodatno pojašnjava ove rezultate. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji rade u sredinama u kojima ne postoji ili osnovna škola ili dječji vrtić iskazuju nižu razinu praktičnih aktivnosti vezanih uz prijelaz djece, u usporedbi s onima koji rade u sredinama s većim brojem ustanova. Moguće je da u takvim manjim sredinama nedostaju uvjeti za sustavnu i organiziranu provedbu prijelaznih aktivnosti, što otežava njihovu realizaciju.

S druge strane, ispitanici zaposleni u manjim sredinama s po jednom osnovnom školom i jednim dječjim vrtićem iskazuju višu razinu profesionalne komunikacije između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave pri prijelazu, u odnosu na one iz većih sredina. Ovaj je rezultat u skladu s dosadašnjim istraživanjima koja ističu kako blizina, manji broj dionika i bolje međusobno poznavanje mogu doprinijeti snažnijoj suradnji. Naime, kako navode Fabian i Dunlop (2007), „pouzdana i kontinuirana komunikacija između profesionalaca ključna je za kvalitetan prijelaz djece, a posebno je izražena u manjim zajednicama u kojima se lakše uspostavljaju međuljudski odnosi“.

S druge strane, u varijablama koje se odnose na suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca ($H = 7,90$; $p = 0,10$) te usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi ($H = 6,05$; $p = 0,20$) nije utvrđena statistički značajna razlika. Ovi rezultati mogu upućivati na to da se navedene komponente suradnje ne ostvaruju sustavno ni u većim ni u manjim sredinama, već da više ovise o individualnim inicijativama, pristupu ustanova i dostupnosti resursa, a manje o samoj brojnosti ustanova.

U konačnici, ovi rezultati naglašavaju važnost lokalnog konteksta, ali i potrebu za sustavnijim pristupom suradnji pri prijelazu, neovisno o veličini i organizaciji zajednice.

Pregled deskriptivnih pokazatelja prikazanih u tablici 47. omogućuje dublji uvid u razlike među skupinama ispitanika ovisno o broju odgojno-obrazovnih ustanova u njihovoj sredini. Iako su ukupne razine pojedinih oblika suradnje relativno niske u svim skupinama (što potvrđuju česte vrijednosti medijana 1,00), određene se razlike ipak ističu i nadopunjuju statističke nalaze dobivene Kruskal–Wallis H testom.

Najvišu procjenu praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza daju ispitanici iz mjesta u kojima postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole ($C = 2,38$; $Q3 = 2,38$), što potvrđuje rezultate post hoc analize. Usporedno s time, najniže vrijednosti bilježe skupine iz manjih sredina (bez osnovne škole ili dječjeg vrtića te s po jednom ustanovom), gdje je medijan praktičnih aktivnosti 1,75, a vrijednosti prvog kvartila ($Q1$) pokazuju da barem 25% ispitanika navodi najnižu vrijednost (1,00).

Zanimljiv je i nalaz da profesionalna komunikacija bilježi nešto višu vrijednost ($C = 1,50$) u manjim sredinama s po jednom ustanovom, dok u većim sredinama (više osnovnih škola i više dječjih vrtića) vrijednosti ostaju na razini 1,00 (C i $Q1$). Iako ta razlika nije velika, u kombinaciji s rezultatima inferencijalne statistike podupire tvrdnju da manja mjesta omogućuju lakšu, neposredniju i intenzivniju profesionalnu suradnju.

Nasuprot tome, suradničke aktivnosti djece i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi vrlo su nisko procijenjeni u svim kontekstima – medijan u gotovo svim skupinama iznosi 1,00, dok i $Q1$ i $Q3$ pokazuju malu raspršenost odgovora. To upućuje na to da se ovi oblici suradnje ili rijetko ostvaruju ili nisu jasno prepoznati od strane ispitanika kao sustavno provedene aktivnosti.

Ovi rezultati dodatno potvrđuju zaključak da, iako brojnost ustanova može utjecati na pojedine aspekte suradnje (npr. praktične aktivnosti ili profesionalnu komunikaciju), opća razina suradničkih praksi i dalje ostaje niska i nedovoljno razvijena, što potvrđuju i relativno uski kvartilni rasponi te niske vrijednosti medijana.

Tablica 54

Deskriptivna statistika - Ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

		N	Min	Max	C	Q1	Q3
Postoji jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	317	1,00	5,00	1,75	1,25	1,75
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	317	1,00	4,75	1,00	1,00	1,00
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	317	1,00	5,00	1,50	1,00	1,50
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	317	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00
Ne postoji osnovna škola/ Ne postoji dječji vrtić	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	42	1,00	5,00	1,75	1,00	1,75
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	42	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	42	1,00	5,00	1,50	1,00	1,50
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	42	1,00	4,50	1,25	1,00	1,25
Postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	56	1,00	4,00	2,38	1,31	2,38
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	56	1,00	3,50	1,00	1,00	1,00
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	56	1,00	3,75	1,00	1,00	1,00
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	56	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00
Postoji jedna osnovna škola i više od jednog dječjeg vrtića	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	85	1,00	5,00	1,75	1,38	1,75
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	85	1,00	3,50	1,00	1,00	1,00
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	85	1,00	4,00	1,50	1,00	1,50
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	85	1,00	4,25	1,00	1,00	1,00

Postoji više od jednog dječjeg vrtića i više od jedne osnovna škola	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	287	1,00	5,00	2,00	1,25	2,00
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	287	1,00	5,00	1,00	1,00	1,00
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	287	1,00	4,75	1,00	1,00	1,00
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	287	1,00	4,50	1,00	1,00	1,00

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da brojnost odgojno-obrazovnih ustanova u mjestu rada ima djelomičan utjecaj na percipiranu razinu suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Rezultati pokazuju da manje i preglednije sredine, osobito one u kojima postoji samo jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola, pogoduju razvoju profesionalne komunikacije između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Ovakva struktura lokalne zajednice vjerojatno omogućuje lakše međusobno upoznavanje, izgradnju odnosa i redovitiju suradnju, što se pozitivno odražava na kvalitetu komunikacije u prijelaznom procesu.

S druge strane, u infrastrukturno siromašnijim sredinama – gdje ne postoji ili dječji vrtić ili osnovna škola – mogućnosti za provedbu praktičnih aktivnosti usmjerenih na prijelaz izrazito su ograničene. To se, posve očekivano, odražava i u nižim procjenama sudionika iz tih područja. Bez izravnog kontakta između ustanova i bez jasno definiranih zajedničkih aktivnosti teško je ostvariti smislen i podržavajući prijelazni proces za dijete.

Važno je, međutim, istaknuti da nije potvrđena statistički značajna razlika u procjenama razine suradničkih aktivnosti djece te usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi, što sugerira da ove dimenzije suradnje možda nisu nužno povezane s prostornom blizinom ili brojem ustanova, već ovise o drugim čimbenicima. Među njima se mogu istaknuti unutarnja organizacija rada, stručno usmjerenje i motivacija djelatnika te podrška nadležnih institucija koje potiču međusektorsku suradnju.

U svjetlu navedenoga, hipoteza H₂ može se smatrati djelomično potvrđenom. Uočene razlike potvrđuju važnost lokalnog konteksta, ali istodobno ukazuju da kvaliteta suradnje ne ovisi isključivo o vanjskim okolnostima, već i o profesionalnim praksama i kulturi suradnje unutar samih ustanova.

H₃ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji rade u dječjim vrtićima privatnih osnivača iskazuju višu razinu ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u usporedbi s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi koji rade u dječjim vrtićima čiji je osnivač lokalna uprava i samouprava

U okviru treće hipoteze ispitana je razlika u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu između odgojitelja djece rane i predškolske dobi zaposlenih u vrtićima čiji je osnivač lokalna uprava i samouprava te onih koji rade u vrtićima privatnih osnivača. Polazilo se od pretpostavke da bi privatni dječji vrtići, zahvaljujući većoj autonomiji i često fleksibilnijim programima, mogli pružati povoljnije uvjete za razvoj suradničke prakse, uključujući veću inicijativu odgojitelja djece rane i predškolske dobi u povezivanju s osnovnim školama.

Kako bi se provjerilo postoje li statistički značajne razlike između dviju skupina ispitanika, primijenjen je Mann–Whitney U test, kao neparametrijska metoda pogodna za usporedbu nezavisnih uzoraka u slučajevima kada podaci ne zadovoljavaju pretpostavku normalne distribucije.

U tablici 48. prikazani su rezultati za četiri ključne dimenzije suradnje pri prijelazu:

1. praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu,
2. suradničke aktivnosti djece,
3. profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja,
4. usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi.

Rezultati pokazuju kako niti u jednoj od navedenih dimenzija nije pronađena statistički značajna razlika između skupina odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Najbliže statističkoj značajnosti bila je razlika u procjeni razine praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza ($p = 0,057$), gdje su nešto više rangirani odgojitelji djece rane i predškolske dobi iz javnih vrtića, no ni ta razlika ne prelazi granicu značajnosti ($p < 0,05$).

Tablica 55

Razlike u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u između odgojitelja koji rade u dječjim vrtićima privatnih osnivača i odgojitelja koji rade u dječjim vrtićima čiji je osnivač lokalna uprava i samouprava- rezultati Mann-Whitney U testa

	Grupa	N	Prosječan rang	Suma rangova	Mann-Whitney U	Z	p
Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	Lokalna uprava i samouprava	357	224,95	80307,50	12512,50	-1,91	0,057
	Privatni osnivač	81	195,48	15833,50			
	Total	438					
Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	Lokalna uprava i samouprava	357	221,53	79084,50	13735,50	-0,78	0,438
	Privatni osnivač	81	210,57	17056,50			
	Total	438					
Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	Lokalna uprava i samouprava	357	218,42	77976,00	14073,00	-0,41	0,685
	Privatni osnivač	81	224,26	18165,00			
	Total	438					
Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	Lokalna uprava i samouprava	357	219,03	78192,00	14289,00	-0,21	0,835
	Privatni osnivač	81	221,59	17949,00			
	Total	438					

U svrhu dodatnog razumijevanja razlika u procjeni suradničkih praksi između odgojitelja djece rane i predškolske dobi zaposlenih u dječjim vrtićima privatnih osnivača i onih čiji je osnivač lokalna uprava i samouprava, provedena je i analiza deskriptivnih statistika. Rezultati su pokazali određene varijacije u centralnim tendencijama između skupina, iako one nisu dosegnule razinu statističke značajnosti prema rezultatima Mann–Whitney U testa.

Naime, u skupini odgojitelja djece rane i predškolske dobi koji rade u vrtićima privatnih osnivača zabilježene su nešto niže vrijednosti medijana za procjenu praktičnih aktivnosti ($C = 1,50$) u usporedbi s kolegama iz vrtića lokalne uprave i samouprave ($C = 2,00$). S druge strane, kod dimenzije profesionalne komunikacije, medijan je bio jednak u obje skupine ($C = 1,00$), no

gornji kvartil (Q3) ukazuje na veći raspon viših vrijednosti u skupini privatnih vrtića (Q3 = 2,00) nego u javnim (Q3 = 1,75).

Sličan obrazac primijećen je i u procjeni usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi, gdje se vrijednosti gornjeg kvartila (Q3 = 1,25) podudaraju, ali je u privatnim vrtićima maksimalna vrijednost bila nešto viša (4,50) u odnosu na javne (4,25).

Ovi rezultati mogu ukazivati na veću raznolikost praksi i određenu fleksibilnost u pojedinim privatnim ustanovama. Iako to ne znači nužno sustavno višu razinu suradnje, može sugerirati postojanje lokalno razvijenih primjera dobre prakse, koji se zasad ne reflektiraju na opću sliku suradnje između predškolskih i školskih ustanova.

Tablica 56

Deskriptivna statistika - Ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

		N	Min	Max	C	Q1	Q3
Lokalna uprava i samouprava	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	357	1,00	5,00	2,00	1,25	3,00
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	357	1,00	5,00	1,00	1,00	1,50
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	357	1,00	5,00	1,00	1,00	1,75
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	357	1,00	4,25	1,00	1,00	1,25
Privatni osnivač	Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu	81	1,00	4,75	1,50	1,00	3,00
	Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca	81	1,00	4,25	1,00	1,00	1,50
	Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu	81	1,00	4,75	1,00	1,00	2,00
	Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece	81	1,00	4,50	1,00	1,00	1,25

Rezultati provedenih analiza pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni razine suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu između odgojitelja djece rane i predškolske dobi zaposlenih u dječjim vrtićima privatnih osnivača i onih koji rade u vrtićima čiji je osnivač lokalna uprava i samouprava. Premda se u deskriptivnoj statistici mogu uočiti manje razlike u centralnim tendencijama, osobito u varijabli praktične aktivnosti, Mann–Whitney U test nije potvrdio značajnu razliku ni u jednoj od četiri analizirane dimenzije

suradnje – praktičnim aktivnostima, suradničkim aktivnostima djece, profesionalnoj komunikaciji te usklađivanju odgojno-obrazovnih praksi.

Dobiveni rezultati upućuju na to da tip osnivača dječjeg vrtića sam po sebi ne predstavlja presudan čimbenik u oblikovanju suradničkih praksi, čime se hipoteza H₃ ne može potvrditi. Umjesto toga, naglasak se premješta na kulturu suradnje unutar samih ustanova, osobni angažman djelatnika te kontekstualne čimbenike koji oblikuju svakodnevnu pedagošku praksu. Ovakvi rezultati u skladu su s ranijim istraživanjima, prema kojima se kvaliteta suradnje ne temelji prvenstveno na institucionalnoj pripadnosti, već na odnosima povjerenja, profesionalne otvorenosti i podršci koju ustanove pružaju svojim zaposlenicima (Rimm-Kaufman et al., 2000; Ahtola et al., 2011).

Zaključno, može se istaknuti da struktura osnivača ne mora biti presudan čimbenik u oblikovanju suradničke prakse, već da ključnu ulogu ima profesionalna kultura i zajednička predanost suradnji unutar ustanove. U tom je smislu važno prepoznati i sustavno poticati razvoj održivih oblika suradnje, neovisno o osnivaču ustanove, kako bi se djeci osigurao kvalitetan i podržavajući prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

H₄ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu spremnosti za suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u usporedbi s učiteljima razredne nastave

S obzirom na ključnu ulogu i odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, istražena je četvrta hipoteza kojom se pretpostavlja da odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu spremnosti za suradnju, osobito u vidu praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza, u usporedbi s učiteljima razredne nastave. Ovu pretpostavku podupiru prethodna istraživanja koja ukazuju na razlike u profesionalnim kulturama i pristupima predškolskog i školskog sustava (Broström, 2003; Einarsdóttir, Perry i Dockett, 2008), kao i na činjenicu da odgojitelji djece rane i predškolske dobi, zbog svoje svakodnevne usmjerenosti na dijete, češće naglašavaju važnost individualiziranog i podržavajućeg prijelaza.

Kako bi se provjerila statistička značajnost razlika u percipiranoj spremnosti za suradnju, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Preduvjet homogenosti varijanci nije bio zadovoljen (Levenov test: $F = 153,64$; $p < 0,001$), pa su korišteni rezultati t-testa s odgovarajućom korekcijom.

Tablica 57

Razlike u procjeni razine spremnosti za suradnju u vidu praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

	N	M	SD	t	df	p
Odgojitelji	430	4,52	0,63	8,27	539,12	0,000
Učitelji	349	3,99	1,06			

Rezultati prikazani u tablici 50. pokazuju da odgojitelji djece rane i predškolske dobi ($M = 4,52$; $SD = 0,63$) značajno više procjenjuju spremnost za suradnju u vidu praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu u odnosu na učitelje razredne nastave ($M = 3,99$; $SD = 1,06$), pri čemu je razlika statistički značajna ($t = 8,27$; $df = 539,12$; $p < 0,001$).

Ovi rezultati upućuju na izraženiju orijentaciju odgojitelja djece rane i predškolske dobi prema suradničkim oblicima podrške djetetu pri prijelazu, što se može povezati s razlikama u profesionalnom obrazovanju, očekivanjima i organizaciji rada unutar predškolskog i školskog sustava.

Dodatno, veća kohezija i kolegijalnost u timovima predškolskih ustanova, kao i naglasak na timskoj suradnji u kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, mogu pridonijeti razvoju pozitivnijeg stava prema međuinstitucionalnoj suradnji.

S druge strane, učitelji razredne nastave često djeluju autonomnije unutar razrednog okvira, što može ograničiti njihovu percepciju potrebe za sustavnom suradnjom s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi.

Tablica 58

Deskriptivna statistika - Spremnost za suradnju u vidu suradničkih aktivnosti predškolaca i školaraca

Grupa	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Odgojitelji	438	1,00	5,00	3,99	0,96	-0,82	0,41
Učitelji	349	1,00	5,00	3,44	1,12	-0,05	-1,03

Rezultati deskriptivne statistike prikazani u tablici 51. ukazuju na to da odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu spremnosti za suradnju kroz suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca u odnosu na učitelje razredne nastave. Aritmetička sredina za skupinu odgojitelja iznosi $M = 3,99$ ($SD = 0,96$), dok je za učitelje ta vrijednost niža i iznosi $M = 3,44$ ($SD = 1,12$). Obje skupine koriste puni raspon skale (1 do 5), no raspodjela rezultata razlikuje se između njih.

Kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi je distribucija rezultata blago negativno asimetrična ($skewness = -0,82$), što znači da je veći broj sudionika birao više vrijednosti skale – dakle, pozitivnije ocjenjivao vlastitu spremnost za poticanje djece na međusobnu suradnju tijekom prijelaza. Suprotno tome, kod učitelja razredne nastave raspodjela je gotovo simetrična ($skewness = -0,05$), s nešto nižom srednjom vrijednošću i uravnoteženijom raspodjelom odgovora, što može upućivati na veću raznolikost stavova i praksi unutar te skupine.

Ovi se rezultati mogu tumačiti u svjetlu profesionalne orijentacije i fokusa dviju skupina stručnjaka. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi su, već tijekom formalnog obrazovanja i kasnije u svakodnevnoj praksi, usmjereni na poticanje socijalnih, emocionalnih i razvojno prikladnih oblika suradnje među djecom, što uključuje igru, suradničko učenje i zajedničko donošenje odluka (Epstein, 1995; Arthur i sur., 2012). U tom smislu, suradničke aktivnosti djece nisu samo sredstvo, već i sastavni cilj predškolskog kurikuluma.

S druge strane, učitelji razredne nastave češće su usmjereni na kognitivne ciljeve i akademsku spremnost, zbog čega se suradnički oblici rada među učenicima u nižim razredima osnovne škole rjeđe pojavljuju kao prioritet – osobito ako se ne podupiru dodatnim edukacijama ili jasnim kurikularnim smjernicama (Fabian i Dunlop, 2007).

Prepoznajući važnost kontinuiteta u socijalnom razvoju djece kroz prijelaz, autori poput Margetts (2009) naglašavaju da bi suradničke aktivnosti djece trebale biti osmišljene i provedene kao poveznica između predškolskog i školskog okruženja, pri čemu je ključna međusektorska suradnja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave – upravo ono što ovi rezultati pokazuju kao izazov.

Tablica 59

Razlike u procjeni razine spremnosti za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece između odgojitelja i učitelja - rezultati Mann-Whitney U testa

Grupa	N	Prosječan rang	Suma rangova	Mann-Whitney U	Z	p
Odgojitelji	438	422,52	185065,50	63937,50	-4,04	0,000
Učitelji	349	358,20	125012,50			
Ukupno	787					

Kako bi se ispitalo postoje li razlike u percepciji spremnosti za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, korišten je Mann–Whitney U test (tablica 52). Odluka o primjeni neparametrijskog testa temeljila se na činjenici da su podaci pokazivali izraženu asimetriju i prisutnost ekstremnih vrijednosti u zavisnoj varijabli.

Rezultati testa ($U = 63937,50$; $Z = -4,04$; $p < 0,001$) ukazuju na statistički značajnu razliku između dviju skupina sudionika. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi, s prosječnim rangom od 422,52, pokazali su višu razinu spremnosti za suradnju u području profesionalne komunikacije i usklađivanja praksi u odnosu na učitelje razredne nastave, čiji je prosječni rang iznosio 358,20.

Ovi rezultati podupiru tvrdnju da su odgojitelji djece rane i predškolske dobi snažnije usmjereni na suradničke aspekte prijelaza, što se može povezati s njihovom profesionalnom orijentacijom prema razvoju djeteta u cjelini te timskom radu s različitim dionicima. Brojna istraživanja ističu da su kvalitetna profesionalna komunikacija i usklađenost pedagoških praksi ključni preduvjeti za uspješan prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Fabian i Dunlop, 2006; OECD, 2017).

Jedan od mogućih razloga za razlike između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave može se tražiti u različitim radnim kulturama i očekivanjima unutar obrazovnih sustava kojima pripadaju. Dok odgojitelji djece rane i predškolske dobi u pravilu djeluju u timovima i prakticiraju kontinuiranu razmjenu informacija, učitelji razredne nastave češće djeluju individualno i autonomno, što može otežavati uspostavu sustavne suradnje s predškolskim ustanovama (Broström, 2003).

Ovi rezultati dodatno naglašavaju važnost profesionalnog povezivanja i osnaživanja međuinstitucionalne suradnje kroz strukturirane oblike komunikacije, zajedničko planiranje aktivnosti i kontinuirano stručno usavršavanje. Time se može stvoriti integrirano obrazovno okruženje koje dosljedno podržava djecu u prijelaznim razdobljima njihova obrazovnog puta.

Tablica 60

Deskriptivna statistika - Spremnost za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

Grupa	N	Min	Max	C	Q1	Q3
Odgojitelji	438	1,00	5,00	4,63	4,09	5,00
Učitelji	349	1,00	5,00	4,13	4,00	4,88

Analiza deskriptivnih pokazatelja otkriva dodatne uvide u razlike između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procjeni vlastite spremnosti za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Odgojitelji djece rane i predškolske dobi pokazuju više vrijednosti na svim pokazateljima. Njihov medijan (C) iznosi 4,63, što upućuje na visok stupanj izražene spremnosti za suradnju, dok su prvi (Q1 = 4,09) i treći kvartil (Q3 = 5,00) također viši u odnosu na učitelje razredne nastave. S druge strane, učitelji razredne nastave su procijenili svoju spremnost nešto nižom (C = 4,13; Q1 = 4,00; Q3 = 4,88), iako su obje skupine koristile isti raspon skale (Min = 1,00; Max = 5,00).

Ovakva raspodjela podataka sugerira da je među odgojiteljima djece rane i predškolske dominantno visoka razina samoprocijenjene spremnosti, dok se kod učitelja razredne nastave uočava nešto veća disperzija u odgovorima. Time se dodatno potvrđuje rezultat dobiven Mann–Whitney U testom, koji je pokazao statistički značajnu razliku između dviju skupina.

Ove razlike moguće je tumačiti u širem kontekstu profesionalne kulture. Prema Broströmu (2003) i Ahtoli i sur. (2011), uspješan prijelaz djece u osnovnu školu zahtijeva intenzivnu komunikaciju između odgojno-obrazovnih institucija, koja uključuje ne samo razmjenu informacija, nego i usklađivanje pedagoških pristupa, vrijednosti i ciljeva. Budući da su odgojitelji djece rane i predškolske u svakodnevnoj praksi usmjereni na timski rad i suradnju s kolegama, roditeljima i stručnim suradnicima, takav profesionalni kontekst prirodno potiče veću spremnost na dijeljenje odgovornosti i međusobno prilagođavanje.

Ovi rezultati dodatno naglašavaju potrebu za osnaživanjem suradničke klime u osnovnim školama, kroz strukturirane susrete, zajedničko planiranje i profesionalni dijalog koji doprinosi usklađenom kontinuitetu u obrazovanju djece.

Dobiveni rezultati jasno potvrđuju postavljenu četvrtu hipotezu, kojom se pretpostavljalo da odgojitelji djece rane i predškolske iskazuju višu razinu spremnosti za suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u odnosu na učitelje razredne nastave.

Naime, odgojitelji djece rane i predškolske su statistički značajno više ocijenili svoju spremnost za suradnju u području praktičnih aktivnosti ($M = 4,52$) i suradničkih aktivnosti djece ($M = 3,99$), u usporedbi s učiteljima razredne nastave koji su u istim područjima imali niže srednje vrijednosti ($M = 3,99$ odnosno $M = 3,44$). Rezultati t-testova i Mann–Whitney U testa potvrđuju da su sve navedene razlike statistički značajne ($p < 0,001$).

Također, rezultati su pokazali višu razinu samoprocijenjene spremnosti odgojitelja djece rane i predškolske u dimenziji profesionalne komunikacije i usklađivanja praksi, što dodatno potvrđuju deskriptivni pokazatelji koji ukazuju na veću koncentraciju viših ocjena u toj skupini. Ovi rezultati upućuju na važnu činjenicu: odgojitelji djece rane i predškolske se češće i dublje uključuju u suradničke aspekte prijelaza, što je vjerojatno rezultat specifične profesionalne kulture u dječjim vrtićima, koja naglašava timski rad, uključivanje roditelja i međuinstitucionalnu suradnju (Ahtola i sur., 2011; Broström, 2003). Nasuprot tome, rad učitelja razredne nastave češće se odvija u okvirima individualizirane prakse, gdje su međusobna suradnja i komunikacija s predškolskim sustavom manje strukturirani i institucionalno poticani. Zaključno, rezultati naglašavaju potrebu za sustavnim osnaživanjem suradničkih kapaciteta učitelja razredne nastave, kako bi se prijelaz djece temeljio na kontinuitetu, međusobnom razumijevanju i zajedničkom djelovanju svih dionika odgojno-obrazovnog procesa.

Ovakvi rezultati otvaraju prostor za niz praktičnih preporuka koje bi mogle doprinijeti unaprjeđenju suradnje između dječjih vrtića i osnovnih škola:

- sustavno uključivanje učitelja razredne nastave u stručna usavršavanja o prijelazu djece iz predškolskog u osnovnoškolski sustav, s naglaskom na dvosmjernu suradnju i primjenu konkretnih modela;
- razvoj struktura koje omogućuju redovitu i formaliziranu profesionalnu komunikaciju između odgojitelja djece rane i predškolske i učitelja razredne nastave, primjerice kroz zajedničke radionice, supervizijske sastanke ili timsko planiranje aktivnosti;
- aktivno uključivanje osnovnih škola u proaktivno povezivanje s dječjim vrtićima, osobito u lokalnim zajednicama gdje takva suradnja još nije sustavno razvijena;

- jačanje institucionalne kulture suradnje, u kojoj se međusektorsko povezivanje doživljava kao sastavni dio profesionalne odgovornosti, a ne kao dodatno opterećenje;
- uključivanje teme prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u kurikulume inicijalnog obrazovanja budućih odgojitelja djece rane i predškolske i učitelja razredne nastave, kako bi studenti već tijekom studija razvili svijest o važnosti suradničkih odnosa.

Na tragu navedenih preporuka, važno je prepoznati da spremnost za suradnju nije samo individualna odluka, već i rezultat širih institucionalnih, profesionalnih i obrazovnih okolnosti koje oblikuju svakodnevni rad odgojitelja djece rane i predškolske i učitelja razredne nastave. Dobiveni rezultati potvrđuju postavljenu četvrtu hipotezu, kojom se pretpostavljalo da odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu spremnosti za suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u odnosu na učitelje razredne nastave.

Slijedom toga, hipoteza H₄ se prihvaća.

H_{5a} Odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij iskazuju višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem nego odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji nisu završili diplomski studij

U kontekstu profesionalnog razvoja odgojitelja djece rane i predškolske dobi, razina formalnog obrazovanja često se ističe kao važan čimbenik u oblikovanju kompetencija potrebnih za uspješnu pedagošku praksu. Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem ne obuhvaćaju samo teorijska znanja, već i razumijevanje pedagoških pristupa, razvoj refleksivnog mišljenja te sposobnost primjene suvremenih metoda rada u odgojno-obrazovnom kontekstu.

Sukladno tome, postavljena je hipoteza da odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij iskazuju višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem u usporedbi s onima koji nisu završili diplomski studij.

Kako bi se ispitala ova pretpostavka, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati analize ($t(436) = 2,20$; $p = 0,029$) ukazuju na statistički značajnu razliku između dviju skupina odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij ($M = 3,59$; $SD = 0,96$) procjenjuju razinu svojih formalno stečenih kompetencija višom u odnosu na odgojitelje djece rane i predškolske dobi bez završenog diplomskog studija ($M = 3,37$; $SD = 0,94$).

Dobiveni rezultati u skladu su s ranijim istraživanjima koja ističu važnost višeg stupnja obrazovanja u jačanju profesionalnih kapaciteta odgojno-obrazovnih djelatnika (Sheridan i sur., 2009; Urban i sur., 2012). Diplomski studij često uključuje dublje teorijsko promišljanje, kritičku analizu prakse, sudjelovanje u istraživačkim projektima te veći broj stručnih praksi, što može doprinijeti većem osjećaju profesionalne spremnosti i osposobljenosti za rad u kompleksnim pedagoškim situacijama.

Tablica 61

Razlike u procjeni kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem između odgojitelja djece rane i predškolske dobi koji jesu i nisu završili diplomski studij - rezultati t-testa

	N	M	SD	t	df	p
Nisu završili diplomski studij	308	3,37	0,94	2,20	436	0,029
Završili diplomski studij	130	3,59	0,96			

Analiza deskriptivne statistike, prikazana u tablici 55., pokazuje da odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij procjenjuju višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem ($M = 3,59$; $SD = 0,96$) u usporedbi s onima koji nisu završili diplomski studij ($M = 3,37$; $SD = 0,94$).

Iako su obje skupine pokazale sličan raspon rezultata (od 1 do 5), blago negativne vrijednosti asimetrije i spljoštenosti distribucije upućuju na to da većina sudionika ima tendenciju višeg samoprocjenjivanja vlastitih kompetencija.

Ova razlika u srednjim vrijednostima već na deskriptivnoj razini sugerira potencijalnu povezanost između razine formalnog obrazovanja i doživljaja stručne osposobljenosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi.

Tablica 62

Deskriptivna statistika - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Grupa	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Nisu završili diplomski studij	308	1,00	5,00	3,37	0,94	-0,01	-0,12
Završili diplomski studij	130	1,00	5,00	3,59	0,96	-0,14	-0,55

Dobiveni rezultati potvrdili su postavljenu hipotezu – odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij procjenjuju višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem u odnosu na one koji nisu nastavili obrazovanje nakon prijediplomskog studija. Ova razlika, iako umjerena, ukazuje na pozitivniju percepciju vlastitih stručnih kapaciteta među onima koji su dodatno ulagali u svoje profesionalno usavršavanje kroz diplomski studij.

Ovakav rezultat dobiva dodatno značenje u kontekstu činjenice da interes za diplomski studij odgojitelja djece rane i predškolske dobi kontinuirano opada. Taj trend ne mora nužno odražavati manjak motivacije za učenjem, već može biti posljedica sustavnih prepreka – primjerice, činjenice da se diplomski studij u ovom području najčešće izvodi u izvanrednom obliku, što za studente predstavlja dodatni financijski teret. Uz to, u mnogim predškolskim ustanovama završeni diplomski studij još uvijek nije prepoznat kao kvalifikacijska prednost u pogledu napredovanja ili povećanja plaće, što dodatno obeshrabruje potencijalne studente.

U tom smislu, potvrda ove hipoteze nije samo znanstveni rezultat, već i snažan argument za prepoznavanje vrijednosti diplomskog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi – kako na individualnoj, tako i na sustavnoj razini. Rezultat pokazuje da oni koji su se odlučili uložiti u daljnje obrazovanje iskazuju veću profesionalnu sigurnost i kompetentnost, što može imati izravan utjecaj na kvalitetu rada s djecom, ali i na spremnost za suradnju i cjeloživotno učenje.

Stoga ovi rezultati mogu poslužiti kao temelj za promišljanje o nužnosti sustavne valorizacije viših stupnjeva obrazovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, čime bi se dugoročno potaknulo jačanje profesionalnog identiteta i kvalitete prakse u ovom području.

H_{5b} Odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem nego učitelji razredne nastave

U kontekstu sve većih zahtjeva za unaprjeđenjem kvalitete odgojno-obrazovnog rada, raste i potreba za preispitivanjem kompetencija stručnjaka koji neposredno rade s djecom u prijelaznom razdoblju iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Iako se odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave obrazuju kroz različite studijske programe, zajednički im je cilj osigurati stabilno, poticajno i razvojno primjereno okruženje za djecu.

U tom smislu, važno je ispitati doživljaj vlastitih kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem, jer upravo te kompetencije čine temelj za planiranje i realizaciju kvalitetne odgojno-obrazovne prakse.

Odgojitelji djece rane i predškolske dobi često naglašavaju važnost holističkog pristupa i emocionalne osjetljivosti, dok učitelji razredne nastave ističu strukturu, kontinuitet i razvoj kognitivnih sposobnosti učenika. Ove profesionalne razlike mogle bi utjecati i na percepciju vlastitih kompetencija, osobito u kontekstu suradnje i prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

S obzirom na to, postavlja se pitanje postoje li značajne razlike u samoprocjeni kompetencija između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, kada se one promatraju kroz prizmu znanja i vještina stečenih formalnim obrazovanjem.

Tablica 63

Razlike u procjeni kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

	N	M	SD	t	df	p
Odgojitelji	438	3,44	0,95	1,19	720,12	0,236
Učitelji	349	3,52	1,03			

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke prikazani u tablici 56. pokazali su da razlika u procjeni kompetencija između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave nije statistički značajna ($t = 1,19$; $df = 720,12$; $p = 0,236$).

Iako su odgojitelji djece rane i predškolske dobi u prosjeku ($M = 3,44$; $SD = 0,95$) nešto niže procijenili vlastite kompetencije u odnosu na učitelje razredne nastave ($M = 3,52$; $SD = 1,03$), ta razlika nije dovoljno izražena da bi se mogla smatrati značajnom na razini pouzdanosti od 95%. Drugim riječima, na temelju dobivenih rezultata hipoteza H_{5b} se odbacuje.

Ovi rezultati sugeriraju da se učitelji razredne nastave i odgojitelji djece rane i predškolske dobi doživljavaju podjednako kompetentnima kada je riječ o znanjima i vještinama stečenima formalnim obrazovanjem, unatoč razlikama u obrazovnim programima i kurikulumima koje pohađaju. Takav ishod može biti posljedica različitih obrazovnih naglasaka u sustavima obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, ali i sve veće profesionalizacije odgojiteljskog poziva kroz cjeloživotno obrazovanje, stručne skupove i edukacije koje dopunjuju formalno obrazovanje.

Tablica 64

Deskriptivna statistika - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Grupa	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Odgojitelji	438	1,00	5,00	3,44	0,95	-0,05	-0,28
Učitelji	349	1,00	5,00	3,52	1,03	-0,75	-0,28

Uvidom u deskriptivne pokazatelje može se primijetiti da i odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave procjenjuju razinu svojih kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem relativno visokom. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi ($N = 438$) procjenjuju svoje kompetencije prosječnom ocjenom $M = 3,44$ ($SD = 0,95$), dok učitelji razredne nastave ($N = 349$) tu razinu procjenjuju nešto višom, s prosječnom vrijednošću $M = 3,52$ ($SD = 1,03$). Obje skupine ostvarile su puni raspon odgovora (1–5), što ukazuje na prisutnost raznolikih iskustava i percepcija unutar svake profesionalne skupine.

Distribucija odgovora za obje skupine blago je negativno asimetrična (odgojitelji djece rane i predškolske dobi: skewness = $-0,05$; učitelji razredne nastave: skewness = $-0,75$), što implicira tendenciju prema višim ocjenama, osobito kod učitelja razredne nastave. Koeficijent spljoštenosti (kurtosis = $-0,28$ za obje skupine) ukazuje na ravnomjerniju distribuciju od normalne, bez izraženih vrhova. Takvi rezultati upućuju na pozitivno samopouzdanje u vlastite kompetencije kod obje skupine stručnjaka.

Ovi rezultati djelomično se mogu povezati s istraživanjem Sheridana i suradnika (2009), koji ističu da percepcija profesionalne osposobljenosti ne ovisi isključivo o duljini obrazovanja, već i o kvaliteti nastavnih sadržaja, stručne prakse i institucionalne podrške. Drugim riječima, stručnjaci koji su prošli različite obrazovne puteve mogu razviti sličan osjećaj kompetentnosti, osobito ako rade u ustanovama koje potiču profesionalni razvoj i reflektivnu praksu.

Iako se pretpostavljalo da će odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazivati višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem u odnosu na učitelje razredne nastave, rezultati nisu potvrdili ovu hipotezu. Razlike između skupina nisu bile statistički značajne, unatoč tome što su učitelji razredne nastave u prosjeku nešto više procijenili vlastite kompetencije ($M = 3,52$) u odnosu na odgojitelje djece rane i predškolske dobi ($M = 3,44$). Razlika je bila premala da bi se mogla smatrati značajnom.

Moguće objašnjenje ovakvog rezultata leži u sličnostima obrazovnih kurikuluma i očekivanih profesionalnih ishoda za obje struke. I odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave prolaze visokoškolsko obrazovanje koje uključuje temeljne sadržaje iz pedagogije, psihologije, didaktike i metodika, s fokusom na razumijevanje djeteta i poticanje njegova razvoja. Uz to, obje skupine stručnjaka sve se više uključuju u različite oblike stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja, što može smanjivati razlike u doživljaju vlastitih kompetencija.

Dodatno, kontekst rada može utjecati na percepciju kompetencija. Učitelji razredne nastave se u svakodnevnom radu suočavaju s izazovima poučavanja koji traže primjenu upravo onih kompetencija koje su predmet procjene, što može ojačati njihovo samopouzdanje u formalno stečena znanja. Kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi, koji djeluju u fleksibilnijem i manje strukturiranom okruženju, svijest o formalnim kompetencijama može biti stabilna, ali nešto niže izražena.

Ovi rezultati upućuju na potrebu dubljeg razumijevanja faktora koji utječu na doživljaj profesionalnih kompetencija među odgojno-obrazovnim djelatnicima, s naglaskom na profesionalne kontekste, razinu samoprocjene i mogućnosti primjene znanja u praksi.

Kada se zajedno sagledaju rezultati hipoteza H_{5a} i H_{5b} , oni pružaju zanimljive uvide u percepciju kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem.

Hipoteza H_{5a} je potvrđena – odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij procjenjuju svoje kompetencije statistički značajno višima od onih koji nisu završili diplomski studij, što potvrđuje važnost višeg stupnja obrazovanja u oblikovanju profesionalne sigurnosti i svijesti o vlastitim sposobnostima.

Hipoteza H_{5b} , naprotiv, nije potvrđena – nije utvrđena statistički značajna razlika u procjeni kompetencija između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave.

Unatoč različitim obrazovnim i radnim kontekstima, obje su skupine iskazale sličnu razinu sigurnosti u vlastita znanja i vještine stečene formalnim obrazovanjem. To može značiti da su i odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave, tijekom inicijalnog obrazovanja i profesionalnog iskustva, razvili usporedivu osnovu znanja i kompetencija, a moguće i da obrazovni sustav teži ujednačavanju ishoda obrazovanja na različitim razinama i područjima.

Dobiveni rezultati pružaju važne smjernice za unaprjeđenje obrazovne i profesionalne prakse, osobito u kontekstu osnaživanja kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika.

Prije svega, potrebno je sustavno prepoznati vrijednost diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja. Završetak takvog studija, koji se danas često izvodi u izvanrednom obliku i nema adekvatnu institucionalnu valorizaciju, trebao bi biti jasno vrednovan u okviru radnog mjesta – kroz mogućnosti napredovanja, nagrađivanja i profesionalnog priznanja. Time bi se dodatno motivirali odgojitelji djece rane i predškolske dobi na daljnje obrazovanje.

Osim toga, nužno je unaprijediti inicijalno obrazovanje i odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Neovisno o razini studija, obrazovni programi trebali bi pružati konkretne i primjenjive kompetencije koje se izravno prenose u svakodnevni rad s djecom. Suvremeni izazovi u ranom i predškolskom i osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju zahtijevaju djelatnike koji znaju prepoznati potrebe djece, surađivati s kolegama i donositi pedagoški promišljene odluke.

Kao posebno korisna inicijativa ističe se uvođenje interdisciplinarnih i zajedničkih obrazovnih sadržaja za buduće odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave – zajedničkih kolegija, modula ili praktičnih vježbi. Takvi sadržaji mogu pridonijeti boljem razumijevanju profesionalnih uloga, uzajamnom poštovanju i stvaranju temelja za kvalitetnu suradnju u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Suradnja bi se time učila već u fazi obrazovanja, a ne tek „na terenu“.

Konačno, razvoj profesionalnih kompetencija ne može se temeljiti isključivo na formalnom obrazovanju. Stoga je potrebno kontinuirano ulagati u stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje, kroz relevantne, kontekstualizirane i podržane programe koji odgovaraju stvarnim potrebama djelatnika.

U konačnici, iz ovih se preporuka iščitava ključna poruka: ulaganje u kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave nije samo ulaganje u pojedinca, nego u kvalitetu cijelog sustava odgoja i obrazovanja.

H₆ Odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave se ne razlikuju u procjeni važnosti predškole za proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

U kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, predškola se promatra kao ključna poveznica između dva različita, ali komplementarna sustava – ranog i predškolskog odgoja te početnog obrazovanja. Smatra se da kvalitetno organiziran i proveden program predškole može ublažiti izazove s kojima se djeca susreću tijekom prijelaza, pridonoseći njihovoj emocionalnoj, socijalnoj i akademskoj spremnosti za školu.

Međutim, percepcije o važnosti predškole u tom procesu mogu se razlikovati među stručnjacima koji rade u različitim obrazovnim kontekstima. Budući da su odgojitelji djece rane i predškolske dobi neposredno uključeni u provedbu programa predškole, dok učitelji razredne nastave preuzimaju djecu nakon završetka programa, zanimljivo je ispitati u kojoj se mjeri njihove procjene o važnosti predškole podudaraju.

Iako se polazi od pretpostavke da obje skupine prepoznaju vrijednost predškole, moguće su razlike u percipiranoj ulozi koje proizlaze iz različitih profesionalnih perspektiva, iskustava i očekivanja. Stoga se ovom hipotezom nastojalo ispitati postoje li razlike u procjeni važnosti predškole između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, čime se dodatno produbljuje razumijevanje njihovih međusobnih percepcija i doprinosi oblikovanju zajedničkih ishodišta u tranzicijskom procesu.

Tablica 65

Razlike u procjeni važnosti predškole za proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

	N	M	SD	t	df	p
Odgojitelji	436	4,19	0,78	8,57	759,82	0,000
Učitelji	344	3,73	0,72			

U kontekstu odgojno-obrazovnog kontinuiteta, predškola predstavlja ključnu poveznicu između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Rezultati prikazani u tablici 58. pokazali su da odgojitelji djece rane i predškolske dobi značajno više vrednuju važnost predškole za proces prijelaza djece u osnovnu školu u odnosu na učitelje razredne nastave. To

potvrđuje i statistički značajna razlika dobivena t-testom za nezavisne uzorke ($t = 8,57$; $p < 0,001$).

Prosječna ocjena važnosti predškole kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi iznosila je $M = 4,19$, dok su učitelji razredne nastave predškolu procijenili s prosječnom ocjenom $M = 3,73$, što ukazuje na različite profesionalne perspektive i uvide ovih dviju skupina stručnjaka.

Takav rezultat ne iznenađuje, s obzirom na to da su odgojitelji djece rane i predškolske dobi neposredno uključeni u provedbu predškolskog programa i svakodnevno promatraju proces pripreme djeteta za školu. Za njih predškola nije tek priprema za školu, nego prostor razvoja emocionalne stabilnosti, komunikacijskih vještina i radnih navika koje čine temelj za kasnije uspješno školovanje. Djetetova priprema, u tom smislu, ne započinje tek godinu dana prije škole, već od trenutka njegova uključivanja u dječji vrtić.

Suprotno tome, učitelji razredne nastave često uočavaju ishod tog procesa – dijete koje dolazi u prvi razred – pa se njihova percepcija važnosti predškole formira više kroz iskustvo rada u razredu, a manje kroz neposredno promatranje djetetova razvoja u ranom i predškolskom razdoblju.

Dobivene rezultate potvrđuje i literatura. Prema Broströmu (2017), učitelji razredne nastave i odgojitelji djece rane i predškolske dobi često imaju različita očekivanja od djece prilikom prijelaza u osnovnu školu, što proizlazi iz različitih teorijskih okvira i obrazovnih paradigmi. Dok su odgojitelji djece rane i predškolske dobi usmjereni na holistički razvoj djeteta, učitelji razredne nastave češće naglasak stavljaju na kognitivne i akademske vještine, što može objasniti razlike u percepciji važnosti predškole.

Ovi rezultati naglašavaju potrebu za usklađivanjem stavova i zajedničkim razumijevanjem važnosti predškole među odgojno-obrazovnim djelatnicima. Kroz zajedničke edukacije, stručne skupove i projekte koji uključuju i odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave, moguće je graditi mostove suradnje i međusobnog razumijevanja, nužne za kvalitetan i djetetovim potrebama prilagođen prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Tablica 66*Deskriptivna statistika - Važnost predškole*

Grupa	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Odgojitelji	436	1,67	5,00	4,19	0,78	-1,06	0,45
Učitelji	344	1,33	5,00	3,73	0,72	-0,31	0,52

Deskriptivni podaci dodatno potvrđuju značajne razlike u percepciji važnosti predškole između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi su, s prosječnom ocjenom $M = 4,19$ ($SD = 0,78$), značajno više vrednovali ulogu predškole u procesu prijelaza djece u osnovnu školu nego učitelji razredne nastave, koji su važnost predškole ocijenili s nešto nižom prosječnom ocjenom $M = 3,73$ ($SD = 0,72$). Obje su skupine koristile puni raspon skale (od približno 1,33/1,67 do 5,00), no razlike u srednjim vrijednostima jasno odražavaju različite stavove.

Distribucija rezultata pokazuje blagu negativnu asimetriju, izraženiju kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi (-1,06), što znači da je velik broj njih predškoli dao vrlo visoke ocjene, dok su rezultati učitelja razredne nastave bili nešto ravnomjernije raspoređeni (-0,31). Koeficijenti spljoštenosti (odgojitelji djece rane i predškolske dobi 0,45; učitelji razredne nastave 0,52) upućuju na relativno ujednačene stavove unutar svake skupine.

Ove razlike mogu se tumačiti i kroz profesionalnu perspektivu. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi imaju izravno iskustvo u provedbi programa predškole te svakodnevno svjedoče razvojnim promjenama djece u tom razdoblju. Za njih je predškola okvir koji strukturirano i ciljano potiče cjelovit razvoj djeteta, pripremajući ga za buduće školske zahtjeve. Učitelji razredne nastave, s druge strane, taj proces promatraju naknadno – kroz djecu koja već ulaze u školski sustav – pa njihova percepcija važnosti predškole proizlazi više iz ishoda nego iz procesa.

Takve razlike potkrepljuju i rezultati ranijih istraživanja. Prema Rimm-Kaufman i Pianti (2000), profesionalci koji djeluju na različitim obrazovnim razinama razvijaju specifična očekivanja i spoznaje o djetetovu razvoju, što utječe na način na koji vrednuju pojedine faze obrazovanja. Broström (2017) dodatno naglašava kako bez zajedničkog profesionalnog razumijevanja i kontinuiteta praksi, dijete može biti ono koje snosi posljedice nesklada između sustava.

Zaključno, rezultati povezani s hipotezom da se odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave ne razlikuju u procjeni važnosti predškole za proces prijelaza nisu potvrdili početnu pretpostavku. Suprotno očekivanju, analiza je pokazala statistički značajnu razliku ($t = 8,57$; $p < 0,001$), pri čemu odgojitelji djece rane i predškolske dobi značajno više vrednuju važnost predškole ($M = 4,19$) u odnosu na učitelje ($M = 3,73$). Time se hipoteza H_6 odbacuje.

Ova razlika u percepciji razumljiva je s obzirom na različite profesionalne uloge, fokuse i svakodnevne prakse dviju skupina stručnjaka. Dok odgojitelji djece rane i predškolske dobi neposredno prate razvoj djeteta i njegovu spremnost za školu, učitelji razredne nastave tu spremnost doživljavaju kroz prizmu uspješnosti u učenju i prilagodbi na školski sustav. Moguće je i da manja uključenost učitelja razredne nastave u prijelazne procese te nedostatak komunikacije s dječjim vrtićima pridonose nižem vrednovanju uloge predškole.

Ovi rezultati otvaraju važnu potrebu za sustavnijim jačanjem profesionalnog dijaloga i zajedničkim razumijevanjem uloge predškole. Iako obje skupine općenito pozitivno ocjenjuju važnost predškolskog razdoblja, činjenica da odgojitelji djece rane i predškolske dobi tu ulogu percipiraju intenzivnije ukazuje na potrebu za dodatnim povezivanjem i međusobnim učenjem. Prva preporuka odnosi se na strukturirano povezivanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave kroz zajedničke edukacije, seminare i stručne skupove. Susreti ne bi trebali biti ograničeni samo na formalne prijelaze djece, već kontinuirano omogućavati razmjenu iskustava i zajedničko planiranje.

Druga preporuka uključuje jačanje uvida učitelja razredne nastave u sadržaje i metodiku ranog i predškolskog odgoja, što bi moglo produbiti njihovu svijest o razvojnoj važnosti predškole. Posebno korisnim pokazuje se uvođenje zajedničkih modula u inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, kako bi se već tijekom studija poticalo razumijevanje kontinuiteta djetetova razvoja.

Naposljetku, potrebno je graditi kulturu tranzicije koja nadilazi granice pojedinih ustanova i profesija. Takva kultura podrazumijeva zajedničku odgovornost svih sudionika – od odgojitelja djece rane i predškolske dobi, učitelja razredne nastave i stručnih suradnika do roditelja i same djece – u stvaranju sigurnog, povezanog i podržavajućeg prijelaza. Tek tada prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prestaje biti administrativni događaj, a postaje proces koji djetetu pruža kontinuitet, povjerenje i osjećaj pripadnosti.

H7 Odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu usmjerenosti na dijete nego učitelji razredne nastave

Jedno od ključnih načela suvremenog odgojno-obrazovnog procesa jest usmjerenost na dijete – pristup koji dijete prepoznaje kao aktivnog sudionika vlastitog razvoja i učenja, uz uvažavanje njegovih interesa, potreba i potencijala. Iako se na deklarativnoj razini oba sustava – i rani i predškolski odgoj i obrazovanje te osnovnoškolsko obrazovanje – zalažu za pedagoške koncepte koji stavljaju dijete u središte, u praksi ta se usmjerenost može manifestirati u različitim oblicima i intenzitetima. Ti se razlikovni obrasci ponajprije očituju kroz kontekst rada, kurikularne okvire, pedagošku kulturu i profesionalne vrijednosti odgojno-obrazovnih djelatnika.

Zbog tih specifičnih profesionalnih i sustavnih obilježja, važno je ispitati postoji li razlika u stupnju usmjerenosti na dijete između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Rani i predškolski odgoj temelji se na razvojnim i humanističkim paradigmatama koje naglašavaju važnost djetetove autonomije, igre kao sredstva učenja, fleksibilnosti u pristupu i partnerstva s djetetom. Suprotno tomu, učitelji razredne nastave djeluju u strukturiranijem i standardiziranijem sustavu, u kojem su očekivanja, sadržaji i evaluacija učenja jasno normirani.

Polazeći od tih pretpostavki, ovom se hipotezom nastoji provjeriti pokazuju li odgojitelji djece rane i predškolske dobi višu razinu usmjerenosti na dijete u odnosu na učitelje razredne nastave, čime se dodatno osvijetljavaju razlike u profesionalnim identitetima, pedagoškim pristupima i svakodnevnim odgojno-obrazovnim praksama u ova dva segmenta sustava.

Tablica 67

Razlike u procjeni usmjerenosti na dijete između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

	N	M	SD	t	df	p
Odgojitelji	434	4,74	0,29	24,46	481,97	0,000
Učitelji	348	3,90	0,58			

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke ukazuju na statistički značajnu razliku u razini usmjerenosti na dijete između odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne

nastave. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi su procijenili svoju usmjerenost na dijete značajno višom ($M = 4,74$; $SD = 0,29$) nego učitelji razredne nastave ($M = 3,90$; $SD = 0,58$), pri čemu je razlika potvrđena vrlo visokom vrijednošću t-testa ($t = 24,46$; $df = 481,97$; $p < 0,001$).

S obzirom na to da preduvjet homogenosti varijanci nije bio zadovoljen, korišteni su rezultati s korekcijom stupnjeva slobode. Dobiveni rezultati snažno potvrđuju hipotezu i sugeriraju da su odgojitelji djece rane i predškolske dobi u većoj mjeri usmjereni na dijete, u skladu s humanističkim i razvojnim pristupima koji dominiraju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Ovakvi rezultati u potpunosti su u skladu s prethodnim istraživanjima. Broström (2017) ističe da je u ranom i predškolskom odgoju temeljna pedagoška paradigma upravo usmjerenost na dijete, pri čemu se naglašava poštovanje dječjih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi se tijekom svog obrazovanja i profesionalnog razvoja educiraju u skladu s tim načelima, a njihova se svakodnevna praksa temelji na fleksibilnosti, individualizaciji i aktivnom sudjelovanju djece u učenju.

Slične rezultate donose i Walsh i sur. (2006), koji naglašavaju da pristupi ranom učenju u dječjim vrtićima potiču holistički razvoj djeteta, dok se osnovnoškolski kurikulum češće fokusira na postignuća i akademske ishode, što može ograničiti individualizirani pristup djetetu. Stephen (2010) također ističe da je igra u predškolskim ustanovama ključna metoda rada jer potiče dječju autonomiju i aktivno sudjelovanje – što su temeljne odrednice pedagoške usmjerenosti na dijete.

S druge strane, Van Laere, Peeters i Vandebroek (2012) upozoravaju na fenomen tzv. pedagoškog prijelaza pri prelasku iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kada se fokus postupno premješta s djeteta na sadržaj, strukturu i disciplinu. Ovaj pomak ne umanjuje stručnost učitelja razredne nastave, ali jasno ukazuje na razlike u profesionalnim kulturama i vrijednostima između dviju razina obrazovnog sustava.

Tablica 68

Deskriptivna statistika - Usmjerenost na dijete

Grupa	N	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Odgojitelji	434	3,71	5,00	4,74	0,29	-1,25	1,30
Učitelji	348	2,00	5,00	3,90	0,58	-0,86	0,42

Rezultati prikazani u tablici 61. pokazuju da odgojitelji djece rane i predškolske dobi ($M = 4,74$; $SD = 0,29$) u znatno većoj mjeri iskazuju usmjerenost na dijete u svom profesionalnom radu u odnosu na učitelje razredne nastave ($M = 3,90$; $SD = 0,58$). Ova razlika nije samo statistički značajna (što potvrđuje i t-test), već i praktično relevantna, s obzirom na visoku prosječnu vrijednost koju su postigli odgojitelji djece rane i predškolske dobi – gotovo maksimalnu (5,00). Osim toga, raspon rezultata uži je kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi ($Min = 3,71$, $Max = 5,00$), što upućuje na veću dosljednost stavova unutar ove skupine. S druge strane, učitelji razredne nastave pokazuju širi raspon rezultata ($Min = 2,00$, $Max = 5,00$), što može ukazivati na raznolike pedagoške pristupe i profesionalne orijentacije unutar učiteljskog kadra. Distribucija rezultata za obje skupine negativno je asimetrična ($Skewness < 0$), što znači da su obje skupine u većoj mjeri birale više ocjene usmjerenosti na dijete. Međutim, kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi je ta asimetrija izraženija ($Skewness = -1,25$), što dodatno potvrđuje njihovu snažniju orijentaciju na dijete kao središte odgojno-obrazovnog procesa.

Dobiveni rezultati jasno potvrđuju hipotezu H_7 – odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu usmjerenosti na dijete u odnosu na učitelje razredne nastave. Statistički značajna razlika ($t = 24,46$; $p < 0,001$) između ove dvije skupine ukazuje na različite profesionalne vrijednosti, pristupe i pedagoške paradigme koje oblikuju njihov svakodnevni rad. Visoka srednja vrijednost kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi ($M = 4,74$) uz vrlo malu standardnu devijaciju ($SD = 0,29$) potvrđuje visoku razinu usklađenosti unutar ove profesionalne skupine.

Iako učitelji razredne nastave također pokazuju relativno visoku razinu usmjerenosti na dijete ($M = 3,90$), ona je značajno niža u odnosu na odgojitelje djece rane i predškolske dobi, a i veća varijabilnost rezultata ukazuje na neujednačenost pristupa. Ovi podaci mogu se tumačiti kroz prizmu različitih profesionalnih formacija: programi obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi temelje se na humanističko-razvojnoj paradigmi i naglašavaju dječju autonomiju, subjektivnost i pravo na izbor, dok učiteljski kurikulum još uvijek češće zadržava tradicionalnije obrasce usmjerene na sadržaj, disciplinu i postignuće.

Ovi rezultati, iako očekivani, iznimno su važni jer naglašavaju potrebu za interdisciplinarnim povezivanjem i profesionalnim dijalogom između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Usmjerenost na dijete trebala bi biti zajednički temelj obaju sustava – ne samo deklarativno, već i kroz stvarne pedagoške prakse.

Rezultati ove hipoteze otvaraju prostor za niz preporuka. Prije svega, potrebno je sustavno poticati profesionalna susretanja i razmjenu iskustava između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave – putem zajedničkih edukacija, stručnih skupova,

projekata prijelaza i mentorsko-partnerskih modela suradnje. Na taj način učitelji razredne nastave mogu prepoznati vrijednost fleksibilnijeg, djetetom vođenog pristupa koji njeguje predškolska praksa, dok odgojitelji djece rane i predškolske dobi mogu dublje razumjeti zahtjeve formalnijeg školskog konteksta.

Jednako je važno i da kurikularne reforme i studijski programi više naglašavaju dječju perspektivu, aktivno sudjelovanje učenika i individualizaciju nastave. Usmjerenost na dijete ne podrazumijeva samo slobodu izbora, već i prepoznavanje individualnih potreba, interesa i potencijala svakog djeteta.

Na kraju, ovi rezultati poziv su na dublje vrednovanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – ne samo kao pripreme za školu, nego kao temeljne razvojne faze koja oblikuje stavove, vrijednosti i kompetencije djeteta. Usmjerenost na dijete ne bi trebala biti samo metoda rada, već filozofija i nit vodilja svakog odgojno-obrazovnog djelovanja – bilo da se ono odvija u dječjem vrtiću, osnovnoj školi ili u drugim oblicima obrazovanja.

H8 Značajni prediktori spremnosti za suradnju i kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi i kod učitelja razredne nastave su: radni staž, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, važnost predškole i usmjerenost na dijete. Višu razinu spremnosti za suradnju iskazuju odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji imaju kraći radni staž, višu razinu kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem, važnijom procjenjuju predškolu za proces prijelaza iz vrtića u školu i više su usmjereni na dijete

Razumijevanje prediktora spremnosti za suradnju odgojno-obrazovnih djelatnika ključno je za unaprjeđenje procesa prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave ne bi se smjela promatrati samo kao administrativni zadatak ili jednokratna razmjena informacija, već kao složen i višedimenzionalan proces koji uključuje međusobno povjerenje, dijeljenje odgovornosti i zajedničku refleksiju o potrebama djeteta.

U tom kontekstu, ova hipoteza ima posebno značenje jer nastoji odgovoriti na pitanje — koji osobni i profesionalni čimbenici najviše doprinose spremnosti za suradnju? Polazi se od pretpostavke da su među najvažnijim prediktorima četiri elementa: duljina radnog staža, razina formalnih kompetencija, percepcija važnosti predškole te usmjerenost na dijete.

Teorijski okvir ove hipoteze temelji se na suvremenim konceptima profesionalnog razvoja i suradničkog obrazovanja, koji naglašavaju da otvorenost prema suradnji ne proizlazi samo iz

individualne motivacije, već i iz profesionalnih znanja, vrijednosti koje stručnjak zastupa te iskustva u timskom radu i komunikaciji (Senge, 2006; Pianta et al., 2007).

Kako bi se ispitalo doprinos svakog pojedinog prediktora u objašnjenju razine suradnje, provedena je višestruka linearna regresijska analiza. Prije same provedbe testirani su svi ključni statistički preduvjeti, a rezultati su potvrdili da je model prikladan za interpretaciju te da se dobivenim podacima može pristupiti s visokim stupnjem pouzdanosti.

Ova analiza omogućuje dublje razumijevanje međusobnih odnosa među varijablama i pruža vrijedan temelj za oblikovanje preporuka usmjerenih na razvoj sustavne, održive i kvalitetne suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave.

Tablica 69

Rezultati regresijske analize za kriterij Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

	B	SE B	b	t	p
(konstanta)	3,58	0,27		13,11	0,000
Radni staž u struci	0,00	0,00	-0,03	-0,86	0,391
Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem	-0,08	0,03	-0,09	-2,33	0,020
Važnost predškole	0,26	0,04	0,24	6,38	0,000
Usmjerenost na dijete	-0,01	0,05	0,00	-0,10	0,923
R=0,235; R ² = 0,055					
F (4, 761) = 11,08; p < 0,001					

Kako bi se ispitala prediktivna snaga četiri varijable — radnog staža, kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem, percepcije važnosti predškole i usmjerenosti na dijete — u objašnjenju razine spremnosti za suradnju, provedena je višestruka linearna regresijska analiza. Rezultati pokazuju da je cjelokupni model statistički značajan, $F(4, 761) = 11,08$; $p < 0,001$, što znači da barem jedan od prediktora značajno doprinosi objašnjenju kriterijske varijable. Koeficijent determinacije R^2 iznosi 0,055, što upućuje na to da odabrani prediktori objašnjavaju oko 5,5 % varijance spremnosti za suradnju. Iako je riječ o relativno skromnom udjelu objašnjene varijance, model ipak pruža važne uvide u čimbenike koji doprinose suradničkom ponašanju odgojno-obrazovnih djelatnika.

Analizom pojedinačnih doprinosa prediktora utvrđeno je da su dvije varijable statistički značajni prediktori spremnosti za suradnju.

Najznačajnijim se pokazala važnost predškole ($\beta = 0,24$; $p < 0,001$), što znači da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave koji višom procjenjuju važnost predškole iskazuju i veću spremnost za suradnju u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem također su se pokazale statistički značajnima ($\beta = -0,09$; $p = 0,020$), no s negativnim predznakom, što je donekle neočekivan rezultat i otvara prostor za dodatna tumačenja i buduća istraživanja.

S druge strane, radni staž ($p = 0,391$) i usmjerenost na dijete ($p = 0,923$) nisu se pokazali statistički značajnima u predviđanju spremnosti za suradnju, unatoč početnoj pretpostavci modela.

Ovi rezultati sugeriraju da duljina profesionalnog iskustva sama po sebi ne jamči višu razinu suradničke spremnosti te da visok stupanj deklarirane usmjerenosti na dijete ne mora nužno uključivati i suradničke prakse s drugim stručnjacima. Drugim riječima, suradnja se ne razvija isključivo kroz profesionalno iskustvo ili opće pedagoške vrijednosti, već se čini da ju u većoj mjeri potiče prepoznata važnost zajedničkog rada u konkretnom prijelaznom kontekstu.

Tablica 70

Rezultati regresijske analize za kriterij Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

	B	SE B	b	t	p
(konstanta)	2,03	0,33		6,11	0,000
Radni staž u struci	0,00	0,00	-0,05	-1,40	0,161
Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem	-0,10	0,04	-0,09	-2,57	0,010
Važnost predškole	0,28	0,05	0,20	5,47	0,000
Usmjerenost na dijete	0,24	0,07	0,13	3,65	0,000
R=0,272; R ² = 0,074					
F (4, 768) = 15,40; p < 0,001					

Rezultati provedene višestruke linearne regresije pokazuju da skup prediktora koji obuhvaća radni staž u struci, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, percepciju važnosti predškole i usmjerenost na dijete statistički značajno predviđa razinu suradničkih aktivnosti koje se provode među predškolcima i školarcima. Model je značajan ($F(4, 768) = 15,40$; $p < 0,001$), a iako je koeficijent determinacije relativno nizak ($R^2 = 0,074$), on pokazuje da navedeni prediktori objašnjavaju oko 7,4 % varijance u razini suradničkih aktivnosti. Takav rezultat je uobičajen u društvenim znanostima, gdje se ponašanja i stavovi rijetko mogu u potpunosti objasniti jednom skupinom prediktora, no ipak pruža vrijedne smjernice za daljnja istraživanja i praktične intervencije.

Od svih uključenih prediktora, tri su se pokazala statistički značajnima.

Najznačajniji prediktor je važnost predškole ($\beta = 0,20$; $p < 0,001$), što znači da sudionici koji predškolu percipiraju kao ključan element prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu češće planiraju i provode suradničke aktivnosti između predškolaca i školaraca. Ovaj rezultat potvrđuje rezultate prethodnih istraživanja koja ističu kako stavovi stručnjaka o prijelazu snažno utječu na njihovu profesionalnu praksu (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Kada se predškolsko razdoblje doživljava kao temeljna faza za razvoj djetetove spremnosti za školu, suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave prirodno postaje intenzivnija i svrhovitija.

Drugi značajan prediktor je usmjerenost na dijete ($\beta = 0,13$; $p < 0,001$). Sudionici koji u svom radu naglašavaju dječje potrebe, interese i aktivno sudjelovanje, češće iniciraju i provode aktivnosti koje uključuju interakciju djece iz različitih obrazovnih razina. Takva praksa u skladu je s pristupima koji dijete stavljaju u središte odgojno-obrazovnog procesa i naglašavaju važnost iskustvenog i participativnog učenja (Broström, 2017). Suradničke aktivnosti, poput zajedničkih igara, radionica ili posjeta školama, omogućuju djeci osjećaj kontinuiteta, sigurnosti i pripadnosti, čime se prijelaz u osnovnu školu čini manje stresnim i razvojno podržavajućim.

Treći značajan prediktor, iako u negativnom smjeru, su kompetencije stečene formalnim obrazovanjem ($\beta = -0,09$; $p = 0,010$). Ovaj nalaz može se činiti paradoksalnim, budući da se očekuje da viša razina formalnog obrazovanja potiče suradničku praksu. No, moguće je da stručnjaci s višim formalnim kvalifikacijama naglasak stavljaju na teorijska i kurikularna znanja, dok konkretne suradničke aktivnosti s djecom i kolegama ostaju u drugom planu. Ovakav rezultat sukladan je istraživanjima koja upozoravaju da formalno obrazovanje ne vodi nužno većoj primjeni suradničkih praksi, ako nije praćeno refleksivnim učenjem i praktičnim iskustvima koja osnažuju profesionalne odnose (Urban i sur., 2012).

S druge strane, radni staž u struci nije se pokazao značajnim prediktorom ($p = 0,161$), što sugerira da duljina profesionalnog iskustva sama po sebi ne utječe na razinu provođenja suradničkih aktivnosti. Moguće je da se spremnost na suradnju i stavovi o prijelazu formiraju ne toliko s godinama rada, koliko kroz kulturu ustanove, institucionalnu podršku, mogućnosti za stručno usavršavanje i osobnu motivaciju djelatnika.

Tablica 71

Spearmanovi koeficijenti korelacije između spremnosti za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece i varijabli: radni staž, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, važnost predškole i usmjerenost na dijete

Radni staž u struci	Spearman r	-,078*
	p	0,029
	N	785
Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem	Spearman r	,094**
	p	0,008
	N	787
Važnost predškole	Spearman r	,216**
	p	0,000
	N	787
Usmjerenost na dijete	Spearman r	,208**
	p	0,000
	N	787

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

Unatoč početnoj namjeri da se višestrukom regresijskom analizom ispita u kojoj mjeri radni staž, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, važnost predškole i usmjerenost na dijete predviđaju spremnost za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi, analiza nije bila moguća zbog statističkih ograničenja. Naime, ova varijabla sadržavala je velik broj ekstremnih vrijednosti te nije zadovoljila ključne preduvjete za provođenje regresijske analize (npr. normalnost reziduala, linearnu povezanost i homogenost varijance).

Kako bi se ipak ispitali odnosi među varijablama, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije, prikladan za neparametrijske podatke i koji ne zahtijeva normalnu distribuciju. Rezultati su

pokazali značajnu pozitivnu povezanost između spremnosti za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i:

– kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem ($\rho = 0,09$; $p < 0,01$),

– važnosti predškole ($\rho = 0,22$; $p < 0,001$) i

– usmjerenosti na dijete ($\rho = 0,21$; $p < 0,001$),

dok je između spremnosti za suradnju i radnog staža u struci utvrđena slaba negativna korelacija ($\rho = -0,08$; $p < 0,05$).

Iako su sve korelacije statistički značajne, one su općenito niskog intenziteta, što upućuje na to da postoje i brojni drugi čimbenici koji u većoj mjeri utječu na profesionalnu komunikaciju i usklađivanje praksi između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. Ovi se rezultati mogu promatrati u svjetlu rezultata Rimm-Kaufman i Pianta (2000), koji naglašavaju važnost sustavne i strukturirane suradnje tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, te ističu da sama formalna izobrazba ili duljina iskustva nisu dovoljni za uspješno ostvarivanje suradnje. Ključno je kako stručnjaci razumiju važnost prijelaza i koliko su orijentirani na potrebe djeteta. Broström (2017) dodatno naglašava da profesionalna komunikacija zahtijeva aktivno usklađivanje praksi i međusobno uvažavanje obrazovnih kultura, što se razvija kroz razmjenu perspektiva, a ne samo kroz iskustvo ili kvalifikaciju.

U okviru hipoteze H₈ željelo se ispitati u kojoj mjeri radni staž u struci, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, važnost predškole i usmjerenost na dijete predviđaju razinu spremnosti na suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, i to kroz tri dimenzije: praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza, suradničke aktivnosti djece predškolskog i školskog uzrasta te profesionalnu komunikaciju i usklađivanje praksi.

Prva regresijska analiza (kriterij: praktične aktivnosti) pokazala je da prediktori objašnjavaju 5,5 % varijance, pri čemu su se značajnima pokazali kompetencije stečene formalnim obrazovanjem (negativan prediktor) i važnost predškole (pozitivan prediktor). To znači da stručnjaci koji važnijom procjenjuju predškolu češće provode konkretne aktivnosti prijelaza, dok oni s višim formalnim obrazovanjem nešto rjeđe sudjeluju u takvim praksama — što otvara pitanje o praktičnoj relevantnosti i primjenjivosti formalnih obrazovnih programa.

U drugoj regresijskoj analizi (kriterij: suradničke aktivnosti djece) model je objasnio 7,4 % varijance, a svi prediktori osim radnog staža bili su značajni. Najveći doprinos ponovno je imala važnost predškole, zatim usmjerenost na dijete, dok su kompetencije stečene formalnim obrazovanjem ponovno bile negativan prediktor. Ovi rezultati naglašavaju važnost razvojne orijentacije i svijesti o prijelazu više nego formalnih kvalifikacija ili duljine radnog iskustva.

Treća analiza, zbog kršenja pretpostavki regresije, provedena je korištenjem Spearmanove korelacije, a rezultati su potvrdili sličan obrazac: spremnost za suradnju u profesionalnoj komunikaciji značajno je povezana s percepcijom važnosti predškole i usmjerenošću na dijete, dok su veze s radnim stažem i formalnim kompetencijama vrlo slabe.

Uzimajući u obzir sve tri analize, može se zaključiti da se hipoteza H₈ djelomično potvrđuje. Najdosljedniji i najsnažniji prediktor spremnosti na suradnju pokazala se važnost predškole, dok su usmjerenost na dijete i kompetencije stečene formalnim obrazovanjem djelomično značajni, a radni staž nije imao značajan doprinos. Posebno je zanimljiv rezultat o negativnoj vezi između formalnih kompetencija i suradničke prakse, što ukazuje na potrebu za dubljim povezivanjem teorijskog znanja i praktične primjene.

Značaj prediktora „važnost predškole“ potvrđuje rezultat ranih autora (Einarsdóttir i sur., 2008; Dockett i Perry, 2007), koji ističu da percepcija predškolskog razdoblja kao ključne razvojne faze snažno oblikuje profesionalno djelovanje. U praktičnom smislu, to ukazuje na potrebu jačanja svijesti o ulozi predškole i kroz inicijalno obrazovanje i kroz stručno usavršavanje učitelja razredne nastave, budući da su u ranijim analizama pokazali slabije prepoznavanje njezine važnosti u odnosu na odgojitelje djece rane i predškolske dobi.

Slično tomu, potvrda prediktivne vrijednosti usmjerenosti na dijete u kontekstu suradničkih aktivnosti dodatno ističe potrebu za pedagoškim pristupom koji u središte stavlja dijete i njegovo iskustvo prijelaza. Takva orijentacija, kako ističu Broström (2017) i Fabian i Dunlop (2007), podrazumijeva poštivanje individualnih potreba, ritmova i aktivno uključivanje djece u prijelazne procese.

Na praktičnoj razini, ovi rezultati upućuju na važnost refleksivnih praksi i profesionalnih susreta između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave – kroz zajedničke edukacije, intervizije i projekte – koji omogućuju dublje razumijevanje djetetove perspektive i međusobno učenje.

Zaključno, rezultati hipoteze H₈ upućuju na to da spremnost za suradnju nije određena samo iskustvom ili obrazovanjem, već ponajprije stavovima, profesionalnim vrijednostima i razumijevanjem razvojne uloge predškole i djeteta u procesu prijelaza. U tom smislu, razvoj suradničke kulture među odgojno-obrazovnim djelatnicima zahtijeva sustavno ulaganje u zajedničko učenje, otvoreni dijalog i institucionalnu podršku – jer samo tada suradnja može prerasti iz formalne obveze u stvarnu profesionalnu praksu koja koristi djeci, obiteljima i cijelom sustavu odgoja i obrazovanja.

2.5. Rasprava nakon kvantitativne faze istraživanja

Cilj ove rasprave je interpretirati i povezati dobivene rezultate kvantitativnog dijela istraživanja, sagledati ih u širem teorijskom kontekstu te ukazati na implikacije za praksu i daljnja istraživanja.

Prva faza ovog istraživanja pružila je dragocjene uvide u različite aspekte suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Kvantitativni rezultati temelje se na osam istraživačkih hipoteza koje su ispitivale razlike i povezanosti unutar niza relevantnih varijabli, uključujući suradničke prakse, profesionalnu komunikaciju, ulogu predškole, razinu obrazovanja, usmjerenost na dijete i individualne kompetencije stručnjaka.

Općenito, rezultati potvrđuju važnost različitih osobnih i profesionalnih čimbenika u oblikovanju suradničkog pristupa prijelazu. Dok su pojedine hipoteze u potpunosti potvrđene, neke su djelomično potvrđene, a neke odbačene, što dodatno osnažuje kompleksnost i višedimenzionalnost odnosa među ispitivanim varijablama.

Ovi rezultati potvrđuju tendenciju u literaturi prema kojoj odgojitelji djece rane i predškolske dobi, zbog prirode svojeg obrazovanja i svakodnevne prakse, češće njeguju suradnički i refleksivni pristup radu s djecom i kolegama. Jedan od najupečatljivijih rezultata odnosi se na razliku u razini spremnosti za suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave. U više mjerenih aspekata — od praktičnih aktivnosti, preko profesionalne komunikacije do usmjerenosti na dijete — odgojitelji djece rane i predškolske dobi dosljedno iskazuju višu razinu spremnosti i angažmana. Ovi rezultati mogu se tumačiti u svjetlu specifičnih profesionalnih kultura dviju struka, ali i različitih fokusa u obrazovanju i svakodnevnoj praksi. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi su, kako potvrđuje i literatura (npr. Broström, 2017; Einarsdóttir, Perry i Dockett, 2008), usmjereniji na cjeloviti razvoj djeteta, što uključuje snažniji naglasak na suradnju, emocionalnu podršku i kontinuitet odgojno-obrazovnog procesa.

Potvrđena je i važnost određenih individualnih čimbenika, poput razine obrazovanja i percepcije važnosti predškole. Posebno je zanimljivo da su oni odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij procijenili da su kroz formalno obrazovanje stekli više profesionalnih kompetencija. Suprotno tome, učitelji razredne nastave nisu pokazali razlike u odnosu na odgojitelje djece rane i predškolske dobi u istoj dimenziji, što sugerira da sustav obrazovanja učitelja razredne nastave još uvijek ne stavlja dovoljan naglasak na specifične aspekte prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. To dodatno osnažuje potrebu za

međuprofesionalnim obrazovnim modulima i kolegijima koji bi služili zbližavanju profesionalnih standarda dviju skupina.

Kao snažan prediktor spremnosti za suradnju pokazala se i percepcija važnosti predškole, što potvrđuje da stručnjaci koji uviđaju vrijednost predškolskog razdoblja kao temelj za uspješan prijelaz, pokazuju i veći angažman u suradničkim praksama. Ovo je posebno važno u kontekstu suvremenih pristupa prijelazu, koji zagovaraju integriranost, kontinuitet i međusobno razumijevanje odgojno-obrazovnih dionika (Fabian i Dunlop, 2007).

Zanimljiv je i rezultat koji ukazuje na negativnu povezanost duljine radnog staža sa spremnošću za suradnju, premda vrlo niskog intenziteta. Ovaj rezultat može odražavati određenu profesionalnu stagnaciju, ali i moguće promjene u generacijskim pristupima, motivaciji i sustavnoj podršci za profesionalno učenje. Također, može ukazivati na generacijske razlike u stavovima prema suradničkom radu i konceptu prijelaza kao zajedničke odgovornosti.

Iako se očekivalo da će svi prediktori značajno doprinijeti modelima suradničkih praksi, rezultati regresijskih analiza pokazuju da su kompetencije stečene obrazovanjem i važnost predškole najdosljedniji i najsnažniji prediktori suradnje, dok se usmjerenost na dijete i radni staž pokazuju kao manje značajni ili nekonzistentni faktori u tom kontekstu. Ovakav ishod potvrđuje složenost međusobnih odnosa i upućuje na potrebu za daljnjim istraživanjima, osobito u kombiniranju kvantitativnih i kvalitativnih pristupa.

Važno je istaknuti i kako je hipoteza koja se odnosila na jednakost u procjeni važnosti predškole između učitelja razredne nastave i odgojitelja djece rane i predškolske dobi – odbačena. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi značajno višom ocjenjuju važnost predškolskog odgoja za prijelaz u osnovnu školu, što potencijalno otvara pitanje jačanja svijesti učitelja razredne nastave o dugoročnom utjecaju predškolskih iskustava na školski uspjeh.

Ukupno gledano, rezultati prve faze istraživanja ukazuju na određene razlike, ali i sličnosti u percepcijama i praksama između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave te upućuju na to da se kvaliteta suradnje u velikoj mjeri oslanja na individualne stavove i profesionalne kompetencije, više nego na strukturne ili sistemske čimbenike. Time se potvrđuje i raniji navod Rimm-Kaufman i Pianta (2000), koji ističu da “struktura osnivača ne mora biti presudan čimbenik u oblikovanju suradničke prakse, već da ključnu ulogu igra kultura suradnje unutar same ustanove, podržana osobnim angažmanom i lokalnim specifičnostima”.

Upravo će kvalitativna faza istraživanja omogućiti dublje razumijevanje tih odnosa, kroz uvid u osobna iskustva, percepcije prepreka i poticaja te načine na koje stručnjaci doživljavaju i ostvaruju suradnju u praksi.

Kako bi se dodatno sažela i strukturirala cjelokupna kvantitativna slika, u nastavku su prikazane postavljene hipoteze, primijenjene statističke analize te njihov konačni status. Ovakav pregled omogućuje jasniji uvid u to koje su pretpostavke potvrđene, djelomično potvrđene ili odbačene, ali i olakšava povezivanje pojedinačnih nalaza u koherentnu cjelinu.

Tablica 72

Pregled hipoteza, korištenih analiza i statusa

Hipoteza	Statistička analiza	Status hipoteze
H ₁	Mann-Whitney U test	Djelomično potvrđena
H ₂	Kruskall-Wallis H test	Djelomično potvrđena
H ₃	Mann-Whitney U test	Odbačena
H ₄	t-test za nezavisne uzorke + Mann-Whitney U test	Potvrđena
H _{5a}	t-test za nezavisne uzorke	Potvrđena
H _{5b}	t-test za nezavisne uzorke	Odbačena
H ₆	t-test za nezavisne uzorke	Odbačena
H ₇	t-test za nezavisne uzorke	Potvrđena
H ₈	Višestruka regresija + Spearmanova korelacija	Djelomično potvrđena

Pregled hipoteza pokazuje da su pretpostavke koje se odnose na važnost profesionalnih kompetencija, percepcije važnosti predškole i kvalitete suradnje uglavnom potvrđene ili djelomično potvrđene, dok su hipoteze koje polaze od pretpostavke o jednakosti percepcija i uloga između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave češće bile odbačene. Ovakav obrazac sugerira da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave ne polaze iz istih profesionalnih pozicija kada je riječ o razumijevanju prijelaza i spremnosti na suradnju, što je u skladu s teorijskim polazištima o različitim profesionalnim kulturama i očekivanjima unutar dvaju podsustava odgoja i obrazovanja (npr. Fabian i Dunlop, 2007; Johansson i Pramling Samuelsson, 2006).

U svjetlu ekološkog pristupa razvoju i prijelazima (Bronfenbrenner, 1979; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000), rezultati potvrđuju da se prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ne može razumjeti samo kao individualni izazov za dijete, nego kao proces koji uključuje umrežavanje različitih mikrosustava – dječjeg vrtića, osnovne škole, obitelji – i profesionalaca koji u njima djeluju. Veća spremnost odgojitelja djece rane i predškolske dobi na suradnju, snažniji naglasak na važnosti predškole i veća usmjerenost na dijete upućuju na to da su u ranom i predškolskom sustavu već prisutni elementi kulture koja podržava kontinuiranost iskustava djeteta. S druge strane, nešto oprezniji ili slabije naglašeni stavovi učitelja razredne nastave o važnosti predškole i suradnje ukazuju na potrebu jačeg povezivanja osnovnoškolskog sustava s konceptima prijelaza i kontinuiteta koji su razvijeniji u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Posebno je važno istaknuti rezultat da su kompetencije stečene tijekom formalnog obrazovanja te percepcija važnosti predškole najuvjerljiviji prediktori spremnosti za suradnju. To znači da obrazovni programi za odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave imaju potencijal oblikovati profesionalne stavove i prakse na način koji pridonosi kvalitetnijem prijelazu, što je u skladu s preporukama međunarodnih istraživanja i dokumenata (npr. OECD, 2017; OECD, 2021; Urban i sur., 2011). Drugim riječima, ulaganje u inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje, s posebnim naglaskom na teme prijelaza i međuinstitucionalne suradnje, ima izravne implikacije na kvalitetu iskustva prijelaza za djecu.

Istodobno, rezultat o slabijoj ili nekonzistentnoj ulozi radnog staža kao prediktora suradničkih praksi pokazuje da duljina iskustva sama po sebi ne jamči veću spremnost na suradnju. To upućuje na zaključak da je za razvoj suradničke kulture važnija kvaliteta profesionalnog razvoja, podrška ustanove i otvorenost prema promjenama, nego samo broj godina provedenih u praksi. Ovakav nalaz podupire shvaćanje da suradnja nije „sporedna“ komponenta rada, nego profesionalna kompetencija koja se treba sustavno razvijati, njegovati i vrednovati.

Promatrajući rezultate u cjelini, može se zaključiti da prva faza istraživanja potvrđuje polazišnu pretpostavku da je suradnja između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave ključan preduvjet za uspješan prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, ali istodobno razotkriva i niz napetosti, neujednačenosti i otvorenih pitanja u tom procesu. Upravo stoga kvalitativna faza istraživanja ima osobitu važnost, jer omogućuje dublji uvid u to kako sudionici sami doživljavaju prepreke i poticaje suradnji, na koji način interpretiraju svoje uloge i odgovornosti te kako razumiju značenje prijelaza za dijete. Na taj način kvalitativni rezultati ne samo da nadopunjuju kvantitativne rezultate, nego ih i smještaju u kontekst konkretnih iskustava i praksi, čime pridonose cjelovitijem razumijevanju prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

2.5.1. Sažetak odgovora na istraživačke zadatke

U skladu s postavljenim ciljem, hipotezama i zadacima istraživanja, u nastavku se sažeto prikazuju ključni rezultati kvantitativne faze u odnosu na svaki pojedini zadatak. Na taj se način dodatno razjašnjava u kojoj je mjeri istraživanje odgovorilo na operacionalizirane ciljeve te što dobiveni rezultati znače u praktičnom i teorijskom smislu. Za svaki zadatak najprije je podsjećeno na njegov sadržaj, a zatim je ukratko prikazano što su rezultati pokazali i kako se oni mogu tumačiti.

Istraživački zadatak 1. Ispitati kako odgojitelji djece rane i predškolske dobi te učitelji razredne nastave procjenjuju ostvarenu međusobnu suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Rezultati pokazuju da sudionici općenito procjenjuju suradnju kao važan, ali još uvijek nedovoljno sustavno razvijen segment prijelazne prakse. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi u prosjeku iskazuju višu razinu zadovoljstva i veći osobni angažman u suradnji u odnosu na učitelje razredne nastave, što upućuje na određenu asimetriju u preuzimanju inicijative i odgovornosti za suradnju.

Istraživački zadatak 2. Utvrditi razlikuje li se razina ostvarene suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave s obzirom na broj i tip ustanova u mjestu njihova rada.

Dobiveni rezultati ukazuju na određene razlike u razini ostvarene suradnje s obzirom na kontekst rada, pri čemu se veći broj ustanova i složeniji lokalni kontekst ponekad povezuju s većim izazovima u koordinaciji i usklađivanju aktivnosti. Ipak, razlike nisu dovoljno snažne da bi se moglo zaključiti kako broj i tip ustanova u mjestu rada predstavljaju ključne odrednice suradnje, što potvrđuje tezu da je veći naglasak potrebno staviti na kulturu suradnje unutar pojedinih ustanova, a manje na formalne strukturalne karakteristike.

Istraživački zadatak 3. Ispitati postoje li razlike u razini ostvarene suradnje s obzirom na osnivača ustanove (javni ili privatni dječji vrtići).

Rezultati nisu pokazali konzistentne i snažne razlike u načinu ostvarivanja suradnje između ustanova različitih osnivača. To sugerira da samo vlasništvo/osnivač (javni ili privatni) ne predstavlja presudan čimbenik u oblikovanju suradničkih odnosa, nego da se kvaliteta suradnje prije svega temelji na profesionalnim uvjerenjima, inicijativi i organizacijskoj kulturi pojedinih dječjih vrtića i osnovnih škola.

Istraživački zadatak 4. Ispitati razinu spremnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave na međusobnu suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Rezultati jasno pokazuju da odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu spremnosti na suradnju u odnosu na učitelje razredne nastave. Oni češće izvještavaju o tome da spontano iniciraju suradničke aktivnosti, razmjenjuju informacije i nastoje uskladiti očekivanja. Učitelji razredne nastave u manjoj mjeri preuzimaju inicijativu, što upućuje na potrebu jačeg osvještavanja njihove uloge u prijelaznom procesu i osnaživanja za aktivnije sudjelovanje u suradničkim praksama.

Istraživački zadatak 5. Analizirati razinu kompetencija za provedbu prijelaznog procesa stečenih tijekom formalnog obrazovanja, uzimajući u obzir razinu obrazovanja i profesionalnu pripadnost ispitanika.

Odgojitelji djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij procjenjuju da su tijekom formalnog obrazovanja stekli više znanja i kompetencija povezanih s prijelazom i suradnjom, dok učitelji razredne nastave takvu vrstu pripremljenosti ne ističu u jednakoj mjeri. Ovakav rezultat sugerira da suvremeni studijski programi ranog i predškolskog odgoja u većoj mjeri integriraju teme prijelaza, suradnje i kontinuiteta, dok je u obrazovanju učitelja razredne

nastave još uvijek prisutan jaz između općih pedagoških sadržaja i specifičnih zahtjeva prijelaznog razdoblja.

Istraživački zadatak 6. Ispitati stavove odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave o važnosti predškole u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Rezultati pokazuju da svi sudionici prepoznaju važnost predškole, no odgojitelji djece rane i predškolske dobi ga procjenjuju značajno važnijim za uspješan prijelaz nego učitelji razredne nastave. To upućuje na potencijalni nesklad u percepciji uloge predškole, pri čemu odgojitelji djece rane i predškolske dobi Predškolu vide kao temelj za kasniji školski uspjeh, dok učitelji razredne nastave tu vezu doživljavaju manje izraženo. Ovakav rezultat naglašava potrebu za jačanjem svijesti učitelja razredne nastave o dugoročnim učincima iskustava iz predškolskog razdoblja.

Istraživački zadatak 7. Ispitati u kojoj su mjeri odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave u svom radu usmjereni na dijete.

Sudionici općenito navode visoku razinu usmjerenosti na dijete, što je u skladu s suvremenim pedagoškim pristupima. Ipak, rezultati sugeriraju da se veća usmjerenost na dijete ne odražava uvijek izravno u intenzivnijim suradničkim praksama, osobito kada nedostaje institucionalna i organizacijska podrška. To znači da individualna orijentacija na dijete, iako važna, nije dovoljna sama po sebi ako nije praćena strukturiranim oblicima suradnje i koordinacije između dječjeg vrtića i osnovne škole.

Istraživački zadatak 8. Ispitati u kojoj mjeri radni staž, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, percepcija važnosti predškole i usmjerenost na dijete predstavljaju prediktore koji doprinose spremnosti na suradnju pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Rezultati regresijskih analiza pokazuju da su kompetencije stečene formalnim obrazovanjem i percepcija važnosti predškole najsnažniji i najdosljedniji prediktori spremnosti za suradnju, dok radni staž i usmjerenost na dijete imaju slabiji i manje konzistentan doprinos. Ovakav rezultat potvrđuje da je spremnost za suradnju prije svega povezana s kvalitetom profesionalne pripreme i razumijevanjem uloge predškole u obrazovnom kontinuitetu, a manje s duljinom iskustva ili općom deklarativnom usmjerenošću na dijete.

2.6. Kvalitativni rezultati: analiza i interpretacija

U ovom poglavlju prikazani su rezultati kvalitativne faze istraživanja, koja je provedena s ciljem dubljeg razumijevanja iskustava, stavova i percepcija odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Kvalitativni podaci prikupljeni su putem fokus grupa te omogućuju produbljeno tumačenje kvantitativnih rezultata, osobito u pogledu doživljaja suradnje, uočenih prepreka i primjera dobre prakse. Analiza je usmjerena na prepoznavanje ključnih tema i obrazaca u izjavama sudionika, čime se nadopunjuje i zaokružuje slika o prijelazu kao složenom i višedimenzionalnom procesu.

2.6.1. Cilj kvalitativnog dijela istraživanja

Nakon provedene kvantitativne faze istraživanja, čiji su rezultati omogućili uvid u obrasce, povezanosti i razlike u procjenama i stavovima odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, druga faza istraživanja usmjerava se na dublje razumijevanje i tumačenje tih rezultata.

Kvalitativna faza provedena je metodom fokus grupa s ciljem dodatnog pojašnjenja i kontekstualizacije kvantitativnih rezultata. Ovim pristupom nastoji se obogatiti spoznaje o percepcijama, iskustvima i stavovima sudionika te prepoznati potencijalne čimbenike koji nisu bili vidljivi kroz standardizirane upitnike.

Fokus grupe omogućuju istraživaču da kroz otvoreni dijalog sa sudionicima identificira složenije dimenzije profesionalne suradnje te stavove o važnosti predškole, kompetencijama i usmjerenosti na dijete. Na taj način kvalitativna analiza pruža potpunije i dublje razumijevanje istraživanog fenomena, dok kvantitativna analiza, s druge strane, provjerava teorijske pretpostavke i hipoteze te ispituje povezanosti i razlike među skupinama (Milas, 2009).

2.6.2. Metodologija druge faze istraživanja: Fokus grupe

Druga faza istraživanja provedena je s ciljem dubljeg razumijevanja i dodatnog pojašnjenja rezultata dobivenih kvantitativnim dijelom istraživanja. Budući da je kvantitativna analiza ukazala na niz značajnih razlika i odnosa između odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, fokus grupe su se pokazale kao prikladna kvalitativna metoda za obogaćivanje interpretacije rezultata.

Fokus grupa kao istraživačka metoda omogućuje generiranje novih uvida kroz međusobnu interakciju sudionika, što je osobito važno u području obrazovanja, gdje su profesionalna iskustva i stavovi duboko ukorijenjeni u svakodnevnoj praksi. Ova metoda istraživaču omogućuje da ne ostane na razini brojčanih pokazatelja, već da prodre u dublje značenje rezultata i sagleda širu sliku promatranog fenomena.

U okviru ove faze istraživanja organizirane su dvije fokus grupe. Prvu su činili odgojitelji djece rane i predškolske dobi (N = 8), a drugu učitelji razredne nastave (N = 8). Sudionici su odabrani iz različitih županija izvan Istarske županije te nisu sudjelovali u prvoj fazi istraživanja, čime se osigurala dodatna objektivnost i svježina u sagledavanju istraživanih tema.

Fokus grupe provedene su online, u unaprijed dogovorenim terminima. Svaki je susret trajao između 60 i 90 minuta, a moderirala ga je istraživačica, koja je prethodno pripremila protokol s tematskim okvirom i uputama za sudionike. Na početku svake fokus grupe moderatorica je predstavila svrhu istraživanja, upoznala sudionike s pravilima sudjelovanja te naglasila važnost povjerljivosti i slobode izražavanja.

Teme fokus grupa bile su usklađene s rezultatima prve faze istraživanja te su obuhvatile:

- (1) profesionalnu komunikaciju i suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave,
- (2) konkretne aktivnosti koje se provode radi olakšavanja prijelaza,
- (3) percepciju i značaj kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem,
- (4) važnost predškole u procesu prijelaza, te
- (5) ulogu usmjerenosti na dijete u planiranju i provedbi prijelaznih aktivnosti.

Moderatorica je razgovor vodila u skladu s protokolom, ali je ujedno ostavljala prostor za slobodno izražavanje stavova i razmjenu iskustava, kako bi se maksimalno iskoristila interakcija među sudionicima. Fokus grupe stoga nisu bile strogo strukturirane, već su imale obilježja polustrukturiranog grupnog intervjua, što se pokazalo osobito korisnim u dobivanju dubljih uvida u specifične izazove prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Prikupljeni podaci iz fokus grupa zabilježeni su u obliku detaljnih bilješki i zvučnih zapisa, koji su naknadno transkribirani i kodirani prema tematskim kategorijama. Proces analize i interpretacije kvalitativnih podataka bit će detaljno prikazan u nastavku poglavlja.

2.6.3. Protokol fokus grupa

U okviru druge faze istraživanja provedene su dvije fokus grupe s ciljem dubljeg razumijevanja i dodatnog pojašnjenja rezultata dobivenih kvantitativnim dijelom istraživanja. Fokus grupe odabrane su kao kvalitativna metoda jer omogućuju dublji uvid u iskustva, stavove i percepcije sudionika te potiču međusobnu interakciju i razmjenu mišljenja. Grupna dinamika omogućuje pojavu različitih perspektiva i interpretacija, koje pojedinačni intervjui nerijetko ne mogu otkriti (Krueger & Casey, 2015).

Primjenom ove metode istraživaču se pruža mogućnost otkrivanja značenja koje sudionici pridaju određenim pojavama, kao i interpretacije podataka u kontekstu stvarnih profesionalnih iskustava. Na taj se način fokus grupe ne promatraju samo kao sredstvo prikupljanja informacija, već kao proces zajedničkog promišljanja o praksi, koji omogućuje dublje razumijevanje složenosti profesionalnih odnosa i izazova u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

2.6.4. Opis sudionika i uzorka

U svrhu ostvarivanja ciljeva kvalitativnog dijela istraživanja, provedene su dvije odvojene fokus grupe:

- prva s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi (N = 8) i
- druga s učiteljima razredne nastave (N = 8).

Sudionici su odabrani tako da ne dolaze iz istih dječjih vrtića i osnovnih škola te da nisu sudjelovali u pilot istraživanju, čime se osigurala raznolikost perspektiva i izbjegao mogući utjecaj prethodnog sudjelovanja na odgovore.

Svi sudionici imaju iskustvo u neposrednom radu s djecom te su iskazali spremnost i interes za sudjelovanje u istraživanju koje se bavi prijelazom djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno, a svi su sudionici prije početka razgovora upoznati s ciljem istraživanja i načelima povjerljivosti.

2.6.5. Mjesto i trajanje provedbe

Fokus grupe provedene su putem Google Meet online platforme, uz uključene kamere kako bi se omogućila međusobna vidljivost i autentičnija interakcija među sudionicima.

Svaka fokus grupa trajala je između 60 i 90 minuta. Tijekom provedbe osigurani su tehnički i organizacijski uvjeti koji su sudionicima omogućili osjećaj sigurnosti, privatnosti i udobnosti, čime se poticala otvorenost i spontanost u izražavanju mišljenja i iskustava.

2.6.6. Uvodna izjava za sudionike

Na početku svakog susreta moderatorica je sudionicima predstavila svrhu istraživanja i ciljeve fokus grupe, naglašavajući važnost njihovih mišljenja i iskustava za razumijevanje istraživane teme. Sudionicima je pojašnjeno da će se razgovor zvučno bilježiti isključivo u svrhu transkripcije i analize podataka, uz poštivanje potpune anonimnosti i povjerljivosti. Također je istaknuto da u raspravi ne postoje točni ili netočni odgovori, već da je svaki doprinos vrijedan i doprinosi cjelovitijem razumijevanju istraživanog fenomena.

2.6.7. Pitanja i teme za raspravu

Pitanja u okviru fokus grupa oblikovana su na temelju rezultata kvantitativne faze istraživanja, s ciljem dubljeg razumijevanja uočenih obrazaca, razlika i odnosa među varijablama. Svako je pitanje povezano s jednom ili više istraživačkih hipoteza, čime se osigurava metodološka povezanost i tematska usklađenost između dviju faza istraživanja.

Teme i pitanja obuhvaćaju sljedeća područja:

1. Percepcija suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave Kako doživljavate suradnju između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu?
Ovo pitanje otvara prostor za subjektivnu procjenu i osobna iskustva sudionika vezana uz suradnju, što je središnja tema istraživanja. Povezano je s hipotezom H1, kojom su kvantitativno utvrđene razlike u percepciji suradnje, a fokus grupa omogućuje dublje razumijevanje uzroka tih razlika.
2. Prepreke i izazovi u ostvarivanju suradnje

Koje prepreke i izazove uočavate u ostvarivanju kvalitetne suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu?

Cilj pitanja je identificirati konkretne poteškoće i iskustvene prepreke u suradničkoj praksi. Povezuje se s rezultatima iz kvantitativne analize koji su pokazali razlike u razini profesionalne komunikacije i provedbi prijelaznih aktivnosti.

3. Percepcija važnosti predškole

Na koji način procjenjujete važnost predškole za uspješan prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu?

Pitanje istražuje kako sudionici percipiraju ulogu predškole kao poveznice između dvaju sustava. S obzirom da hipoteza H6 nije potvrđena, cilj je raspravom objasniti razloge različitog vrednovanja predškole među odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave.

4. Usmjerenost na dijete u profesionalnom djelovanju

Koliko je dijete u središtu vašeg profesionalnog djelovanja u procesu prijelaza? Ovim se pitanjem nastoji dublje razumjeti praktična primjena načela usmjerenosti na dijete u planiranju i provedbi prijelaznih aktivnosti. Povezano je s hipotezom H7, kojom je utvrđeno da odgojitelji djece rane i predškolske dobi iskazuju višu razinu usmjerenosti na dijete od učitelja razredne nastave.

5. Uloga formalnog obrazovanja u razvoju kompetencija

Kako biste opisali razliku između formalno stečenih kompetencija i onih razvijenih kroz praksu? Smatrate li da vas je studij dovoljno pripremio za suradnički rad? Pitanje je usmjereno na percepciju profesionalne pripremljenosti i stvarnih vještina potrebnih za suradnički rad. Povezano je s hipotezama H5a i H5b, koje su ispitivale povezanost razine obrazovanja i doživljaja kompetencija.

6. Prijedlozi za unaprjeđenje suradnje

Koje biste promjene i/ili mjere predložili za unaprjeđenje suradnje između sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog obrazovanja?

Ovo je završno, reflektivno pitanje usmjereno na prikupljanje prijedloga i ideja za unaprjeđenje prakse. Povezano je s hipotezom H8 i sveukupnim ciljem istraživanja – jačanjem sustavne suradnje u prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

2.6.8. Način bilježenja i analiza podataka

Razgovori su snimljeni uz prethodnu suglasnost sudionika i potom u cijelosti transkribirani. Transkripti su analizirani metodom tematske analize, koja omogućuje sustavno prepoznavanje, kodiranje, organiziranje i interpretaciju obrazaca značenja unutar prikupljenih podataka (Braun & Clarke, 2006).

Analiza je provedena kroz nekoliko faza:

1. Upoznavanje s podacima – višekratno čitanje transkripata s ciljem stjecanja cjelovitog uvida u sadržaj i kontekst izjava.
2. Otvoreno kodiranje – označavanje ključnih dijelova teksta koji upućuju na relevantne ideje, iskustva i stavove sudionika.
3. Formiranje tematskih kategorija – grupiranje kodova u šire tematske cjeline koje odražavaju dominantne obrasce u podacima.
4. Pregled i definiranje tema – provjera povezanosti tema s ciljevima istraživanja i njihovo precizno opisivanje.
5. Interpretacija rezultata – povezivanje identificiranih tema s rezultatima kvantitativne faze i teorijskim okvirima.

U skladu s ciljem istraživanja, naglasak analize stavljen je na značenja koja sudionici pridaju vlastitom profesionalnom iskustvu te na njihove interpretacije suradnje, komunikacije i procesa prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Posebna pažnja posvećena je usporedbi tematskih obrazaca između dviju fokus grupa (odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave), čime se omogućilo dublje razumijevanje sličnosti i razlika u njihovim profesionalnim perspektivama.

2.6.9. Etička načela

Sudjelovanje u fokus grupama bilo je potpuno dobrovoljno, uz pravo sudionika da se u bilo kojem trenutku povuku iz istraživanja bez ikakvih posljedica ili obveze obrazloženja. Svi sudionici su prije početka razgovora informirani o svrsi istraživanja, načinu provedbe, mogućnostima korištenja prikupljenih podataka te načelima povjerljivosti i anonimnosti.

Nisu prikupljeni osobni podaci koji bi mogli dovesti do izravne ili neizravne identifikacije sudionika. Imena, ustanove i druge prepoznatljive informacije izostavljene su ili kodirane prilikom transkripcije i analize podataka.

Etički pristup u ovoj fazi istraživanja temelji se na načelima poštovanja, povjerenja, transparentnosti i dobrobiti sudionika. Tijekom provedbe fokus grupa istraživačica je osigurala sigurno, poticajno i neosuđujuće okruženje, u kojem su sudionici mogli slobodno iznositi mišljenja, iskustva i refleksije o vlastitoj praksi.

2.6.10. Fokus grupa s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi

Fokus grupa s osam odgojiteljica djece rane i predškolske dobi održana je u opuštenom i podržavajućem ozračju, pri čemu su sudionice pokazale visok stupanj angažiranosti, refleksivnosti i spremnosti na dijeljenje osobnih iskustava te stručnih stavova. Većina sudionica ima višegodišnje iskustvo u radu s djecom, a dio njih sudjelovao je i u različitim inicijativama usmjerenima na olakšavanje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Razgovor je vrlo brzo ukazao na postojanje snažne svijesti o važnosti suradnje s učiteljima razredne nastave, ali i na izražen osjećaj nedostatne institucionalne i sustavne podrške za njezino ostvarivanje. Neke su sudionice iznijele konkretne primjere dobre prakse (poput zajedničkih roditeljskih sastanaka, organiziranih posjeta školama – ne nužno onima koje će djeca pohađati – te razmjene informacija o djeci), dok su druge istaknule da takvi oblici suradnje u njihovim ustanovama u potpunosti izostaju.

Jedna je od sudionica slikovito opisala taj osjećaj diskontinuiteta riječima:

„Zadnjih godina nam se čini da sve više radimo sami, a kad dijete ode u školu, kao da se prekine nit.“

Poseban naglasak tijekom razgovora stavljen je na važnost predškole, koju sudionice vide kao ključnu točku pripreme za prijelaz i oblikovanje djetetove emocionalne i socijalne spremnosti za školu. Ipak, nekoliko odgojiteljica djece rane i predškolske dobi izrazilo je zabrinutost da predškola u pojedinim zajednicama još uvijek nije dovoljno prepoznata – ni od strane roditelja, ni od strane školskog sustava.

Kada se govorilo o kompetencijama stečenima formalnim obrazovanjem, sudionice su imale podijeljena mišljenja. Dok su neke naglašavale da ih je studij dobro pripremio za profesionalni rad, druge su isticale da je najveći dio kompetencija razvijen „kroz praksu“ i svakodnevnu suradnju unutar odgojiteljskog tima, što potvrđuje važnost iskustvenog i refleksivnog učenja u profesionalnom razvoju.

Na temelju transkripata fokus grupe s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi identificirano je pet tematskih cjelina koje obuhvaćaju ključna iskustva, stavove i uvide sudionica u vezi s procesom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

1. Percepcija suradnje s učiteljima razredne nastave

Većina sudionica prepoznaje suradnju kao izrazito važan, ali i neujednačeno razvijen segment odgojno-obrazovne prakse. Dok pojedine ustanove sustavno razvijaju suradničke projekte s osnovnim školama, u drugima koordinacija gotovo u potpunosti izostaje. Prema mišljenju dijela sudionica, učitelji razredne nastave često pokazuju rezerviranost ili nedovoljnu uključenost u proces prijelaza, što otežava kontinuitet između dvaju sustava.

„Nekad imam osjećaj da mi jedini pratimo dijete, a oni ga tek upoznaju prvog dana škole.“

2. Važnost predškole

Predškola je prepoznata kao ključna karika u procesu prijelaza. Sudionice ističu da upravo kroz program predškole djeca stječu radne navike, socijalne vještine i osnovne predvještine potrebne za uspješnu prilagodbu u školi.

Ipak, izražena je zabrinutost zbog neujednačenosti u provedbi programa predškole i činjenice da roditelji u nekim sredinama još uvijek percipiraju predškolu kao „neobaveznu“ aktivnost.

3. Usmjerenost na dijete

Sve su sudionice naglasile da je dijete, zajedno s njegovim razvojnim potrebama i emocionalnom dobrobiti, u središtu njihova profesionalnog djelovanja. Poseban naglasak stavljen je na individualizirani pristup, prilagodbu sadržaja djetetovim sposobnostima te stvaranje emocionalno sigurnog okruženja koje omogućuje djetetu lakšu tranziciju u školu.

4. Formalne kompetencije naspram iskustva

Unatoč činjenici da većina odgojiteljica ima završeni diplomski studij, mnoge smatraju da ih je praktični rad snažnije oblikovao nego formalno obrazovanje.

Sudionice ističu važnost cjeloživotnog učenja, razmjene iskustava i refleksije u kolektivu kao ključnih čimbenika profesionalnog razvoja.

„Fakultet ti da osnovu, ali pravu školu ti daju djeca i kolegice.“

5. Prepreke i prijedlozi za unaprjeđenje

Kao glavne prepreke ostvarivanju kvalitetne suradnje sudionice navode nedostatak sustavne komunikacije između dječjih vrtića i osnovnih škola, vremenska ograničenja te administrativne prepreke.

U cilju poboljšanja suradnje, izneseni su konkretni prijedlozi:

- zajedničke edukacije odgojitelja djece rane i predškolske dobi te učitelja razredne nastave,
- zajedničko planiranje aktivnosti i projekata,
- formalizacija protokola suradnje između ustanova.

Zaključno, razgovor s odgojiteljicama djece rane i predškolske dobi dodatno je potvrdio rezultate kvantitativnog dijela istraživanja – osobito njihovu izraženu usmjerenost na dijete, visoku motivaciju za suradnju i prepoznavanje važnosti predškole. Istodobno, fokus grupa otvorila je dodatne uvide u strukturalne i organizacijske prepreke suradnji te u razlike između formalnog i iskustvenog profesionalnog razvoja. Ti su rezultati dragocjeni za oblikovanje preporuka i prijedloga koji će biti predstavljeni u završnom dijelu rada.

2.6.11. Fokus grupa s učiteljima razredne nastave

Fokus grupa s osam učiteljica razredne nastave održana je u profesionalnoj, ali opuštenoj atmosferi koja je poticala slobodno iznošenje mišljenja i iskustava. Sudionice dolaze iz različitih osnovnih škola i imaju između sedam i dvadeset osam godina radnog iskustva, što je omogućilo raznolikost perspektiva. Sve su pokazale izraženu zainteresiranost za unaprjeđenje suradnje s predškolskim ustanovama, iako su mnoge istaknule da se takva suradnja u praksi odvija rijetko ili u vrlo ograničenom obliku.

U uvodnom dijelu razgovora dominirala je tema nedostatka strukturiranih modela prijelaza. Učiteljice razredne nastave su naglasile da informacije o djeci gotovo nikada ne dobivaju prije početka školske godine, što otežava planiranje i prilagodbu nastave.

„Zapravo ne znam ništa o djeci dok ne uđu u razred. Bilo bi mi puno lakše da barem imam okvirne informacije o emocionalnoj ili socijalnoj zrelosti.“

Nekoliko sudionica istaknulo je kako bi sustavno prenošenje osnovnih informacija o djetetu, u suradnji s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi, omogućilo kvalitetniji početak školovanja i bržu prilagodbu djece.

Kada se razgovor usmjerio na važnost predškole, učiteljice razredne nastave su pokazale svijest o njezinoj ulozi u razvoju djeteta, ali su istovremeno priznale da njihova povezanost s programom predškole uglavnom izostaje. Pritom su naglasile i razlike u kvaliteti provedbe programa predškole između različitih ustanova.

„Neka djeca dođu jako spremna, a neka kao da uopće nisu prošla predškolu – to jako ovisi o dječjem vrtiću.“

U raspravi o formalnim i neformalnim kompetencijama, većina sudionica izrazila je kritičnost prema vlastitom inicijalnom obrazovanju. Istaknule su da je studij pružio dobru teorijsku osnovu, ali nedovoljno konkretnih znanja i vještina za suradnički rad, osobito u kontekstu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

„Na fakultetu se gotovo uopće nije govorilo o suradnji s dječjim vrtićima, a u praksi je to izuzetno važno.“

Slično kao i odgojiteljice djece rane i predškolske dobi, i učiteljice razredne nastave su naglasile važnost neformalnih oblika stručnog usavršavanja, zajedničkih edukacija i razmjene iskustava kroz profesionalne zajednice učenja.

Zaključno, fokus grupa s učiteljicama razredne nastave potvrdila je postojanje visokog stupnja profesionalne osviještenosti o važnosti suradnje s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi, ali i ukazala na nedostatak sustavnih mehanizama i podrške za njezinu provedbu.

Sudionice su jasno artikulirale potrebu za boljom komunikacijom i strukturiranim modelima razmjene informacija između dječjih vrtića i osnovnih škola, kao i za reformom učiteljskih studija u smjeru jačeg naglaska na suradničke kompetencije i razumijevanje prijelaznog procesa.

Na temelju transkripata fokus grupe s učiteljicama razredne nastave izdvojeno je pet tematskih cjelina koje odražavaju ključne obrasce mišljenja i iskustva sudionica u vezi s procesom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

1. Nedostatak strukturirane suradnje s predškolskim ustanovama

Sve sudionice naglašavaju da suradnja s dječjim vrtićima postoji tek povremeno i najčešće ovisi o osobnoj inicijativi pojedinaca, a ne o sustavnoj praksi. Većina učiteljica razredne nastave istaknula je da pri polasku djece u prvi razred nemaju nikakve informacije o prethodnom razvoju djeteta, njegovim socijalnim, emocionalnim ili kognitivnim karakteristikama.

„Sve počinjemo od nule. Dijete nam dođe u razred, a mi zapravo ne znamo ni kakvo je bilo u dječjem vrtiću, ni što mu treba.“

Sudionice su izrazile potrebu za formaliziranjem prijelaznih protokola koji bi omogućili razmjenu informacija između dječjih vrtića i osnovnih škola te olakšali planiranje početnog razdoblja nastave.

2. Percepcija važnosti predškole

Učiteljice su jednoglasno priznale da predškola ima važnu ulogu u pripremi djece za školu, osobito u razvoju radnih navika i socijalnih vještina. Međutim, istaknule su da razina

pripremljenosti djece znatno varira od dječjeg vrtića do dječjeg vrtića, što ukazuje na neujednačenost provedbe predškolskog programa.

„Razlike među djecom su ogromne. Neka već znaju čitati, a druga ne znaju ni držati olovku.“

Sudionice smatraju da bi se kroz veću usklađenost kurikuluma i češće zajedničke aktivnosti s vrtićima mogla smanjiti ta razina neujednačenosti.

3. Usmjerenost na dijete u školskom kontekstu

Učiteljice razredne nastave su naglasile da nastoje staviti dijete u središte nastavnog procesa, no istodobno priznaju da ih sustav često ograničava u primjeni individualiziranog pristupa. Istaknule su da su opterećene administrativnim zahtjevima, kurikularnim ciljevima i pritiscima ocjenjivanja.

„Svi govorimo da je dijete u centru, ali u praksi često sadržaj i tempo diktiraju koliko mu se zaista možemo posvetiti.“

Sudionice su se složile da bi fleksibilniji kurikulum i manji razredi omogućili više prostora za individualizaciju i razvoj dječje autonomije.

4. Formalne kompetencije i iskustveno učenje

Većina učiteljica razredne nastave izrazila je nezadovoljstvo razinom pripremljenosti koju im je pružilo inicijalno obrazovanje. Smatraju da je studij bio previše teorijski usmjeren, a premalo orijentiran na razvoj praktičnih i suradničkih kompetencija.

„O suradnji s dječjim vrtićima na fakultetu se nije govorilo. Sve to naučiš tek kad kreneš raditi.“

Sudionice su naglasile važnost neformalnog stručnog usavršavanja i razmjene iskustava s kolegicama, što doživljavaju kao ključni oblik profesionalnog rasta.

5. Prijedlozi za unaprjeđenje suradnje

Učiteljice razredne nastave su predložile niz konkretnih mjera za poboljšanje suradnje između sustava ranog i predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, među kojima se najčešće spominju:

- zajednički stručni skupovi i edukacije s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi,
- sustavno prenošenje informacija o djeci prilikom prijelaza,
- razvoj zajedničkih projekata i aktivnosti koje uključuju djecu iz dječjeg vrtića i osnovne škole,
- jasnije definiranje uloga i odgovornosti obiju struka u procesu prijelaza.

Zaključno, fokus grupa s učiteljicama razredne nastave pokazala je da među njima postoji visoka razina profesionalne svijesti o važnosti suradnje, ali i izražen osjećaj ograničenosti zbog sustavnih prepreka i nedostatka institucionalne podrške. Usporedno s rezultatima fokus grupe

odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, vidljivo je da obje skupine stručnjaka prepoznaju značaj suradnje, ali se razlikuju u percepciji njezine provedbe i odgovornosti.

Ovi rezultati dodatno potvrđuju rezultate kvantitativne faze istraživanja, osobito u pogledu različitih profesionalnih perspektiva i uvjeta rada, te pružaju vrijednu osnovu za oblikovanje preporuka o jačanju međuinstitucionalne suradnje i usklađivanja praksi između dječjih vrtića i osnovnih škola.

2.6.12. Usporedba tematskih područja u fokus grupama odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave

Analizom dviju fokus grupa – jedne s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi, a druge s učiteljima razredne nastave – uočene su i sličnosti i razlike u načinu na koji sudionici doživljavaju međusobnu suradnju, važnost predškole, ulogu djeteta i vlastite profesionalne kompetencije u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Kada se promatra percepcija suradnje, odgojitelji djece rane i predškolske dobi općenito ističu otvorenost i volju za suradnju, ali i potrebu za strukturiranim i sustavnijim oblicima povezivanja s učiteljima razredne nastave. Učitelji razredne nastave, pak, naglašavaju da suradnja najčešće ovisi o osobnoj inicijativi pojedinaca te je često neformalna i kratkotrajna, što ukazuje na fragmentiranost i nedovoljnu institucionalnu podršku.

U pogledu prepreka i izazova suradnje, obje skupine sudionika prepoznaju nedostatak sustavne podrške i jasno definiranih procedura kao ključnu prepreku. Ipak, perspektive se razlikuju – odgojitelji djece rane i predškolske dobi češće ističu nerazumijevanje njihove profesionalne uloge od strane školskog sustava, dok učitelji razredne nastave naglašavaju nedostatak vremena i administrativna opterećenja kao glavne ograničavajuće čimbenike.

Obje skupine snažno naglašavaju važnost predškole, no odgojitelji djece rane i predškolske dobi predškolu vide kao ključni most između dječjeg vrtića i osnovne škole, dok učitelji razredne nastave naglasak stavljaju na njezinu pripremnu funkciju, odnosno na razvoj radnih navika i discipliniranost djece. Ova razlika upućuje na različite pedagoške orijentacije – holističku kod odgojitelja djece rane i predškolske dobi i akademsko-instruktivnu kod učitelja razredne nastave.

Kada je riječ o usmjerenosti na dijete, odgojitelji djece rane i predškolske dobi naglašavaju individualizaciju pristupa, emocionalnu podršku i fleksibilnost programa, dok učitelji razredne nastave usmjerenost na dijete prepoznaju unutar kurikularnih okvira koji često ograničavaju

moгуćnost potpune individualizacije. I jedni i drugi smatraju da sustav treba više poticati pedagoške pristupe koji stavljaju dijete u središte odgojno-obrazovnog procesa.

Što se tiče profesionalnih kompetencija, obje skupine prepoznaju važnost formalnog obrazovanja, ali i ograničenja koja ono ima u odnosu na stvarne potrebe prakse. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi izražavaju nezadovoljstvo nedovoljnim priznavanjem svojih kompetencija u širem obrazovnom sustavu, dok učitelji razredne nastave naglašavaju da su najveći profesionalni napredak ostvarili kroz praksu i neformalne oblike usavršavanja.

Sudionici obiju skupina iznijeli su konkretne prijedloge za unaprjeđenje suradnje, među kojima se najčešće ističu: zajedničke edukacije, stručni skupovi, profesionalno umrežavanje te formalizacija prijelaznih protokola između dječjih vrtića i osnovnih škola. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi posebno naglašavaju potrebu za ravnopravnim tretmanom, dok učitelji razredne nastave ističu važnost jasnih smjernica i institucionalne podrške.

Zaključno, usporedba dviju fokus grupa pokazuje da odgojitelji djece rane i predškolske dobi i učitelji razredne nastave zauzimaju različite profesionalne pozicije i polaze iz različitih iskustvenih perspektiva, ali dijele zajedničku svijest o potrebi za boljom suradnjom, usklađivanjem praksi i zajedničkim razumijevanjem djetetovog prijelaza. Ovi uvidi dodatno potvrđuju nalaze kvantitativne faze istraživanja te stvaraju čvrstu osnovu za integriranu interpretaciju obje faze istraživanja i formuliranje preporuka za unaprjeđenje prakse.

2.6.13. Rasprava nakon kvalitativne faze istraživanja

Druga faza istraživanja, temeljena na kvalitativnoj analizi podataka prikupljenih kroz fokus grupe, omogućila je dublje razumijevanje i tumačenje rezultata dobivenih kvantitativnom analizom. Dok je kvantitativna faza pružila uvid u obrasce, razlike i povezanosti među varijablama na velikom uzorku, kvalitativni dio istraživanja omogućio je prodornije sagledavanje profesionalnih iskustava, stavova i percepcija sudionika o ključnim aspektima prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Sudionici su u različitim profesionalnim kontekstima istaknuli važnost suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, pri čemu je jasno naglašeno da se suradnja najčešće ostvaruje zahvaljujući individualnim naporima, a rjeđe na temelju jasno strukturiranih i sustavno podržanih mehanizama. Ovakav rezultat u potpunosti je u skladu s kvantitativnim rezultatima, prema kojima su kompetencije povezane sa suradničkim aktivnostima procijenjene razmjerno niskima, uz značajne razlike među profesionalnim skupinama.

Jedna od najizraženijih tema odnosi se na percepciju važnosti predškole. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi isticali su predškolu kao temeljnu odgojno-obrazovnu fazu koja osigurava cjelovit razvoj djeteta, dok su učitelji razredne nastave važnost predškole češće tumačili kroz perspektivu pripreme za školu i usvajanja radnih navika. Ta razlika u fokusu – razvojni nasuprot funkcionalnom – potpuno se podudara s kvantitativnim rezultatima koji pokazuju da odgojitelji djece rane i predškolske dobi značajno više vrednuju važnost predškole za uspješan prijelaz.

Uočena je i jasna razlika u razini usmjerenosti na dijete. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi naglašavali su važnost individualizacije, emocionalne stabilnosti i stvaranja razvojno poticajnog okruženja, dok su učitelji razredne nastave usmjerenost na dijete tumačili kroz kontekst prilagodbe nastavnom programu, očekivanjima i školskim pravilima. Ova razlika odražava temeljne profesionalne paradigme dviju struka i dodatno potvrđuje rezultat iz kvantitativnog istraživanja o statistički značajnoj razlici u usmjerenosti na dijete.

Tema formalnog obrazovanja pokazala je dodatnu složenost. Sudionici obje profesionalne skupine iskazali su određenu skeptičnost prema praktičnoj primjenjivosti sadržaja formalnog obrazovanja, uz istovremenu potrebu za dodatnim edukacijama usmjerenima na prijelaznu praksu. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi su posebno naglašavali nedovoljnu društvenu prepoznatljivost studija ranog i predškolskog odgoja, što se odražava i kroz osjećaj profesionalne marginalizacije. Ovaj rezultat dopunjuje kvantitativnu analizu, prema kojoj razina obrazovanja predstavlja značajan prediktor kompetencija i stavova o suradnji.

Sudionici su istaknuli konkretne prijedloge za unaprjeđenje prakse – poput zajedničkih edukacija, razmjene praksi, izrade zajedničkih tranzicijskih planova i sustavnijeg uključivanja roditelja – čime se potvrđuje potreba za uspostavom jasnijih mehanizama međuinstitucionalne suradnje. Ovi prijedlozi u skladu su s teorijskim pristupima koji naglašavaju važnost kontinuiteta i ujednačenih odgojno-obrazovnih praksi (Fabian i Dunlop, 2007; Broström, 2017). Iako je kvalitativna faza provedena na manjem uzorku, njezina svrha nije bila reprezentativnost nego produbljeno razumijevanje fenomena suradnje. U tom smislu, fokus grupe uspješno su nadopunile statističke nalaze pružajući objašnjenja, iskustvene opise i dinamične perspektive koje upotpunjuju interpretaciju kvantitativnih rezultata.

Značenje dobivenih rezultata za tematiku prijelaza

Dobiveni rezultati druge faze istraživanja ukazuju na nekoliko ključnih zaključaka:

1. Prijelaz nije samo administrativni proces, nego složen pedagoški i razvojni fenomen koji zahtijeva usklađenost dvaju sustava obrazovanja.
2. Suradnja je pretežno individualna, a ne sustavna, što je jedan od najvećih izazova kontinuiteta.

3. Percepcije važnosti predškole bitno se razlikuju, što dovodi do fragmentiranog pristupa prijelazu.
4. Profesionalne paradigme dviju struka razlikuju se u naglasku na dijete, što može otežati međusobno razumijevanje i planiranje kontinuiteta.
5. Formalno obrazovanje ne priprema dovoljno za suradničke prakse prijelaza, što upućuje na potrebu za jačanjem zajedničkih kurikuluma i međuprofesionalnih kolegija.

Ovi rezultati potvrđuju da je uspješan prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu moguće ostvariti jedino kroz:

- jasnu komunikaciju,
- sustavne oblike suradnje,
- međuinstitucionalnu usklađenost,
- razvoj zajedničkih profesionalnih kompetencija,
- i prepoznavanje ranog i predškolskog razdoblja kao temeljne razvojne faze.

Kvalitativna faza stoga predstavlja ključnu interpretativnu dopunu kvantitativnom istraživanju, jer pokazuje kako sustavne promjene i profesionalno usklađivanje mogu doprinijeti boljem kontinuitetu odgojno-obrazovnog procesa i većoj dobrobiti djece.

3. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA, PREPORUKE I ZNANSTVENI DOPRINOS

Provedeno istraživanje, strukturirano u dvije komplementarne faze – kvantitativnu i kvalitativnu – omogućilo je sveobuhvatno sagledavanje suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u kontekstu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Kvantitativna faza obuhvatila je analizu osam hipoteza s ciljem ispitivanja razina suradnje, profesionalnih kompetencija, percepcije važnosti predškole, usmjerenosti na dijete te prediktora spremnosti na suradnju. Rezultati su ukazali na razlike između dviju profesionalnih skupina u percepciji i procjeni ključnih aspekata prijelaza, pri čemu su odgojitelji djece rane i predškolske dobi u većoj mjeri naglašavali suradničku praksu, važnost predškole i usmjerenost na dijete.

Druga faza, temeljena na kvalitativnoj analizi podataka prikupljenih putem fokus grupa, produbila je razumijevanje dobivenih kvantitativnih rezultata. Sudionici su ukazali na iskustvene, organizacijske i kontekstualne čimbenike koji oblikuju suradnju u praksi, naglasivši važnost institucionalne podrške, jasnih tranzicijskih protokola i zajedničkog profesionalnog razumijevanja prijelaza.

Integracijom rezultata obje faze dobiven je cjelovit uvid u izazove i mogućnosti povezivanja sustava ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, čime se potvrđuje važnost interdisciplinarnog pristupa u analizi prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U nastavku se iznose zaključci istraživanja, preporuke za praksu, ograničenja istraživanja te znanstveni doprinos rada.

3.1. Zaključci istraživanja

Provedeno istraživanje omogućilo je sveobuhvatno sagledavanje suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave u procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, uz istodobno povezivanje kvantitativnih i kvalitativnih spoznaja u jedinstven analitički okvir. Integracija dviju metodoloških faza pridonijela je dubljem razumijevanju ključnih obrazaca, povezanosti i razlika među stručnjacima različitih profesionalnih profila.

Kvantitativni rezultati pokazali su da odgojitelji djece rane i predškolske dobi dosljedno izražavaju višu razinu spremnosti na suradnju u odnosu na učitelje razredne nastave. Ova

razlika očituje se u procjenama profesionalne komunikacije, suradničkih aktivnosti te usmjerenosti na dijete, što je u skladu s teorijskim postavkama i prethodnim istraživanjima koja naglašavaju različite profesionalne kulture dviju struka. Rezultati regresijskih analiza potvrdili su da kompetencije stečene formalnim obrazovanjem i percepcija važnosti predškole predstavljaju najznačajnije prediktore spremnosti na suradnju, dok su radni staž i usmjerenost na dijete imali manji ili nedosljedan doprinos.

Odgojitelji djece rane i predškolske dobi značajno višim ocjenama procijenili su važnost predškole u kontekstu prijelaza, što upućuje na snažnije razumijevanje dugoročnog utjecaja ranih obrazovnih iskustava na daljnje školovanje. S druge strane, dio učitelja razredne nastave percepciju predškole vezao je uz pripremu djece za školska pravila i strukturu, što otkriva razlike u profesionalnim perspektivama koje mogu utjecati na kvalitetu suradničkih praksi.

Kvalitativna faza istraživanja dodatno je rasvijetlila slojevitost odnosa između dviju profesionalnih skupina. Sudionici fokus grupa opisali su suradnju kao poželjnu, ali nedovoljno sustavno podržanu. Obje skupine istaknule su nedostatak jasnih protokola, vremenskih mogućnosti i institucionalne podrške kao ključne prepreke uspješnoj suradnji. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi su posebno naglašavali važnost povratnih informacija o djetetu nakon prijelaza, koje u praksi najčešće izostaju, dok su učitelji razredne nastave isticali potrebu za detaljnijim informacijama o socijalnim, emocionalnim i razvojnim obilježjima djece prije početka nastave.

Druga faza istraživanja otvorila je i važno pitanje percepcije formalnog obrazovanja. Dok su odgojitelji djece rane i predškolske dobi istaknuli nedovoljno vrednovanje diplomske razine studija i osjećaj profesionalne marginalizacije, učitelji razredne nastave su upozorili na manjak sadržaja koji se odnose na prijelaz i suradnju s dječjim vrtićem u svojem inicijalnom obrazovanju. Ovi nalazi upućuju na potrebu za usklađivanjem standarda obrazovanja te jačanje kompetencijskog okvira koji podupire profesionalni kontinuitet.

Konačno, rezultati istraživanja ukazuju na to da kvaliteta prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu uvelike ovisi o profesionalnoj kulturi, individualnoj motivaciji i kompetencijama stručnjaka, više nego o formalnim propisima ili strukturi sustava. Potreba za jačanjem pedagoškog i profesionalnog kontinuiteta posebno dolazi do izražaja u kontekstu razlika između dviju struka u razumijevanju uloge predškole, usmjerenosti na dijete i očekivanja od prijelaza.

Ovako integrirani rezultati potvrđuju nužnost sustavnog unapređenja suradničkih praksi, stvaranja zajedničkih tranzicijskih planova, profesionalnog usmjeravanja prema intersektorskoj suradnji i razvoja institucionalnih mehanizama koji bi osigurali dosljednost postupaka prijelaza

na nacionalnoj razini. U tom smislu, provedeno istraživanje pruža empirijske temelje za buduće intervencije, smjernice i razvoj modela prijelaza koji bi doprinijeli kvalitetnijem i sigurnijem odgojno-obrazovnom kontinuitetu za svako dijete.

3.2. Preporuke za praksu

Na temelju integriranih rezultata kvantitativne i kvalitativne faze istraživanja, mogu se formulirati preporuke usmjerene na unaprjeđenje suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave te na podizanje kvalitete procesa prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Rezultati su pokazali razlike u profesionalnim perspektivama, razini kompetencija i razumijevanju važnosti predškole za uspješnu tranziciju, ali također i snažnu motivaciju stručnjaka za suradnju kada za nju postoje uvjeti i institucionalna podrška. Sljedeće preporuke temelje se na uočenim potrebama sudionika, teorijskim polazištima i empirijskim nalazima istraživanja.

1. Uskladiti inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave kroz zajedničke module i kolegije

Rezultati pokazuju da razlike u usmjerenosti na dijete, percepciji važnosti predškole i shvaćanju prijelaza djelomično proizlaze iz različitih obrazovnih paradigmi unutar kojih se dvije stručne skupine formiraju. Stoga se preporučuje uvođenje:

- zajedničkih tematskih modula u inicijalnom obrazovanju,
- interdisciplinarnih kolegija vezanih uz prijelaz i razvojne karakteristike djece,
- terenske prakse koja uključuje međuinstitucionalnu suradnju.

Na taj način bi se ujednačavale profesionalne perspektive i razvijale kompetencije potrebne za suradnički rad.

2. Jačati stručno usavršavanje uz naglasak na suradničke prakse

Kvalitativni nalazi pokazali su da stručnjaci osjećaju nedostatak praktične podrške u području suradnje i međuinstitucionalnog povezivanja. Uz teorijska predavanja, programi stručnog usavršavanja trebaju uključivati:

- primjere dobre prakse iz zemlje i inozemstva,
- simulacije prijelaznih situacija,
- radionice o profesionalnoj komunikaciji,
- zajedničke seminare odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave,
- analizu konkretnih tranzicijskih slučajeva.

Cilj je potaknuti razvoj vještina koje se mogu primjenjivati u svakodnevnom radu.

3. Razviti jasne, zajedničke protokole i komunikacijske kanale

Sudionici istraživanja naglasili su da je suradnja često nestrukturirana, sporadična i ovisna o osobnom angažmanu pojedinaca. Potrebno je:

- izraditi nacionalne i/ili regionalne protokole suradnje,
- uspostaviti formalne komunikacijske kanale između dječjih vrtića i osnovnih škola,
- definirati obvezu zajedničkih sastanaka tijekom prijelaznog razdoblja,
- razviti standardizirane obrasce za razmjenu informacija o djetetu,
- uvesti zajedničke timove za koordinaciju prijelaza.

Ovakvi mehanizmi mogu značajno smanjiti neujednačenost praksi i osigurati profesionalni kontinuitet.

4. Sustavno vrednovati i priznati diplomski studij odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Rezultati istraživanja ukazali su na osjećaj nedovoljne prepoznatosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi koji su završili diplomski studij, osobito u odnosu na učitelje razredne nastave.

Preporučuje se:

- jasno definirati status i vrijednost diplomskog studija unutar sustava,
- ujednačiti mogućnosti napredovanja i stručnog usavršavanja,
- povećati zastupljenost odgojitelja djece rane i predškolske dobi u stručnim tijelima i multidisciplinarnim timovima,
- osnažiti vidljivost profesionalne ekspertize odgojitelja djece rane i predškolske dobi u području ranog razvoja.

Ovo bi pridonijelo jačanju profesionalnog identiteta i ravnopravnijoj suradnji dviju struka.

5. Promicati kulturu međusobnog poštovanja i profesionalnog razumijevanja

Uspješna suradnja ne može se osigurati samo pravilnicima i protokolima, nego i razvojem profesionalne kulture temeljene na uzajamnom uvažavanju. Preporučuje se:

- organizacija zajedničkih stručnih skupova,
- neformalni susreti i razmjena iskustava,
- međusobni posjeti odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave tijekom pripreme i početka školske godine,
- razvoj aktivnosti koje potiču dijeljenje pedagoških pristupa i zajedničku odgovornost za dijete.

Razvijanje povjerenja i timskog duha ključan je preduvjet za održivu suradnju.

6. Aktivno uključiti roditelje kao ključne partnere u prijelazu

Roditelji imaju nezamjenjivu ulogu u pripremi djeteta za prijelaz, a istraživanja dosljedno potvrđuju da njihovo uključivanje smanjuje stres i povećava djetetovu sigurnost. Preporučuje se:

- organizirati radionice za roditelje o prijelazu,
- pružiti jasne i dostupne informativne materijale,
- uključiti roditelje u posjete školi i zajedničke prijelazne aktivnosti,
- potaknuti suradnju između roditelja i profesionalaca tijekom pripreme i početka školske godine.

Ovakav pristup jača partnerski odnos i doprinosi uspješnom prijelaznom iskustvu djeteta.

3.3. Ograničenja istraživanja

Iako je istraživanje pažljivo planirano i provedeno u dvije metodološki komplementarne faze, važno je istaknuti određena ograničenja koja mogu utjecati na interpretaciju i generalizaciju dobivenih rezultata. Ona ne umanjuju vrijednost provedenog istraživanja, ali pomažu u pravilnom razumijevanju dosega i granica dobivenih spoznaja.

Prvo, kvantitativna faza istraživanja temeljila se na samoprocjenama sudionika. Iako samoprocjene predstavljaju vrijedan uvid u percepcije stručnjaka, one uključuju i rizik od subjektivnosti, socijalno poželjnih odgovora te mogućih razlika u razumijevanju pojedinih tvrdnji. Stoga je moguće da su sudionici u nekim procjenama — posebice onima vezanim uz profesionalne kompetencije, usmjerenost na dijete ili važnost predškole — odgovarali u skladu s profesionalnim normama, a ne nužno s vlastitom svakodnevnom praksom.

Drugo, iako je kvantitativni uzorak velik i heterogen, on nije reprezentativan na nacionalnoj razini. Sudionici su pristupili istraživanju dobrovoljno, što može dovesti do pristranosti jer se često uključuju oni koji imaju veći interes za temu suradnje i prijelaza djece. Time se ne može isključiti mogućnost da dobiveni rezultati odražavaju stavove motiviranih ili angažiranih stručnjaka.

Treće, kvalitativna faza istraživanja, provedena putem dvije fokus grupe, omogućila je dublje razumijevanje kvantitativnih nalaza, ali njezin opseg je namjerno ograničen. Iako su sudionici pružili dragocjene uvide u profesionalne stavove, prepreke i potrebe, mali broj fokus grupa i regionalni kontekst sudionika mogu ograničiti širinu perspektiva i opću primjenjivost nalaza.

Sudionici su dolazili iz različitih županija, ali ne iz svih dijelova Hrvatske, što može utjecati na prikaz raznolikosti praksi i iskustava.

Četvrto, potencijalni utjecaj istraživačke pozicije ne može se u potpunosti isključiti. Kao istraživačica koja dolazi iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, bila sam svjesna mogućeg utjecaja vlastitih uvjerenja i profesionalnih iskustava na interpretaciju kvalitativnih podataka. Uloženi su dodatni napor kako bi se osigurala istraživačka neutralnost — uključujući standardizirani protokol, strukturirana pitanja i reflektivni pristup — no potpuna eliminacija istraživačkog utjecaja u kvalitativnim pristupima metodološki nije moguća.

Konačno, određene praktične okolnosti, poput ograničenog vremena sudionika, nemogućnosti organiziranja većeg broja fokus grupa i otežanih logističkih uvjeta, također su utjecale na provedbu kvalitativne faze istraživanja. Iako su prikupljeni podaci bogati i relevantni, širi opseg kvalitativne faze mogao bi ponuditi dodatne perspektive i jaču potporu interpretacijama.

Uvažavanje navedenih ograničenja otvara prostor za jasnije definiranje dosega ovog istraživanja i pruža smjernice za njegovo unaprjeđenje u budućim studijama.

3.4. Smjernice za buduća istraživanja

Rezultati ovog istraživanja otvorili su niz pitanja i područja koja zaslužuju dodatnu znanstvenu pozornost. Budući da je prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu višedimenzionalan proces koji uključuje brojne dionike, preporučuje se daljnje istraživačko produblјivanje u nekoliko smjerova.

Prvo, preporučljivo je proširiti kvantitativna istraživanja na reprezentativan nacionalni uzorak kako bi se dobili generalizabilniji podaci i omogućila usporedba između različitih regija, tipova ustanova i organizacijskih modela. Takav pristup omogućio bi jasnije mapiranje obrazaca suradnje na državnoj razini.

Drugo, buduća istraživanja mogla bi uključiti i druge dionike prijelaznog procesa — prije svega roditelje, stručne suradnike (pedagoge, psihologe, edukacijske rehabilitatore) te ravnatelje. Uključivanjem njihovih perspektiva moglo bi se dobiti potpunije razumijevanje dinamike suradnje i utjecaja različitih čimbenika na djetetov prijelaz.

Treće, kvalitativni dio istraživanja mogao bi se proširiti na veći broj fokus grupa ili kombinirati s individualnim polustrukturiranim intervjuima kako bi se dobila dublja i raznolikija iskustvena perspektiva. U tom bi kontekstu bilo korisno istražiti emocionalne, organizacijske i pedagoške aspekte suradnje, koji su se kroz fokus grupe pokazali posebno značajnima.

Četvrto, buduća istraživanja mogla bi se usmjeriti na evaluaciju konkretnih modela ili protokola suradnje između dječjih vrtića i osnovnih škola. Praćenjem implementacije zajedničkih aktivnosti, pilot programa ili edukacijskih intervencija moguće je ispitati njihov učinak na djecu, roditelje i stručnjake.

Peto, preporučuje se longitudinalni pristup koji bi pratio djecu kroz proces prijelaza — od predškole do kraja prvog ili drugog razreda osnovne škole. Takva istraživanja omogućila bi uvid u dugoročne učinke predškolskih iskustava i kvalitete suradnje na djetetovo prilagođavanje, motivaciju i školski uspjeh.

Konačno, buduća istraživanja trebala bi se posvetiti i temi profesionalnog identiteta i kulture suradnje unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Analiza institucionalnih politika, organizacijskih uvjeta i mogućnosti za profesionalni razvoj može pružiti važne spoznaje o strukturnim faktorima koji olakšavaju ili otežavaju suradnju tijekom prijelaza.

Provedba navedenih smjernica omogućila bi dublje razumijevanje i sustavnije unaprjeđenje procesa prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao i jačanje profesionalne povezanosti među ključnim dionicima u ranom i predškolskom i osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju.

3.5. Znanstveni doprinos istraživanja

Provedeno istraživanje ostvarilo je višestruki znanstveni doprinos području ranog i predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, osobito u kontekstu razumijevanja i unapređenja procesa prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Kombinacija kvantitativnog i kvalitativnog pristupa omogućila je sveobuhvatno sagledavanje fenomena suradnje između odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, što predstavlja značajan metodološki i sadržajni doprinos ovom području.

Prvi znanstveni doprinos odnosi se na identificiranje ključnih prediktora spremnosti na suradnju između stručnjaka iz dvaju sustava. Kvantitativni rezultati pokazali su da su važnost predškole, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem i usmjerenost na dijete među najznačajnijim prediktorima koji oblikuju suradničke prakse. Posebno je važna potvrda da percepcija važnosti predškole predstavlja najsnažniji prediktor suradničke spremnosti, što upućuje na važnost zajedničkog razumijevanja pedagoških ciljeva u prijelaznom procesu. Ovakvi rezultati nadopunjuju i šire postojeća istraživanja (npr. Rimm-Kaufman i Pianta, 2000; Broström, 2017)

te otvaraju prostor za oblikovanje obrazovnih politika koje jasno afirmiraju ulogu predškole u djetetovu daljnjem školovanju.

Drugi znanstveni doprinos ogleda se u procjeni učinkovitosti postojećih prijelaznih praksi te identifikaciji prepreka i izazova u suradnji između dječjih vrtića i osnovnih škola. Kvalitativna analiza kroz fokus grupe omogućila je dublje razumijevanje strukturnih i organizacijskih barijera, uključujući nedostatak vremena, neusklađenost kurikuluma, ograničene komunikacijske kanale i neujednačene profesionalne prakse. Time je istraživanje pridonijelo jasnijem mapiranju čimbenika koji otežavaju provedbu kvalitetnog prijelaza u hrvatskom kontekstu. Ovi rezultati nadovezuju se na postojeće rezultate međunarodnih istraživanja (npr. Einarsdóttir, 2007) te potvrđuju potrebu za međusektorskim pristupom i sustavnom podrškom stručnjacima.

Treći znanstveni doprinos odnosi se na razvoj konkretnih prijedloga i smjernica koje mogu poslužiti kao temelj za oblikovanje učinkovitijih prijelaznih politika, obrazovnih praksi i profesionalnog razvoja stručnjaka. Istraživanje je ponudilo prijedloge za uvođenje zajedničkih obrazovnih modula za odgojitelje djece rane i predškolske dobi i učitelje razredne nastave, razvoj strukturiranih protokola suradnje između ustanova te jačanje profesionalnog identiteta i vidljivosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi u sustavu. Takve preporuke usklađene su s međunarodnim smjernicama (npr. OECD, 2017) te imaju potencijal doprinijeti unaprjeđenju sustavne suradnje, kontinuiteta i djetetove dobrobiti.

Ukupno gledano, ovo istraživanje pridonijelo je boljem razumijevanju dinamike odnosa između dvaju odgojno-obrazovnih sustava, otvarajući put za daljnja istraživanja, ali i za praktične promjene usmjerene prema stvaranju koherentnijeg, suradničkog i djetetu usmjerenog prijelaznog procesa.

4. ZAKLJUČAK

Istraživanje provedeno u ovom doktorskom radu imalo je za cilj ispitati i bolje razumjeti proces prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu kroz perspektivu odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave, s naglaskom na njihovu spremnost na suradnju. U hrvatskom kontekstu, ovo područje još uvijek nije dovoljno istraženo, a prijelaz se u praksi često odvija fragmentirano, bez jasno utvrđenih protokola. Upravo zato dobiveni rezultati pružaju važan pregled mogućnosti, ali i izazova profesionalne suradnje između dviju ključnih skupina stručnjaka u ranom i predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju.

Kvantitativni dio istraživanja doveo je do identifikacije tri komponente koje čine temelj konstruktivne suradnje: *Komunikacijska i profesionalna suradnja*, *Pripremne aktivnosti za djecu* te *Suradničke aktivnosti djece*. Prva komponenta pokazala se najopsežnijom i uključivala je čak nekoliko čestica koje se odnose na razmjenu informacija, planiranje, usklađivanje očekivanja i uspostavljanje profesionalnog dijaloga. Prosječne vrijednosti ove komponente bile su relativno visoke, no uz nešto veće raspršenje odgovora, što ukazuje na neujednačenost praksi među institucijama. Učitelji razredne nastave su, prema deskriptivnim rezultatima, nešto kritičniji prema kvaliteti komunikacije, dok odgojitelji djece rane i predškolske dobi izražavaju veću spremnost na iniciranje suradnje, ali naglašavaju nedostatak povratne komunikacije.

Druga komponenta, *Pripremne aktivnosti za djecu*, pokazala je najveću stabilnost i najmanje varijabilnosti. Sudionici su vrlo visoko procijenili aktivnosti poput posjeta škole, zajedničkih projekata, informiranja djece o očekivanjima i uključivanja stručnih suradnika. Ova komponenta bila je i najdosljednija među regijama, što sugerira da se aktivnosti usmjerene djeci prepoznaju kao prioritet bez obzira na kontekst.

Treća komponenta, *Suradničke aktivnosti djece*, dobila je najniže prosječne vrijednosti. Riječ je o aktivnostima u kojima djeca iz dječjeg vrtića i djece iz prvih razreda osnovne škole imaju priliku međusobno se upoznati, istraživati prostor i kulturu škole te zajedno sudjelovati u pripremnim programima. Ove aktivnosti su, prema procjenama sudionika, najmanje zastupljene u praksi, najviše zbog organizacijskih ograničenja, nedostatka vremena i nepostojanja tradicije takvih oblika povezivanja.

Kvalitativni dio istraživanja dodatno je produbio ove rezultate. Fokus grupe s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi i učiteljima razredne nastave pokazale su dosljedne obrasce: sudionici iz obje skupine ističu da su vrlo motivirani za suradnju, ali je njihova mogućnost djelovanja često ograničena okvirima institucije, nepodudarnim rasporedima, nepostojanjem zajednički dogovorenih procedura i nedostatkom formalne podrške. Odgojitelji djece rane i

predškolske dobi su naglašavali da im nedostaje povratna informacija o tome kako se djeca snalaze nakon dolaska u školu, dok su učitelji razredne nastave isticali kako bi im od velike koristi bile detaljnije informacije o socijalnim i emocionalnim karakteristikama djece prije početka nastave. Sudionici su također govorili o neujednačenim očekivanjima – neki učitelji razredne nastave smatraju da je prijelaz primarno odgovornost dječjeg vrtića, dok su odgojitelji djece rane i predškolske dobi često opterećeni potrebom da “pripreme dijete za školu”, iako formalno nisu upoznati s očekivanjima škole.

Odgovori na otvoreno pitanje o vrsti potrebne podrške jasno pokazuju tri najtraženija elementa: **(1)** stručno usavršavanje o temama prijelaza i kontinuiteta, **(2)** strukturirane i jasno definirane protokole suradnje te **(3)** više vremena za zajedničke sastanke, planiranje i koordinaciju. To su sudionici isticali kao ono što im najviše nedostaje u praksi. U odgovoru na pitanje o tome tko bi trebao pružiti podršku, najčešće su se navodili ravnatelji, stručne službe, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih te Agencija za odgoj i obrazovanje. Posebno je zanimljivo da su sudionici, bez obzira na instituciju i regiju, smatrali da bi formalno vrednovanje suradnje značajno povećalo njezinu dosljednost i kvalitetu.

Integriranjem rezultata iz obje faze istraživanja moguće je jasnije razumjeti proces prijelaza kao višedimenzionalni sustav u kojem do izražaja dolaze motivacija stručnjaka, uvjeti rada, institucionalna kultura i podrška sustava. Rezultati pokazuju da profesionalci žele surađivati i prepoznaju njezinu važnost, no da se suradnja često svodi na pojedinačnu inicijativu umjesto da bude sustavno vođena i podržana. Upravo se u tome nalazi najveći prostor za unaprjeđenje. Ovo istraživanje ima važne praktične implikacije. Preporučuje se uspostava formaliziranih protokola suradnje na razini osnovne škole i dječjeg vrtića, redovita i strukturirana komunikacija, organizacija zajedničkih edukacija te razvoj programa koji uključuju djecu iz obiju odgojno-obrazovnih sredina. Posebnu pozornost trebalo bi posvetiti aktivnostima koje uključuju djecu u aktivno istraživanje i upoznavanje nove sredine, budući da su upravo one najviše zanemarene, a istovremeno imaju velik potencijal u ublažavanju straha, nesigurnosti i prijelaznog stresa.

Iako je istraživanje provedeno u ograničenom geografskom području i na uzorku dobrovoljnih sudionika, te se temelji na samoprocjenama, ono pruža vrijedan uvid u realne izazove i mogućnosti suradnje. Rezultati mogu poslužiti kao polazna točka za daljnja istraživanja koja bi trebala naglasiti longitudinalno praćenje djece, uključivanje roditelja, komparativna istraživanja između regija te razvoj intervencijskih programa koji testiraju učinkovitost različitih oblika suradnje.

Znanstveni doprinos ovog doktorskog rada očituje se u razvoju i statističkoj potvrdi instrumenta za mjerenje spremnosti na suradnju, identifikaciji tri jasno definirane komponente suradnje, sustavnom povezivanju kvantitativnih i kvalitativnih rezultata te otkrivanju konkretnih potreba i prepreka u svakodnevnoj praksi. Time ovaj rad pridonosi razumijevanju kontinuiteta između ranog i predškolskog i osnovnoškolskog razdoblja, ali i stvara temelje za unaprjeđenje suradnje u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu.

Zaključno, rezultati istraživanja jasno pokazuju da prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu može biti puno više od administrativnog pomaka — može postati ključan korak u stvaranju pozitivnog odnosa djeteta prema učenju i školi. Kvalitetna suradnja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave pritom je odlučujuća. Sustavno ulaganje u profesionalnu komunikaciju, međuinstitucionalnu povezanost i jasne oblike podrške nužan je preduvjet da prijelaz za svako dijete bude uistinu siguran, smislen i podržavajući.

5. POPIS LITERATURE

Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410.

Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis)continuities. *International Journal of Transitions in Childhood*, 7, 3–15.

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2021). *Godišnje izvješće Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*.

Agencija za znanost i visoko obrazovanje. (2022). Standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja (ESG).

Australian Institute of Health and Welfare. (2009). *Australia's welfare 2009*. AIHW.

Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., & Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings* (5th ed.). Cengage Learning.

Barnett, W. S., & Hustedt, J. T. (2005). Head Start's lasting benefits. *Infants & Young Children*, 18(1), 16–24.

Berlin, L. J., Dunning, R. D., & Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the "Stars" summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 247–254.

Bohan-Baker, M., & Little, P. M. D. (2002). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Harvard Family Research Project.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.

Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. McGraw-Hill Education.

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transition in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 52–63). Routledge.

Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early childhood education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

Broström, S. (2017). Child participation in the transition from kindergarten to school. *Austrian Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 52–66.

Broström, S. (2017). Children's perspectives on the transition to school: A conceptual framework. *Early Years*, 37(4), 374–385. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1342228>

Broström, S. (2017). Curriculum in preschool: Adjustment or a possibility for agency? *Nordisk Barnehageforskning*, 14(5), 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.2017.2480>

Broström, S. (2019). Transition from preschool to school: Emphasis on children's voices. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1685–1700. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1371709>

Cedefop. (2015). *Vocational education and training in Europe: Supporting lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1–9.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. University of New South Wales Press.

Dodge, D. T., Colker, L. J., & Heroman, C. (2001). *The Creative Curriculum developmental continuum assessment system*. Teaching Strategies.

Došen-Dobud, A. (2001). *Predškola: Vodič za voditelje i roditelje*. Alinea.

Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 3–21). Open University Press.

Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 3–21). McGraw-Hill/Open University Press.

Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal, 28*(3), 199–206.

Einarsdóttir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years, 28*(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/09575140801924689>

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701–712.

Esping-Andersen, G. (2009). Investing in children and equalizing life chances. In G. Esping-Andersen (Ed.), *The incomplete revolution: Adapting to women's new roles* (pp. 112–144). Polity Press.

European Commission. (2020). *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQAVET)*.

European Commission. (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care*.

European Commission. (2022). *Building a European Education Area: Progress report*.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *The European Higher Education Area in 2023: Bologna Process Implementation Report*.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Education and training in Croatia*.

Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Childhood Development* (No. 42). Bernard van Leer Foundation.

Fabian, H., & Dunlop, A. W. (Eds.). (2007). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. Open University Press.

Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (Eds.). (2007). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. Routledge.

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.

Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, OH.

Griebel, W., & Niesel, R. (2009). Transitions in early childhood education and care: The need for a systemic approach. *Early Years*, 29(1), 59–68.

Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (2021). *Kontinuitet*. Hrvatska enciklopedija. <https://www.enciklopedija.hr>

Johansson, I., & Pramling Samuelsson, I. (2006). Connections between preschool and school: Convergence or divergence? *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11–26.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.

Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. UNESCO.

Kagan, L. S. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education. In B. Spodek & N. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood curriculum* (Vol. 2, pp. 52–60). Teachers College Press.

Klasnić, I., Đuranović, M., & Ninčević, M. (2019). Izazovi prijelaza iz vrtića u školu – možemo li bolje? In É. Borsos, R. Horák, C. Kovács, & Z. Námesztovszki (Eds.), *Mobilnost / Mobility: Zbornik radova znanstvenih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku* (pp. 120–128). University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.

Li, H. C. W., Mak, Y. W., Chan, S. S., Chu, A. K., Lee, E. Y., & Lam, T. H. (2013). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory programme to enhance a smooth transition for children. *Journal of Health Psychology*, 18(1), 10–25. <https://doi.org/10.1177/1359105311434052>

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.

Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. V., & Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study*. U.S. Department of Education.

Magnuson, K. A., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18–38.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.

Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309–324.

Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

Milat, J. (2005). *Pedagogija (ili) Teorija osposobljavanja*. Školska knjiga.

Miočić, M. (2022). *Teorije i modeli prijelaza djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zadru).

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole* (NN 107/2014).

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Škola za život: Eksperimentalni program*.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja 2021.–2027.*

Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). Sage.

Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation.* World Bank.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2022). *Izvešće o provedbi nacionalnih ispita u osnovnim školama.*

Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Likert-scale questionnaires. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT 2013 conference proceedings* (pp. 1–8). JALT.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.

New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

OECD. (2011). *Starting Strong III: Early childhood education and care.* OECD Publishing.

OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators.* OECD Publishing.

OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

OECD. (2020). *Quality early childhood education and care for children under age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018.* OECD Publishing.

OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful transitions for children's early learning*. OECD Publishing.

OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (2014). *Transitions to school: International research, policy and practice*. Springer International Publishing.

Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school*. New Zealand Ministry of Education.

Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/09669760500048360>

Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47–52.

Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (Eds.). (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Paul H. Brookes Publishing.

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. **Elementary School Journal*, 100(1), 71–86.

Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E., & Cox, M. J. (2005). An ecological approach to kindergarten transition. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten: A synthesis of research and policy* (pp. 3–12). Paul H. Brookes Publishing.

Republika Hrvatska. (2022). *Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN 119/2022).

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Routledge.

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). *A review of research in early childhood transition: Child and family studies* (Technical Report No. 5). University of Kentucky.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860–871.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development, 20*(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Pedagogical quality and children's experiences in Swedish preschools. *Early Education and Development, 20*(2), 239–256. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>

Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu).

Stephen, C. (2010). Pedagogy: The silent partner in early years learning. *Early Years, 30*(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/09575140903402881>

UNESCO. (2010). *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2016). *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. UNESCO Publishing.

Urban, M. (2010). Rethinking professionalism in early childhood: Untested feasibilities and critical ecologies. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 1–7. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.1>

Urban, M., Vandebroek, M., Lazzari, A., Peeters, J., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care: Final report*. European Commission.

Urbina-Garcia, M. A. (2014). *Transition from preschool to first grade primary school in Mexico: The perceptions of teachers, headteachers and parents* (Doctoral dissertation, University of York).

van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527–541. <https://doi.org/10.2307/23357032>

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756.

Veličković, S. (2015). *Pripremni predškolski program kao faktor povezanosti predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja* (Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Nišu).

Visković, I. (2018). Transition processes from kindergarten to primary school. *Croatian Journal of Education*, 20(3), 51–75.

Visković, I., & Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići*. Alfa.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. & Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., & Ingram, G. (2006). Developmentally appropriate practice and young children's rights. *Early Years*, 26(2), 149–160.
<https://doi.org/10.1080/09575140600760003>

Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. *American Psychologist*, 43(6), 443–454.

Woodhead, M., & Moss, P. (Eds.). (2007). *Early childhood and primary education: Transitions in the lives of young children*. Open University Press.

6. PRILOZI

Prilozi na kraju rada sadrže dodatne materijale koji su korišteni tijekom istraživanja, a koji dopunjuju i pojašnjavaju metodološki postupak. U prilogima se nalazi izvorni upitnik primijenjen u kvantitativnoj fazi istraživanja, protokol fokus grupa, popis tematskih pitanja korištenih u kvalitativnoj fazi te popis tablica i drugih dodatnih materijala relevantnih za interpretaciju rezultata.

PRILOG 1. Upitnik za odgojitelje djece rane i predškolske dobi

Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Poštovani/a,

tijekom istraživačkog postupka od vas će se tražiti da ispunite upitnik koji sadrži pitanja kojima je cilj ispitati Vaša mišljenja i iskustva koja se odnose na prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U upitnik su uključena i neka pitanja o vašim općim demografskim podacima, međutim podatak o vašem imenu se u upitniku od vas nigdje ne traži. Molimo da na pitanja odgovarate što spontanije i što iskrenije možete te da ne izostavite niti jedno pitanje. No ako odlučite da na neka pitanja ne želite odgovoriti to ne morate učiniti te u svakom trenutku možete odustati od daljnjeg ispunjavanja. Ako nastavite s ispunjavanjem upitnika, potvrđujete da ste informirani o istraživanju i da pristajete sudjelovati u njemu. Prikupljeni podaci koristit će se isključivo u svrhu pilot istraživanja pri Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

U slučaju potrebe, za pitanja o istraživanju ili dobivenim rezultatima, možete se obratiti istraživačici Kristini Alviž, mag.prim.educ. na e-mail: kristina.alviz@unipu.hr

Zahvaljujem na suradnji i vremenu odvojenom za sudjelovanje u istraživanju!

1. Molim vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas i dječji vrtić u kojem radite.

Spol (upišite): _____

Dob (upišite godine): _____

Najviša stečena stručna sprema:

- a) Srednja škola
- b) VŠS/preddiplomski studij (dvogodišnji, trogodišnji studij)
- b) VSS/diplomski ili integrirani preddiplomski i diplomski studij (četverogodišnji, petogodišnji studij)
- c) stručni specijalist
- d) mr.sc. (magistar znanosti)
- e) dr.sc. (doktor znanosti)

Radni staž u dječjem vrtiću (upišite godine): _____

Trenutno ste u zvanju (prema Pravilniku o napredovanju):

a) Odgajatelj mentor b) Odgajatelj savjetnik c) nisam u zvanju

Trenutno radite:

a) jaslička skupina b) vrtićka skupina – homogena (mlađa, srednja, starija) c) vrtićka skupina – heterogena (mješovita) d) ostalo (upišite): _____ .

Dječji vrtić u kojem radite je:

a) matični objekt b) područni objekt c) ostalo (upišite): _____

Veličina naselja u kojem se nalazi dječji vrtić u kojem ste zaposleni:

- a) do 5000 stanovnika
- b) od 5001 do 10000 stanovnika
- c) od 10001 do 25000 stanovnika
- d) od 25001 do 50000 stanovnika
- e) preko 50000 stanovnika

U naselju u kojem se nalazi dječji vrtić u kojem ste zaposleni:

- a) Postoji jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola
- b) Ne postoji osnovna škola
- c) Postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole
- d) Postoji jedna osnovna škola i više od jednog dječjeg vrtića
- e) Postoji više od jednog dječjeg vrtića i više od jedne osnovna škola

Koja je županija u kojoj se nalazi dječji vrtić u kojem ste zaposleni:

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="radio"/> ZAGREBAČKA | <input type="radio"/> PRIMORSKO-GORANSKA | <input type="radio"/> ŠIBENSKO-KNINSKA |
| <input type="radio"/> KRAPINSKO-ZAGORSKA | <input type="radio"/> LIČKO-SENJSKA | <input type="radio"/> VUKOVARSKO-SRIJEMSKA |
| <input type="radio"/> SISAČKO-MOSLAVAČKA | <input type="radio"/> VIROVITIČKO-PODRAVSKA | <input type="radio"/> SPLITSKO-DALMATINSKA |
| <input type="radio"/> KARLOVAČKA | <input type="radio"/> POŽEŠKO-SLAVONSKA | <input type="radio"/> ISTARSKA |
| <input type="radio"/> VARAŽDINSKA | <input type="radio"/> BRODSKO-POSAVSKA | <input type="radio"/> DUBROVAČKO-NERETVANSKA |
| <input type="radio"/> KOPRIVNIČKO-KRIŽEVAČKA | <input type="radio"/> ZADARSKA | <input type="radio"/> MEĐIMURSKA |
| <input type="radio"/> BJELOVARSKO-BILOGORSKA | <input type="radio"/> OSJEČKO-BARANJSKA | <input type="radio"/> GRAD ZAGREB |

Osnivač dječjeg vrtića u kojem radite:

- a) privatni osnivač
 - b) lokalna uprava i samouprava
 - c) ostalo
- (navedite): _____

2. Tvrdnje u nastavku ispituju ostvarenu suradnju između učitelja i odgajatelja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao i koliko ste osobno voljni provoditi navedene aktivnosti u svom radu.

Za **svoj dječji vrtić** procijenite u kojoj se mjeri navedene aktivnosti provode u praksi i u kojoj ste ih mjeri osobno voljni provoditi (1 – uopće ne, 5-u izrazito velikoj mjeri).

	U kojoj se mjeri navedena aktivnost provode u praksi (1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri)	U kojoj ste mjeri voljni osobno sudjelovati u navedenoj aktivnosti (1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri)
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku knjižnicu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku dvoranu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajedno pripremaju priredbu/predstavu za djelatnike dječjeg vrtića i osnovne škole.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci družu se kroz organizirane susrete s knjigom (npr. školarci čitaju za predškolce).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Odgovitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Odgovitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Odgovitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu praksu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Tvrdnje u nastavku ispituju praksu vaše organizacije prostora i odgojno-obrazovnog rada. Za **svaku tvrdnju** procijenite u kojoj mjeri se odnosi na vas (1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri)

	1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri
Prostor organiziram u centre aktivnosti.	1 2 3 4 5
U prostoriju postavljam materijale (npr. plakati, fotografije, igračke, slikovnice, knjige i predmeti) koji predstavljaju različite i višestruke identitete djece koji ne promiču stereotipe.	1 2 3 4 5
Didaktičke materijale postavljam nadohvat ruke djeci i dostupni su im za slobodno korištenje.	1 2 3 4 5
Djeci omogućavam dostupnost nestrukturiranog materijala.	1 2 3 4 5
Dječje radove i druge materijale izlažem na zidovima u visini dječjih očiju.	1 2 3 4 5
S djecom razgovaram o tome što već znaju o određenoj temi, što žele znati o temi i, na kraju procesa, o tome što su naučila.	1 2 3 4 5
Proces učenja organiziram na način da djeca rade individualno, u paru, u malim grupama i u velikoj grupi.	1 2 3 4 5
Tijekom procesa učenja djeci omogućavam istraživanje i eksperimentiranje.	1 2 3 4 5
Trajanje procesa učenja ne definiram vremenskim okvirom.	1 2 3 4 5
Djeci omogućavam samostalan odabir aktivnosti i vremena u kojem će ih provoditi.	1 2 3 4 5
Djecu uključujem u kreiranje zajedničkih pravila ponašanja.	1 2 3 4 5

4. Tvrdnje u nastavku ispituju Vaše **mišljenje o predškoli**. Za svaku od navedenih tvrdnji procijenite koliko se slažete s njom (1- uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

	(1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem)
Djeca koja pohađaju program predškole pokazuju bolje rezultate u školi.	1 2 3 4 5
Djeca koja pohađaju program predškole stječu vještine i sposobnosti potrebne za polazak u školu.	1 2 3 4 5
Pohađanje programa predškole omogućuje svoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju.	1 2 3 4 5
Program predškole potiče cjelovit razvoj djeteta.	1 2 3 4 5
Program predškole priprema djecu na dobar način za ulazak u osnovnu školu.	1 2 3 4 5
Program predškole pruža odgovarajuću pripremu za učenje u školi.	1 2 3 4 5
U programu predškole stječu se znanja potrebna za polazak u školu.	1 2 3 4 5
U programu predškole su obrađene teme koje su od važnosti za prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5

5. Tvrđnje u nastavku ispituju stečene kompetencije tijekom formalnog obrazovanja (studija).

Procijenite koliko vas je formalno obrazovanje osposobilo za navedene elemente rada tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (1- uopće me nije osposobilo, 5 – u potpunosti me osposobilo).

Ako niste završili studij, odgovorite koliko vas je srednjoškolsko obrazovanje osposobilo za elemente rada tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

	(1- uopće me nije osposobilo, 5 – u potpunosti me osposobilo)
Za rad s djecom tijekom njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5
Za razumijevanje dječjeg razvoja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5
Za razumijevanje dječjih potreba tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5
Za korištenje različitih metoda i tehnika poučavanja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5
Za suočavanje s izazovima koji se mogu pojaviti tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5
Za suradnju s ostalim dionicima (roditeljima, skrbnicima, stručnim suradnicima) tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5

6. Tvrđnje u nastavku ispituju Vaše općenito mišljenje o trenutnoj prijelaznoj praksi djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Procijenite stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

	(1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem):
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim potrebama.	1 2 3 4 5
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim mogućnostima.	1 2 3 4 5
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim sposobnostima.	1 2 3 4 5
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je zadovoljavajuća.	1 2 3 4 5
Suradnja odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5

7. PITANJE ZA REFLEKSIJU:

Koja vrsta podrške vam je potrebna kako biste se osjećali dovoljno osnaženima za olakšavanje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Tko bi vam mogao/trebao pružiti tu podršku)?

PRILOG 2. Upitnik za učitelje razredne nastave

Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Poštovani/a,

tijekom istraživačkog postupka od vas će se tražiti da ispunite upitnik koji sadrži pitanja o kojemu je cilj ispitati Vaša mišljenja i iskustva koja se odnose na prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U upitnik su uključena i neka pitanja o vašim općim demografskim podacima, međutim podatak o vašem imenu se u upitniku od vas nigdje ne traži. Molimo da na pitanja odgovarate što spontanije i što iskrenije možete te da ne izostavite niti jedno pitanje. No ako odlučite da na neka pitanja ne želite odgovoriti to ne morate učiniti te u svakom trenutku možete odustati od daljnjeg ispunjavanja. Ako nastavite s ispunjavanjem upitnika, potvrđujete da ste informirani o istraživanju i da pristajete sudjelovati u njemu. Prikupljeni podaci koristeće se isključivo u svrhu pilot istraživanja pri Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

U slučaju potrebe, za pitanja o istraživanju ili dobivenim rezultatima, možete se obratiti istraživačici Kristini Alviž, mag. prim. educ. na e – mail: kristina.alviz@unipu.hr

Zahvaljujem na suradnji i vremenu odvojenom za sudjelovanje u istraživanju!

1. Molim vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas i osnovnu školu u kojoj radite.

Spol (upišite): _____

Dob (upišite godine): _____

Najviša stečena stručna sprema:

- a) Srednja škola
- b) VŠS/preddiplomski studij (dvogodišnji, trogodišnji studij)
- b) VSS/diplomski ili integrirani preddiplomski i diplomski studij (četverogodišnji, petogodišnji studij)
- c) stručni specijalist
- d) mr.sc. (magistar znanosti)
- e) dr.sc. (doktor znanosti)

Radni staž u osnovnoj školi (upišite godine): _____

Trenutno ste u zvanju (prema Pravilniku o napredovanju):

- a) mentor
- b) savjetnik
- c) izvrstan savjetnik
- d) nisam u zvanju

Trenutno radite:

- a) 1. razred
- b) 2. razred
- c) 3. razred
- d) 4. razred
- e) produženi boravak
- f) ostalo (upišite): _____

Osnovna škola u kojoj radite je:

- a) matična škola
- b) područna škola
- c) ostalo (upišite): _____

Veličina naselja u kojem se nalazi osnovna škola u kojoj ste zaposleni:

- a) do 5000 stanovnika

- b) od 5001 do 10000 stanovnika
- c) 10001 do 25000 stanovnika
- d) od 25001 do 50000 stanovnika
- e) preko 50000 stanovnika

U naselju u kojem se nalazi osnovna škola u kojoj ste zaposleni:

- f) Postoji jedan dječji vrtić i jedna osnovna škola
- g) Ne postoji dječji vrtić
- h) Postoji jedan dječji vrtić i više od jedne osnovne škole
- i) Postoji jedna osnovna škola i više od jednog dječjeg vrtića
- j) Postoji više od jednog dječjeg vrtića i više od jedne osnovna škola

Županija u kojoj se nalazi osnovna škola u kojoj ste zaposleni?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="radio"/> ZAGREBAČKA | <input type="radio"/> PRIMORSKO-GORANSKA | <input type="radio"/> ŠIBENSKO-KNINSKA |
| <input type="radio"/> KRAPINSKO-ZAGORSKA | <input type="radio"/> LIČKO-SENJSKA | <input type="radio"/> VUKOVARSKO-SRIJEMSKA |
| <input type="radio"/> SISAČKO-MOSLAVAČKA | <input type="radio"/> VIROVITIČKO-PODRAVSKA | <input type="radio"/> SPLITSKO-DALMATINSKA |
| <input type="radio"/> KARLOVAČKA | <input type="radio"/> POŽEŠKO-SLAVONSKA | <input type="radio"/> ISTARSKA |
| <input type="radio"/> VARAŽDINSKA | <input type="radio"/> BRODSKO-POSAVSKA | <input type="radio"/> DUBROVAČKO-NERETVANSKA |
| <input type="radio"/> KOPRIVNIČKO-KRIŽEVAČKA | <input type="radio"/> ZADARSKA | <input type="radio"/> MEĐIMURSKA |
| <input type="radio"/> BJELOVARSKO-BILOGORSKA | <input type="radio"/> OSJEČKO-BARANJSKA | <input type="radio"/> GRAD ZAGREB |

Osnivač osnovne škole u kojoj radite:

- a) privatni osnivač
- b) lokalna uprava i samouprava
- c) ostalo

(navedite): _____

2. Tvrdnje u nastavku ispituju ostvarenu suradnju između učitelja i odgajatelja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, kao i koliko ste osobno voljni provoditi navedene aktivnosti u svom radu.

Za **svoju osnovnu školu** procijenite u kojoj se mjeri navedene aktivnosti provode u praksi i u kojoj ste ih mjeri osobno voljni provoditi (1 – uopće ne, 5-u izrazito velikoj mjeri).

	U kojoj se mjeri navedena aktivnost provode u praksi (1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri)	U kojoj ste mjeri voljni osobno sudjelovati u navedenoj aktivnosti (1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri)
Djeca iz dječjeg vrtića obilaze školske prostore.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku knjižnicu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića posjećuju školsku dvoranu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića sudjeluju na školskom satu prilagođenom njihovom uzrastu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učitelje kako bi im približili što se od njih očekuje u školi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Djeca iz dječjeg vrtića upoznaju učenike prvog razreda koji im prenose svoja iskustva sa školom.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajedno pripremaju priredbu/predstavu za djelatnike dječjeg vrtića i osnovne škole.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci družu se kroz organizirane susrete s knjigom (npr. školarci čitaju za predškolce).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajednički pripremaju program za npr. obilježavanje Dana grada, osnovne škole, dječjeg vrtića.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajedno izrađuju plakate za zajedničke projekte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci zajedno igraju društvene i/ili sportske igre.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Predškolci i školarci odlaze na zajedničke izlete.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Odgovitelji s učiteljima dijele iskustva o djeci prije njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Odgovitelji upoznaju učitelje s dječjim mogućnostima i vještinama.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Odgovitelji s učiteljima razmjenjuju dječje razvojne mape ili bilo koji drugi oblik dokumentacije o djeci.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele informacije o njegovom akademskom razvoju.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Učitelji s odgojiteljima nakon prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dijele iskustva o prilagodbi djeteta na školsko okruženje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji zajednički izrađuju plan i program aktivnosti potrebnih za prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji direktno promatraju međusobnu odgojno-obrazovnu prasku.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u zajedničkim edukacijama o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji sudjeluju u radionicama o razmjeni iskustava o prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Odgojitelji i učitelji formiraju zajednice učenja u svrhu promišljanja vlastite pedagoške prakse.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Tvrdnje u nastavku ispituju praksu vaše organizacije prostora i odgojno-obrazovnog rada. Za **svaku tvrdnju** procijenite u kojoj mjeri se odnosi na vas (1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri)

	1	2	3	4	5	1 – uopće ne, 5 – u izrazito velikoj mjeri
Prostor organiziram u centre aktivnosti.						1 2 3 4 5
U prostoriju postavljam materijale (npr. plakati, fotografije, igračke, slikovnice, knjige i predmeti) koji predstavljaju različite i višestruke identitete djece koji ne promiču stereotipe.						1 2 3 4 5
Didaktičke materijale postavljam nadohvat ruke djeci i dostupni su im za slobodno korištenje.						1 2 3 4 5
Djeci omogućavam dostupnost nestrukturiranog materijala.						1 2 3 4 5
Dječje radove i druge materijale izlažem na zidovima u visini dječjih očiju.						1 2 3 4 5
S djecom razgovaram o tome što već znaju o određenoj temi, što žele znati o temi i, na kraju procesa, o tome što su naučila.						1 2 3 4 5
Proces učenja organiziram na način da djeca rade individualno, u paru, u malim grupama i u velikoj grupi.						1 2 3 4 5
Tijekom procesa učenja djeci omogućavam istraživanje i eksperimentiranje.						1 2 3 4 5
Trajanje procesa učenja ne definiram vremenskim okvirom.						1 2 3 4 5
Djeci omogućavam samostalan odabir aktivnosti i vremena u kojem će ih provoditi.						1 2 3 4 5
Djecu uključujem u kreiranje zajedničkih pravila ponašanja.						1 2 3 4 5

4. Tvrdnje u nastavku ispituju Vaše **mišljenje o predškoli**. Za svaku od navedenih tvrdnji procijenite koliko se slažete s njom (1- uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

	1	2	3	4	5	(1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem)
Djeca koja pohađaju program predškole pokazuju bolje rezultate u školi.						1 2 3 4 5
Djeca koja pohađaju program predškole stječu vještine i sposobnosti potrebne za polazak u školu.						1 2 3 4 5
Pohađanje programa predškole omogućuje svoj djeci jednake polazne mogućnosti u obrazovanju.						1 2 3 4 5
Program predškole potiče cjelovit razvoj djeteta.						1 2 3 4 5

Program predškole priprema djecu na dobar način za ulazak u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
Program predškole pruža odgovarajuću pripremu za učenje u školi.	1	2	3	4	5
U programu predškole stječu se znanja potrebna za polazak u školu.	1	2	3	4	5
U programu predškole su obrađene teme koje su od važnosti za prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5

5. Tvrdnje u nastavku ispituju stečene kompetencije tijekom formalnog obrazovanja (studija).

Procijenite koliko vas je formalno obrazovanje osposobilo za navedene elemente rada tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (1- *uopće me nije osposobilo*, 5 – *u potpunosti me osposobilo*).

Ako niste završili studij, odgovorite koliko vas je srednjoškolsko obrazovanje osposobilo za elemente rada tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

	(1- <i>uopće me nije osposobilo</i> , 5 – <i>u potpunosti me osposobilo</i>)				
Za rad s djecom tijekom njihovog prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
Za razumijevanje dječjeg razvoja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
Za razumijevanje dječjih potreba tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
Za korištenje različitih metoda i tehnika poučavanja tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
Za suočavanje s izazovima koji se mogu pojaviti tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
Za suradnju s ostalim dionicima (roditeljima, skrbnicima, stručnim suradnicima) tijekom prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5

6. Tvrdnje u nastavku ispituju Vaše općenito mišljenje o trenutnoj prijelaznoj praksi djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Procijenite stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama (1 – *uopće se ne slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*).

	(1 – <i>uopće se ne slažem</i> , 5 – <i>u potpunosti se slažem</i>):				
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim potrebama.	1	2	3	4	5
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim mogućnostima.	1	2	3	4	5
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu prilagođena je djetetovim sposobnostima.	1	2	3	4	5
Trenutna prijelazna praksa djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu je zadovoljavajuća.	1	2	3	4	5
Suradnja odgojitelja i učitelja neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.	1	2	3	4	5

PRILOG 3. Popis tablica

Tablica 1. Usporedba osnovnog obrazovanja u odabranim zemljama EU

Tablica 2. Usporedba srednjoškolskog obrazovanja u odabranim zemljama EU

Tablica 3. Usporedni prikaz obilježja strukovnog obrazovanja i obuke (VET) u odabranim zemljama EU

Tablica 4. Usporedba inicijalnog obrazovanja odgojitelja (ECEC) i učitelja razredne nastave u odabranim zemljama EU

Tablica 5. Usporedni prikaz organizacije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odabranim zemljama Europske unije

Tablica 6. Operacionalizacije varijabli

Tablica 7. Dob i radni staž sudionika pilot istraživanja

Tablica 8. Razina obrazovanja sudionika pilot istraživanja

Tablica 9. Naziv dobivenih komponenti i pripadajuće čestice

Tablica 10. Rezultati metode glavnih komponenti - Ostvarena suradnja između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

Tablica 11. Koeficijent pouzdanosti skale Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

Tablica 12. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

Tablica 13. Koeficijent pouzdanosti skale Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

Tablica 14. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

Tablica 15. Koeficijent pouzdanosti skale Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu

Tablica 16. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu

Tablica 17. Koeficijent pouzdanosti skale Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

Tablica 18. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

Tablica 19. Rezultati metode glavnih komponenti - Spremnost za suradnju između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

Tablica 20. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece i suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

Tablica 21. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

Tablica 22. Rezultati metode glavnih komponenti - Usmjerenost na dijete

Tablica 23. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usmjerenost na dijete

Tablica 24. Rezultati metode glavnih komponenti - Važnost predškole

Tablica 25. Rezultati metode glavnih komponenti - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Tablica 26. Rezultati metode glavnih komponenti - Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

Tablica 27. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

Tablica 28. Sažetak rezultata psihometrijske provjere skala u pilot istraživanju

Tablica 29. Najviša stečena stručna sprema odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Tablica 30. Dob i radni staž odgojitelja djece rane i predškolske dobi

Tablica 31. Rezultati metode glavnih komponenti - Ostvarena suradnja između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

Tablica 32. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija između odgojitelja i učitelja pri prijelazu

Tablica 33. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

Tablica 34. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

Tablica 35. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

Tablica 36. Rezultati metode glavnih komponenti - Spremnost za suradnju između učitelja i odgojitelja pri prijelazu djece iz vrtića u školu

Tablica 37. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

Tablica 38. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

Tablica 39. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Profesionalna komunikacija i usklađivanje odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

Tablica 40. Deskriptivni pokazatelji za skale spremnosti za suradnju

Tablica 41. Rezultati metode glavnih komponenti - Usmjerenost na dijete

Tablica 42. Rezultati metode glavnih komponenti - Usmjerenost na dijete

Tablica 43. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Usmjerenost na dijete

Tablica 44. Rezultati metode glavnih komponenti - Važnost predškole

Tablica 45. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Važnost predškole

Tablica 46. Rezultati metode glavnih komponenti - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Tablica 47. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Tablica 48. Rezultati metode glavnih komponenti - Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

Tablica 49. Deskriptivna statistika i pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice skale: Procjena kvalitete trenutne prijelazne prakse

Tablica 50. Deskriptivni pokazatelji za procjenu slaganja s tvrdnjom: Suradnja odgojitelja i učitelja neophodna je tijekom procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Tablica 51. Razlike u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u između odgojitelja i učitelja - rezultati Mann-Whitney U testa

Tablica 52. Deskriptivna statistika - Ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Tablica 53. Razlike u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu s obzirom na brojnost ustanova u mjestu rada - rezultati Kruskal - Wallis H testa

Tablica 54. Deskriptivna statistika - Ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Tablica 55. Razlike u procjeni razine ostvarene suradnje pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu u između odgojitelja koji rade u dječjim vrtićima privatnih osnivača i odgojitelja koji rade u dječjim vrtićima čiji je osnivač lokalna uprava i samouprava- rezultati Mann-Whitney U testa

Tablica 56. Deskriptivna statistika - Ostvarena suradnja pri prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Tablica 57. Razlike u procjeni razine spremnosti za suradnju u vidu praktičnih aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

Tablica 58. Deskriptivna statistika - Spremnost za suradnju u vidu suradničkih aktivnosti predškolaca i školaraca

Tablica 59. Razlike u procjeni razine spremnosti za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece između odgojitelja i učitelja - rezultati Mann-Whintey U testa

Tablica 60. Deskriptivna statistika - Spremnost za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece

Tablica 61. Razlike u procjeni kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem između odgojitelja djece rane i predškolske dobi koji jesu i nisu završili diplomski studij - rezultati t-testa

Tablica 62. Deskriptivna statistika - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Tablica 63. Razlike u procjeni kompetencija stečenih formalnim obrazovanjem između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

Tablica 64. Deskriptivna statistika - Kompetencije stečene formalnim obrazovanjem

Tablica 65. Razlike u procjeni važnosti predškole za proces prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

Tablica 66. Deskriptivna statistika - Važnost predškole

Tablica 67. Razlike u procjeni usmjerenosti na dijete između odgojitelja i učitelja - rezultati t-testa

Tablica 68. Deskriptivna statistika - Usmjerenost na dijete

Tablica 69. Rezultati regresijske analize za kriterij Praktične aktivnosti za olakšavanje prijelaza u školu

Tablica 70. Rezultati regresijske analize za kriterij Suradničke aktivnosti predškolaca i školaraca

Tablica 71. Spearmanovi koeficijenti korelacije između spremnosti za suradnju u vidu profesionalne komunikacije i usklađivanja odgojno-obrazovnih praksi za prijelaz djece i varijabli: radni staž, kompetencije stečene formalnim obrazovanjem, važnost predškole i usmjerenost na dijete

Tablica 72. Pregled hipoteza, korištenih analiza i statusa

PRILOG 4. Protokol fokus grupa

Naslov: Protokol fokus grupa – kvalitativna faza istraživanja

Cilj:

Prikupiti dublje uvide o percepcijama, iskustvima i stavovima odgojitelja djece rane i predškolske dobi i učitelja razredne nastave o procesu prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, te o mogućnostima i preprekama u međusobnoj suradnji.

Sudionici:

- Fokus grupa 1: Odgojitelji djece rane i predškolske dobi
- Fokus grupa 2: Učitelji razredne nastave

Broj sudionika u svakoj grupi: 8

Mjesto i trajanje:

- Fokus grupe održane u _____
- Trajanje: 60–90 minuta

Struktura susreta:

1. Kratko upoznavanje i uvodna izjava moderatora
2. Objašnjenje svrhe istraživanja i pravila sudjelovanja
3. Informirani pristanak
4. Provedba fokus grupe prema unaprijed definiranim pitanjima i tematskim područjima
5. Završno osvrtno pitanje
6. Zahvala sudionicima

Moderacijske napomene:

- Moderator potiče sudionike na otvorenu raspravu
- Poštuje načelo neutralnosti
- Ne usmjerava odgovore, nego produbljuje raspravu potpitanjima
- Bilježenje se provodi audio snimanjem i paralelnim pisanim bilješkama

Etička načela:

- Anonimnost
- Dobrovoljnost
- Pravo na odustajanje
- Povjerljivost podataka
- Neškodljivost i neutralnost moderiranja

PRILOG 5. Pitanja i tematska područja za fokus grupe

Uvodna pitanja

1. Možete li ukratko opisati svoje iskustvo rada u dječjem vrtiću / osnovnoj školi?
2. Kako biste opisali svoju dosadašnju uključenost u proces prijelaza djece iz vrtića u školu?

Glavna tematska područja

1. Dosadašnja iskustva s prijelazom

- Kako u vašoj ustanovi izgleda proces prijelaza?
- Što smatrate pozitivnim aspektima?
- Što vidite kao najveće izazove?

2. Suradnja između odgojitelja i učitelja

- Kako biste opisali komunikaciju i suradnju s kolegama iz drugog sustava?
- Koje oblike suradnje trenutno ostvarujete?
- Što bi moglo unaprijediti međusobnu suradnju?

3. Percepcija uloga i odgovornosti

- Kako vidite ulogu odgojitelja i učitelja u procesu prijelaza?
- Tko bi trebao biti nositelj koordinacije?

4. Važnost predškolskog razdoblja

- Kako doživljavate važnost predškole za uspješan prijelaz?
- Mislite li da su očekivanja škole i vrtića usklađena?

5. Usmjerenost na dijete i individualni pristup

- Kako se u vašoj ustanovi prati prilagodba djeteta?
- Koji su ključni pokazatelji uspješne prilagodbe?

6. Prepreke i organizacijski izazovi

- Koji čimbenici otežavaju suradnju (vrijeme, raspored, dokumentacija, komunikacija...)?
- Možete li navesti primjere iz prakse?

7. Prijedlozi za unaprjeđenje suradnje

- Koje biste tri konkretne promjene predložili?
- Koje aktivnosti vidite kao najkorisnije za djecu?

Završno pitanje

– Da možete promijeniti samo jednu stvar u prijelaznom procesu, što bi to bilo i zašto?

7. ŽIVOTOPIS AUTORICE S POPISOM OBJAVLJENIH DJELA

Kristina Alviž rođena je 2. travnja 1981. godine u Puli. Osnovno i srednjoškolsko obrazovanje završila je u Puli, nakon čega 1999. godine upisuje studij Predškolskog odgoja na Visokoj učiteljskoj školi u Puli Sveučilišta u Rijeci. Studij završava 2003. godine obranom diplomskog rada iz područja pedagogije djece s teškoćama u razvoju. Potom upisuje doškolovanje za učitelja razredne nastave na istom fakultetu te 2006. godine završava studij obranom diplomskog rada iz područja prirodoslovlja. Uz to, 2002./2003. godine završava i program katehetskog doškolovanja za vjerski odgoj djece predškolske dobi na Teologiji u Rijeci Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Profesionalno iskustvo stjecala je u području visokog obrazovanja, studentskih službi i odgojno-obrazovnog rada. Radila je kao viši stručni referent, voditeljica studentske službe te voditeljica Ureda za studente i obrazovne programe Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Radila je i kao odgojitelj u dječjem vrtiću te kao učiteljica vjeronauka u razrednoj nastavi. Od 2020. godine ponovno djeluje u sustavu visokog obrazovanja kao stručni suradnik u Uredu za studente i obrazovne programe.

Od akademske godine 2019./2020. surađuje kao vanjska suradnica – naslovna asistentica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, gdje sudjeluje u izvođenju nastave iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od 1. svibnja 2022. godine zaposlena je kao asistentica iz područja društvenih znanosti, polja pedagogije, na istom fakultetu.

Kontinuirano se stručno i znanstveno usavršava u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, posebice u području prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, što čini njezin primarni znanstveni interes.

Doktorski studij *Nove paradigme obrazovanja* na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli upisuje 2017./2018. godine, u području pedagogije.

Tijekom svojega stručnog i znanstvenog razvoja aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim konferencijama te kontinuirano unapređuje svoja znanja i kompetencije u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Posebno se ističe njezin doprinos razumijevanju prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te promicanju kvalitetne suradnje odgojno-obrazovnih dionika.

Svoj znanstveni i stručni interes razvija kroz istraživanja, pisanje radova i suradnju s kolegama iz Hrvatske i inozemstva, čime doprinosi razvoju suvremenih pedagoških praksi. Autorica je i koautorica sljedećih radova:

Alviž, K., Spada, A. (2019). Nadareni učenici (Izazovi u radu s nadarenim učenikom). *Na granici mogućega*, 6–9. Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet.

Marković, V., Alviž, K. (2020). Dijete s teškoćama u razvoju na prijelazu iz vrtića u školu – korak naprijed ili korak nazad? U N. Macanović, J. Petrović, & G. Jovanić (Ur.), *Porodica i savremeno društvo: izazovi i perspektive* (str. 336–345). Centar modernih znanja; Resursni centar za specijalnu edukaciju. <https://doi.org/10.7251/ZCMZ2001336M>

Alviž, K. (2020). (Non)Cooperation between kindergartens and schools. U I. Blažević, N. Tatković, M. Radetić-Paić i dr. (Ur.), *18. dani Mate Demarina: Novi izazovi u odgoju i obrazovanju* (str. 255–268). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Alviž, K., Marković, V., Radetić-Paić, M. (2021). Differences in self-assessments of teachers' competencies related to integrated education regarding years of work experience. U *Brain and Mind: Promoting Individual and Community Well-Being* (str. 67–78). Hrvatsko katoličko sveučilište.

Alviž, K. (2021). Prepreke u suradničkim odnosima između odgojitelja i roditelja. U *EDUvision 2020: Challenges and New Opportunities of Distance Learning* (str. 551–563). EDUvision.

Lepičnik-Vodopivec, J., Alviž, K., Šindić, A. (2024). Transition practice from kindergarten to elementary school from the perspective of preschool teachers and elementary school teachers. U N. Krmac (Ur.), *Pedagoška vizija: Premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij – 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti* (str. 339–351). Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-358-6.339-351>

Blanuša Trošelj, D., Lazarić, L., Alviž, K. (2024). Stavovi studenata o razvojnim mapama djeteta rane i predškolske dobi. U T. Maglica & I. Kaselj Tomić (Ur.), *26. Dani ranog i*

predškolskog odgoja i obrazovanja – Mirisi djetinjstva: Umrežavanje kao strategija učenja (str. 124–139). Filozofski fakultet u Splitu.

Alviž, K. (2024). Rade li i u vašem dječjem vrtiću tete? U A. Višnjić Jevtić i H. Biškup (Ur.), *Perspektiva djeteta za održivu budućnost: Zbornik radova OMEP 2023*. (str. 51–61).
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; OMEP Hrvatska.