

Antonija Vukašinić, doktorand pedagogije

Filozofski fakultet u Osijeku

Lorenza Jagera 9, Osijek

antonija.vukasinovic@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3564-3386

Bruno Matijašević, doktorand pedagogije

Inkubator dječje izvrsnosti

Bazana 7, Sinj

bmatijasevic@ffos.hr

ORCID: 0000-0002-0769-7248

**PERCEPCIJA PRIJELAZA DJECE IZ VRTIĆA U ŠKOLU ODGOJITELJA I
UČITELJA PREMA KONCEPTUALNOM OKVIRU CCECC**

Sažetak: *Važnost Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja očituje se u razvoju kompetencija djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu, stoga je nužno kontinuirano uspostavljati relacije između sustava obrazovanja. Kvalitetna relacija između odgojitelja i učitelja rezultira dobrobitima koje osnažuju dijete u emocionalnom, kognitivnom i socijalnom aspektu. Na taj način, dijete dolazi u poznatu sredinu, a učitelj je upoznat s cjelokupnim rastom i razvojem djeteta. Stoga je cilj istraživanja dobiti cjelovitu sliku o važnosti prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu iz perspektive učitelja i odgojitelja. Uzorak istraživanja čine osam odgojitelja dječjih vrtića i osam učiteljica osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Dvije odvojene fokus grupe održale su se putem Zoom aplikacije. Sudionici su upoznati s etičkim aspektom istraživanja. Pitanja koja su se koristila formulirana su prema CCECC-u (Child-centred Competenced for Early Childhood Education and Care) i obuhvaćaju kulturološka, organizacijska i pedagoška područja te područje oblikovanja kurikuluma koje rezultira dobrobiti za dijete. Osim navedenih pitanja, sudionici su imali priliku razmijeniti ideje i mišljenja te savjete u unaprjeđenju akcija koje doprinose lakšem prijelazu. Rezultati tematske analize istraživanja upućuju na potrebu jačanja relacije međuodnosa sustava dječjeg vrtića i osnovne škole akcijama i mogućom uspostavom modela koji bi bio utkan u kurikulumske sastavnice dječjeg vrtića i osnovne škole.*

Ključne riječi: *holistički pristup, osnovna škola, rano djetinjstvo, tranzicija, vrijednosti*

UVOD

Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu važna je prekretnica u životu djeteta. Horizontalni prijelaz obuhvaća akcije prelaska iz obiteljskog doma u dječji vrtić, dok je vertikalni prijelaz definiran

kao prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Besi i Sakellariou, 2019; Kekkeritz, 2021; Tatalović Vorkapić i Katić, 2019; Tatalović Vorkapić, 2019). Navedene akcije prijelaza imaju značajnu ulogu u emocionalnom i psihičkom stanju djeteta budući da dijete mijenja okruženje, upoznaje druge osobe i primorano je prilagođavati se novim situacijama odgojno-obrazovnog konteksta (Longobardi i sur., 2019; Visković, 2018). Kvaliteta prilagodbe na novi odgojno-obrazovni kontekst može imati ulogu u razvoju kompetencija djeteta (Amani i Fussy, 2023; Conger i sur., 2019; Cook i sur., 2019; Corsaro i Molinari, 2006). Važno je da je kvaliteta prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu temeljena na pripremi djeteta za život i usuglašenim vrijednostima odgojitelja i učitelja u definiranju obrazovnih ishoda (Shuey i sur., 2019; Visković i Višnjic Jevtić, 2020). Kako bi odgojitelji težili k vrijednostima koje upućuju na usmjerenost na dobrobit djeteta, znanstvenici, odgojitelji iz sedam zemalja Europske unije, uključujući i Hrvatsku, utvrdili su konceptualni okvir Child-centred Competenced for Early Childhood Education and Care (2017) koji bi unaprijedio kompetencije djece pravilnom podrškom odraslih. Kompetencije se odnose na skup znanja, vještina koje djeca stječu u interakciji s drugom djecom i odraslim osobama. Temeljni koncept okvira odnosi se na kulturu odgojno-obrazovne ustanove, kurikulum, pedagošku praksu i usmjeren je na vrijednosne stavove odgojno-obrazovnih djelatnika koji, u konačnici, rezultiraju zajedničkom usmjerenosti na dijete. Usmjerenost na dobrobit za dijete temeljna je sastavnica kurikuluma koja implicira na kvalitetu prijelaza (Jahreie, 2022; Tatalović Vorkapić i LoCasale-Crouch, 2020). Stoga, (Brown i sur., 2020; Wai Leng i sur., 2021) ističu da je nužna promjena paradigme obrazovanja k usmjerenosti na dijete kako bi se obrazovni proces temeljio na učinkovitom poučavanju i učenju. Uvjerenja i pedagoška praksa odgojitelja i učitelja ključni su za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa. Prema konceptualnom okviru CCECC-a (2017), profesionalne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika temelj su za oblikovanje kulturološkog okruženja u kojemu dijete raste i razvija se. Stvaranje službenih dokumenata koji imaju za cilj osigurati organizacijsku strukturu i politiku usmjerenu k dobrobiti djeteta, temelj su za razvoj pedagoške prakse koja je usmjerena prema kvaliteti kurikuluma i holističkom pristupu djetetu. Kulturološko okruženje djeteta obuhvaća etičke vrijednosti i stavove odgojno-obrazovnih djelatnika o djetetu kao aktivnom sudioniku odgojno-obrazovnog procesa. Važnost uvažavanja različitosti, individualnog tempa rasta i razvoja djeteta, razvijanja autonomije djece u donošenju odluka za aktivnosti kojima su usmjerena te kultura «slušanja» djece, komponente su koje određuju vrijednosni sustav odgojno-obrazovnih djelatnika. Kako bi dijete razvijalo ključne kompetencije u odgojno-obrazovnom procesu, važno je da se odgojno-obrazovni djelatnici oslanjaju na službeni dokument koji im osigurava kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Sukonstrukcija znanja, teorije i pedagoške prakse odgojno-obrazovnih djelatnika u stvaranju službenog dokumenta, rezultira sagledavanju pedagoške prakse kao fleksibilnom mediju podložnom promjeni sukladno potrebama sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Aktivnosti odgojno-obrazovnih djelatnika usmjerene k stvaranju organizacijskog i strukturalnog okruženja usmjerenog na dijete imaju ulogu u mijenjanju obrazovne politike u korist djeteta. Suradnjom i partnerskim odnosima s roditeljima, recipročnim dijalogom s lokalnom i državnom upravom i samoupravom, odgojno-obrazovni djelatnici stvaraju poveznicu i vertikalnu sustava kojemu je dijete u fokusu interesa (Somolanji Tokić i Vukašinović, 2018). Kako bi usmjerenost na dijete rezultirala produktivnijim razvojem kompetencija djeteta, važno je da se dijete razvija u poticajnom okruženju koje omogućuje interakciju s drugom djecom i odraslima. Sustavno praćenje rasta i razvoja djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, vođenjem pedagoške dokumentacije, doprinosi rastu i razvoju profesionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika, razvoju roditeljskih kompetencija i svijesti vanjskih čimbenika o odgojno-obrazovnom procesu (Stacey, 2015). Važnost razvijenih profesionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika očituje se i u poimanju načina na koji dijete uči, pedagogije igre i autonomije djece u igranim situacijama. Stoga je važno razumjeti dječju igru i važnost dječje igre u djetinjstvu te ulogu igre u odgojno-obrazovnom procesu (Sahlberg, 2019). Konceptualni okvir CCECC-a (2017) uključuje 38 indikatora koji upućuju na vrednovanje profesionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika usmjerenih na dobrobit djeteta (Bogatić i sur., 2018). Sagledavajući indikatore i temeljne odrednice dokumenta, vrijednosni sustav pedagoškog sagledavanja odgojno-obrazovnog procesa usmjeren je na dobrobit djeteta tijekom odgojno-obrazovnog procesa u institucionalnom odgoju i obrazovanju.

Međutim, razlike u pedagoškom sagledavanju odgojno-obrazovnog procesa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i osnovne škole, mogu biti jedna od prepreka kontinuiteta u prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Tatalović Vorkapić i LoCasale-Crouch 2020; Wai

Leng i sur., 2021). Cook i sur. (2019) naglašavaju važnost koordiniranosti dvaju sustava koja rezultira dobrobiti za dijete i potrebu za konceptualnim modelom koji bi bio primjenjiv u ranom i predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju. Kurikulumske sastavnice i konceptualni okviri kojima se definira prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, odgovornost su obrazovne politike (Alexiadou i sur., 2022; Purtell i sur., 2020). Prema Tatalović Vorkapić i Katić (2019), nedostatak zakonski određenih smjernica za provedbu tranzicijskih suradnji dječjih vrtića i osnovne škole temeljni je problem u ostvarivanju prijelaza. Rezultati istraživanja (Balduzzi i sur., 2019; González-Moreira i sur., 2021; Sorzio i Bembich, 2021) upućuju na čimbenike koji su prepreka u ostvarivanju prijelaza. Nedostatak komunikacije između odgojitelja i učitelja, sustav ocjenjivanja kvalitete i nedovoljna povezanost sustava, oblikuju raznolikost tranzicijske prakse. Prema Visković (2018), sustav za ocjenjivanje kvalitete obuhvaća mjerenje postignuća djece u postavljanju razine koja može rezultirati nedostatkom samopouzdanja djeteta. Nedostatak profesionalne odgovornosti i odgovornosti odraslih u procesu prijelaza mogu imati ulogu u poimanju o prijelazu kao konceptu pripreme za školu koja je usmjerena više na postizanje akademskih postignuća djece, a manje na njihovu dobrobit.

Visković i Višnjić Jevtić (2019) razmatraju teorijski okvir koji je usmjeren na strategije učenja, identitet i aktivnosti koje doprinose lakšem prijelazu. Jedna od aktivnosti je sagledavanje prijelaza iz perspektive svih sudionika uključenih u prijelaz, uključujući i perspektivu djece. Puccioni i sur., (2020) smatraju da roditelji imaju važnu ulogu u prijelazu te da roditeljska uključenost u proces prijelaza uvelike doprinosi kvaliteti istog. Kako bi svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa bili uključeni u aktivnosti prijelaza, neophodno je da imaju usuglašene vrijednosti i jednaku razinu shvaćanja važnosti prijelaza i svijest o razvoju kompetencija djece sukladno prirodi učenja djeteta (Andiema, 2020; Nicholas i sur., 2021; Sodikovna i sur., 2023). Tatalović Vorkapić i sur. (2022) smatraju da je međusobno nerazumijevanje nastavnog i odgojno-obrazovnog procesa odgojitelja i učitelja osnovni čimbenik koji onemogućuje lakši prijelaz. Kao mogući čimbenik koji bi doprinio usuglašavanju vrijednosti je zaštitni faktor koji osigurava grupni prijelaz djece, kontinuiranu interakciju školske djece s djecom iz dječjeg vrtića, igru uloga kojom djeca proživljavaju igrovne školske situacije te okruženje za učenje koje se temelji na pedagoškim, kulturološkim i organizacijskim čimbenicima.

Prema Balduzzi i sur. (2019), pomak s učenja kroz igru na formalizirano učenje doprinosi nesrazmjeru u pedagoškim vrijednostima usmjerenim na dijete. Autori smatraju da je u osnovnoj školi obrazovno planiranje nastavnika usmjereno na unaprijed određene ciljeve učenja i ishode koje sva djeca trebaju postići unutar zadanog vremenskog okvira, dok je u dječjim vrtićima naglasak na odgojiteljevom individualnom pristupu promatranja i razumijevanja učenja djeteta koje rezultira pedagoškim planiranjem odgojno-obrazovnog procesa. Kulturološki čimbenik obuhvaća aktivnosti usmjerene na pripadnost grupi, međusobnom uvažavanju i jačanju interkulturalnih kompetencija (Walsh, 2023). Organizacijski čimbenik, usmjeren je na kontinuitet u zajedničkim aktivnostima roditelja, odgojitelja i učitelja u procesima prijelaza (Puccioni i sur., 2020) i holističkom pristupu u razvoju kompetencija djece (Kokkalia i sur., 2019; Motherway, 2022; Tatalović Vorkapić i sur., 2022). Međudjelovanje pedagoških, kulturoloških i organizacijskih čimbenika rezultira usmjerenosti na dijete i pripremu za životne situacije koje, u konačnici, doprinose lakšem prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i daljnje funkcioniranje u kontekstu školovanja.

METODOLOGIJA

CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Iako je tematika prijelaza iz dječjeg vrtića u školu istraživana, ne postoji konsenzus autora o univerzalnim elementima i koracima koji su nužni za uspješniji prijelaz. Kako bi se navedena tematika obradila na način dobivanja šire perspektive dvaju odgojno-obrazovnih sustava, korišten je kvalitativan metodološki pristup. Cilj je ovog istraživanja dobiti cjelovitu sliku o važnosti prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu iz perspektive učitelja i odgojitelja te utvrditi vrijednosne stavove, mišljenja i iskustva odgojitelja i učitelja o djetetu, učenju djeteta i prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. U skladu s navedenim ciljem, artikulirana su tri istraživačka pitanja:

- 1) Koji stavovi odgojitelja i učitelja upućuju na razumijevanje kulturološke, organizacijske i pedagoške dimenzije odgojno-obrazovnog rada nužne za ostvarivanje lakšeg prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu?

- 2) Koja su iskustva odgojitelja i učitelja o prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu?
- 3) Koji su važni elementi uspješnog prelaska djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu?

UZORAK ISTRAŽIVANJA

Uzorak ovog istraživanja su odgojitelji i učitelji te se pedagojski zaključak stvara na temelju pedagoške prakse i subjektivnih iskustava. Prvu grupu sačinjavali su odgojitelji (n=8), a drugu učitelji razredne nastave (n=8). Fokus grupa imala je sadržajnu svrhu, to jest istraženo je viđenje stavove, motiva, vrijednosnog sustava odgojitelja i učitelja kao temeljnih odrednica prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Uzorak od osam ispitanika iz svake grupe čini optimalan uzorak za ovu vrstu istraživanja (Skoko i Benković, 2009). Kako bi se dobio subjektivan uvid bez ometajućeg čimbenika pritiska druge skupine, skupine odgojitelja i učitelja su odvojene. Argumentacija i iznošenje mišljenja i stavova u homogenoj grupi donijela je mogućnost opuštenog komuniciranja, a sudionici su smatrali kako ih ostali sudionici fokus grupe razumiju, što je doprinijelo široj i bogatijoj verbalizaciji.

POSTUPAK PROVEDBE ISTRAŽIVANJA

U potrazi za subjektivnim uvidom ispitanika, za ovo istraživanje korišten je kvalitativni metodološki pristup. Kvalitativni istraživački podatci dobiveni su istraživanjem koje je provedeno 2023.god. u dvjema odvojenim fokus grupama. Razgovor između moderatora i ostalih sudionika fokus grupe odvijao se putem virtualne platforme Zoom. Nužan uvjet sudjelovanja bila je upaljena kamera kako bi se mogla bilježiti neverbalna komunikacija. Jedan istraživač bio je moderator, dok je drugi bilježio neverbalne znakove pri komunikaciji sudionika fokus grupe. Uz pristanak sudionika istraživanja, razgovor je sniman. Svaka fokus grupa zahtijevala je pripremu moderatora. U objema fokus grupama sudjelovala su oba istraživača. Jedan je imao ulogu moderatora, a drugi je bilježio neverbalne znakove ispitanika. Prije početka razgovora sudionici su informirani o cilju i svrsi istraživanja, vlastitoj ulozi u njemu, ali i anonimnosti, kao i načinu korištenja dobivenih podataka iz fokus grupe. Sudionici su informirani o mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u fokus grupi u bilo kojoj fazi istraživanja.

ISTRAŽIVAČKI PRISTUP I OBRADA PODATAKA

Shodno cilju istraživanja, za dobivanje podataka korišten je kvalitativan metodološki pristup. Snimke obaju fokus grupa transkribirane su, a podatci kodirani i tematski analizirani prema konceptualnom okviru CCECC-a (*Child-centred Competenced for Early Childhood Education and Care*). U tematskoj analizi praćene su smjernice Braun i Clarka (2006) u kojima se ističe da istraživači neovisno jedan o drugome kodiraju svaki razgovor iz svake pojedine fokus grupe. Nakon usuglašavanja oko nosećih kodova, pristupa se određivanju tema koje se dogovorno i određeno imenuju. Poštujući anonimnost sudionika fokus grupe, a da bi se razaznao širok spektar različitih odgovora, odgovori su u analizi podataka označeni slovom I koje predstavljaju ispitanika, a pored njega naveden je i broj od jedan do osam kako bi se znalo o kojem se ispitaniku radi, to jest čiji odgovor se koristi u analizi. Kao treća stavka navodi se slovo F i broj jedan ili dva, ovisno o kojoj se fokus grupi radi. Fokus grupa jedan odnosi se na odgojitelje, a dva na učitelje.

REZULTATI I RASPRAVA

Podatci dobiveni kodiranjem rezultirali su određivanjem tema svake pojedine fokus grupe. U tablici 1. nalaze se teme i kodovi dobiveni fokus grupom odgojitelja, dok se u tablici 2. nalaze teme s pripadajućim kodovima učitelja. Iako je fokus grupa vođena, a pitanja postavljena u skladu s CCECC konceptualnim okvirom, tematika razgovora se razlikovala te samim time i kodovi unutar razgovora.

Kulturološka dimenzija dječjeg vrtića i osnovne škole predstavlja etiku i vrijednosti odgojno-obrazovnih djelatnika. Pitanja koja obuhvaćaju etičku komponentu odnose se na uvažavanje

različitosti djece u njihovom individualnom tempu rasta i razvoja i različitosti koja uključuje prihvaćanje i podršku djeci s teškoćama u razvoju u vidu inkluzivnog odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću i osnovnoj školi. Vrijednosni sustav obuhvaća implicitnu i eksplicitnu pedagogiju odgojitelja koja je usmjerena na dobrobit djeteta i stavlja djetetove potrebe na prvo mjesto.

Polazeći od pretpostavke da su djeca sposobna i kompetentna bića te imaju ulogu aktivnog sudionika u društvu koje ih okružuje, uloga je odraslih ostvariti primjerenu interakciju s djecom uvažavanjem dječjih potreba, prepoznavanje jakih snaga, strategija učenja djece i individualnog rasta i razvoja djeteta. Vrijednosti pružanja autonomije djece u aktivnostima učenja, «slušanja» i uvažavanje djece u njihovoj aktivnoj uključenosti u procesu učenja, pokazatelj su vrijednosti kulture profesionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika.

Praćenje rasta i razvoja djeteta putem pedagoške dokumentacije ukazuje na reflektivnu pedagošku praksu i reflektivnu ulogu odgojitelja i učitelja. Sukonstrukcija znanja, suradnja s roditeljima te nastojanja u mijenjanju paradigme obrazovne politike, obilježja su politike i implikacije na mijenjanje službenih okvirnih dokumenata.

Pod organizacijskom dimenzijom podrazumijevaju se sva nastojanja odgojno-obrazovnih djelatnika da udovolje ambijentalno prihvatljivom dječjem okruženju koje potiče dijete na pravilan te kvalitetan rast i razvoj. Pedagoška dimenzija dječjeg vrtića i osnovne škole čine elementi pedagoškoga rada odgojitelja i učitelja u prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

Tablica 1.

Teme i pripadajući kodovi – fokus grupa odgojitelja

| TEME | KODOVI |
|-----------------------------------------|------------------------------------------|
| Kulturološka dimenzija dječjeg vrtića | Važnost dječje igre |
| | Individualni pristup djetetu |
| | Autonomija djece u aktivnostima |
| | Podrška inkluzivnom odgoju i obrazovanju |
| Organizacijska dimenzija dječjeg vrtića | Partnerstvo s roditeljima |
| | Prijelazni kurikulum |
| | Razvoj profesionalnih kompetencija |
| | Suradnja s učiteljem |
| Pedagoška dimenzija | Mehanizmi učenja djeteta |
| | Prostorno-materijalno okruženje |
| | Pedagoška dokumentacija |

Fokus grupa odgojitelja pokazala je kako kulturološku dimenziju dječjeg vrtića najviše prepoznaje kroz kulturu igre te aktivnosti i individualizirani pristup djetetu. Pod igrom i igranjem odgojitelji podrazumijevaju nekoliko različitih, ali veoma sličnih elemenata. Igra se smatra „osnovnim djetetovim poslom“ I/2/F1 i „osnovom biološkom potrebom djeteta“ I/1/F1. Percepcija odgojitelja o igri kao glavnoj značajki djetinjstva i važnosti provođenja vremena djeteta u igri, u skladu je s recentnom literaturom (Balduzzi i sur., 2019; Sahlberg, 2019). Aktivnosti igranja koje dijete prakticira u dječjem vrtiću ostvaruje se pedagoškim vođenjem odgojitelja. Važnost vođenja odgojitelja u igrovnim situacijama očituje se podrškom u organizaciji prostora za igru, stvaranjem igrovnog konteksta koji podržava igrovne situacije i planiranju poticaja koji bogate prostorno-materijalno okruženje u korist igre. Ispitanici izvještavaju kako su takve aktivnosti većinom prilagođene individualnim potrebama djeteta: „...za dijete uvijek organiziram igru prema individualnom pristupu“ (I/7/F1). Individualni pristup djetetu u igrovnim situacijama ostvaruju praćenjem djeteta ne bi li se na takav način spoznale djetetove potrebe i uvažavaju dječji interes pružajući djetetu autonomiju u izboru aktivnosti, materijalima i pristupu: „Djetetu pružam autonomiju u radu...pri odabiru igračaka i igara, ali... trudim se popratiti sve njegove aktivnosti kako bi ga znala kasnije usmjeriti.“ (I/6/F1). Aspekt autonomije važan je za dijete kako u dječjem vrtiću tako i u osnovnoj školi. Stoga je kao takav i važan aspekt prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Visković i Višnjić Jevtić (2019) ističu da se prijelazom djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu dječja autonomija smanjuje. Djeca su više izložena pasivnim oblicima usvajanja znanja i nemaju izbor u donošenju odluka i izražavanju ideja vezanih za učenje i konstruiranje znanja i vještina. Kako bi se izbjegle negativne posljedice te kako bi prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu bio lakši, važno je podržati djecu u samoorganiziranim i samoorganiziranim aktivnostima. S druge strane, važno je pronaći pozitivnu ravnotežu između školskih odgovornosti i obaveza te dječje autonomije. Osim vrijednosnog sustava u kojemu dominira podrška djetetu u prepoznavanju važnosti dječje igre kao temelja učenja djeteta, vrijednosni sustav kulturološke dimenzije odgojitelji opisuju i kao uvažavanje različitosti i usmjeravanje na traženje načina kako pravilno pristupiti djetetu ako ima potrebu za podrškom na razvojnog putu: „korištenje privatnih kanala za profesionalne sumnje.“ (I/7/F1)... „individualni pristup.“ (I/4/F1)... „suradnja s roditeljima i stručnom službom, edukacijskim rehabilitatorima.“ (I/2/F1). Odgojitelji ističu kompetencije u prepoznavanju teškoća u razvoju djeteta, ali ističu i nužnost podrške kako bi otklonili profesionalne sumnje. Profesionalne sumnje rješavaju suradnjom sa stručnjacima na području odgoja i obrazovanja te na taj način razvijaju i svoje profesionalne kompetencije. Razvoj profesionalnih kompetencija rezultira jačanjem samopouzdanja i povezivanjem s roditeljima kako bi se omogućilo djetetu s teškoćama uključenost u odgojno-obrazovni proces i pružila pravovaljana podrška u rastu i razvoju. Stoga, Walsh (2023) ističe da međusobno uvažavanje različitosti doprinosi jačanju interkulturalnih kompetencija i jačanju kulturoloških čimbenika vrijednosnog sustava profesionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika.

Na pitanja o organizacijskom aspektu vrtića u kojem rade, odgovori ispitanika bili su vezani za aspekte koji mogu poboljšati i olakšati prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u školu. Kao ključne osobe u tom procesu ispitanici navode i roditelje. Smatraju kako je potrebno roditelje bolje upoznati s razlikama između dječjeg vrtića i osnovne škole kao i očekivanjima između tih dviju ustanova: „roditelj mora znat gdje mu dijete ide... ne znaju to svi roditelji pa se iznenade.“ (I/4/F1). Puccioni i sur. (2020) također smatraju da roditelji imaju važnu ulogu u prijelazu te da roditeljska uključenost doprinosi boljem razumijevanju prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu jer rezultiraju realnim očekivanjima u odnosu na odgojno-obrazovni proces, nastavni proces i očekivanja u odnosu na dijete i njegova postignuća u dječjem vrtiću i osnovnoj školi. Društvene promjene povezuju aktivnosti koje mogu doprinijeti lakšem i boljem prelasku djeteta iz vrtića u školu. Dio odgojitelja smatra kako je nužno upoznavanje vertikalne odgojno-obrazovnih sustava kako bi se mogli prepoznati zahtjevi škole: „organizirati sastanke s učiteljima i odgojiteljima, upoznati kurikulume jedni drugih te naći sredinu gdje se kurikulumi mogu ispreplitati“ (I/2/F1). Važnost administrativnog potkrijepljenja rada kako bi prijelaz dobio na „težini“ na nacionalnoj razini smatraju važnim korakom prema optimalnom prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu: „...jedan dokument... bilo bi super i jako važno...hm... da imamo svi zajedno., učitelji i odgojitelji...jedan temeljni, zajednički dokument za prvašice“ (I/5/F1). Odgojitelji i učitelji, uz roditelje, glavni su akteri prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Kako bi prijelaz bio što lakši, važno je što manje razilaženje u ključnim pedagoškim aspektima i očekivanjima od djeteta. Dosadašnja istraživanja (Andiema, 2020; Nicholas i sur., 2021; Sodikovna i

sur., 2023) ukazuju na važnost usuglašavanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa oko ključnih odrednica o prijelazu iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Razlog tomu ponajviše leži u različitim percepcijama i očekivanjima roditelja, odgojitelja i učitelja (Dockett i Perry, 2014) i nedostatka prijelaznog dokumenta kao temeljne kurikulske sastavnice dječjeg vrtića i osnovne škole (Somolanji Tokić, 2018). Iskaz fokus grupe odgojitelja prepoznaje taj problem i naglašava važnost zajedničkog dokumenta kao početnog i ishodišnog dokumenta u usuglašavanju suradnje na relaciji dječji vrtić - osnovna škola. Odgojitelji percipiraju ulogu učitelja kao jedan od važnijih elemenata ka boljem, kvalitetnijem i sustavnijem praćenju rasta i razvoja djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Smatraju kako su nužne zajedničke aktivnosti odgojitelja i učitelja kako bi učitelj bio upoznat s radom odgojitelja, ali i s djetetom koje dolazi u osnovnu školu: „definitivno trebamo imati zajedničke skupove...mislim na stručna usavršavanja...to bi bio pravi korak naprijed. (I/8/F1)...škola i vrtić zajedno planira razrede.“ (I/2/F1). Percepcija nedostatka umrežavanja i povezivanja profesionalaca fokus grupe odgojitelja u skladu je sa zaključcima znanstvenih istraživanja koja se slažu s navedenim. Visković i Višnjić Jevtić (2019) naglašavaju kako je povezivanje učitelja i odgajatelja pozitivno i poželjno te nešto što je legitimno zastupati i tražiti. Prema Tatalović Vorkapić i sur. (2022), međusobno nerazumijevanje nastavnog i odgojno-obrazovnog procesa odgojitelja i učitelja može rezultirati otežanom prijelazu djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Isto tako, negativni stavovi odgojitelja o učiteljima i učiteljima o odgojiteljima mogu doprinijeti razilaženju u vrijednosnom sustavu i poimanju o važnosti prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Iz dijela odgovora vidljiva je negativna percepcija učitelja te ispitanici smatraju kako je potrebno promijeniti odnos učitelja i učenika prvoga razreda: „...treba se povezati s tim djetetom...ne treba persirati...mislim govoriti o tome da je dijete ispod učitelja, forsirati takav odnos.“ (I/3/F1). Negativna percepcija učitelja od odgojitelja, kao i odnosa koji smatraju negativnim, kao takvog uočavaju i djeca. Razlika je i u načinu rada kojim odgojiteljice sudjeluju u organizaciji i igri djeteta, dok je za djecu učitelj osoba koja ne sudjeluje u aktivnostima jednako kao što je to činio odgojitelj. Učitelji percipiraju kao distanciraniju osobu od odgojiteljice (Visković i Mikulandra, 2021). U trokutu odgojitelj-dijete-učitelj, evidentno je kako je odnos odgojitelja i djeteta topliji i bliži od odnosa učitelja i djeteta. Jedan od razloga može biti sam proces vrednovanja kojeg učitelj mora prakticirati u normativnom, brojčanom smislu. Prema Visković (2018), manjak dječjeg samopouzdanja uzrokovan je upravo sustavom za ocjenjivanje kvalitete koji mjeri postignuća djece te postavlja razine i podiže ljestvice koje često nisu u skladu s individualnim tempom razvoja djeteta. Nerazumijevanje razvojnog stadija djeteta može biti jedna od temeljnih barijera u ostvarivanju lakšeg prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Odlike suvremene škole usmjerene prema djetetu svakako bi trebale biti u fokusu nastavnog procesa učitelja u početnom doticaju djeteta sa školom. Organizacijska dimenzija obuhvaća i razvoj profesionalnih kompetencija, razvoj refleksivne prakse i otvoreni dijalog među odgojno-obrazovnim djelatnicima. Sudionici navode formalne i neformalne oblike profesionalnog razvoja: „slobodna volja pri izboru edukacija (I/5/F1) ... usavršavanje putem Erasmus projekata (I/8/F1)... edukacije u organizaciji ustanove (I/1/F1)... on line edukacije koje sami pronalazimo.“ (I/3/F1). Upravo (Brown i sur., 2020; Wai Leng i sur.,2021) smatraju da je promjena paradigme obrazovanja k usmjerenosti na dijete rezultat razvijenih profesionalnih kompetencija i da je razvoj profesionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika nužan kako bi se obrazovni proces temeljio na učinkovitom poučavanju i učenju. Odgojitelji ističu sudjelovanja i važnost određenih projekata kojima se međusobno umrežavaju, dijele iskustva, primjere prakse te na taj način sagledavaju kvalitetu vlastite prakse i razvijaju se u refleksivne praktičare. Motivacija za daljnjim profesionalnim usavršavanjem ogleda se upravo u pronalaženju edukacija koje odgovaraju individualnim potrebama odgojiteljima sukladno području koje je karakterizirano problemom s kojim se suočava u pedagoškoj praksi. Stoga, odgojitelji u fokus grupi ističu neformalna profesionalna usavršavanja kao prioritet u izboru jer odgovaraju njihovim trenutnim potrebama.

Tema „Pedagoška dimenzija“ obuhvaća odgovore ispitanika o vlastitim pedagoškim nastojanjima organizacije lakšeg prelaska djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Razmišljanja ispitanika odnose se na primjere iz prakse koji su im u tome pomogli. Kako bi prijelaz u osnovnu školu bio što bolji, odgojitelji objašnjavaju kako je bitno promatrati svako dijete individualno: „promatram dijete...vidim kako uči i prema tome se dalje organiziram za rad s njim (I/4/F1)...uvažavam njihove dinamike učenja.“ (I/8/F1).

Kao važnu pedagošku dimenziju, ispitanici smatraju prostorno-materijalnim okruženjem koje bi se prema djetetu, kako u dječjem vrtiću tako i u osnovnoj školi, trebao prilagoditi dječjim potrebama: „potrebno je djetetu dati slobodno kretanja, mjesto za njegove potrebe...“ (I/1/F1); ...djeci treba poticajno okruženje...“ (I/3/F). Međutim, odgojitelji ističu i financijske poteškoće koje su često prepreka u kreiranju prostorno-materijalnog okruženja; „dio financira vrtić ali uglavnom poticaje izrađujemo sami(I/7/F1)... surađujemo s roditeljima i oni nam donose materijale (I/6/F1). ...često izrađujemo sve sami“ (I/1/F1). Rješavanje financijskog deficita odgojitelji kompenziraju suradnjom s roditeljima. Roditelji su na taj način nedvojbeno primorani osjećati roditeljsku odgovornost i ispunjavati roditeljsku ulogu u odgojno-obrazovnom procesu sukonstruiranjem prostorno-materijalnog okruženja koje će biti u funkciji razvoja kompetencija djece. Ovakav način suradnje roditelja i odgojitelja može umanjiti motivaciju roditelja ka kvalitetnim razvojem partnerskih odnosa koji doprinose lakšem prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Treća stavka pedagoškog djelovanja koju ispitanici smatraju važnom jest pedagoška dokumentacija kojom se egzaktno prati djetetov napredak. Navode se različiti načini dokumentiranja djetetovog razvojnog puta koji je važan pokazatelj školi o ključnim karakteristikama djeteta: „pratimo sve njihove aktivnosti fotografijama...“ (I/4/F1)...radimo transkripte razgovora s djecom.“ (I/7/F1). Stacey (2015) ističe važnost pedagoške dokumentacije kao temeljne odrednice u razvoju profesionalnih kompetencija odgojitelja. Pažljivo promatranje djeteta u aktivnostima, u interakciji s drugom djecom i odraslima ukazuje na zanimanje i usmjerenost odgojitelja k razvoju kompetencija djece. Bilježenje dječjeg rasta i razvoja fotografijom, videozapisima, doprinosi boljem razumijevanju djetetovog učenja i daljnjem planiranju odgojno-obrazovnog procesa sukladno dječjem interesu. Za razliku od odgojitelja, respondenti fokus grupe učitelja pod kulturološkom dimenzijom škole, važnom za prijelaz iz dječjeg vrtića u školu ističu dvije ključne komponente, interakciju i igru.

Tablica 2.

Teme i pripadajući kodovi – Fokus grupa učitelji

| TEME | KODOVI |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Kulturološka dimenzija škole | Interakcija u školi |
| | Dječja igra |
| | Lokalna zajednica |
| Organizacijska dimenzija škole | Profesionalne kompetencije |
| | Učionica – djetetovo okruženje |
| | Aktivnosti u učionici |
| Pedagoška dimenzija | Način poučavanja |
| | Praćenje napretka i nedostatci |

Ostvarivanje optimalne interakcije s učenicima prvoga razreda, ostvaruju se prema navodima ispitanika, prilagođenim aktivnostima za djecu te dobi: „S učenicima radim pedagoške radionice kako bi se bolje upoznali, a i da se međusobno upoznaju“ (I/8/F2); „Prilagodim se toj dobi...npr. postavim tepih s igračkama na pod.“ (I/4/F2). Ispitanici navode igru kao izrazito bitnu i važnu za dob učenika prvih razreda. Kako bi se priviknuli na školu, ispitanici navode kako prate učenički razvoj kroz igru: „djeca su fokusirana na igračke iz kuće, s njima se u početku najviše igraju.“ (I/7/F2); „Važne su im

sportske igre...tu vidim ko je kakav.“ (I/5/F2). Istraživanje Visković i Mikulandre (2021) pokazalo je kako dječja percepcija razlike između dječjeg vrtića i osnovne škole vezana uz igru. Smatraju kako je igra manje zastupljena u osnovnoj školi gdje se preferira sjedilački način provođenja vremena, dok je u dječjem vrtiću bila značajno zastupljena. Odgovori fokus grupe učitelja u ovom uzorku pokazuju kako je igra kao takva prepoznata i zastupljena. Iako ne postoje egzaktni podatci frekvencije zastupljenosti igre, važan je sami aspekt prepoznavanja igre kao dječje potrebe kroz koju dijete može učiti. Somolanji Tokić i Kretić Majer (2015) smatraju kako je igra izrazito važna za djecu i kao takva trebala bi zauzimati glavnu ulogu i zastupljenost u nastavi. Djeca postupno izlaze iz uloge djeteta iz dječjeg vrtića te prelaze u ulogu učenika. Prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu stresan je trenutak za svako dijete (Somolanji Tokić, 2016). Kako bi prijelaz bio što lakši, pozitivni su iskazi učitelja o prijelaznim sredstvima, kao što su igračke koje mogu poslužiti kao sigurna „zona“ koja djetetu olakšava ulazak u svijet razreda. Blažević i Matijašević (2021) navode kako škole nude širok spektar izvannastavnih aktivnosti za dijete u kojem mogu ostvariti vlastite talente. U kontekstu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, izvannastavne aktivnosti kao dodatak redovnom programu i kao takve mogu biti prostor u kojem se nadoknađuje deficitarnost izražavanja vlastitih interesa.

Organizacijski aspekt osnovne škole ispitanici povezuju s potencijalnom suradnjom s lokalnom zajednicom kao čimbenikom koji može povezati osnovnu školu i dječji vrtić. Većina ispitanika se složila kako je uključenost lokalne zajednice loša: „Nemamo nikakav doticaj s gradom...“ (I/4/F2). Uključenost lokalne zajednice smatraju važnom te ju vide kroz zajedničke aktivnosti osnovne škole i dječjeg vrtića: „...možda...bilo bi dobro organizirati kao nekakva sajmove...“ (I/1/F2); Bilo bi dobro da imamo više sredstava...onda bismo mogli organizirati nešto“ (I/2/F2). Iz odgovora ispitanika vidljivo je kako ne postoji suradnja, partnerstvo i povezanost osnovne škole s lokalnom zajednicom. Dijete ne uči samo u dječjem vrtiću i školi, nego sudjelujući u aktivnostima svoje okoline (Buljubašić Kuzmanović, 2009). Smatra se kako je lokalna zajednica izrazito nužna u djetetovom procesu učenja jer različitim oblicima suradnje, dijete stječe nova iskustva koja doprinose boljem razumijevanju okoline u kojoj se dijete nalazi (Cohen i sur., 2010). Učitelji prepoznaju važnost lokalne zajednice kao važnu poveznicu dječjeg vrtića i osnovne škole. Iako iz odgovora nije vidljiva pokretačka inicijativa, razvidno je prepoznavanje važnosti uloge lokalne zajednice u odgojno-obrazovnom procesu prelaska djeteta iz dječjeg vrtića u školsku ustanovu. Važnim aspektom smatraju i organizaciju osnovne škole i dječjeg vrtića u istoj ustanovi što smatraju optimalnim rješenjem lakšeg prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu: „...kad bi se moglo, najbolje bi bilo sve u jednom...i vrtić i škola u istoj zgradi.“ (I/37F2). Kao drugi važan aspekt organizacije lakšeg prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu smatra se učionica, kao aspekt kojeg je potrebno organizirati prema djetetovim potrebama. Učitelji iznose niz prijedloga koji su im se pokazali dobrima za učenike koji tek kreću u osnovnu školu: „Organiziram im da donesu kutiju interesa...“ (I/5/F2); „...donose igračke u razred. Učionica je puna igračaka.“ (I/8/F2); „Na početku godine uređujemo učionici s fotografijama njihove obitelji...bolje upoznaju, a to im daje i sigurnost.“ (I/3/F2). Učitelji naglašavaju da u formalnom profesionalnom usavršavanju u organizaciji krovnih institucija ne postoje edukacije ili predavanja na temu lakšeg prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te ukazuju na važnost i nužnost istih: „Ne postoje takve edukacije niti stručna usavršavanja na tu temu. Redovito pratim stranice AZOO-a. Trebalo bi organizirati i za učitelje i odgojitelje zajedno“ (I/4/F2).

Posljednja tema, „Pedagoška dimenzija“, obuhvaća odgovore ispitanika o pedagoškim nastojanjima da učenike koji dolaze u prvi razred naviknu na ritam rada u školi. Razgovor fokus grupe na ovu tematiku temeljio se na aktivnostima u učionici, načinima poučavanja i praćenju napretka. Svoje pedagoško djelovanje ispitanici implementiraju kroz aktivnosti koje se u prvom razredu fokusiraju na prilagođeno učenje djetetovim potrebama: „Nisam pobornik učenja s ciljem...to nije dobro za prvaše...“ (I/4/F2); „Učimo većinom kroz igru...tako je u početku najbolje za njih. (I/2/F2). Iako se smatra kako je obrazovni proces usmjeren prema ciljevima i ishodima (Balduzzi i sur., 2019), fokus grupa učitelja pokazala je neslaganje s tim. Načini poučavanja ispitanika temelje se na različitim poznatim psihopedagoškim metodama: „Radi bolje procjene... kad dobijem prvašice uvijek procjenjujem i poučavam prema Gardneru (I/8/F2... diferenciram zadatke.“ (I/1/F2). Ispitanici navode kako prate napredak učenika kroz nekoliko uobičajenih načina: „Obično pišem česte bilješke u e-dnevnik.“ (I/3/F2); „Izradim mapu osobnog razvoja djeteta“ (I/5/F2). Kao glavnu potešku praćenja razvoja navode nesvrhovitost i neiskorištenog materijala za cjelovito praćenje rasta i razvoja učenika:

„Iako izrađujem i vodim mapu osobnog razvoja, mapu ne prosljeđujem predmetnoj nastavi. Nema vertikale prema predmetnoj nastavi“ (I/6/F2). Iako su odgojiteljima i učiteljima postavljena ista pitanja koja se temelje na ključnim sastavnicama CCECC modela, razvidno je kako je razgovor i poimanje ključnim aspekata bio znatno drugačiji. Učitelji i odgojitelji govorili su iz vlastitih iskustva te vlastite percepcije koja se temelji na praktičnom iskustvu. Općenito poimanje ključnih pojmova o kulturološkim, organizacijskim i pedagoškim aspektima sustava u kojima rade ih je često asociiralo na drugačije pojmove. Vidljivo je kako na probleme i potencijale razvoja prijelaza iz dječjeg vrtića u školu vide iz oprečno različitih pozicija. Indikativna je nepovezanost sustava predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. Iz odgovora respondenata razvidno je slaganje kroz verbalizaciju potencijala za unaprjeđenje sustava zajedničkih aktivnosti koje bi imale doprinos kako za dijete tako i za njihov profesionalan razvoj. Kroz razgovor s objema grupama moglo se zaključiti kako jedni i drugi teže boljem umrežavanju jednih s drugima. Unatoč pojedinim neslaganjima ili negativnim percepcijama, vidljiva je svjesnost važnosti suradnje, kao i rada odgojitelja, to jest učitelja. Znanstvena sistematizacija problema i potencijala u odgojno-obrazovnom sustavu vrijedno je polazište budućih konkretnih promjena u sustavu. U kontekstu ovoga rada, iskustva i razmišljanja o problematici prijelaza djeteta iz vrtića u školu daju uvid u probleme prakse, to jest sustava. To čini vrijedno polazište za buduća istraživanja ove tematike kao i potencijalne promjene koje mogu doprinijeti rješavanju problematike.

ZAKLJUČAK

Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa očituje se u razvoju kompetencija djece, njihovom emocionalnom i psihofizičkom stanju. Kako bi institucionalni odgoj i obrazovanje težio razvoju kvalitete, potrebno je osvijestiti važne elemente koji doprinose njegovom razvoju. Jedan od elemenata je lakši prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Međutim, lakši prijelaz djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu često je tema koja se smatra nužnom, ali je, u pedagoškoj praksi i nastavnom procesu, na određen način zapostavljena, što ukazuju i rezultati ovog istraživanja. Intrinzična motivacija odgojitelja ili učitelja jedan je od uvjeta koji je okidač ili pokretač promjene u realiziranju aktivnosti lakšeg prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Nužnost povezivanja sustava ne samo na relaciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nego i na relaciji razredne i predmetne nastave očituje se u potrebama odgojitelja i učitelja. Sustavno praćenje rasta i razvoja djeteta pedagoškim dokumentiranjem omogućuje uvid učiteljima i nastavnicima predmetne nastave u razvoj kompetencija djeteta, dinamiku i način učenja. Uvidom u pedagošku dokumentaciju, isključuje se dugotrajna opservacija djece na početku pedagoške ili školske godine koja često uzrokuje usporavanje nastavnog procesa. Svijest odgojitelja i učitelja o nužnosti ostvarivanja aktivnosti lakšeg prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu doprinose zajedničkom planiranju kurikuluma, zajedničkom planiranju razreda, zajedničkim edukacijama, stručnim skupovima. Oni imaju za cilj podržati odgojitelje i učitelje u profesionalnom rastu i razvoju vezanom za lakši prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu i osvijestiti obrazovnu politiku, lokalnu samoupravu o važnosti istog. Povezanost vertikale odgojno-obrazovnog sustava doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnog i nastavnog procesa u kojemu bi svi sudionici trebali biti usmjereni prema dobrobiti djeteta. Zajedničko kreiranje i implementacija službenog dokumenta kao podrška odgojiteljima i učiteljima u ostvarivanju prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu te edukacije, stručni skupovi u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje kao krovne organizacije, doprinose povezivanju odgojitelja i učitelja usuglašavanjem zajedničkih vrijednosti i razvojem profesionalnih kompetencija nužnih za ostvarivanje prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Osim intrinzične motivacije, upravo profesionalne kompetencije odgojitelja i učitelja imaju aktivnu ulogu u angažmanu procesa prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Odgojitelji i učitelji često posežu za formalnim i neformalnim oblicima profesionalnih usavršavanja. Vođeni profesionalnom odgovornošću, samoinicijativno pronalaze načine kako bi upotpunili svoje profesionalne vještine i znanja koje su usmjerene kako na razvoj kompetencija djece tako i na sveukupnu dobrobit djeteta. Iako navedeni vrijednosni stavovi odgojitelja i učitelja ovog istraživanja upućuju na usmjerenost na dobrobit djeteta, prepoznavanje dinamike i načina učenja djeteta, individualni pristup djetetu, aktivnosti koje se ostvaruju ne doprinose kontinuitetu u ostvarivanju povezanosti. Sporadična suradnja dječjeg vrtića i škole ukazuje na mogućnost pomnog planiranja

aktivnosti koje su usmjerene prema boljoj povezanosti dječjeg vrtića i osnovne škole ne samo u godini pred polazak djeteta u osnovnu školu, nego i tijekom institucionalnog odgoja i obrazovanja dječjeg vrtića. Iskustvo odgojitelja i učitelja u prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu ostvaruje se povremenom inicijativom koja dolazi uglavnom iz dječjeg vrtića, prigodnog je karaktera i ne rezultira povezivanjem kontinuiranim planom aktivnog djelovanja odgojitelja i učitelja. Jedan od bitnih kriterija, koji su sastavnica vrijednosnog sustava, je suradnja i razvoj partnerskih odnosa s roditeljima koji imaju bitnu ulogu u procesu prijelaza djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Upoznavanje roditelja s očekivanjem odgojno-obrazovnih sustava uvelike olakšava emocionalno stanje djeteta i roditelja u procesu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Osim roditelja, razvoj svijesti lokalne zajednice te zajedničke aktivnosti odraslih usmjerenih na dobrobit djeteta mogu unaprijediti stav obrazovne politike o važnosti podrške sudionicima u procesu prijelaza iz pojedinih odgojno-obrazovnih sustava. Odgojitelji i učitelji definiraju elemente koji doprinose lakšem prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Elementi učitelja i odgojitelja uključuju individualni pristup djetetu, pedagoško praćenje i dokumentiranje djetetovog rasta i razvoja, sustavnu povezanost odgojitelja, učitelja, roditelja i lokalne zajednice, zajednički uvid u pedagošku dokumentaciju i razvojne mape djeteta te zajednički razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja i učitelja na globalnom planu. S obzirom na to da svi navedeni elementi doprinose lakšem prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, važnost ovog istraživanja ogleda se upravo u osvješćivanju važnosti potreba odgojitelja, učitelja, roditelja i djece kako bi se ostvario kontinuitet u navedenom prijelazu. Rezultati istraživanja mogu biti smjernica u daljnjem istraživanju načina ostvarivanja i implementiranja elemenata koji mogu doprinijeti lakšem prijelazu djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu.

LITERATURA

- Alexiadou, N., Hjelmér, C., Laiho, A., i Pihlaja, P. (2022). Early childhood education and care policy change: comparing goals, governance and ideas in Nordic contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2092451>.
- Amani, J., i Fussy, D. S. (2023). Balancing child-centred and teacher-centred didactic approaches in early years learning. *Education*, 51, 1-13. DOI:10.1080/03004279.2023.2189905.
- Andiema, N. C. (2020). Child-centred methods used in teaching and learning of psychomotor and creative activities in public pre-primary centres in West Pokot County, Kenya. *European Journal of Education Studies*. 7(4), 54-69. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3774546>.
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. i McKinnon, E. (2019). Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe. Ljubljana: ERI. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:203651317>.
- Besi, M., i Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behav Sci (Basel)*. 2019 Nov, 22;9(12):1249(12), 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>.
- Blažević, I. i Matijašević, B. (2021). Umjetničke aktivnosti u školi kao oblik provođenja slobodnog vremena osnovnoškolaca. *Acta Iadertina*, 18 (2), 207-224. <https://doi.org/10.15291/ai.3604>
- Bogatić, K., Višnjjić Jevtić, A., Campbell-Barr, V. i Georgeson, J. (2018). *Initial Literature Review - Interpreting Child-centredness to Support Quality and Diversity in Early Childhood Education and Care*. Plymouth: University of Plymouth. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/11/11824/Initial_Child_Centred_Literature_Review_Final_2018.pdf.
- Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brown, C. P., Ku, D.H. i D. P. Barry. (2020). «Kindergarten Isn't Fun Anymore. Isn't That so Sad?»: Examining How Kindergarten Teachers in the U.S. Made Sense of the Changed Kindergarten. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103029. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103029>.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola, LV* (21.), 50-57.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., i Wyse, D. (2010). *A Guide to Teaching Practice*. New York: Routledge.
- Conger, D., Gibbs, C. R., Uchikoshi, Y., i Winsler, A. (2019). New benefits of public school pre-kindergarten programs: Early school stability, grade promotion, and exit from ELL services. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.015>.
- Cook, K. D., Coley, R. L., i Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393–404. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.021>.
- Corsaro, W.A. i Molinari, L. (2006). *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. Teacher College Press. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.redleafpress.org%2fproductdetails.cfm%3fPC%3d894>.
- Dockett, S. i Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- ERASMUS+ 2019-1-UK01-KA203-061665 (2017). *Child-Centred Competences for Early Childhood, Education and Care*. University of Plymouth
- González-Moreira, A., Ferreira, C., i Vidal, J. (2021). Comparative analysis of the transition from early childhood education to primary education: factors affecting continuity between stages. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 441-454. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.441>.

- Jahreie, J. (2022) The standard school-ready child: the social organization of 'school-readiness', *British Journal of Sociology of Education*, 43(5), 661-679. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038542>.
- Kekeritz, M. (2021). Challenges of and strategies within interprofessional cooperation between ECEC institutions and primary schools. In *Evaluating Transition to School Programs* u Dockett, S., i Perry, B. (2021). *Evaluating Transition to School Programs: Learning from Research and Practice* (1st ed.) (str. 209-219). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003055112>
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., i Roussos, P. (2019). School Readiness From Kindergarten to Primary School. *Int. J. Emerg. Technol. Learn*, 14(11), 4-18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>.
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L.E., Fabris, M.A. i Marengo, D. (2019). Students' Psychological Adjustment in Normative School Transitions From Kindergarten to High School: Investigating the Role of Teacher-Student Relationship Quality. *Frontiers in Psychology*, 10, 1238. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01238>
- Motherway, G. (2022) A democratic school: teacher reconciliation, child-centred dialogue and emergent democracy. *Journal of Philosophy of Education*, 56, 998–1013. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12718>.
- Nicholas, M., Rouse, E., i Paatsch, L. (2021). Child-centred teaching: Helping each child to reach their full potential. *Education Sciences*, 11(6), 280. <https://doi.org/10.3390/educsci11060280>.
- Puccioni, J., Froiland, J. M., i Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109(C), 104742. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., i Logan, J. A. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.003>.
- Sahlberg, P. (2019). *Let the children play*. Oxford University Press.
- Shuey, E. A., Kim, N., Cortazar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., ... i Engel, A. (2019). Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies. *OECD Education Working Papers*, No. 193, OECD. <https://doi.org/10.1787/d2821a65-en>.
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46(3), 217-236. <https://hrcak.srce.hr/50954>
- Sodikovna, I. D., Sevara, K., i Dinora, L. (2023). Proper Organization of Training in Pre-school Educational Organization. *Ta'Lim va Rivojlanish Tahlili Onlanyn Ilmiy Jurnal*, 3(2), 115-117. www.sciencebox.uz.
- Somolanji Tokić, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik*, 65(3), 423-439. <https://hrcak.srce.hr/178100>.
- Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove*. [doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10089/>
- Somolanji Tokić, I. i Kretić-Majer, J. (2015), Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 103-110. <https://hrcak.srce.hr/file/224184>
- Somolanji Tokić, I. i Vukašinović, A. (2018). Virtual Social Networks in Promoting Parent-Kindergarten Partnership. *Život i škola*, LXIV (1), 116-116. <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.8>
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2021). A Framework to Analyse the Quality Of ECEC Services According to the Child-Centred Culture. *Education and New Developments*, 45(1), 23-26. <https://doi.org/10.36315/2021end005>.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in Early Childhood: Sharing Childrens Learning and Teachers Thinking*. St. Paul .Redleaf Press.
- Tang, X., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Muotka, J., & Nurmi, J. E. (2019). Longitudinal associations of first-grade teaching with reading in early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.002>.

- Tatalović Vorkapić, S. & Katić, V. (2019). The challenges of transition and adaptation among early and preschool aged children from the early childhood educators' perspective, In: Županić Benić, M., Holz, O. & Michielsen, M. (eds.), *Requirements and approaches for contemporary teacher training* (str. 199-212). Lit Verlag GmbH & Co.
- Tatalović Vorkapić, S. & LoCasale-Crouch, J. (2020). Supporting Children's Well-being during Early Childhood Transition to School. *Who Chooses School? Understanding Parental Aspirations for Child Transition From Home to Early Childhood Education (ECE)*. Hershey, PA: IGI Global. 10.4018/978-1-7998-4435-8.
- Tatalović Vorkapić, S., Katić, V. & Pejnović, H. (2022). Kindergarten-Primary School Cooperation Practice during Transition. *EDUvision 2022* (pp. 14 -29), Ljubljana, Virtual Conference. <http://www.eduvision.si/the-book-of-papers>.
- Visković, I. & Višnjić Jevtić, A. (2019). Je li važnije putovati ili stići. Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije. *Napredak*, 161 (1-2), 167-170. <https://hrcak.srce.hr/239900>.
- Visković, I. & Mikulandra, K. (2021). Dječja perspektiva prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. *Acta Iadertina*, 18(1), 29-45. <https://doi.org/10.15291/ai.3399>.
- Visković, I. & Višnjić-Jevtić, A. (2020) Transition as a shared responsibility, *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262-276. [10.1080/09669760.2020.1803048](https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048).
- Visković, I. (2018). Postupci prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. *Croatian Journal of Education*, 20(Sp.Ed.3), 51-75. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>.
- Wai Leng, A. P., Hui-Shen, C. L., Dhamotharan, M. & Che Mustafa, M. (2021). Preschool teachers' beliefs and classroom practices of child-centred learning at private preschools in central region, Malaysia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 69–83. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.2.5.2021>.
- Walsh, T. (2023). Redeveloping the Primary School Curriculum in Ireland. Case Study. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626338.pdf>.