



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Helena Biškup

**PRIJELAZ DJECE IZ
OBITELJI U DJEČJI VRTIĆ –
PERSPEKTIVE DJECE,
RODITELJA I
ODGOJITELJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2026.



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Helena Biškup

**PRIJELAZ DJECE IZ
OBITELJI U DJEČJI VRTIĆ –
PERSPEKTIVE DJECE,
RODITELJA I
ODGOJITELJA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Adrijana Višnjić-
Jevtić

Zagreb, 2026.



University of Zagreb

Faculty of Teacher Education

Helena Biškup

**CHILDREN'S TRANSITION
FROM FAMILY TO
KINDERGARTEN –
CHILDREN'S, PARENT'S
AND PRESCHOOL
TEACHERS' PERSPECTIVES**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: izv. prof. dr. sc. Adrijana Višnjić-
Jevtić

Zagreb, 2026

Tebi, koja si me uvijek pratila skromno, tiho i s ponosom.

I ovaj je korak tvoj iako nisi tu da ga vidiš.

Zahvala

Prečesto se neke stvari u životu čine nemogućima... ali kad dobiješ pravi poticaj od dragih ljudi, uvjere te da ti to možeš i kreneš u avanturu života.

Njihova imena zaslužuju ostati zapisana kao vidljiv trag moje zahvalnosti.

Mama i tata, hvala vam jer ste vjerovali prvi – bez sumnje, bez pitanja, čak i kad ja to nisam. Bez vaše podrške ništa ne bi bilo moguće.

Mentorice, izv. prof. dr. sc. Adrijana Višnjić-Jevtić, hvala Vam što ste me uveli u znanstveni svijet i značajno utjecali na moja promišljanja o djeci, odgoju i obrazovanju. Hvala na svakom vjetru u leđa, prilici, pomoći, a najviše na povjerenju.

Mihaele, hvala na ljubavi, neprestanom ohrabrenju i svakodnevnim malim gestama koje su činile veliku razliku.

Hana i Vito, vi ste rasli zajedno s ovim radom, oprostite na propuštenom vremenu, ali sve je ovo za vas, da, gledajući mamin primjer, *nikada ne prestanete slijediti svoje snove!*

Helena

Informacije o mentorici

Adrijana Višnjić-Jevtić izvanredna je profesorica na Sveučilištu u Zagrebu Učiteljskom fakultetu. Autorica je više od 70 znanstvenih i stručnih radova objavljenih u visokorangiranim časopisima te sudionica brojnih međunarodnih skupova. Sudjelovala je u nacionalnim i međunarodnim znanstvenim projektima, uključujući projekte MORENEC, MUST-a-Lab i PRO-DIALOG te sedam Erasmus projekata. Recenzentica je međunarodnih časopisa iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te autorica i urednica znanstvenih monografija, među kojima su *Young Children in the World and Their Rights* (Springer, 2021) i *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (Springer, 2023). Idejna je začetnica i urednica sveučilišnog udžbenika *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2024).

Članica je znanstvenih i organizacijskih odbora međunarodnih skupova te programskog odbora UNESCO-ove Svjetske konferencije o ranom odgoju i obrazovanju (Uzbekistan, 2022). Nositeljica je više kolegija na studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, mentorica više od 150 završnih i diplomskih radova i dvaju doktorata. Gostujuća je predavačica na sveučilištima u Hrvatskoj, Poljskoj i Sjevernoj Makedoniji te se stručno usavršavala na sveučilištima u Francuskoj, Norveškoj, Velikoj Britaniji, Irskoj, Švedskoj, Austriji, Rumunjskoj, Islandu i Južnoj Koreji gdje ima status Ewha Global Fellow (2024. – 2026.).

Članica je tima za evaluaciju projekata održivog razvoja Sveučilišta u Gothenburgu i OMEP-a. Osnivačica je Udruge odgojitelja Krijesnica i bivša predsjednica Hrvatskog OMEP-a (2011. – 2023.), a trenutačno obnaša dužnost potpredsjednice svjetskog OMEP-a za europsku regiju i predstavnice OMEP-a u UNESCO-u. Izabrana je za predsjednicu svjetskog OMEP-a (2026. – 2028.). Dobitnica je Dekanove nagrade (2017., 2023.) i priznanja (2020.) za znanstveni doprinos i izvrsnost u nastavi.

Popis najznačajnijih znanstvenih radova u proteklih pet godina:

- Bjelland, I., Wergeland, G. J., Gillberg, C., Gjestad, R., Višnjić-Jevtić, A., Lisæth, V. K., ... & Posserud, M. B. (2025). PRO-DIALOG—the effect of a novel dialogue-based parent-teacher conference on mental health in kindergarten children: a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 26(1), 299.
- Šindić, A., Višnjić-Jevtić, A. & Lepičnik Vodopivec, J. (2025). Different approaches to early childhood education for sustainability from the preschool teacher's perspective. *Metodički ogledi*, 32(1), 121-141.
- Šindić, A., Višnjić-Jevtić, A. & Lepičnik Vodopivec, J. (2025). ECEfS from Kindergarten to Community: Children as Agents of Change in Education for Sustainable Development. *International Journal of Early Childhood* (online). <https://doi.org/10.1007/s13158-025-00432-6>
- Bogatić, K., & Višnjić-Jevtić, A. (2025). Rethinking play and child-centredness within early childhood curriculum in Croatia. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(1), 71 – 87.
- Višnjić-Jevtić, A., & Bel, V. (2024). Fostering excellence: professional associations and the cultivation of teachers' professional identities. *Early Years*, 1-12.
- Visković, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2024). Croatian Early Childhood Education Teachers' Perspectives on the Quality of Environments for Children at Risk of Social Exclusion. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 18(2), 57-80.
- Dýrfjörð, K., Hreinsdóttir, A. M., Višnjić-Jevtić, A., & Clark, A. (2023). Young children's perspectives of time: New directions for co-constructing understandings of quality in ECEC. *British educational research journal*.(online first)
- Van Thomme, S., Zsögön, C. M., Višnjić-Jevtić, A., Simut, C., Bradt, L., Kiss, J., ... & Lejzerowicz, M. (2023). Quo Vadis, Homo Digitalis? Reflection on Well-being in Education and the COVID-19 Pandemic in Belgium, Croatia, Poland and Romania. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 25(4), 1369-1397.
- Sadownik, A. R., & Višnjić-Jevtić, A. (2023). Why a Re-theorisation of More-than-Parental Involvement in ECEC Is Needed. In *(Re) theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (pp. 1-19). Springer International Publishing.
- Višnjić-Jevtić, A. (2023). Together, We Can Do More for Our Children: ECEC's Collaboration with Families: An Exploration through the Lens of Social Capital Theory. In *(Re) theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (pp. 97-110). Springer International Publishing.

- Višnjić-Jevtić, A. (2023). Models of Family-School Partnership: Who Is in Power When We Care for the Children We Share?. In *(Re) theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (pp. 111-125). Springer International Publishing.
- Višnjić-Jevtić, A. (2023). Collaboration Theory: ECEC Leading Families to Lead Their Own Partnerships with ECEC. In *(Re) theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (pp. 127-141). Springer International Publishing.
- Sadownik, A. R., & Višnjić-Jevtić, A. (2023). (Re) theorisation of More-Than-Parental Involvement: New Directions and Hopes. In *(Re) theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (pp. 191-203). Springer International Publishing.
- Višnjić-Jevtić, A., Lepičnik Vodopivec, J., Pribišev Beleslin, T., & Šindić, A. (2022). Unmasking Sustainability in Early Childhood Education: Teachers' Voices from Bosnia and Herzegovina, Croatia, and Slovenia. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 119-137. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00321-2>.
- Visnjic-Jevtic, A., Rogulj, E. (2022). "Should we get support or just guidelines?" (self) assessment on mentoring of early childhood education students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 262 – 273.
- Visnjic-Jevtic, A., Varga Nagy, A., Ozturk, G., Şahin-Sak, İkbāl T., Paz-Albo, J., Toran, M., & Sánchez-Pérez, N. (2021). Policies and practices of early childhood education and care during the COVID-19 pandemic: Perspectives from five countries. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 200-216. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202122114>
- Višnjić-Jevtić, A. (2021). Parents' perspective on a children's learning. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 117-125. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212266>
- Višnjić-Jevtić, A., Visković, I., Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 331-342. <https://doi.org/10.31192/np.19.2.7>.
- Višnjić-Jevtić, A., Visković, I. (2021). Roditeljstvo u vrijeme pandemije COVID-19: perspektiva roditelja djece rane i predškolske dobi. *Metodički ogledi*, 53(1), 11-38. <https://doi.org/10.21464/mo.28.1.4>.
- Višnjić-Jevtić, A., Visković, I. (2021). What about Us? – Children's Perspectives on their Wellbeing. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 57-78. <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.3>
- Visnjic-Jevtic, A., Sadownik, A. R., Engdahl, I. (2021). Broadening the rights of children in the Anthropocene. U: A. Višnjić-Jevtić, A. R. Sadownik i I. Engdahl (ur.), *Young children in*

the world – and their rights: Thirty Years with the United Nations Convention on the Rights of the Child (str. 237 – 273). Springer Nature.

Višnjić-Jevtić, A., Sadownik, A. R., Engdahl, I. (2021). Introducing Human Rights for Young Children. U: A. Višnjić-Jevtić, A. R. Sadownik i I. Engdahl (ur.), *Young Children in the World and Their Rights: Thirty Years with the United Nations Convention on the Rights of the Child* (str. 1 – 16). Springer Nature.

Višnjić-Jevtić, A., Halavuk, A. (2021). Early childhood teachers burn-out syndrome–perception of Croatian teachers. *Early Years*, 41(1), 36-47. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1482260>

Sadownik, A. R., Bakken, Y., Gabi, J., Višnjić-Jevtić, A., Koutoulas, J. (2021). Unfreezing the Discursive Hegemonies Underpinning Current Versions of “Social Sustainability” in ECE Policies in Anglo–Celtic, Nordic and Continental Contexts. *Sustainability*, 13(9), 4758. <https://doi.org/10.3390/su13094758>.

Visnjic-Jevtic, A., Sadownik, A. R., Halavuk, A. (2021). Early Childhood Education teachers’ attitudes towards risky play as developed through teacher education and impeded by safety procedures. A report from Croatia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1894952>

Višnjić-Jevtić, A., Visković, I. (2020). Children’s Perspective on Transition from Kindergarten to Primary School: Croatian experience. U: S. Tatalović Vorkapić & J. LoCasale-Crouch (ur.), *Supporting Children’s Well-Being During Early Childhood Transition to School* (str. 42 – 59). IGI-global.

Visković, I., Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education* 28(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>

Bahić, K., Višnjić-Jevtić, A. (2020). Young children's conceptions of sustainability in Croatia. *International Journal of Early Childhood*, 52, 195-211. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00266-4>

SADRŽAJ

Zahvala	5
Informacije o mentorici	6
SAŽETAK	13
EXTENDED ABSTRACT	15
1. UVOD	1
2. ZAJEDNICE ODRASTANJA DJETETA	5
2.1. Obitelj kao primarna zajednica odrastanja	5
2.2. Dječji vrtić kao zajednica zajedničkog odrastanja	9
2.2.1. Uloga okruženja u poticanju rasta i razvoja djeteta	9
2.2.2. Suvremeni odgojitelj – profesionalac u razvoju djeteta	11
3. TEORIJSKI PRISTUPI PRIJELAZU DJETETA IZ OBITELJI U DJEČJI VRTIĆ	14
3.1. Sociokulturna teorija	14
3.2. Teorija ekoloških sustava	15
3.3. Ekološko-dinamička teorija.....	17
3.4. Kulturno-povijesna teorija.....	20
4. ODGOJNO-OBRAZOVNI PRIJELAZI	24
4.1. Terminološko određenje pojma prijelaz	24
4.2. Prijelaz u kontekstu odgoja i obrazovanja.....	26
4.3. Prvi prijelaz u odgojno-obrazovnom razdoblju.....	28
4.4. U susretu dviju zajednica: obitelj i dječji vrtić u trenutku prijelaza	30
4.5. Dijete kao aktivni sudionik prijelaza.....	32
4.6. Prilagodba kao željeni rezultat prijelaza.....	33
5. KLJUČNI SUDIONICI PROCESA PRIJELAZA	36
5.1. DIJETE U KONTEKSTU PRIJELAZA	37
5.1.1. Reakcije djece za vrijeme prijelaza	38
5.1.2. Čimbenici o kojima ovise reakcije djece za vrijeme prijelaza	40
5.1.2.1. <i>Temperament</i>	40

5.1.2.2.	<i>Privrženost.....</i>	41
5.1.2.3.	<i>Sposobnost regulacije emocija</i>	42
5.1.2.4.	<i>Dob djeteta u trenutku prijelaza</i>	43
5.1.2.5.	<i>Prethodno iskustvo odvajanja od roditelja</i>	43
5.2.	RODITELJI U KONTEKSTU PRIJELAZA	44
5.2.1.	Značenje roditelja u prijelazu djeteta iz obitelji u dječji vrtić	44
5.2.2.	Aktivnosti roditelja za vrijeme prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić	45
5.3.	ODGOJITELJI U KONTEKSTU PRIJELAZA.....	46
5.3.1.	Značenje odgojitelja u prijelazu djeteta iz obitelji u dječji vrtić	46
5.3.2.	Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja kao pretpostavka prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić.....	49
6.	METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	52
6.1.	Predmet istraživanja	52
6.2.	Cilj istraživanja.....	53
6.3.	Etička dimenzija istraživanja.....	56
6.4.	Kvantitativno istraživanje.....	56
6.4.1.	Hipoteze.....	56
6.4.2.	Varijable istraživanja	58
6.4.3.	Uzorak sudionika.....	61
6.4.4.	Instrument istraživanja	68
6.5.	Kvalitativno istraživanje.....	75
6.5.1.	Istraživanje s djecom	75
6.5.2.	Cilj istraživanja i istraživačka pitanja.....	76
6.5.3.	Postupak i metode istraživanja	76
6.5.4.	Sudionici istraživanja	76
7.	REZULTATI	78
7.1.	Deskriptivni pokazatelji varijabli istraživanja.....	78
7.1.1.	Deskriptivni pokazatelji skala za roditelje.....	78
7.1.2.	Deskriptivni pokazatelji za odgojitelje	81

7.1.3.	Razlike u procjenama roditelja i odgojitelja o procesu prijelaza iz obitelji u dječji vrtić ...	86
7.1.4.	Razlike u procjenama s obzirom na sociodemografske varijable.....	87
7.1.5.	Povezanost dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgojno-obrazovnim prijelazima	92
7.2.	Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja	93
7.2.1.	Polustrukturirani intervju.....	93
7.2.2.	Narativno etnografsko istraživanje.....	98
8.	RASPRAVA.....	103
8.1.	Percepcija roditelja o prijelazu	103
8.2.	Percepcija odgojitelja o prijelazu	105
8.3.	Razlike u viđenju procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić između roditelja i odgojitelja	108
8.4.	Percepcija djece o prijelazu	109
9.	OGRANIČENJA I PRIJEDLOZI BUDUĆIH ISTRAŽIVANJA.....	116
10.	ZNANSTVENI DOPRINOS ISTRAŽIVANJA.....	117
11.	ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	118
12.	LITERATURA	122
	POPIS SLIKA	145
	POPIS TABLICA	146
	ŽIVOTOPIS DOKTORANDICE.....	148
	PRILOZI.....	151
	Upitnik za roditelje.....	151
	Upitnik za odgojitelje	155
	Transkripti razgovora s djecom	159
	Dječji crteži	165

SAŽETAK

Djeca u suvremenom svijetu sve ranije ulaze u institucijski sustav odgoja i obrazovanja. Pritom je odvajanje od obiteljskog okružja zbog prelaska u instituciju značajan događaj i kritični trenutak na putu odrastanja svakog djeteta. Bez obzira na njegovu značajnost, u znanstvenoj i stručnoj literaturi manjka istraživanja koja se odnose na prvo prelaženje djece iz obitelji u institucijski sustav odgoja i obrazovanja. Upravo iz tog razloga, ovaj se doktorski rad bavi prijelazom djece iz obitelji u dječji vrtić, a objedinjuje teorijska promišljanja i znanstveno-istraživački dio.

U prvom dijelu rada naglasak je na teorijskim promišljanjima, definiciji odabranih pojmova, različitim teorijskim polazištima, pregledu prethodnih istraživanja i međuodnosu svih sudionika prijelaznog procesa – djece, roditelja i odgojitelja. Svoje teorijsko uporište ovaj rad ima u suvremenoj kulturno-povijesnoj teoriji Mariane Hedegaard gdje se dječji razvoj tumači međuodnosom i prijelazima djeteta iz jedne perspektive u drugu (Hedegaard, 2008).

U drugom dijelu rada predstavlja se istraživanje koje je provedeno s ciljem utvrđivanja i usporedbe perspektiva svih sudionika procesa prijelaza (djeca, roditelji i odgojitelji). Bazira se na kombinaciji kvantitativnog i kvalitativnog pristupa. U kvantitativnom istraživanju pomoću anketnog upitnika, a na temelju klaster uzorkovanja, sudjeluje 300 roditelja i 300 odgojitelja. Rezultati upućuju na važnost međusobne suradnje, razumijevanja i podrške između djece, roditelja i odgojitelja za vrijeme procesa prijelaza. Prema rezultatima prisutne su razlike u viđenju procesa prijelaz između roditelja i odgojitelja te su vidljive neke razlike u odnosu na sociodemografske karakteristike roditelja i odgojitelja. Roditelji višeg stupnja obrazovanja u većoj mjeri smatraju da je prijelaz iz obitelji u vrtić velika promjena za sve sudionike procesa te da je suradnja odgojitelja i roditelja od iznimnog značenja. Odgojitelji mlađe dobi skloniji su mišljenju da je prijelaz u vrtić izazovan za sve sudionike te da je suradnja odgojitelja i roditelja od iznimnog značenja tijekom prijelaza. U kvalitativnom istraživanju, koje se bazira na polustrukturiranom intervjuu i narativnom etnografskom istraživanju, sudjeluju 30 djece rane i predškolske dobi. Rezultati upućuju na to da djeca prve dane boravka u dječjem vrtiću proživljavaju jako emotivno te iznimno dobro zapažaju promjene prostorno-materijalnog, socijalnog i vremenskog okružja. U prisjećanju na prve dane boravka u dječjem vrtiću djeca su

orijentirana na to kako su se osjećala ili su usmjerena na neki značajan trenutak ili odnos koji su stvorila.

Istraživanje doprinosi dubljem razumijevanju prijelaznog procesa te razvoju metodološkog pristupa istraživanju prijelaza djece iz obitelji u instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: istraživanje s djecom, prilagodba, promjena, sudionici prijelaznog procesa

EXTENDED ABSTRACT

In contemporary society, there is an increasingly evident trend toward the early institutionalization of children in preschool age, driven by global, social, and economic changes. According to data from the Croatian Bureau of Statistics, the number of children enrolled in kindergartens has been continuously increasing, confirming the relevance of the issue of a child's transition from the family to the institutional context. Entering kindergarten represents a significant milestone in the life of a child and their family, as it involves adaptation to a new environment, separation from primary caregivers, and the establishment of new social relationships. A successful transition requires mutual cooperation, understanding, and support among all participants in the process—children, parents, and preschool teachers.

Despite its significance, there is a lack of research in the scientific and professional literature addressing the initial transition of children from the family to the institutional system of early childhood education. For this reason, this doctoral dissertation focuses on the transition of children from the family to kindergarten, integrating both theoretical considerations and empirical research.

The theoretical part of the paper focuses on the conceptual definition of the term “transition” and an overview of relevant theoretical approaches explaining this process. An analysis of various definitions of transition (Dockett et al., 2017; Dunlop & Fabian, 2002; Vogler et al., 2008) highlights key concepts of movement, change, connection, and adaptation. The study adopts Hedegaard's (2009) Cultural-Historical Theory as its theoretical framework, which enables a comprehensive understanding of the transition through the interconnectedness of individual development, social interactions, and institutional context. Within this framework, the transition is viewed as a process linking family and institutional environments, with long-term implications for the child's development.

The second part of the paper presents quantitative and qualitative research comparing the perspectives of children, parents, and preschool teachers on the transition from family to kindergarten. The study aims to provide a comprehensive understanding of the transition

dynamics by analyzing multiple perspectives, which would consequently enable a better understanding of the needs and challenges faced by children, parents, and preschool teachers, as well as contribute to improving the process of adaptation and support for children during this critical period. The quantitative research involved 300 parents and 300 preschool teachers, while the children's perspectives were examined using participatory methods within a qualitative approach, with a sample of 30 children. Data were collected through questionnaires for parents and preschool teachers, and through participatory drawing and conversational techniques with children.

The results of the quantitative research indicate: (1) differences in the perception of transition between parents and preschool teachers, particularly regarding emotional reactions of all participants during the transition period; (2) sociodemographic variables are generally not significant predictors of parental attitudes, except for the level of education, which influences the perceived importance of cooperation between parents and preschool teachers; (3) a similar pattern was found among preschool teachers, where younger preschool teachers emphasized the challenges of the transition and the importance of cooperation more strongly; and (4) a confirmed correlation between the child's age and parental attitudes—parents of younger children perceive the transition as a major change and stress the need for collaboration with preschool teachers.

The qualitative research provided insight into children's perspectives on the transition, analyzed through their verbal and visual expressions. The findings show that children experience the first days in kindergarten as highly emotional, with the presence of various feelings such as sadness, happiness, loneliness, excitement, worry, and anger. Children notice changes in the spatial-material, social, and temporal environment, are particularly aware of the reactions of parents and preschool teachers, and actively form new relationships with peers. Their memories of the first days are most often associated with emotional experiences and specific moments or emerging relationships.

The obtained results deepen the understanding of the transition from family to kindergarten from the perspectives of children, parents, and preschool teachers, contributing to the development of a theoretical framework on early childhood transitions and emphasizing the importance of creating a system of support for all stakeholders involved. The scientific

contribution of this study lies in its integrative approach, encompassing all participants in the transition process, and in its insights that may serve as a foundation for improving pedagogical practice and developing inclusive transition programs in preschool education. However, certain limitations were also identified, primarily related to the lack of previous empirical studies directly addressing the child's transition from the family to kindergarten and the limited geographic scope of the research.

Overall, the study emphasizes that the child's transition from the family to kindergarten represents an emotionally intense and developmentally significant period. Its success largely depends on the sensitivity and professional competence of preschool teachers, the quality of collaboration with parents, and the creation of a supportive and well-prepared kindergarten environment. Strengthening cooperation among all participants can ensure that every child experiences a positive and nurturing start to their preschool journey.

Keywords: *adaptation, change, research with children, transition process participants*

„Čitav je život niz prijelaza – od začeca do rođenja, od rođenja do ranog djetinjstva, dječjeg vrtića, od dječjeg vrtića do škole, od školske dobi do adolescencije, od adolescencije do odrasle dobi pa do konačnog prijelaza kada umremo. Tijekom tog vremena imamo sposobnost za promjenama i prilagodbom – ali svima nam je potreban početni trenutak. Od prvog trenutka stvara se naše iskustvo uz potrebe i odgovor na potrebe pa do formiranja osjećaja emocionalne sigurnosti i zaštićenosti“ (Robinson, 2003, str. 17-18).

1. UVOD

Premda suvremeno društvo sve više prepoznaje dijete kao ravnopravnog člana zajednice te unaprjeđuje sustave zdravstvene skrbi, obrazovanja i zaštite dječjih prava (Biškup, 2022; Konvencija o pravima djeteta, 1989), brojne društvene i globalne krize i dalje stvaraju razlike u dostupnosti i ostvarivanju tih prava među djecom. Bogatić (2024) naglašava kako se u suvremenoj znanstvenoj i stručnoj literaturi promišljanja o djetetu mijenjaju s naglaskom na važnost participacije, aktiviteta i agentnosti u konstruiranju i određivanju vlastitog života i svijeta. Uz sve spomenuto, moguće je promišljati o činjenici da suvremene odgojno-obrazovne politike stavljaju dijete sve više u središte svojih interesa te u kreiranju dokumenata polaze od pristupa usmjerenog na dijete i djetinjstvo (Europska komisija, Vijeće Europe, Vlada Republike Hrvatske). Pritom društvo i institucije imaju obvezu osigurati uvjete i podršku uspješnom rastu, razvoju, odgoju i obrazovanju sve djece vodeći se ponajprije Konvencijom Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (1989). Međutim, Bogatić (2024) istovremeno tumači i da je zadnjih desetljeća suvremeno društvo suočeno s brojnim krizama (zdravstvene krize, prenapučenost, klimatske promjene, kulturne nejednakosti i slično) te da se globalno svi slažu da je nužno pronaći odgovarajuća rješenja tih problema. Upravo se odgoj i obrazovanje novih generacija često nameću kao moguće rješenje u vidu promjene svijeta nabolje. Ipak, iako je važnost odgoja i obrazovanja djece često isticana u pristupima odgojno-obrazovnih politika diljem svijeta (UNESCO, 2015), stvarnost pokazuje da sustavi obrazovanja nisu jednako dostupni, kvalitetni ni uključivi za svu djecu. Zbog ekonomskih, geografskih, socijalnih, kulturnih i političkih prepreka (UNICEF, 2023) mnogobrojnoj djeci diljem svijeta i dalje nisu osigurani temeljni uvjeti za kvalitetnu zdravstvenu zaštitu, učenje, rast i razvoj.

Unatoč sve izraženijoj ulozi društva u životima djece, suvremena teorijska i empirijska istraživanja i dalje potvrđuju kako obitelj ostaje ključna, primarna i temeljna zajednica u kojoj dijete raste i razvija svoje potencijale (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Vican, 2007; Visković, 2024). Visković i Višnjić-Jevtić (2019) naglašavaju kako u obitelji dijete razvija temeljne navike, samopouzdanje, samopoštovanje, vlastite vještine i kompetencije, usvaja norme ponašanja i vrijednosti. Obitelj je u prošlosti najčešće bila jedina zajednica u kojoj su djeca rasla i razvijala se te su bila odgajana i obrazovana uz podršku majki. Veliku promjenu u obiteljskom odgoju djece predstavlja početak zapošljavanja žena (Ljubetić, 2011). U suvremenoj obitelji najčešće oba roditelja rade i teže profesionalnom napredovanju (Maleš, 2012). Posljedično, obitelj treba podršku u odgoju i obrazovanju djece što dovodi do osnivanja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i uključivanja djece u njih.

U skladu s time, dječji vrtići danas nisu samo mjesto skrbi, već i ključni prostori odgoja, rasta i razvoja. Prema Visković i Višnjić-Jevtić (2019) djeca u suvremenom svijetu sve ranije ulaze u sustav institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te u institucijama provode sve više vremena. Zeiher (2009) na institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja gleda kao na jedan od primjera institucija djetinjstva naglašavajući da su djeca danas više nego ikad usmjerena odrastanju u kontekstu različitih institucija. Trend porasta broja djece uključene u institucijski sustav ranog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj vidljiv je i prema podacima Državnog zavoda za statistiku. Pa je tako na početku pedagoške godine 2021./2022., u odnosu na prethodnu pedagošku godinu, upisano 4988 djece više, dok je na početku pedagoške godine 2022./2023. u odnosu na prethodnu upisano 5448 djece više. Isti se trend nastavlja i u pedagoškoj godini 2023./2024. kad je u odnosu na godinu prije upisano 5324 djece više (Državni zavod za statistiku, 2022-2024). U znanstvenoj i stručnoj literaturi ne postoji jedinstveno stajalište o ranom uključivanju djece u institucijski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Znanstvenici i stručnjaci iz ovog područja zastupaju različita i podijeljena mišljenja oko ranog uključivanja djece u institucijski rani i predškolski odgoj i obrazovanja (Biškup, 2022). Neki znanstvenici naglašavaju doprinos dječjeg odrastanja, rasta i razvoja u institucijskom kontekstu. Miljak (1996), primjerice, smatra kako su djetetu u institucijama osigurani razvojno primjerena sredina, poticajno okruženje te individualni pristup svakom djetetu od strane profesionalaca. Nasuprot tomu, Stevanović (2000) je zagovornik odgoja djeteta u obitelji u prvim trima godinama života te

smatra obitelj najprirodnijom zajednicom koju spaja zajednički život, međusobno povjerenje, ljubav i poštovanje. Moss (2012), isto tako, smatra da nije nužno potrebno uključiti svu djecu u odgojno-obrazovnu instituciju od najranije dobi iako ne osporava iznimnu vrijednost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U takvom kontekstu prijelaz djeteta iz obitelji u institucijski odgojno-obrazovni kontekst postaje jedna od najznačajnijih i najosjetljivijih razvojnih prekretnica u ranom djetinjstvu. Ovaj proces uključuje tri ključna dionika – dijete, roditelje i odgojitelje te zahtijeva njihovu međusobnu suradnju, razumijevanje i usklađeno djelovanje. Griebel i Niesel (1997) to razdoblje smatraju značajnom promjenom pri čemu se dijete mora priviknuti na novo socijalno, prostorno, materijalno i vremensko okruženje. Prijelaz djeteta iz obitelji i njegovo uključivanje u sustav institucijskog odgoja i obrazovanja Rimm-Kaufman i Pianta (2000) definiraju kao intenzivan proces promjena i prijelaz jednog identiteta ka drugome. Prijelaz djeteta iz obitelji u odgojno-obrazovnu instituciju zajednička je odgovornost svih pojedinaca koji u tom prijelazu sudjeluju.

Fenomen prijelaza djeteta iz obitelji u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predmet je interesa i mnogih znanstvenika (Hedegaard, 2019; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000; Visković i Višnjić-Jevtić, 2019). Pritom se istraživanja provode iz različitih perspektiva. Neka istraživanja razmatraju roditeljsku percepciju te njihovu uključenost u sam proces prijelaza (Castro i sur., 2004; McIntyre i sur. 2007; Walsh i sur. 2018). Uključenost roditelja u planiranje prijelaznog procesa važna je za olakšavanje i uspješnost samog procesa te uvelike doprinosi pozitivnom ishodu (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Također, poznato je da roditeljska uključenost i posvećenost tijekom tog razdoblja za sobom nosi bolji odgojno-obrazovni uspjeh u najranijoj dobi i kasnijem životu (Castro i sur. 2004). Osim roditeljske uloge, znanstvenici u središte svojeg interesa stavljaju i ulogu odgojitelja te njihovih interakcija s djetetom i roditeljima za vrijeme prijelaznog razdoblja (Fabian 2000). Istraživanja (Early i sur., 2001) pokazuju kako obrazovanje odgojitelja te njihov profesionalni razvoj uvelike utječu na prijelazne prakse koje implementiraju u svoj rad. Dječja je perspektiva istraživana u manjoj mjeri u odnosu na perspektive roditelja i odgojitelja. Znanstvenici uobičajeno dolaze do zaključka da djeca doživljavaju stres i suočavaju se s brojnim poteškoćama u prvim danima boravka u novom okruženju (Dockett i Perry, 2007; Rimm-Kaufman i sur., 2000; Wong, 2013).

Konceptualni i empirijski dokazi jasno sugeriraju da je ulazak u vrtić zaista izazovan prijelaz za djecu i da je potrebno posvetiti pažnju smanjenju izazova. Navedeno upućuje na novi istraživački problem koji čini podlogu istraživanja ovog doktorskog rada. Odnosi se na utvrđivanje percepcija sudionika prijelaza (djece, roditelja i odgojitelja) o samom procesu prijelaza, koje su njihove uloge u tome i kako međusobni odnosi doprinose procesu s ciljem ostvarivanja što značajnije dobrobiti za dijete tijekom tog osjetljivog razdoblja.

Da bi se dobila što jasnija slika o prijelazima djece iz obitelji u dječji vrtić, rad objedinjuje teorijski i znanstveno-istraživački dio. U teorijskom dijelu nastoji se terminološki odrediti pojam prijelaza i sagledati prijelaze u odgojno-obrazovnom kontekstu. Pritom je najveći naglasak stavljen na prvi prijelaz – prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić, a promišlja se i o procesu prilagodbe. Zatim se opisuju povijesno važne teorije značajne za kontekst prijelaza: sociokulturna teorija (Lav Vygotsky), teorija ekoloških sustava (Urie Bronfenbrenner), ekološko-dinamička (Sara E. Rimm-Kaufman i Robert C. Pianta) te kulturno-povijesna teorija (Mariane Hedegaard), koja se zbog svojih karakteristika ujedno uzima i kao vodeća teorija u okviru ovog rada. Uz to, razmatraju se sličnosti i razlike obitelji i dječjeg vrtića kao dvaju međusobno isprepletenih odgojnih čimbenika. Na samom kraju teorijskog pregleda analiziraju se ključni sudionici procesa prijelaza: dijete (reakcije djece za vrijeme prijelaza, čimbenici o kojima ovise reakcije); roditelji (suvremena obitelj i roditeljstvo, značaj roditelja u prijelazu, aktivnosti roditelja za vrijeme prijelaza) i odgojitelji (suvremeni odgojitelji, značaj odgojitelja u prijelazu djeteta, partnerstvo odgojitelja i roditelja za vrijeme prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić). U drugom, empirijskom dijelu rada opisana je metodologija te su predstavljeni dobiveni rezultati. Kako bi se ostvarilo dublje i sveobuhvatnije razumijevanje procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić iz perspektive svih dionika (djece, roditelja, odgojitelja), istraživanje je utemeljeno na kombinaciji kvantitativne i kvalitativne istraživačke paradigme.

Doprinos je ovoga rada u teorijskoj elaboraciji prijelaza i dubljem razumijevanju prijelaznog procesa. Također, doprinos je u razvoju metodološkog pristupa istraživanju prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić (istraživački instrumenti, protokol istraživanja s djecom).

2. ZAJEDNICE ODRASTANJA DJETETA

2.1. Obitelj kao primarna zajednica odrastanja

„Obitelj je za većinu djece prva i najznačajnija zajednica“ (Visković, 2024, str. 136). Tijekom prvih godina života dijete provodi najveći dio vremena u obitelji gdje stječe temeljne socijalne i kognitivne vještine, raste i razvija se. Obitelj, tumači Visković (2024), podrazumijeva zajednicu čiji su članovi povezani socijalnim i ekonomskim odnosima, a određena je strukturom (članovi obitelji u interaktivnom odnosu), funkcijama (načini na koje obitelj ispunjava svoje uloge) i funkcioniranjem (međusobni odnosi). Prema Konvenciji o pravima djeteta (1989), svako dijete ima pravo na odrastanje u obitelji (čl. 27). Unutar obitelji, naglašava Berk (2008), formiraju se jedinstvene veze, a privrženost članovima obitelji traje čitav život i služi za izgradnju svih budućih odnosa i veza u široj okolini. Međutim, odnosi unutar obitelji dinamični su i neprestano se mijenjaju. Značajni događaji, ističe Berk (2008), poput rođenja djeteta ili promjene posla roditelja uvelike mogu utjecati na dinamiku obitelji i izmijeniti postojeće obiteljske odnose. Način na koji će takvi događaj utjecati na obitelj ovisi o interakciji članova i međusobnoj podršci. Berk (2008) objašnjava da su emocionalni topli i podržavajući obiteljski odnosi prediktori tjelesnog i psihičkog zdravlja tijekom čitavog života te naglašava da se *„po snazi i opsegu utjecaja nijedan kontekst razvoja ne može mjeriti s obitelji“* (Berk, 2008, str. 58). Značajno je istaknuti kako je biti roditelj za mnoge jedna od najljepših, ali istovremeno i najtežih i najizazovnijih uloga u životu. Roditeljstvo je kompleksan pojam, koji prema Čudina-Obradović i Obradović (2006) podrazumijeva doživljaj roditeljstva, prihvaćanje i preuzimanje roditeljske uloge, roditeljsku skrb, brigu i zaštitu djece te roditeljsko ponašanje, odnosno sve postupke i aktivnosti koje roditelj provodi u svojoj ulozi. Roditelji u svojoj roditeljskoj ulozi koriste određene roditeljske stilove. Oni predstavljaju okvir unutar kojeg se odvija konkretna interakcija između roditelja i djece te se primjenjuju određene odgojne metode. Utjecaj roditeljskih stilova na razvoj djetetova ponašanja neizbježan je, a Marić (2021) naglašava da roditeljski odgojni stil

posreduje povezanost između roditeljskog ponašanja i razvojnih ishoda djeteta. Najpoznatiji i najčešće korišteni model roditeljskih stilova dvodimenzionalni je model koji pretpostavlja postojanje dvije dimenzije, a to su: kontrola i afektivnost (Maccoby i Martin, 1983). Afektivna dimenzija odnosi se na emocionalni odnos roditelja prema djetetu te uključuje ljubav i podršku, ali podrazumijeva i odbacivanje, hladnoću i neprijateljstvo prema djeci. Dimenzija kontrole odnosi se na roditeljski nadzor i kontrolu nad djetetom, usvajanje pravila ponašanja te zahtjeve i ograničenja koja roditelji postavljaju djeci. Iz toga proizlaze četiri temeljna odgojna stila: autoritarni, autoritativni, permisivni i indiferentni (Baumrind, 1966; Maccoby i Martin, 1983). Autoritarni odgojni stil podrazumijeva kombinaciju visoke razine kontrole uz nedovoljno pružanje topline i podrške djetetu. Roditelji postavljaju velika očekivanja i zahtjeve prema djetetu, provode strogi nadzor i kontrolu te žele postići poslušnost i pridržavanje pravila (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Djeca odgajana ovim stilom često su agresivna ili pak sramežljiva i nesigurna (Višnjić-Jevtić i sur., 2024). Autoritativni odgojni stil kombinacija je emocionalne topline i čvrste kontrole. Roditelji su topli i brižni u odnosu s djecom te istovremeno postavljaju velike zahtjeve prema djetetu, sukladno njegovoj dobi, određuju granice i postavljaju nadzor (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Ovaj roditeljski stil dovodi do najboljih razvojnih ishoda za djecu te su djeca odgajana ovim stilom odgovorna i mogu dobro regulirati svoje emocije i ponašanje (Višnjić-Jevtić i sur., 2024). Permisivan odgojni stil karakterizira popustljivost roditelja, a pritom dominira kombinacija emocionalne topline i slabe kontrole. Permisivni roditelji imaju minimalna očekivanja od svoje djece, ne postavljaju velike zahtjeve ni granice, provode slabu kontrolu, a istovremeno pružaju veliku toplinu, ljubav i podršku (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Djeca odgajana ovim stilom imaju razvijenu određenu razinu društvenih vještina, no istovremeno mogu biti sebična, zahtjevnja i impulzivna (Višnjić-Jevtić i sur., 2024). Indiferentni je odgojni stil zanemarujući i karakterizira ga kombinacija emocionalne hladnoće i slabe kontrole. Indiferentni roditelji postavljaju prema djetetu male zahtjeve, ne provode kontrolu i nemaju očekivanja od djeteta. Također, ne pokazuju privrženost niti pružaju djetetu toplinu i potporu (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Djeca odgajana ovim stilom najčešće imaju problema u socijalizaciji te iz potrebe imaju razvijenu osobinu otpornosti (Višnjić-Jevtić i sur., 2024). Do sada poznatim roditeljskim odgojnim stilovima u suvremenom se društvu mogu pridružiti još i pretjerano popustljiv i pretjerano uključen roditeljski stil (Lang, 2020, prema Višnjić-Jevtić i sur., 2024). U pretjerano popustljivom stilu roditelji djeci dopuštaju iskustva koja

nisu za njih primjerena te djeca imaju minimalna ograničenja u odgoju što dovodi do pretjerane usredotočenosti djece na sebe i slabo razvijenih vještina donošenja odluka. U pretjerano uključenom stilu roditelji pretjerano štite djecu i kontroliraju svaki njihov segment života te djeca odgajana na taj način često imaju razvojne probleme, nesamostalna su i imaju problema s donošenjem odluka. Značajno je istaknuti kako roditelji u odgoju najčešće upotrebljavaju kombinaciju više odgojnih stilova (Višnjić-Jevtić i sur., 2024).

Suvremeno roditeljstvo, kao društvena institucija, prolazi značajne promjene (Lakshmy i Meenakshi, 2025), a pred roditelje su postavljeni novi izazovi, zahtjevi i očekivanja u ispunjavanju njihove roditeljske uloge. Twenge i sur. (2021) opisuju kako u 21. stoljeću dominiraju dvije glavne generacijske skupine: milenijalci (rođeni između 1981. i 1996.) i generacija Z (rođena između 1997. i 2012.), koje imaju ključnu ulogu u redefiniranju tradicionalne obiteljske dinamike i strukture. Oni, za razliku od svojih prethodnika koji su slijedili tradicionalne obrasce ranih brakova, rodno definiranih uloga i života u nuklearnoj obitelji, prihvaćaju fleksibilnost, uključivost i digitalnu komunikaciju u svojim odnosima (Hameed i sur., 2025). Jurčević-Loznačić (2011) tumači kako je tradicionalna obitelj bila višegeneracijska pri čemu su u odgoju djece sudjelovali članovi uže i šire obitelji, dok je suvremena obitelj uglavnom jednogeneracijska i u odgoju djece sudjeluju pretežito članovi uže obitelji samostalno. Nadalje, u suvremenoj obitelji može se uočiti širok raspon struktura. Kao primjere Visković (2024) navodi jednoroditeljske obitelji, dvoroditeljske obitelji, obitelji sastavljene od članova prethodnih obitelji, posvojenu djecu, udomljenu djecu i istospolne partnere. Lakshmy i Meenakshi (2025) tumače kako suvremeni prelazak na netradicionalne obitelji predstavlja značajnu transformaciju obiteljskih struktura što može negativno utjecati na djecu jer se javlja sve manja intimna povezanost s članovima obitelji, a jača individualni način života i provođenje vremena u društvenim aktivnostima zbog čeka djeca danas sve češće više brinu o vlastitom društvenom, nego obiteljskom životu. Stoga je, bez obzira na to u kojem obliku suvremene obitelji dijete odrasta, značajnije dobro i kvalitetno obiteljske funkcioniranje od same obiteljske strukture (Visković, 2024). Ujedno, ista autorica tumači kako se tijekom povijesti na roditeljstvo gledalo kao na biološku danost. Zbog suvremenih zbivanja i promjena koje mogu uključivati razvode roditelja, formiranja novih obitelji, surogat majčinstva, socijalnog roditeljstva dolazi do promjene i širenja pogleda na roditeljstvo. Za razliku od tradicionalnog biološkog

roditeljstva, suvremeno roditeljstvo karakterizira izgradnja specifičnih i jakih sociemocionalnih veza između roditelja i njihove biološke ili socijalne djece. Uz niz promjena u obiteljskim procesima i strukturama, u suvremenoj se obitelji može prepoznati i promjena u vrijednosnom sustavu gdje dijete postaje ravnopravnim članom obitelji i društva. Jurčević-Loznačić (2011) naglašava sve veće poštovanje individualnosti djeteta. Djetetu u obitelji trebaju biti zadovoljene osnovne tjelesne i psihološke potrebe te dijete u obitelji dobiva određene ideje, temeljna pravila ponašanja, ali ima pravo i na vlastito izražavanje i djelovanje. Obitelj je ključni čimbenik zdravog i sretnog života i odrastanja djece.

Uz sve spomenuto, kao značajnu promjenu u suvremenom roditeljstvu važno je istaknuti zapošljavanje žena. Za razliku od tradicionalne uloge žene kao kućanice i majke, zbog izjednačavanja spolnih uloga, ističe Polivanova (2018), suvremena žena ima mogućnost obrazovanja, ulaska na tržište rada i napredovanja u karijeri. Pritom, vrijednost majčinstva počinje konkurirati vrijednosti profesionalnog i životnog uspjeha, a odluka o rađanju djeteta u takvim okolnostima postaje rezultat svjesnog izbora. Stoga se nerijetko u suvremenoj obitelji javlja tendencija odgađanja rađanja prvog djeteta ili pak želja kombiniranja majčinstva i rada s punim radnim vremenom. Zbog toga djeca sve ranije ulaze u institucijski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i u njemu provode sve više vremena. Taj je prijelaz, osim za dijete, velika promjena i za roditelje koji se često teško nose sa zahtjevima tog razdoblja. McClelland (1995) je u svojem istraživanju još prije dvadeset godina detaljno opisala kako roditelji doživljavaju prva odvajanja od djeteta prilikom njegova ulaska u dječji vrtić:

„Iskustvo slanja djeteta u vrtić nosi određenu dozu nadrealizma. Čini se da, nakon što dijete prekorači prag vrtićke sobe, roditelj zna da je dijete unutra, ali ne može ga dodirnuti; ne može ga zaštititi od straha, boli, neuspjeha, iskušenja ili opasnosti; ne može mu pružiti utjehu niti dijeliti njegove radosti i uspjehe. Majka može prisloniti nos na prozor kako bi promatrala što se događa s njezinim djetetom, ali staklo iskrivljuje njezin pogled toliko da ne može vidjeti cijelu prostoriju. Zavirivanje u vrtićku sobu umiruje, ali i povećava roditeljske tjeskobe. Sve što roditelj vidi u sobi djeluje poznato, ali je uvelike smanjeno u odnosu na vanjski svijet; stolice, stolovi, škare i djeca izgledaju sićušno u usporedbi s odgojiteljicom koja izgleda tako velika i moćna. Dijete izgleda ranjivo“ (McClelland, 1995, str. 177).

Iz navedenog primjera može se zaključiti kako odgoj djeteta u suvremenom svijetu zahtijeva puno strpljenja, ljubavi i samokontrole nad vlastitim brigama i frustracijama. Pascoletti (2015) tvrdi da nije dovoljno samo voljeti dijete, već da je potrebno znati što se događa s djetetom i znati kako ga poticati i usmjeravati. Zahtjevi postavljeni pred roditelja za vrijeme prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić traže adekvatnu profesionalnu pomoć i podršku odgojitelja kako bi roditelji dobili smjernice za pomoći sebi, a potom znali i mogli olakšati djetetu snalaženje u tom kompleksnom procesu.

2.2. Dječji vrtić kao zajednica zajedničkog odrastanja

2.2.1. Uloga okruženja u poticanju rasta i razvoja djeteta

Prema Donoghue i suradnici (2017) dosljedna, razvojno odgovarajuća i emocionalno podražavajuća skrb te zdravo i sigurno okruženje imaju pozitivan učinak na djecu rane i predškolske dobi i cjelokupni rast i razvoj. Takvi su uvjeti djetetu u suvremenom svijetu pruženi u dječjim vrtićima, koji su mjesto življenja, igre i učenja djece rane i predškolske dobi (Miljak, 1996). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22, 101/23) u Republici Hrvatskoj dječje vrtiće definira kao javne odgojno-obrazovne institucije koje djelatnost predškolskog odgoja obavljaju kao javnu službu. Realiziraju redoviti program koji obuhvaća djecu od prve godine (ili od šestog mjeseca života) do polaska u školu. Njihovi osnivači mogu biti jedinice lokalne uprave i samouprave, druge domaće pravne i fizičke osobe te vjerske zajednice. Neovisno o osnivaču, od njih se očekuje da djeluju u skladu sa zakonitostima rasta i razvoja djece rane i predškolske dobi, pridržavajući se propisanih normi, pravila i zakona prema temeljnim dokumentima kao što su Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97 i dr.), Državni pedagoški standard (2008), Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) te raznovrsni dodatni propisi koji opisuju način funkcioniranja odgojno-obrazovnih institucija.

Za razliku od obiteljskog okruženja, institucijski rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja strukturiranu i organiziranu javnu djelatnost koja se provodi prema unaprijed određenim standardima i propisima (Visković, 2024). Isto tako, odgoj djece u dječjem vrtiću

odvija se unutar prostorno, materijalno, socijalno i vremenski oblikovanog okruţja koje je osmišljeno kako bi odgovaralo razvojnim potrebama i interesima djece (Višnjić-Jevtić i sur., 2024). Svaki od spomenutih elemenata okruţja ima svoju specifičnu funkciju u podrţavanju razvoja djece i čini temelj za oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa. Prostor dječjeg vrtića prilagođen je različitim dobnim skupinama djece i njihovim razvojnim potrebama i mogućnostima. U kreiranju prostora potrebno je voditi se standardima koji su propisani Drţavnim pedagoškim standardom (2008). Blanuša Trošelj (2024) naglašava da o unutarnjim i vanjskim prostorima dječjeg vrtića treba promišljati prije izgradnje te tumači da prostor moţe imati pozitivan i negativan učinak na ţivot osobe, posebice u ranoj razvojnoj fazi. Stoga je vaţno da prostor bude paţljivo osmišljen kako bi zadovoljavao razvojne potrebe djece i omogućio im da se osjećaju sigurno, ugodno i motivirano za istraţivanje. Dodatno opisuje kako unutarnji prostori najčešće podrazumijevaju sobu dnevnog boravka, kupaonicu, garderobu, hodnike, stubišta, sportsku dvoranu, kuhinju, skladišta, urede i prostore za odgojitelje, a vanjski se odnose na dvorišni prostor, odnosno, površine za boravak i igru na otvorenom. Soba dnevnog boravka organizirana je u centre aktivnosti koji se tijekom godine mijenjaju ovisno o potrebama i interesima djece u čemu odgojitelji, kao najbolji poznavatelji svoje skupine, imaju ključnu ulogu. Materijalno okruţje, prema Blanuša Trošelj (2024), uključuje sve poticaje i igrovne materijale kojima djeca manipuliraju za vrijeme boravka u dječjem vrtiću. Odabir materijala ovisi o interesima djece, a vaţno je da budu sigurni, raznoliki, primjereni i dostupni djeci jer kvalitetni materijali omogućuju istraţivanje, razvoj vještina i intrinzično motivirano učenje. Vremensko okruţje odnosi se na organizaciju vremena unutar jednog vrtićkog dana, pri čemu je potrebno uspostaviti ravnoteţu između vremena za igru, učenje, fizičku aktivnost i odmor. U tome nije poţeljno postavljanje definiranih vremenskih shema jer se time ograničavaju individualno različiti ritmovi djece i onemogućuje razvoj punih potencijala (NKRPOO, 2015). Fleksibilno vrijeme jedna je od temeljnih pretpostavki koju je nuţno osigurati da bi dijete moglo učiti, rasti i razvijati se vlastitim tempom (Ljubetić, 2009). Clark (2022) također ističe vaţnost slušanja, promatranja djece i praćenja individualnih ritmova, bez uţurbanosti i teţnje za normativnim postignućima. Socijalna dimenzija okruţja moţe se smatrati jednom od najvaţnijih dimenzija institucijskog konteksta (Borovac, 2024), a ogleda se u kvaliteti odnosa i komunikaciji odraslih s djecom, ali i u interakcijama djece međusobno. U dječjem vrtiću socijalni je aspekt ključan jer dijete rane dobi prvi put dolazi u kontakt s većim brojem vršnjaka i drugim odraslima. To mu

omogućava razvoj važnih socijalnih vještina kao što su dijeljenje, suradnja, rješavanje konflikata i izgradnja prijateljskih odnosa, koje u takvom obliku nisu moguće u obiteljskom okružju, niti među braćom i sestrama, jer obitelj pruža manji broj socijalnih interakcija. Stoga je dječji vrtić značajno mjesto za razvoj sposobnosti funkcioniranja u skupini i svim budućim društvenim okružjima.

2.2.2. Suvremeni odgojitelj – profesionalac u razvoju djeteta

Osim kvalitetno oblikovanog okružja, razvoj djece unutar formalnog odgojno-obrazovnog sustava zahtijeva sustavno osmišljene razvojne pristupe, pri čemu je ključna kompetentnost odgojitelja kao odgojno-obrazovnih djelatnika u oblikovanju sadržaja i metoda koje su usklađene s razvojnim potrebama, interesima i specifičnostima djece u određenoj životnoj dobi (Suratman i Rahnang, 2021). Odgojitelji su nositelji odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima. U Državnom pedagoškom standardu (2008, str. 2) odgojitelj je definiran kao: „*stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini.*“ Sličnu definiciju daje i Petrović-Sočo (2007) tumačeći da su odgojitelji sastavni i nerazdvojni dio institucijskog konteksta te da oni na temelju vlastitih uvjerenja, normi, znanja i strategija dizajniraju odgojno-obrazovni proces i provode pedagošku praksu. Značajno je istaknuti i suvremeniju definiciju odgojitelja kao „*profesionalca čije obrazovanje omogućuje podršku djeci u postizanju punog potencijala*“ (Višnjić-Jevtić i sur., 2024, str. 45).

Otvaranjem prvih dječjih vrtića nameće se potreba razvoja obrazovanja odgojitelja koje se danas uvelike razlikuje od nekadašnjeg. Povijesni razvoj obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj, od prvih jednogodišnjih tečajeva krajem 19. stoljeća, preko osnivanja specijaliziranih škola sredinom 20. stoljeća, do reforme studija predškolskog odgoja prema Bolonjskoj deklaraciji i uspostave diplomskog studija 2010. godine, odražava kontinuirani proces profesionalizacije i unaprjeđenja odgojiteljske struke (Mendeš, 2018). Sustavnim pregledom povijesnog razvoja može se zaključiti da suvremeni odgojitelji imaju priliku obrazovati se i osposobljavati na višoj razini u usporedbi s obrazovanjem koje je bilo dostupno njihovim prethodnicima, poput

jednogodišnjih tečajeva, četverogodišnjeg srednjoškolskog obrazovanja ili dvogodišnjeg stručnog studija. Uz to, suvremeni odgojitelj nakon inicijalnog obrazovanja nastavlja svoj profesionalni razvoj uvođenjem u rad ili pripravništvom te se nakon toga nastavlja dalje profesionalno unaprjeđivati putem neformalnog, formalnog i infromalnog učenja (Blanuša Trošelj, 2024).

Suvremeno društvo koje se stalno mijenja zahtijeva odgojitelje koji su kritički mislioci, koji preispituju svoju praksu, postupke i shvaćanja te kontinuirano razvijaju i unaprjeđuju svoje profesionalne kompetencije (Meloy i Schachner, 2019). Brock (2006) navodi neke općenite značajne osobine odgojitelja koje utječu na njegovu kvalitetu rada, a to su njegov sustav vrijednosti, osobna mišljenja, predanost radu, uživanje u poslu, etika, entuzijizam te zaigranost. Također, tumači da „*profesionalac koji radi s malom djecom nije tu samo zbog ispunjavanja standarda, već su važni njegovi stavovi, ideologija i strast*“ (Brock, 2006, str. 1). U prilog tome, Stevanović (2003) navodi poželjne osobine suvremenog odgojitelja ističući pritom korektnost, sposobnost uspostavljanja dobrog kontakta s djecom, pružanje pomoći djeci, strpljenje, smisao za humor, snalažljivost, domišljatost, društvenost, pristupačnost i kreativnost. Blanuša Trošelj (2024) ističe kako je teško odrediti sve kompetencije potrebne odgojiteljima za uspješan odgojno-obrazovni rad. Ističe važnost poznavanja zakonitosti rasta i razvoja djece rane i predškolske dobi, sposobnosti planiranja adekvatnih metodičko-didaktičkih poticaja te kreiranja kurikuluma skupine. Ujedno naglašava važnost razumijevanja specifičnih obilježja obiteljskog odgoja te ostvarivanja suradnje s obiteljima. Značajnim smatra i odgojiteljeve kompetencije za istraživanje i unaprjeđivanje vlastite prakse (refleksija i samorefleksija). Unaprjeđenje vlastite odgojno-obrazovne prakse moguće je ostvariti kontinuiranim visokokvalitetnim profesionalnim razvojem odgojitelja (Guskey, 2002) tijekom cjelokupnog profesionalnog rada. Visković i Višnjić-Jevtić (2019) ističu da odgojitelji imaju ulogu osnaživanja djece na osobnoj razini i razini zajednice te su stoga upravo kompetencije praktičara jedan od prediktora uspješnog prijelaza. U tom kontekstu, Šagud (2006) ističe da o odgojitelju ovise sve djetetove aktivnosti te uvjeti u kojima se one odvijaju, opseg njegove inicijative, samostalnosti te cjelokupni dječji razvoj u svim razvojnim područjima.

Uz sve spomenuto, važno je naglasiti kako suvremeni odgojitelj ima suvremeni pogled na dijete i djetinjstvo te je upravo to polazište njegova cjelokupnoga odgojno-obrazovnog djelovanja. Za razliku od tradicionalne paradigme, gdje se dijete smatralo pasivnim primateljem

znanja, dijete se danas smatra objektom odgojno-obrazovnog procesa, kompetentnim bićem koje je sposobno konstruirati znanje putem vlastite aktivnosti i u suradnji s drugom djecom i odraslima u specifično organiziranoj sredini (Bašić, 2011). Zbog toga, za razliku od tradicionalne uloge odgojitelja kao osobe koja skrbi, čuva, hrani djecu i određeni dio dana zamjenjuje roditelje, suvremeni odgojitelj, ističe Stevanović (2003), ima potpuno nove dimenzije djelovanja. Prije svega prati i potiče razvoj djece te se njegov rad temelji na organizaciji, motiviranju, koordinaciji, podržavanju dječjih interesa, suradništvu s djecom i roditeljima te istraživanju. Mnogi autori naglašavaju istraživačku prirodu djetetova učenja (Gopnik i sur., 2003; Slunjski, 2011) pri čemu je uloga suvremenoga odgojitelja oblikovanje prostorno-materijalnog okružja koje djecu poziva na spontano aktivno uključivanje i istraživanje. Pintar (2020) tvrdi da suvremeni odgojitelj omogućuje potpunu afirmaciju djece, potičući njihov cjelovit razvoj i aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu.

3. TEORIJSKI PRISTUPI PRIJELAZU DJETETA IZ OBITELJI U DJEČJI VRTIĆ

Koncept prijelaza pojavljuje se u mnogim teorijskim okvirima te je sa znanstvenog stajališta opisivao u različitim kontekstima i modelima tijekom povijesti. U nastavku rada predstaviti će se četiri značajna teorijska modela: sociokulturni (Vygotsky, 1978), ekološki (Bronfenbrenner, 1979), ekološko-dinamički (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000) i kulturno-povijesni (Hedegaard, 2009). Svaki od modela ima svoje posebnosti i jedinstvene karakteristike, no dubljim razmatranjem može se utvrditi kako svi modeli značajnim smatraju zajedničko djelovanje svih dionika koji sudjeluju u prijelaznom procesu.

3.1. Sociokulturna teorija

Prema Berk (2008) sociokulturna teorija Lava Vygotskog proučava na koji se način kultura (tradicija, vrijednosti, običaji, vjerovanja, vještine) prenosi na iduće generacije. Da bi djeca usvojila ponašanja i mišljenja određene kulture, neupitno je potrebna socijalna interakcija. Pritom je istaknuta iznimna važnost komunikacije koja se odvija između djeteta i odraslih ili djeteta i iskusnije djece za razvoj ili usvajanje vještina. Dakle, sociokulturna teorija razvoja Lava Vygotskog zasniva se na mišljenju kako je razvoj pojedinca proizvod njegove kulture, a sam spoznajni razvoj smatra se rezultatom dijalektičkog procesa po kojem dijete uči uz zajedničko iskustvo rješavanja problema s drugima (Vasta i sur., 1998). Ova teorija postavlja temelje za razumijevanje kako interakcija s okolinom oblikuje razvoj djeteta te kako se učenje odvija uz socijalne interakcije. Dijete se promatra kao aktivni čimbenik u procesu učenja pri čemu isti biološki ili okolinski čimbenici mogu proizvesti vrlo različite učinke (Vygotsky, 1979).

Vygotsky, (1979), prema Berk (2008), razvoj djeteta vidi kao društveno posredovani proces koji ovisi o pomoći odraslih osoba ili iskusnije/zrelije djece. Također, smatra da dijete na razvojnem putu prolazi određene stupnjevite promjene te u sklopu svoje teorije govori o trima

zonama razvoja: zoni prošlog razvoja, zoni sadašnjeg razvoja i zoni proksimalnog razvoja. Dok su prve dvije zone same po sebi jasne i razumljive, zona proksimalnog razvoja podrazumijeva odnos između stvarne razine djetetova razvoja i razine potencijalnog budućeg razvoja određenog rješavanjem problema pod vodstvom odrasle osobe ili iskusnijeg vršnjaka. Ova ideja ističe važnost podrške i prilagodbe okoline kako bi se potaknuo optimalni razvoj djeteta. Istovremeno, Babić (2017) u ovom kontekstu ističe kako nedovoljna razina podrške i niska očekivanja odraslih (roditelja, odgojitelja) u odnosu na dijete mogu ometati razvoj njegovih maksimalnih postignuća unutar socijalnih grupa.

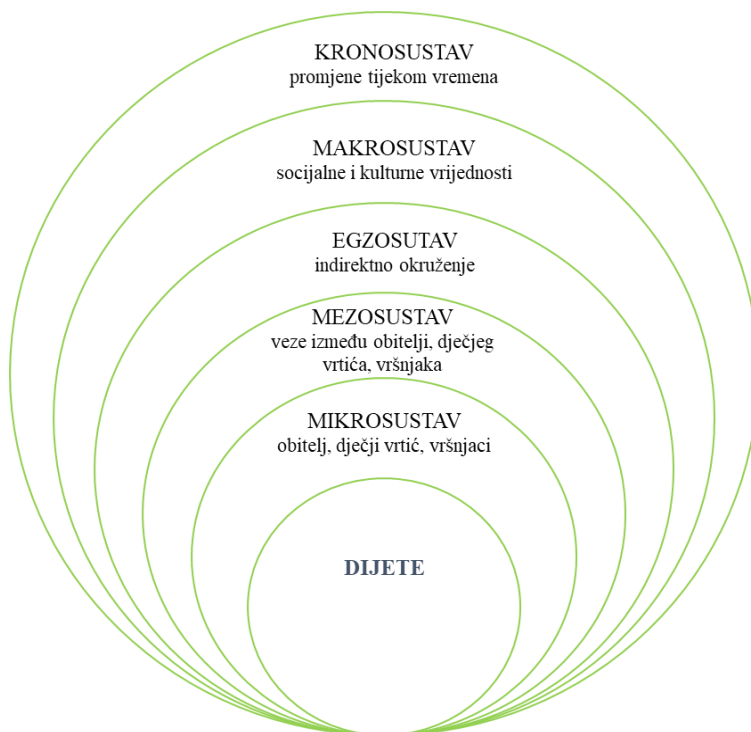
Promotri li se sociokulturna teorija Lava Vygotskog u sklopu sustava odgoja i obrazovanja, njezina primjena može biti vidljiva u prilagodbi odgojno-obrazovnih strategija i metoda individualnim potrebama i razinama razvoja pojedinog djeteta. Ujedno i pružanjem individualne razine podrške djetetu od strane odraslih. Gledano iz ove perspektive, prema O’Kane (2016) prijelaz je proces sukonstrukcije koji se ostvaruje interakcijom svih dionika – djeteta, obitelji, dječjeg vrtića. Stoga sociokulturna teorija pruža okvir za razumijevanje kako sustavi vjerovanja, kulturne vrijednosti i odnosi oblikuju način prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Iz svega navedenog može se zaključiti kako se integracijom spomenutih principa u odgojno-obrazovni kontekst može poboljšati učinkovitost obrazovnih strategija, olakšati prijelazno razdoblje i promicati optimalan razvoj djeteta.

3.2. Teorija ekoloških sustava

Teorija ekoloških sustava tumači razvoj čovjeka unutar složenog sustava odnosa koji je pod utjecajem više slojeva okoline koja ga okružuje. Bronfenbrenner (1979) okolinom smatra čitav niz povezanih struktura kao što su obitelj, dječji vrtić, škola, susjedstvo, posao i sva druga okružja u kojima se čovjek svakodnevno nalazi. Svaki od ovih slojeva ima velik utjecaj na razvoj čovjeka.

Usmjeri li se pažnja u ovome modelu isključivo na dijete, Bronfenbrenner (1979) smatra želi li se u potpunosti razumjeti dijete i njegov razvoj, potrebno je utvrditi kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline. Na dijete i njegov cjelokupni razvoj utječu

socijalna okružja (slika 2.) u kojima dijete raste i razvija se. Pri tome oni koji su najbliže djetetu imaju najveći utjecaj, a oni udaljeniji utječu na dijete posrednije.



Slika 1. Ekološki model U. Bronfenbrennera

(izvor: Berk, 2004, str. 24.)

Dijete i okolina neprekidno utječu jedno na drugo, na dvosmjernan, transakcijski način (Bronfenbrenner, 1979). Osim što socijalna okružja utječu na dijete, i dijete utječe na socijalna okružja. U ekološkom su modelu svi odnosi između sustava dvosmjerni, sustavi utječu na dijete, ali je i dijete aktivni sudionik procesa. Karakteristike osobe u određenom su trenutku u njezinu životu zajednička funkcija karakteristike osobe i okoline tijekom života te osobe do tog vremena (Bronfenbrenner, 1979).

Dijete se nalazi u središtu sustava, a najbliži je djetetu mikrosustav koji za većinu djece čine djetetova obitelj, dječji vrtić, odgojitelji, vršnjaci i druge osobe s kojima je dijete u svakodnevno kontaktu zajedno s odnosima koje dijete stvara unutar tih okružja. Ovaj sustav neposredno utječe na dijete, ono je u samom središtu interakcija čimbenika sustava te ih svojim sudjelovanjem aktivno oblikuje. Mezosustav podrazumijeva sustav odnosa između djetetovih mikrosustava. Povezaniji odnosi mikrosustava omogućuju jasniju i dosljedniju podršku djetetovu

razvoju (Vasta i sur., 1998). Egzosustav (primjerice lokalna vlast, masovni mediji, nacionalni kurikulum) i makrosustav (npr. kulturna uvjerenja, društvene vrijednosti) sustavi su koji nisu u izravnoj vezi s djetetom, no ipak djeluju na dijete. Bronfenbrenner (1979) ističe važnost kronosustava koji podrazumijeva sve promjene koje se prolazi tijekom života, što se svakako odnosi i na ulazak djeteta u odgojno-obrazovnu instituciju. Pozitivne veze i odnosi između svih sastavnica ekološkog sustava doprinose uspješnijoj podršci djetetu za vrijeme prijelaza, stoga ova teorija ima veliku važnost pri prijelazu djeteta iz obitelji u dječji vrtić i nadalje tijekom prijelaza za vrijeme obrazovanja.

3.3. Ekološko-dinamička teorija

Pojam prijelaza Rimm-Kaufman i Pianta (2000) definiraju kao intenzivan proces promjena i međudnosa, a određen je s mnogo različitih čimbenika koji su opisani u ekološko-dinamičkome modelu tranzicije. Navedeni su autori prvi konceptualizirali prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Uočili su da značajne promjene koje dijete pritom doživljava mogu utjecati na djetetovo cjelokupno kasnije obrazovanje. Ističu da dijete polaskom u dječji vrtić ima iskustvo povećanih zahtjeva te jasno definiranih očekivanja, kao što su primjerice praćenje rutina i djelovanje s većom samostalnošću. Dječje socijalne interakcije također se razlikuju od prethodnih iskustava koje su imali. U odnosu na obiteljsko okružje, mijenja se priroda interakcije djeteta i odraslih.

U okviru ekološko-dinamičke teorije Rimm-Kaufman i Pianta (2000) ističu neupitnu važnost međudjelovanja svih sustava kod prvog uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu. Prijelaz djeteta iz obitelji u odgojno-obrazovnu ustanovu treba polaziti od zajedničke odgovornosti i interakcije svih pojedinaca (djeteta, obitelji, dječjeg vrtića, vršnjaka, lokalne zajednice) jer je tranzicija prepoznata kao proces koji svi doživljavaju, a ne događa se samo djetetu. Ovaj model sugerira da prisutnost pozitivnih, trajnih veza između svih sudionika procesa prijelaza doprinosi da to iskustvo bude uspješno. Snažne međusobne veze mogu potaknuti pozitivna iskustva djeteta. Primjerice, kvalitetna povezanost između obitelji, dječjeg vrtića i lokalne zajednice može povećati usklađenost očekivanja u kućnom, predškolskom i kasnije osnovnoškolskom okružju. Jače veze također mogu poticati bolju komunikaciju među odraslima što može dovesti do bržeg rješavanja problema. Naposljetku, snažnije i kvalitetnije veze mogu

dovesti do toga da dijete doživi pozitivnu interakciju s odraslima i vršnjacima za vrijeme prijelaza.

Polazeći od ove teorije, razvijen je novi model (Slika 2.) za podršku prijelazu u dječji vrtić koji se bazira na uspostavljanju šest priključnih veza (Purtell i sur, 2023):

1. dijete – roditelji
2. roditelji – odgojitelji
3. dijete – vršnjaci
4. roditelji – lokalna zajednica
5. odgojitelji – roditelji
6. dijete – odgojitelji.



Slika 2. Novi model za podršku prijelazu u dječji vrtić u šest veza

(izvor: Purtell i sur., 2023, str. 4, https://crane.osu.edu/files/2023/08/2023_08-KTP_Purtell_web-1.pdf)

Purtell i suradnici (2023) ovim su modelom predložili specifične aktivnosti u sklopu svakog odnosa koje mogu biti korisne za vrijeme prijelaza djeteta u dječji vrtić. Osmišljene su fleksibilno s mogućnošću prilagodbe pojedinom djetetu i obitelji. Tijekom cjelokupnog procesa značajno je vodstvo koordinatora prijelaza čiji je glavni zadatak bliska suradnja sa svim sudionicima u vidu jačanja šest veza kako bi se poboljšala iskustva i osnažili odnosi djece, roditelja i odgojitelja tijekom prijelaznog procesa.

Neke su od mogućih aktivnosti u odnosu djetete – roditelji: koordinator prijelaza osigurava materijale za učenje kod kuće (brošure, knjige, priručnike s aktivnostima za djecu), podrška je obitelji u korištenju materijala, potiče roditelja na aktivnosti s djecom kod kuće, pruža roditeljima informacija o dječjem razvoju, pomaže u uspostavi snažnih veza unutar obitelji. U odnosu roditelji – odgojitelji koordinator prijelaza provodi procjenu potreba obitelji tijekom prvog posjeta obitelji, potiče roditelje na sudjelovanje u nadolazećim događanjima u vrtiću, pomaže roditeljima pripremiti važne informacije o djetetu, provodi orijentaciju za roditelje kod kuće kako bi lakše razumjeli upis i polazak djeteta u dječji vrtić, raspravlja s roditeljima o pitanjima prijelaza. U odnosu djetete – vršnjaci koordinator raspravlja s roditeljima o važnosti veza s vršnjacima, o vršnjačkim odnosima i mogućim problemima, pruža roditeljima resurse i informacije koje mogu koristiti ako dođe do problema u vršnjačkim odnosima, pomaže uspostaviti veze s vršnjacima unutar vrtićkog kolektiva i s vršnjacima izvan dječjeg vrtića te koordinira grupne veze s vršnjacima. U odnosu roditelji – lokalna zajednica koordinator tumači kurikulum i očekivanja dječjeg vrtića prije početka pedagoške godine, povezuje obitelj s lokalnim resursima poput knjižnica ili zdravstvenih centara, širi svijest o načinima razvijanja veza u zajednici, pokušava izgraditi korisne politike vezane za prijelaz, potiče suradnju među programima i praksama te pomaže uspostaviti međugeneracijske veze. U odnosu odgojitelji – roditelji koordinator kontaktira obitelji tijekom prvih nekoliko dana boravka djeteta u dječjem vrtiću, redovito održava kontakt s obitelji, provodi redovite roditeljske sastanke te izrađuje korisne stručne članke za roditelje. U odnosu djetete – odgojitelji koordinator razgovara s roditeljima o važnosti veza između odgojitelja i djeteta, pruža roditeljima materijale za poticanje komunikacije s djecom, pomaže uspostaviti vezu između djeteta i odgojitelja, potiče djecu na prakticiranje vrtićkih rituala i sl. (Purtell i sur. 2023).

Spomenuti novi model nalazi se u fazi testiranja, no prema Purtell i suradnici (2023) rano istraživanje pokazuje kako program povećava percepciju odgojitelja o važnosti roditeljskog uključivanja te da se korištenjem ovog modela grade jače veze između svih sudionika procesa prijelaza, što zasigurno doprinosi olakšavanju samog prijelaznog procesa.

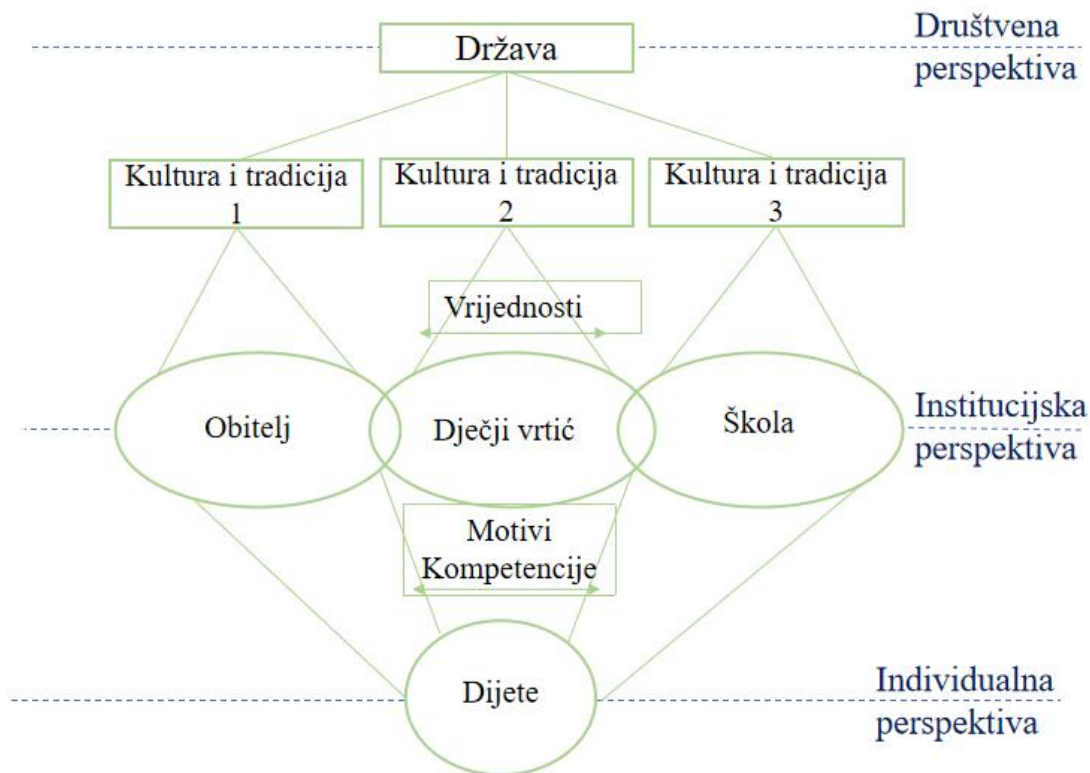
3.4. Kulturno-povijesna teorija

Najznačajnije je teorijsko polazište za potrebe ovog rada u tumačenju koncepta prijelaza kulturno-povijesna teorije Mariane Hedegaard. Hedegaard (2008) u sklopu teorije navodi ključne pojmove važne za razumijevanje i tumačenje dječjeg razvoja, a to su:

- dječji razvoj odvija se sudjelovanjem u društvenim institucijama
- dječji razvoj može se smatrati kvalitativnom promjenom u dječjim sposobnostima
- dječji razvoj pod utjecajem je promjena dječjih socijalnih okružja (npr. kod prelaska djeteta iz jedne institucije u drugu ili kao rezultat promjena unutar jedne institucije).

Kulturno-povijesni pristup blizak je ranije spomenutoj Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava. Međutim, razlika je u tome što se prema Bronfenbrenneru na dijete ne gleda kao na individuu, već se razvoj djeteta odvija pod izravnim utjecajem svih međusobno povezanih sustava (Hedegaard, 2008). Ujedno, ovaj teorijski pristup razvoju pojedinca, naglašava Hedegaard (2008), inspiriran je sociokulturnom teorijom Vygotskog. Ipak, teorija Vygotskog proširena je za potrebe ovog kulturno-povijesnog pristupa kako bi uključila različite perspektive dječjih socijalnih situacija i u obzir uzela raznolikost dječjeg razvoja i svakodnevnih aktivnosti. Različitost tradicija i vrijednosti ključna je za oblikovanje kulturno-povijesnog pristupa razvoju i važna za konceptualizaciju dječjeg razvoja sudjelovanjem u različitim institucijskim praksama. U kontekstu prijelaza, različite tradicije i prakse s različitim zahtjevima i očekivanjima mogu utjecati na prijelazni proces.

Hedegaard (2008) kulturno-povijesnim modelom (Slika 3.) tumači dječji razvoj u međuodnosu s prijelazima djeteta iz jedne perspektive u drugu. Hedegaard (2019) na dijete gleda kao na individuu, zasebnog pojedinca, no istovremeno i sudionika društvenog okružja koje je u socijalnim interakcijama s drugima u različitim okružjima.



Slika 3. Kulturno-povijesni model M. Hedegaard

(izvor: Hedegaard, 2008, str. 10)

Model ilustrira dinamičku strukturu u kojoj dijete istovremeno sudjeluje u nekoliko okružja u svojem svakodnevnom životu (primjerice, kod kuće u obitelji, u dječjem vrtiću, skupini vršnjaka, dodatnim aktivnostima i slično). Nastavno na ovu tezu, Hedegaard (2008) promatra dijete i njegov razvoj unutar triju međusobno povezanih perspektiva. Ponajprije ističe perspektivu države koja se odnosi na povijesno-razvojni kontekst društva koje legislativom pruža okvir za sudjelovanje djece u različitim institucijama. Institucijska perspektiva odnosi se na svakodnevnu praksu u institucijama (obitelji, dječjem vrtiću, školi) gdje se spajaju tradicije i njihove vrijednosti te osobni motivi i kompetencije djeteta. Perspektiva pojedinca obuhvaća pojedino dijete s njegovim potrebama, interesima i motivima u svakodnevnom životu. Hedegaard i suradnici (2019) navode da djeca istovremeno najčešće sudjeluju u praksama više različitih perspektiva, a prijelazi iz jedne perspektive u drugu složeni su i zahtjevni procesi. Prijelaz u novu perspektivu ne znači da prethodna završava, već je dijete neprestano u središtu međuođnosa

različitih perspektiva. Pri ulasku u, za dijete, novu perspektivu, u ovom slučaju instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dijete reagira na način stečen u prethodnoj perspektivi.

Neupitno je kako svi spomenuti modeli i teorije polaze od djeteta te naglašavaju važnost uključenosti i angažmana svih dionika koji sudjeluju u procesu prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Ipak, kao idealno teorijsko polazište u ovom doktorskom radu za tumačenje prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić nameće se kulturno-povijesna teorija M. Hedegaard. Izuzetno je značajna zbog nekoliko ključnih aspekata koji su u skladu s prirodom ovog prijelaznog razdoblja, a to su:

- **proširenje i nadopuna povijesno značajnih teorija prijelaza**

Slično kao Vygotsky (1979), Bronfenbrenner (1979) te Rimm-Kaufman i Pianta (2000), Hedegaard (2008) promatra razvoj djeteta kao rezultat socijalnih interakcija i kulturnih iskustava, međutim, proširuje njihove teorije uključivanjem raznolikih tradicija, vrijednosti i socijalnih situacija. To omogućava dublje razumijevanje kulturnih i institucijskih razlika koje utječu na prijelaz djeteta (primjerice razlike u vrijednostima i praksama obitelji i vrtića).

- **razumijevanje razvoja sudjelovanjem u društvenim institucijama**

Hedegaard (2008) tumači da se dječji razvoj odvija sudjelovanjem u društvenim institucijama, što savršeno odražava prijelaz iz obitelji koja je primarna društvena institucija, u dječji vrtić kao novi socijalni i obrazovni kontekst za dijete.

- **kvalitativne promjene u dječjim sposobnostima**

Hedegaard (2008) prijelaz sagledava kao razdoblje kvalitativnih promjena u djetetovim sposobnostima. Pritom dijete stječe nove socijalne, emocionalne i kognitivne vještine interakcijom s novim okruženjem, vršnjacima i odraslima u dječjem vrtiću koji nameće specifične izazove i prilike za poticanje dječjeg razvoja (primjerice razvoja autonomije, regulacije emocija i

socijalnih vještina). Ujedno, dijete se susreće s različitim tradicijama, vrijednostima i normama koje oblikuju njegovo razumijevanje svijeta i ponašanje.

- **naglasak na međudjelovanju perspektiva**

Pristup prema Hedegaard (2008) integrira različite perspektive djetetova razvoja – perspektivu djeteta, obitelji, odgojitelja te šire društvene zajednice. Na taj se način pruža mogućnost boljeg razumijevanja složenosti procesa prijelaza jer osim individualnog iskustva djeteta obuhvaća i širi društveni kontekst koji utječe na njegovo prilagođavanje.

- **kontekstualizacija različitih praksi i očekivanja**

Prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić podrazumijeva potrebu prilagodbe različitim tradicijama, praksama, zahtjevima i očekivanjima. Upravo je to u središtu teorije Hedegaard (2008). Važno je naglasiti kako različitosti praksa obitelji i dječjeg vrtića mogu biti veoma izazovne, no istovremeno i prilika za rast, razvoj i napredak suočavanjem s razlikama.

Zaključno, teorijsko polazište prema Hedegaard (2008) za tumačenje prijelaza djeteta iz obitelji u vrtić omogućava sveobuhvatno sagledavanje procesa međusobnom povezanošću individualnog razvoja, društvenih interakcija i institucijskog konteksta. Osim što detaljno objašnjava razvojne promjene, pruža temelj za oblikovanje praksi koje olakšavaju prilagodbu djeteta na novo okruženje.

4. ODGOJNO-OBRAZOVNI PRIJELAZI

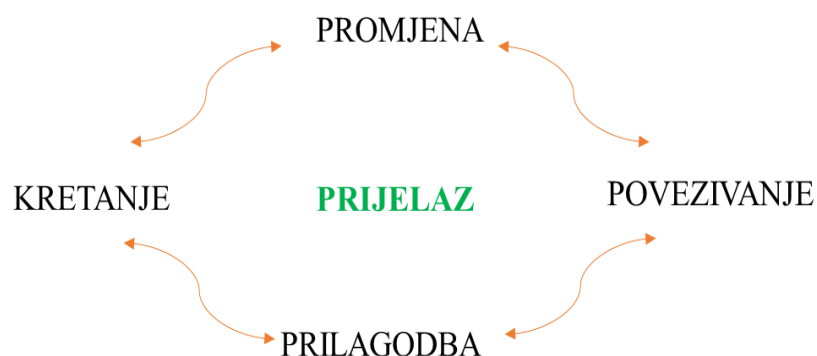
4.1. Terminološko određenje pojma prijelaz

Prijelaz, prijelazna razdoblja i promjene su uobičajeni dio svakodnevnog života svih živih bića. Općenito gledano, ali i u različitim kontekstima, pojam prijelaz odnosi se na procese promjena ili prelaska iz jednog stanja, uvjeta ili faze u drugu. Istovremeno se može percipirati kao razdoblje radosti, uzbuđenja, zadovoljstva, ali i pomiješanih emocija, konflikta, anksioznosti i rizika. Podrazumijeva izazovne situacije te je stoga ovom fenomenu značajno pridati pažnju sa znanstvenog i stručnog stajališta. Hviid i Zittoun (2008) naglašavaju da se prijelazni procesi uobičajeno odvijaju između društvenih okružja ili unutar njih. Svaki prijelaz zahtijeva ili izaziva određenu reakciju okoline što kasnije služi kao temelj za daljnji razvoj prijelaznog procesa. Pritom je razumljivo da reakcija okoline može biti pozitivna i podržavati prijelaz ili negativna i prijelaz otežavati.

U engleskom je govornom području za opisivanje prijelaza korišten pojam tranzicija. Riječ tranzicija dolazi od latinske riječi *transito* što znači prijelaz (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje). U Republici Hrvatskoj uvriježeno je korištenje pojma prijelaz (Miočić, 2023; Sigurin, 2022; Somolanji Tokić, 2020; Tatalović-Vorkapić, 2021; Visković i Miočić, 2024; Visković i Višnjić-Jevtić, 2019).

Pregledom relevantne literature teško je odrediti jedinstvenu definiciju samog pojma prijelaza. Primjerice, Dunlop i Fabian (2002) definiraju prijelaz kao prelazak s jednog mjesta, etape ili stanja u drugo tijekom određenog vremena. Sličnu ga definiraju i Dockett i suradnici (2017) koji ističu da prijelaz podrazumijeva promjenu iz jednog stanja ili razine u drugu. Neki znanstvenici ovaj fenomen vide kao promjenu konteksta, odnosno, kao kretanje iz jedne faze u drugu (Pianta i Cox, 1999; Pianta i Kraft-Sayre, 2003). Vogler i suradnici (2008) definiraju prijelaz kao ključni događaj i/ili proces koji se odvijaju u određenim razdobljima ili prekretnicama tijekom života. U sklopu ove definicije smatra se da se za vrijeme prijelaza

odvijaju značajne psihosocijalne i kulturološke prilagodbe s kognitivnim, društvenim i emocionalnim dimenzijama koje su u uskoj vezi s promjenama (izgleda, aktivnosti, statusa, uloga i odnosa, korištenja fizičkog i društvenog prostora, diskursa, praksa).



Slika 4. Ključne značajke prijelaza

Terminološki gledano, neupitno je da riječ prijelaz označava širok pojam, no ipak iz svih definicija proizlazi nekoliko ključnih riječi koje karakteriziraju i isprepliću se u opisu samog pojma. To su: kretanje, promjena, povezivanje i prilagodba (Slika 4.). Kretanje se definira kao „*pomicanje s kojeg mjesta u određenom smjeru*“ (Birtić i sur., 2012, str. 266). Za potrebe ovog rada, pod pojmom kretanje podrazumijeva se prelazak iz obiteljske sredine i početak polaganja odgojno-obrazovne institucije. Promjena se definira kao „*zamjenu čega čime*“ (Birtić i sur., 2012, str. 611). U kontekstu ovog rada promjena označava promjenu bivanja djeteta u obiteljskom okružju na boravak u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Prilagodba se tumači kao „*usklađivanje sa sredinom, sposobnost organizma da se prilagodi okolini ili novim okolnostima*“ (Birtić i sur., 2012, str. 588). U ovom se radu prilagodba odnosi na prilagođavanje i privikavanje djeteta na novo prostorno, materijalno, vremensko i socijalno okružje dječjeg vrtića. Povezivanje se definira kao „*učvršćivanje, stupanje s kim u vezu, uspostavljanje kakvih odnosa*“ (Birtić i sur., 2012, str. 546). U ovom se kontekstu riječ povezivanje odnosi na stvaranje veza između svih dionika procesa prijelaza, djeteta, roditelja i odgojitelja za vrijeme trajanja prijelaznog procesa. Generalizirajući i uzimajući u obzir sve navedeno, može se zaključiti da pojam prijelaz karakterizira kretanje iz jedne točke u drugu, zbog čega se odvija promjena na različitim

razinama za što je potrebna prilagodba kako bi se ostvarilo povezivanje te omogućilo optimalno funkcioniranje pojedinca u novim okolnostima.

4.2. Prijelaz u kontekstu odgoja i obrazovanja

Prijelaz u odgojno-obrazovnom kontekstu označava ključne promjene koje dijete doživljava u razdoblju institucijskog odgoja i obrazovanja. Promjene koje se pritom odvijaju su, primjerice, prelazak iz obiteljskog okružja u dječji vrtić, iz vrtića u osnovnu školu, iz nižih razreda u više, iz osnovne škole u srednju školu, iz srednje škole u visokoškolski sustav obrazovanja. Odgojno-obrazovni se prijelazi u stručnoj i znanstvenoj literaturi često tumače kao procesi koji uključuju prelazak djeteta iz jednog institucijskog okružja ili faze u drugo unutar obrazovnog kontinuiteta koji čine različite obrazovne institucije (Fabian i Dunlop, 2002; Perry i sur., 2014; Vogler i sur., 2008). Dockett i Perry (2001) detaljnije opisuju prijelaz u odgojno-obrazovnom kontekstu ističući da se on odnosi na vrijeme od prvog kontakta (prve informacije o promjeni okružja) djeteta s novom odgojno-obrazovnom sredinom do redovitog pohađanja nove odgojno-obrazovne ustanove, čemu u prilog ide i određenje prijelaza kao *„procesa promjena koje se doživljava od momenta u kojem djeca prelaze iz jednih okolnosti u druge... do momenta kada djeca postaju punopravni prilagođeni članovi u svojem novom okružju”* (Fabian i Dunlop, 2002, str. 3). Visković i Miočić (2024) tvrde da prijelazi predstavljaju procese u konkretnom vremenu. Slično prethodno spomenutim definicijama, tvrde da je prijelaz *„proces u vremenu od prve informacije o novom okružju i/ili ulozi pa do redovitog uključivanja u to okružje i/ili preuzimanje uloge“* (Visković i Miočić, 2024, str. 325).

Tatalović-Vorkapić (2020) navodi da se svakim prijelazom u odgojno-obrazovnom razdoblju dijete povezuje s novom okolinom i nekim novim značajnim drugima čime ostvaruje svoje potencijale, razvija se i raste. Za vrijeme prijelaza dijete ulazi u novu prostorno, materijalno, vremensko i socijalno okružje, a prijelaz, ističu Visković i Miočić (2024), kod djeteta izaziva promjenu identiteta, dnevnih struktura, ritma, igre, načina učenja, kulture, ponašanja i socijalnih interakcija. Zbog toga je razdoblje tijekom kojeg se prijelaz odvija iznimno zahtjevno i stresno za djecu (Nystad i sur., 2021) te zahtijeva kvalitetnu pomoć i podršku okoline. Uz to, značajno je naglasiti kako se ranije o prijelazu promišljalo kao o jednokratnom događaju,

međutim, novija istraživanja prijelaz shvaćaju kao slojevit i dugoročniji proces (Petriwskyj i sur., 2005). Visković i Miočić (2024), također, vide prijelaz kao dugotrajniji proces, a ne kao jednokratni događaj.

Odgojno-obrazovne prijelaze detaljnije opisuju Visković i Višnjić-Jevtić (2019) ističući da se prijelazi mogu promatrati kao vodoravni i okomiti. Okomiti se prijelazi pritom odnose na prelasku iz jedne odgojno-obrazovne sredine u drugu, pri čemu se mijenja razina (iz obitelji u dječji vrtić, iz dječjeg vrtića u osnovnu školu). Vodoravni prijelazi podrazumijevaju prelasku unutar iste razine (iz jednog vrtića u drugi). Neovisno o kojoj se vrsti prijelaza radi, oni dovode do promjene do tada naučenih obrazaca ponašanja (pravila, rituala, načina komunikacije, rješavanja problema i sl.) te su nerijetko djeci rane životne dobi zahtjevni, izazovni i teško razumljivi. Osim toga, Niesel i Griebel (2007) objašnjavaju da se odgojno-obrazovni prijelazi mogu promatrati na tri razinama: promjene na individualnoj razini, promjene u odnosima te promjene u kontekstu u kojem dijete odrasta. Sve se tri razine u stvarnom životu prepliću, međusobno su povezane, ali istovremeno se mogu promatrati kao teorijski odvojene cjeline. Individualna perspektiva odnosi se na promjene u djetetovim aktivnostima, identitetu i ulogama koje su neizbježne u novom prostornom, materijalnom, vremenskom i socijalnom okruženju. Mogućnosti, prilike, očekivanja i ciljevi u novoj instituciji razlikuju se od prethodno naučenih (Dockett i Einarsdóttir, 2017). Tijekom prijelaza dijete uspostavlja nove odnose s odraslim osobama, drugom djecom i vršnjacima. Nerijetko, za vrijeme prijelaza djeca mogu izgubiti prethodne odnose (Recchia i Dvorakova, 2012). Promjene na razini konteksta odnose se na razvojne i ponašajne zahtjeve koje su nametnule institucije u koje dijete ulazi (Fabian i Dunlop, 2002). Sve spomenuto usko je povezano s prvim, individualnim promjenama. Tijekom prijelaza dijete se suočava s novim kontekstom u kojem gradi svoju poziciju u odnosu na druge dionike i zahtjeve institucije (Dockett i Einarsdóttir, 2017).

Važnost prijelaza istaknuta je u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) u okviru načela osiguravanja kontinuiteta u odgoju i obrazovanju. Ističe se važnost suradnje i partnerstva među različitim razinama obrazovanja (primjerice dječji vrtić i osnovna škola) te važnost kvalitetne suradnje svih podsustava s djecom i obiteljima. Cilj je kvalitetne suradnje premošćivanje izazova tijekom prijelaznih razdoblja (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015). Ipak, u Republici Hrvatskoj ne postoje jasno

propisane odrednice koje bi bilo poželjno slijediti u prijelaznim procesima, već ovise o pojedinačnim praksama pojedinih dječjih vrtića i/ili osnovnih škola diljem zemlje. Uočljive su razlike u aktivnostima koje se provode u svrhu pružanja podrške, kao i u organizaciji samog prijelaznog procesa. Slična se praksa može ustanoviti i diljem svijeta. Iščitavajući istraživanja o prijelazima u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te primarnog obrazovanja u svijetu, vidljivo je da se prakse i načini organizacije rada za vrijeme prijelaza i prilagodbe razlikuju ovisno o institucijama unutar istih zemalja (Early i sur., 2001; Garber i sur., 2022; Hu, 2024). Prijelazni proces uobičajeno uključuje razmjenu važnih informacija o djetetu između obitelji i institucije ili između prethodne i buduće institucije te podrazumijeva osmišljavanje optimalnih aktivnosti koje će djetetu olakšati taj proces. Pritom su angažman ključnih dionika i prakse za vrijeme prijelaznih procesa individualni.

Izniman značaj prijelaznih razdoblja u životima djece dodatno je potvrđen činjenicom koju navode Visković i Višnjić-Jevtić (2019), a tvrde da način na koji su djeca uključena u odgojno-obrazovnu instituciju uvelike može doprinijeti ukupnoj kvaliteti djetinjstva, samim time i dječjeg razvoja i svih budućih postignuća. Naglašavaju važnost kvalitetno i dobno primjerenih postupaka i rituala prijelaza koji bi trebali poticati dječji razvoj i ublažiti strah od novog i nepoznatog, osnažiti djecu i obitelji i unaprijediti socijalne kompetencije. Također, iste autorice navode aktivnosti koje mogu olakšati prijelaze djece iz obitelji u dječji vrtić ili iz dječjeg vrtića u osnovnu školu, a to su: pravodobno i cjelovito informiranje djece i roditelja o procesu prijelaza, postupno upoznavanje s novim okruženjem, jasno isticanje dobrobiti djece, otvorena, dvosmjerna komunikacija, suradnja i partnerstvo svih dionika procesa prijelaza. Ujedno ističu kako u Republici Hrvatskoj nedostaje društvene i profesionalne potpore u tom značajnom razdoblju pri čemu ostaje otvorenih pitanja i prostora za razvoj i napredak.

4.3. Prvi prijelaz u odgojno-obrazovnom razdoblju

U suvremenoj znanstvenoj i stručnoj literaturi tek je vrlo mala pažnja pridana prvom prijelazu u odgojno-obrazovnom razdoblju. Postoji značajan broj istraživanja koja ispituju prijelaze djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (primjerice Hirst i sur., 2011; OECD, 2017; Somolanji Tokić i Kretić-Majer, 2015; Visković, 2018), no još uvijek postoji manjak informacija o djeci koja prvi put ulaze u svoju prvu odgojno-obrazovnu instituciju. Prvim se prijelazom

smatra prvo uključivanje djeteta iz obitelji u prvu odgojno-obrazovnu sredinu. Ova je činjenica iznenađujuća s obzirom na sve veće stope djece širom svijeta uključene u institucijski sustav odgoja i obrazovanja od sve ranije dobi te s obzirom na značaj koji prvi prijelaz ima u razdoblju ranog djetinjstva u odnosu na budući razvoj. Prvi je prijelaz ključan za dugoročno učenje i razvoj djece (OECD, 2021) te cjelokupno kasnije obrazovanje i dobrobit djece (Bulkeley i Fabian, 2006). Gath i suradnici (2024) objašnjavaju kako je nedostatak istraživanja u ovom razdoblju, bez obzira na iznimnu značajnost, vjerojatno posljedica metodoloških i tehničkih izazova te etičkih razmatranja koja podrazumijevaju mjerenje emocionalnih iskustava djece rane životne dobi.

Prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić za većinu je djece prvi prijelaz u razdoblju odgoja i obrazovanja (Tatalović Vorkapić, 2020), a svako ga dijete proživljava na sebi svojstven način. „*Prvi korak u veliki svijet*“ (Došen-Dobud, 2004, str. 9), iznimno je značajan u životu svakog djeteta i može djelovati na dijete i njegov cjelokupni rast i razvoj. Dijete se za vrijeme prijelaza susreće s novim ulogama i ulazi u interakcije s novim okruženjem, odraslima, vršnjacima i odgovornostima (Entwisle i sur., 1999). Pritom može naići na brojne poteškoće jer doživljava dramatične promjene u svojim okolišnim iskustvima i očekivanjima (Mashburn i sur., 2018). Uspjeh ovog prijelaza ima trajne posljedice za oblikovanje dječje kratkoročne i dugoročne dobrobiti (Duncan i sur., 2007; Entwisle i Alexander, 1989) te je iznimno važno da se odvija na što jednostavniji i lakši način (Landry i sur., 2001). Smatra se značajnom razvojnom prekretnicom (McIntyre i sur., 2007) te ga se može pojmiti kao kritično razdoblje rasta i razvoja (Pianta i Kraft-Sayre, 2003). Također, prvi prijelazni procesi utječu i na sve kasnije akademske i socijalne rezultate djece (Takriti i sur., 2022). Nakon samog prijelaza iz obitelji u dječji vrtić, dijete može doživjeti prijelaznu fazu zbog mijenjanja odgojno-obrazovne skupine (ili ustanove), promjenom odgojitelja, a nešto kasnije prelaskom iz dječjeg vrtića u osnovnu školu (Bogatić, 2022).

Stručnjaci u području ranog odgoja i obrazovanja, praktičari te znanstvenici i istraživači neprestano traže načine kako olakšati ovaj prijelaz. Uspjeh u tome zahtijeva neprestanu međusobnu suradnju između svih sudionika ovog procesa – djece, roditelja i odgojitelja, na što je usredotočen tek manji broj istraživanja (Cook i sur., 2019). Visković i Miočić (2024) naglašavaju važnost oblikovanja tzv. trokuta, koji čine dijete, roditelji i odgojitelji, kako bi se razvila međusobna suradnja koja doprinosi dobrobiti djeteta i olakšavanju cjelokupnog procesa. Važno je

da dijete za vrijeme procesa osjeća sigurnu privrženost te da mu roditelji i odgojitelji pružaju potporu i osiguravaju kvalitetne postupke prijelaza. Postupci prijelaza mogu se definirati kao „sve aktivnosti koje djeci mogu olakšati prijelaz među pojedinim zajednicama i okruženjima“ (Visković i Miočić, 2024, str. 327). Pa se tako, kvalitetnim postupcima za vrijeme prijelaza kod djece može ublažiti strah od nepoznatoga, razvijati otpornost na promjene, neagresivno zauzimanje za sebe i poboljšavati njihove socioemocionalne kompetencije. Odgovornost za kvalitetne postupke prijelaza, ističu Miočić i Visković (2024), na odraslim je sudionicima procesa – odgojiteljima i roditeljima, no i djecu je potrebno aktivno i jednakopravno uključiti u planiranje i organizaciju cjelokupnog procesa.

Pregledom literature moguće je uočiti kako različiti autori koji se bave ovom tematikom uočavaju i naglašavaju slične značajne točke tijekom prijelaznog procesa (primjerice suradnja roditelja i odgojitelja prije i tijekom prijelaza, zatim postupno upoznavanje, uvođenje i prilagodba djeteta na novu sredinu te, u konačnici, samostalan boravak djeteta u novom okruženju). Slijedom toga, nakon što je dijete upisano u dječji vrtić potrebno je ostvariti suradnju odgojitelja i roditelja u vidu inicijalnog razgovora, nakon čega slijedi prvi posjet roditelja i djeteta skupini, zajednički dogovor procesa prilagodbe te prvi boravak djeteta u skupini. Nakon nekog vremena slijedi prvi boravak djeteta u skupini odvojeno od roditelja (Brooker, 2008, Došen-Dobud, 2004; Mašković i sur., 2018; Lorber i Hanf, 2013). Prijelazni je proces za svako dijete jedinstven. Provodi se u skladu s djetetovim karakteristikama i potrebama, kulturom obitelji i zajednice u kojoj dijete odrasta te prema odrednicama kurikuluma dječjeg vrtića u koje dijete dolazi.

4.4. U susretu dviju zajednica: obitelj i dječji vrtić u trenutku prijelaza

Iako se pogled na obitelj, njezinu strukturu, organizaciju i funkcije mijenjao i razvijao tijekom povijesti (Ljubetić, 2023), važnost i temeljna uloga obitelji u životu i razvoju djeteta stalna je i nepromijenjena (Zloković, 2023). Obitelj je „*primarna i realno očekivana sredina za poticanje razvoja, ostvarivanje zadovoljstva, prihvaćenosti i intime*“ (Zloković, 2023, str. 23), a značenje je uloge obitelji u razumijevanju i zadovoljavanju potreba djeteta neprocjenjivo. Također, Zloković (2023) tvrdi da je pripadnost obitelji i podrška njezinih članova tijekom značajnih osobnih životnih događaja, ali i kriza, često esencijalna odrednica preživljavanja pojedinca. Važno je istaknuti kako je upravo dijete središnja osoba svoje obitelji. U prilog tome,

Kušević (2009, str. 193) definira obitelj kao „*odgojnu zajednicu roditelja i djece, čiji je konstitutivni element dijete*“. Ova se definicija može protumačiti na način da je u njoj opisana ključna ideja o djetetovu položaju u obitelji gdje se naglašava kako je dijete središnja figura oko koje se oblikuje i strukturira obiteljski život. Naime, oko djeteta se već i prije rođenja formiraju ljubav, briga i pažnja njegovih najbližih. Članovi obitelji, roditelji, braća i sestre, djedovi i bake dijete vide kao jedinstvenu i posebnu osobu. Usmanovna i Askarkhujaeva (2021) navode da nitko kao obitelj ne vidi dijete u tako pozitivnom svjetlu te da se obitelj o djetetu brine i podržava ga na sebi svojstven, poseban i drukčiji način od svih ostalih tijekom njegova razvoja i odrastanja.

Iz povijesne perspektive može se pratiti promjena od obitelji nekad kao glavnog i jedinog nositelja odgoja i obrazovanja djece pa do danas kada je prisutna sve veća i sve ranija uključenost djeteta u institucijski odgojno-obrazovni sustav. U suvremenom društvu, zbog globalnih promjena i zaposlenosti roditelja, dijete nakon navršene prve godine života najčešće kreće u dječji vrtić. Upisom djeteta u dječji vrtić započinje postupni prijelaz iz dosad naučenog i sigurnog obiteljskog okružja u institucijski sustav ranog odgoja i obrazovanja. Prijelaz se može sagledati kao most koji povezuje djetetovo obiteljsko okružje i institucijski sustav odgoja i obrazovanja. Pritom su obitelj i institucija dvije potpuno odvojene cjeline, no međusobno povezane snažnim vezama i zajedničkim ciljem – dobrobiti i odgojem sretnog i zdravog djeteta. Osgood (2011) proces prijelaza djeteta iz obitelji u instituciju karakterizira kao vrlo osjetljiv i emocionalno zahtjevan proces za sve pojedince koji u njemu sudjeluju. Dijete, koje je do tada u obiteljskom okružju zauzimalo središnje mjesto i dobivalo nepodijeljenu pažnju članova svoje obitelji, postaje dijelom šire zajednice u kojoj se nalazi veliki broj ravnopravnih članova. Do tada su svi obiteljski planovi, rasporedi, navike i aktivnosti bili planirani na način da potrebe i osjećaji individualnog djeteta budu prioritet. Ulaskom u institucijsko okružje takva se dinamika značajno mijenja, što nerijetko predstavlja emocionalni izazov za dijete. U skupini s više djece odgojitelji nastoje ravnopravno osigurati zadovoljenje potreba svakog djeteta. U takvim uvjetima pojedino dijete više nije u središtu, kako je do tada bilo naučeno u obiteljskim okolnostima. Umjesto toga, postaje dijelom kolektiva gdje se treba prilagoditi novom ritmu, zajedničkim pravilima, dijeljenju materijala, prostora te se nalazi u središtu novih i drukčijih socijalnih odnosa. Također se i roditelji suočavaju s brojnim izazovima. Često imaju osjećaj gubitka kontrole nad svakodnevnim životom svojeg djeteta, ali i krivnje, tjeskobe i zabrinutosti zbog prilagodbe djeteta na novo

okružje. U tim se trenutcima pred odgojitelja postavlja velik zadatak i daje mu se ključna uloga u olakšavanju prijelaza što zahtijeva pažljivo planiranje, pomoć i podršku, kako djeci, tako i roditeljima. Panić (2020) ističe važnost osiguravanja kvalitetnih uvjeta za prilagodbu od strane dječjeg vrtića, usmjerenih na ublažavanje strahova od odvajanja i nepoznatog te osnaživanje daljnjeg dječjeg cjelokupnog razvoja.

Iz svega spomenutog može se zaključiti kako proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić nije samo prilagodba djeteta na instituciju, već i prilagodba cijele obitelji na nove životne okolnosti. U tom kontekstu važno je istaknuti pojam obiteljske otpornosti. Walsh (2006) opisuje kako obiteljska otpornost podrazumijeva procese prilagođavanja obitelji novim okolnostima koji se odvijaju u obitelji kao funkcionalnoj jedinici. Ističe snage koje obitelji koriste kako bi se prilagodile novoj situaciji te naglašava važnost sposobnosti obitelji da se zaštite, ponovno funkcionalno organiziraju i nastave uobičajeni svakodnevni život u promijenjenim uvjetima. Obiteljska otpornost za vrijeme trajanja procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić očituje se zajedničkim prevladavanjem izazova i prilagodbom novoj situaciji. Prijelaz podrazumijeva promjenu obiteljske rutine i svakodnevnih navika pri čemu obiteljska otpornost omogućava identifikaciju i korištenje vlastitih snaga za suočavanje s prijelazom (primjerice, razgovori o osjećajima, učinkovita komunikacija, zajedničko donošenje odluka, podjela obaveza među roditeljima, prepoznavanje važnosti pružanja emocionalne podrške djetetu i sl.). Dječji vrtići mogu dodatno podržati obiteljsku otpornost na način da pružaju informacije, savjete i podršku djeci i roditeljima za vrijeme trajanja prijelaznog procesa, što može dodatno osnažiti obitelj i olakšati prijelaz djeteta s ciljem postizanja maksimalne dobrobiti.

4.5. Dijete kao aktivni sudionik prijelaza

Iako je u znanstvenoj i stručnoj literaturi ovaj aspekt manje istražen, djeca aktivno sudjeluju u procesu prijelaza svojim inicijativama, istraživanjem te djelovanjem usmjerenim prema sebi, drugima i okolini (Lucas Revilla i sur., 2024). Za vrijeme prijelaza djeca sama postupno reguliraju svoje emocije (Lipponen i Pursi, 2021), pozicioniraju se unutar novog okružja (White i sur., 2021), upoznaju prostor, uče pravila i usvajaju rutine (Dalli, 2003). Također, tijekom rane životne dobi djeca su intrinzično motivirana za interakciju s vršnjacima (Løkken, 2000; Shin, 2010), povezuju se s vršnjacima i odgojiteljima i izgrađujući odnose (White

i sur., 2021). Zahvaljujući urođenoj potrebi za socijalnom interakcijom, djeca su prirodno sklona tražiti kontakt s drugima što im u prijelaznim razdobljima olakšava uspostavu novih odnosa. Istraživanja koja proučavaju iskustvo prijelaza djece u ranim razvojnim fazama (Degotardi, 2011; Degotardi i Pearson, 2014) potvrđuju da djeca pokazuju interes za dolazak nove djece u skupinu, prihvaćaju ih kao socijalne partnere te pokazuju interaktivne i prijateljske geste poput smiješka i traženja blizine. Corosaro (2018) je otkrio da djeca koriste specifične strategije za ulazak u grupnu igru. Navodi kako djeca obično najprije sjede blizu željene vršnjačke skupine, promatraju svakog člana i cijelu skupinu te potom traže prilike za pristup igri u skupini. Također, navodi da je zajednička značajka vršnjačke kulture djece potvrđivanje socijalnih veza s drugima pitanjem „Jesmo li prijatelji?“. Prema tome, međusobnim interakcijama u igrama i rutinama djeca razvijaju osjećaj zajedništva (Boldermo, 2020). Igračke, ističe isti autor, mogu potaknuti zajedništvo jer ih djeca uče dijeliti ili zajednički koristiti, a za vrijeme takvih trenutaka pokazuju empatiju i suosjećanje čime se jača zajedništvo. Istraživanje Ruan i Mortlock (2024) također naglašava važnost zajedništva među djecom u skupini u prijelaznom razdoblju. Ističu kako djeca u prijelazu pokazuju izraziti nagon za uključivanjem te značajnu otpornost kada su njihovi pokušaji za uključivanje odbijeni ili ignorirani. Ujedno su i u ovom istraživanju igračke identificirane kao važan objekt interakcija koje obično predstavljaju poziv na interakciju ili su osnova za konflikt i pomirenje.

4.6. Prilagodba kao željeni rezultat prijelaza

Istovremeno se s procesom prijelaza počinje događati i prilagodba na novu prostornu, materijalnu, vremensku i socijalnu okolinu. Prema Guiang i Dela Cruz (2024) svaki prijelaz zahtijeva složenu prilagodbu na nove socijalne i obrazovne zahtjeve. Tatalović-Vorkapić (2020) objašnjava razliku između pojmova prijelaz i prilagodba na način da opisuje kako prijelaz obuhvaća sve aktivnosti i doživljaje koji su vezani za prostore i vrijeme između stare i nove situacije, a prilagodbu opisuje kao specifično vezanu za aktivnosti te doživljaje djeteta i roditelja u novoj situaciji (dječjem vrtiću).

Prema *Hrvatskoj enciklopediji (mrežno izdanje)*, prilagodba se može definirati kao „*prilagođavanje ili privikavanje na neku novu situaciju ili preuređenje neke situacije*“ (Kragić, 2024), a Tatalović-Vorkapić (2020) naglašava kako je dobra prilagodba značajan prediktor

psihološke dobrobiti i općenite kvalitete života djece. Također, ista autorica opisuje opći razvojni model prema Wenar (2003) gdje je jasno istaknuto kako je prilagodba određena s pet temeljnih čimbenika: vrijeme, intrapersonalni čimbenici (ličnost, ponašanje), interpersonalni čimbenici (odnosi s okolinom), čimbenici višeg reda (obitelj, društvo, kultura) i organski čimbenici (genetika). Kako bi prilagodba bila što lakša i uspješnija, potrebno je promišljati o svim spomenutim čimbenicima s ciljem pružanja optimalne podrške svakom djetetu. Djeca rane životne dobi nisu još dovoljno emocionalno i kognitivno zrela da bi samostalno mogla regulirati svoje osjećaje tijekom odvajanja od roditelja te im je zbog toga za uspješnu prilagodbu potrebna pomoć i podrška (Schore i Schore 2008). Peters (2010) posebno naglašava važnost odnosa između svih dionika kako bi prilagodba djeteta novom okružju bila što lakša. Isto je istaknuto i u istraživanju koje su proveli Gill i suradnici (2006) gdje stoji kako je za uspješnu prilagodbu važno da svi uključeni u prijelazni proces budu svjesni sposobnosti, mogućnosti i vještina djece, imaju zajednička očekivanja te da se uspostavi kvalitetna komunikacija između obitelji i dječjeg vrtića. Iako su odnosi s vršnjacima i interakcije između djeteta i odgojitelja važni za djecu, uzajamni partnerski odnosi između obitelji i institucije ključni su za uspješnu prilagodbu djeteta novom okružju. Peters i suradnici (2015) tumače kako će učinkoviti procesi orijentacije, dijeljenje informacija iz jednog okružja u drugo te poštovanje i uzajamni partnerski odnosi između roditelja i odgojitelja poboljšati iskustvo učenja djece u novom okružju te olakšati i ubrzati dječju prilagodbu.

Razdoblje prilagodbe djece ne počinje i ne završava prvog dana boravka u dječjem vrtiću (Guiang i Dela Cruz, 2024). Vrijeme koje je djetetu potrebno za prilagodbu na novo okružje nije jedinstveno određeno, razlikuje se od djeteta do djeteta i ovisi o čitavom nizu čimbenika. Prilagodba se ne događa u trenutku (Andersson Sør i sur. 2023), već može biti postupna i zahtijevati određene mehanizme i strategije kako bi se postigla. Također, djeca mogu manifestirati različite oblike ponašanja te zbog toga svako dijete zahtijeva jedinstven pristup i podršku (Brajša-Žganec, 2003). Važnu ulogu za proces prilagodbe imaju prijelazni predmeti koji djetetu omogućuju lakši prijelaz iz obiteljskog doma u dječji vrtić (Došen-Dobud, 2004). Podrazumijevaju predmete koji i kod kuće na dijete djeluju umirujuće (tješilice, dekice, omiljeni plišani medvjedići i sl.), a u dječjem vrtiću predstavljaju „komadić doma“ i pružaju djetetu osjećaj sigurnosti i utjehe. Prijelazni predmeti kod djeteta imaju „moć uspostavljanja prisnosti u

odsutnosti“ (Zlotovitz, 1982, str. 36) i daju djetetu do znanja da su njegova obitelj i njegov dom još uvijek tu za njega iako nisu fizički prisutni (Visković i Miočić, 2024). Pritom je važno naglasiti kako nemaju sve djetetove igračke moć prijelaznog predmeta (Došen-Dobud, 2004) te je potrebno prepoznati i dobro odabrati predmet koji je djetetu od posebne važnosti.

Uspješnost djetetove prilagodbe novom okružju, tumače Visković i Miočić (2024), vidljiva je na temelju dječjeg ponašanja tijekom svakodnevnog boravka u vrtiću (zainteresiranost za prostor, vršnjake, odgojitelje, aktivno sudjelovanje u aktivnostima i interakcijama). No, isto tako, uspješnost prilagodbe može se odražavati i na djetetov boravak kod kuće za vrijeme cjelokupnog procesa. Neraspoloženo, umorno, nezainteresirano dijete, usmjereno samo na odrasle osobe za vrijeme boravka kod kuće, zasigurno, prolazi proces prilagodbe puno teže. Prilagodba može biti zahtjevnija ili manje uspješna ako individualne karakteristike djeteta i naučeni obrasci ponašanja uvelike odudaraju od karakteristika i zahtjeva okružja u koje dijete ulazi (Peters, 2010).

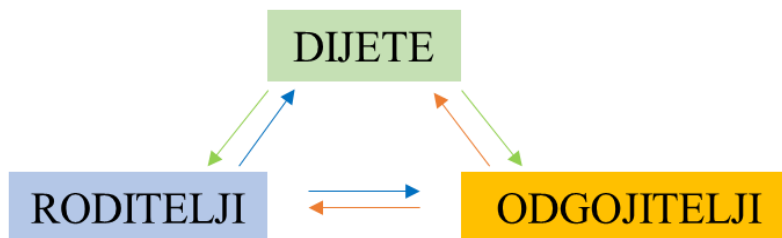
Došen-Dobud (2004) objašnjava kako se prilagodba ne odnosi samo na prve dane ili mjesec boravka djeteta u dječjem vrtiću. Kriza odvajanja može se javiti i puno kasnije te se očituje sličnim oblicima ponašanja kao kad se javi u početku. Česta je nakon što dijete određeno razdoblje zbog bolesti ili nekog drugog razloga ne dolazi u dječji vrtić. U konačnici, sve su reakcije koje dijete ima tijekom prijelaznog procesa prolazne te se prema Mašković i suradnici (2018) gotovo sva djeca na kraju uspješno prilagode novom okružju.

Iako prijelazi djece rane životne dobi zahtijevaju prilagodbu i mogu izazvati osjećaj nesigurnosti, također pružaju veliku priliku za stjecanje novih kompetencija i izgradnju odnosa ako se provedu ispravno (Brooker 2008). Unatoč izazovima i brigama povezanim s promjenama i prilagodbom na novo okružje, O'Farrelly i Hennessy (2014) navode kako djeca iz tih situacija mogu puno naučiti o sebi i svijetu oko sebe te mogu izgraditi otpornost, poboljšati vlastite kognitivne sposobnosti (Karaman i Cobb, 2022) te regulirati svoje emocije (Skinner, 2018). Uz to, vježbaju vještine suočavanja koje im uvelike mogu koristiti i pomoći tijekom odrastanja i čitavog kasnijeg života (O'Farrelly i Hennessy, 2014).

„Polazak djeteta u jaslice/vrtić velik je i važan događaj, kako za dijete, tako i za čitavu obitelj. Istodobno je dio normalnog razvojnog puta u životu djeteta i gotovo neizbježan dio odrastanja” (Krivičić, 2008, str. 3).

5. KLJUČNI SUDIONICI PROCESA PRIJELAZA

Promišljajući o svemu do sada spomenutome tijekom procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić, važno je propitivati međusobne odnose i suradnju svih sudionika tog procesa (Slika 5.) – dijete, roditelji i odgojitelji.



Slika 5. Međusobni odnos svih sudionika procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić

Guarnieri de Campos Tabet i suradnici (2020) zaključuju kako je za nesmetan prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić i što lakšu prilagodbu posebnu pažnju potrebno posvetiti prihvaćanju razlika i vrednovanju identiteta svih uključenih u proces. Stoga je neupitno važno promotriti svakog dionika ponaosob, sa specifičnim karakteristikama i osobitostima. Istovremeno, važno je uočavati međusobne sličnosti i razlike te zasebna gledišta na odgoj i obrazovanje. U nastavku će se pažnja pobliže posvetiti svakom dioniku procesa prijelaza. Ponajprije djetetu – kao središnjem čimbeniku, zatim roditeljima – kao prvim i temeljnim odgojiteljima te na kraju odgojiteljima – kao odgojno-obrazovnim stručnjacima. Sustavno će se iznijeti njihove karakteristike i suvremeni položaj u društvu te pregledom literature i dosadašnjih istraživanja u području prijelaza iznijeti širi pogled na viđenja prijelaznog procesa kroz prizmu svakog dionika.

5.1. DIJETE U KONTEKSTU PRIJELAZA

Po svojoj prirodi dijete je znatiželjno, sposobno, osjećajno i aktivno biće. Neprestano propituje, istražuje, promišlja te otkriva nove stvari o sebi i svijetu koji ga okružuje. Dijete se danas prepoznaje kao jedinstvena osobnost, s vlastitim potrebama, interesima i mogućnostima, što naglašava i Montgomery (2020) s tezom da je svako dijete rane i predškolske dobi drukčije s vidljivim i onim manje vidljivim razlikama u odnosu na drugu djecu. Kod promišljanja o djetetu važno je istaknuti kako suvremeni pedagoški pristup prepoznaje dječju aktivnu ulogu i uključenost u svim segmentima njegova života (Slunjski, 2012).

Za razliku od djeteta u prošlosti čiji se odgoj i obrazovanje odvijalo ponajprije i gotovo isključivo u obiteljskom okružju, djetinjstvo suvremenog djeteta bitno je drukčije. Dijete je danas okruženo masovnim medijima, internetom, društvenim mrežama, globalizacijom, političkim i ekonomskim promjenama, terorističkim napadima, ratovima i zdravstvenim pandemijama. Ujedno, suvremeni roditelji zbog užurbanog načina života i velikog opsega poslovnih zadataka imaju sve manje vremena za brigu o djetetu i njegov odgoj što rezultira sve ranijom institucionalizacijom. Institucionalizacija djece podrazumijeva „*smještanje djece u institucije djetinjstva čija je svrha skrb, odgoj i obrazovanje djece*“ (Bogatić, 2024, str. 83). Važno je naglasiti kako prema Konvenciji o pravima djece (1989) sva djeca trebaju imati pravo na dostupan i kvalitetan odgoj i obrazovanje. U Republici Hrvatskoj isto je istaknuto i u Zakonu o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22, 101/23) gdje stoji da svako dijete ima pravo upisa u dječji vrtić. Međutim u Republici Hrvatskoj, zbog trenda povećanja zaposlenosti roditelja i potrebe sve ranijeg ulaska djeteta u sustav institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, za određen broj djece dječji vrtić ipak ostaje nedostupan. Višnjić-Jevtić i Visković (2025) navode kako u Republici Hrvatskoj ponuda ne zadovoljava potražnju te da postoji nedovoljan broj mjesta u dječjim vrtićima. Primjerice, u gradu Zagrebu, kao glavnom gradu Republike Hrvatske, u pedagoškoj godini 2024./2025. nije bilo dovoljno mjesta za upis 1665 djece (službene stranice Grada Zagreba, 2025). Time je pred roditelje i djecu postavljen dodatni izazov u pogledu pronalaska slobodnog mjesta u privatnim vrtićima ili nekom od drugih oblika izvan obiteljske skrbi o djeci u vremenu odsustva roditelja.

Nakon što dijete ostvari priliku za uključivanje u dječji vrtić ulazi u potpuno nov, nepoznat kontekst koji se razlikuje do tada poznatog obiteljskog okružja. Rimm-Kaufman i Pianta (2000) prvi su detaljnije istražili i opisali ovaj prijelaz te istaknuli značajne promjene koje djeca doživljavaju. Ovaj je prijelaz posebno izazovan jer djeca istovremeno prolaze mnoštvom značajnih promjena. Pred dijete su postavljeni zahtjevi autonomnog funkcioniranja, razvijanja odnosa s nepoznatim odnosima i vršnjacima, većih akademskih zahtjeva i jasnih očekivanja te pridržavanja pravila skupine (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Socijalne i ponašajne vještine, kao što su samostalnost, sposobnost samostalnog rada i praćenja uputa, neki autori nazivaju „vještinama preživljavanja“ u novoj vrtićkoj sredini (McIntyre i sur., 2007; Rimm-Kaufman i sur., 2000). Također, specifične socijalne vještine koje uključuju međuljudsko ponašanje, asertivnost, prihvaćanje od strane vršnjaka, komunikacijske vještine djeteta smatraju se ključnim komponentama adaptivnog ponašanja (Gresham i Elliott, 1987). Upravo su adaptivno ponašanje i spomenute vještine prediktori uspješnijeg prijelaza u dječji vrtić (McIntyre i sur., 2007). Isto tako, djeca koja imaju problema s ovladavanjem vještina adaptivnog ponašanja imaju veći rizik od emocionalnih i ponašajnih problema za vrijeme prijelaza. Mnoge od spomenutih značajki i ključnih elemenata ovog razdoblja naglašene su i u novijim istraživanjima (primjerice, Mashburn i sur., 2018; Tatalović-Vorkapić, 2020, Visković i Višnjić-Jevtić, 2019).

Uz to, suvremena istraživanja naglašavaju kako dijete danas samo oblikuje i preoblikuje svoj svakodnevni prostor dostupnim resursima (Ornmalm, 2021). Na taj način aktivno sudjeluje i u procesu prijelaza iz obiteljskog doma u instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Revilla i sur., 2023). Pogled na dijete kao središnjeg i glavnog dionika procesa prijelaza važan je jer svojim prijelazom dijete značajno oblikuje okružje, ali istovremeno okružje definira dijete.

5.1.1. Reakcije djece za vrijeme prijelaza

Prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić velik je događaj za dijete i istaknuta prekretnica na putu odrastanja. „*To je prvi djetetov iskorak u svijet izvan prisne domaće, obiteljske sredine*“ (Došen-Dobud, 2004, str. 14). Djeca rane životne dobi nisu još dovoljno kognitivno i emocionalno zrela da reguliraju svoje osjećaje tijekom odvajanja od roditelja i prijelaza u dječji vrtić. Upravo iz tog razloga velik broj djece pokazuje znakove poteškoća tijekom prvih tjedana boravka u dječjem vrtiću (Datler i sur., 2012). Nerijetko su u tom razdoblju prisutne burne dječje

reakcije koje mogu biti emocionalne i tjelesne (Mašković i sur., 2018). Emocionalne reakcije, koje uključuju ljutnju, tugu, razdražljivost, buntovništvo, nezadovoljstvo, neutješnost, agresivnost, vrlo su česte u prvim danima boravka djeteta u vrtiću. Uz to, često su prisutne i tjelesne reakcije kao što su bolovi u trbuhu, glavobolja ili povraćanje. Osim navedenog, mogu se javiti i ponašanje reakcije. Primjerice, odbijanje hrane, utjehe, povučenost u sebe, promatranje drugih i događaja sa strane, odbijanje spavanja ili kratki i isprekidani san. Može se javiti i regresija u ponašanju, odnosno privremeni povratak na prethodnu fazu u razvoju i obrasce ponašanja koje su već svladali. Kada se kod djece javi regresija u ponašanju, opisuje Bujišić (2005), ona se tada ponašaju na način koji su već prerasli (primjerice gubi se uspostavljena kontrola mokrenja ili djeca ponovno traže dudu ili sišu palac nakon što su to nadvladali).

Manji broj znanstvenih istraživanja posvećen je promatranju dječjih reakcija za vrijeme prijelaza. Neka istraživanja (Bailey, 2008; Datler i sur., 2012) pokazuju da djeca tijekom prvih dana boravka u dječjem vrtiću pokazuju nesigurnost i povlače se iz socijalnih interakcija. Istraživanje Klette i Killén (2019) fokusira se na odvajanje i ponovno susretanje jednogodišnjaka i njihovih majki za vrijeme prijelaznog procesa. Zapažanja ukazuju na pojavu separacijske anksioznosti (plač, očaj, hvatanje za majku) prilikom odvajanja te ponekad i tijekom ponovnog susreta djeteta i majke. Ahnert i suradnici (2004) pratili su djecu tijekom odvajanja od roditelja na početku prijelaznog procesa te ponovno nakon pet mjeseci. Dolaze do zaključka kako je separacijska anksioznost jače izražena u početku procesa te gotovo nestaje nakon pet mjeseci boravka u dječjem vrtiću. Također, neki su znanstvenici istraživali povezanost između iskustva prvih boravaka djece u dječjem vrtiću te razine hormona stresa kortizola. Otkriveno je da se razina kortizola tijekom prvih tjedana boravka u vrtiću povećava (Ahnert i sur., 2004; Watamura i sur., 2003).

Sve spomenute reakcije koje se mogu javiti tijekom prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić vrlo su stvarne za dijete. No, ipak, važna je percepcija roditelja te suradnja roditelja i odgojitelja. Važno je prepoznati određena stanja kao takva, bez vidljivih somatskih razloga te međusobno djelovati na njihovu ublažavanju, nakon čega i sami simptomi mogu puno brže završiti. Ujedno, Mašković i suradnici (2018) naglašavaju kako su sve reakcije djece za vrijeme prijelaza prolazne.

5.1.2. Čimbenici o kojima ovise reakcije djece za vrijeme prijelaza

Kako će proces prijelaza izgledati i koliko će trajati prilagodba djeteta na novu sredinu, ovisi o nekoliko sastavnica: djetetovim karakteristikama ličnosti i temperamentu, privrženosti i odnosima unutar obitelji, sposobnosti regulacije emocija, dobi djeteta u trenutku prijelaza te prethodnim iskustvima boravka izvan obitelji.

5.1.2.1. *Temperament*

Prilagodljivost, odnosno „*lakoća kojom će se dijete prilagoditi novoj situaciji*“ (Vasta i sur., 1998, str. 460) jedna je od dimenzija temperamenta. Stoga je način i lakoća odvijanja prijelaznog procesa pod velikim utjecajem dječjeg temperamenta. Temperament se definira kao „*stabilne individualne razlike u kvaliteti i intenzitetu emocionalnih reakcija*“ (Berk, 2008, prema Rothbart i Bates 1998, str. 180). Podrobnije, temperament opisuje dječji stil ponašanja, s naglaskom na to kako djeca nešto čine i odnosi se na djetetov ukupni stil reagiranja u pojedinim situacijama (Vasta i sur., 1998).

Berk (2008) ističe tri tipa temperamenta djeteta: dijete lakog temperamenta, dijete teškog temperamenta i suzdržano dijete. Dijete lakog temperamenta općenito je dobro raspoloženo i brzo se prilagođava novim iskustvima, dijete teškog temperamenta teško prihvaća nova iskustva i sklono je intenzivnim reakcijama, dok su kod suzdržanog djeteta reakcije na podražaje iz okoline suzdržane i dijete se sporo prilagođava promjenama. Ovisno o karakteristikama temperamenta pojedinog djeteta, prijelazni će se proces odvijati na lakši ili teži način, brže ili sporije, uz manje ili više prijelaznih poteškoća.

Vasta i suradnici (1998) naglašavaju kako dječje socijalne reakcije nisu samo pod utjecajem ličnosti djeteta, nego i pod utjecajem stupnja u kojem su te osobine usklađene sa zahtjevima i očekivanjima djetetove okoline.

Prema Brajša-Žganec (2003), znanstvena istraživanja koje se bave povezanošću karakteristika dječjeg temperamenta i dječje psihosocijalne prilagodbe upućuju na važnost karakteristika temperamenta u procesu prilagodbe. Za vrijeme procesa prijelaza i prilagodbe

djeca teškog temperamenta pokazuju više neprilagođenog ponašanja i negativnog raspoloženja u odnosu na djecu lakog temperamenta (Brajša Žganec, 2003, prema Guerin i Gottfried, 1994).

5.1.2.2. Privrženost

Sljedeća je važna odrednica prijelaznog procesa privrženost, snažan emocionalan odnos koji dijete razvija s primarnim skrbnikom. O'Connor (2013) kod govora o privrženosti ističe dva ključna pojma nužna za njegovo razumijevanje: sigurnu bazu i emocionalnu otpornost. Za vrijeme odrastanja u obiteljskom okružju djeca usvajaju obrasce ponašanja i razumijevanja socijalnih situacija te nošenja s emocijama koje kasnije koriste u životu. „*Privrženost je snažna emocionalna povezanost koju imamo s posebnim ljudima u svom životu i koja kod nas izaziva ugodu i radost kada smo s njima u interakciji, u razdobljima stresa, njihova nas blizina može utješiti*“ (Berk, 2015, str. 185). Počinje se razvijati već u najranijem djetinjstvu, odmah nakon rođenja, s ljudima koji primarno zadovoljavaju dječje potrebe. Prvi se put može jasno opaziti u razdoblju od šest do osam mjeseci (Vasta i sur., 1998).

Berk (2008) tumači kako svako dijete koje raste unutar obitelji do druge godine života postaje privrženo poznatom skrbniku, no ipak, kvaliteta povezanosti razlikuje se od djeteta do djeteta. Vasta i suradnici (1998) smatraju da majčina osjetljivost u odnosu na dijete ima glavni utjecaj na kvalitetu privrženosti, točnije, majke koje su osjetljivije na potrebe djeteta i koje svoje ponašanje prilagođavaju djetetovu ponašanju, omogućuju kod djeteta uspostavu odnosa sigurnije privrženosti. Privrženost se razvija u tri faze. Od samog rođenja pa do drugog mjeseca starosti dijete socijalno reagira jednako prema svima, od drugog do sedmog mjeseca izravne socijalne reakcije događaju se samo prema članovima obitelji i razvijaju jedinstveni afektivni komunikacijski sustav sa skrbnikom. U razdoblju od šestog do osmog mjeseca života privrženost postaje jasno vidljiva, dijete se boji nepoznatih osoba i reagira na odvojenost od majke.

Ovisno o kontekstu unutar kojeg se događa dječji razvoj, prema Berk (2008) mogu se razlikovati četiri tipa privrženosti: sigurna privrženost, izbjegavajuća privrženost, opiruća privrženost i neorganizirano-neorijentirana privrženost. Kad dijete razvije sigurnu privrženost, roditelj mu predstavlja sigurnu bazu iz koje istražuje okolinu. Kada ostaje samo bez roditelja, može i ne mora plakati, a ako plače, to je zbog odsustva roditelja, a kad se roditelj vrati, aktivno

traži kontakt i odmah prestaje plakati. Kod izbjegavajuće privrženosti djeca značajno ne reagiraju na roditelja za vrijeme njegove prisutnosti, a kad ih napušta, obično nisu uznemirena. Slično se ponašaju i prema nepoznatoj osobi. Kada se roditelj vrati, dijete ga izbjegava ili pokazuje vrlo slabu reakciju. Prije odvajanja od roditelja, djeca s razvijenom opirućom privrženosti, traže blizinu roditelja i ne istražuju okolinu. Kada se roditelj vrati, prisutni su ljutnja i otpor, a kada ih roditelj podigne, većina nastavlja plakati. Neorganizirano-neorijentirano privrženo dijete vrlo je nesigurno. Po povratku roditelja dijete pokazuje zbunjeno i proturječno ponašanje, može ponovno početi plakati iako se već smirilo.

Reakcije djece za vrijeme prijelaza ovisne su o tipu privrženosti koji je dijete razvilo u najranijem razdoblju života. Visković i Višnjić-Jevtić (2019) ističu da je važno da dijete osjeća sigurnu privrženost i potporu tijekom prijelaza kako bi moglo jasno razumjeti, prihvatiti i konstruktivno sudjelovati u cijelom procesu.

5.1.2.3. Sposobnost regulacije emocija

Emocije su, prema Brajša-Žganec (2003), jedan od najvažnijih čimbenika koji utječe na cjelokupno funkcioniranje djeteta i imaju glavnu ulogu u interpersonalnom životu. Pojedino dijete na podražaje iz okoline reagira emocionalno. Vasta i suradnici (1998) ističu kako je emocionalna samoregulacija ključni dio ljudskog razvoja. O'Connor (2013) navodi da premda nitko nije rođen sa sposobnošću regulacije vlastitih emocija, dijete brzo uči da odrasla osoba reagira na njegovu uznemirenost i pomaže mu regulirati osjećaje. Čestim ponavljanjem takvih obrazaca ponašanja kod djeteta se događa kognitivan razvoj gdje internalizacijom osjećaja samostalno uči regulaciju emocija. Nažalost, nisu svi skrbnici sposobni adekvatno odgovoriti na dječju uznemirenost, pri čemu dijete ne dobiva dovoljnu emocionalnu pomoć i podršku za regulaciju emocija. Dakle, sposobnost regulacije emocija razvija se u ranom djetinjstvu. Brajša-Žganec (2003) objašnjava da to proizlazi na temelju interakcije s članovima obitelji te dječjeg temperamenta. Pojava mogućnosti samoregulacije značajno je postignuće za dijete te predstavlja preokret od vanjske kontrole prema unutrašnjoj regulaciji (Vasta i sur., 1998). Tijekom prve godine života samoregulacija gotovo uopće nije prisutna. Tijekom druge godine života dječje je ponašanje najčešće pod kontrolom okoline, dok se tijekom treće godine života dio kontrole

ponašanja prenosi na dijete. Iza treće godine života strategije samokontrole sve su brojnije i sve složenije.

5.1.2.4. Dob djeteta u trenutku prijelaza

Dob djeteta u trenutku prijelaza iz obitelji u dječji vrtić može biti važna odrednica prijelaznog procesa. Mašković i suradnici (2018) naglašavaju da će cjelokupni proces teže prihvaćati mlađa djeca, dok će starija prihvatiti nešto lakše. Djeca mlađe životne dobi ne mogu percipirati odvajanje kao privremeno i često imaju jako izražen osjećaj tjeskobe. Također, mlađa su djeca jako potresena novonastalom situacijom i često odbijaju bilo kakvu utjehu odgojitelja. Neka pak djeca mlađe dobi u odgojitelju traže neupitnu utjehu i u potpunosti su orijentirana na njega.

Manji broj znanstvenih istraživanja bavi se pitanjima dobi djeteta u trenutku prijelaza iz obitelji u dječji vrtić, a mišljenja autora podijeljena su. Loeb i suradnici (2007) istraživanjem su utvrdili da je optimalna dob za ulazak u predškolsku ustanovu između dvije i tri godine. Raniji ulazak ne donosi posebne benefite za dijete, štoviše može više štetiti nego doprinijeti dječjem razvoju. Nasuprot tomu, u nordijskim se zemljama zagovara važnost što ranijeg uključivanja djeteta u dječji vrtić. Istraživanje provedeno u Švedskoj potvrđuje da su djeca koja su bila uključena u dječji vrtić prije prve godine života kasnije postigla bolje rezultate u školi i općenito su socioemocionalno kompetentnija u usporedbi s djecom koja su kasnije ili nisu uopće bila uključena u dječji vrtić (Andersson, 1992). Laaninen i suradnici (2024) smatraju važnim da se djeca iz nepovoljnih sredina što ranije uključe u institucijski sustav ranog odgoja i obrazovanja kako bi kasnije u životu imala bolje odgojne i obrazovne ishode.

5.1.2.5. Prethodno iskustvo odvajanja od roditelja

Mašković i suradnici (2018) tvrde da će dijete koje ima veći broj prethodnih iskustava odvajanja od roditelja lakše i jednostavnije proći prijelazni proces. Dijete u dobi od 6 do 24 mjeseca, prema Berk (2008), pokazuje separacijsku anksioznost – strah od odvajanja. Dijete pritom postane uznemireno kada odrasla osoba u koju je počelo imati povjerenja odlazi. U tom razdoblju dijete teško predviđa i zamišlja povratak roditelja nakon odlaska pa je strah stoga

iznimno izražen. Dijete koje je prethodno tijekom odrastanja iskusilo odvajanje od roditelja ima više socijalnog iskustva te je već prethodno doživjelo separaciju i upoznalo se s time da će se roditelji vratiti. Stoga je vjerojatnije da će dijete koje je imalo prethodna iskustva samostalnog, relativno trajnog boravka dio dana kod drugih bliskih ljudi brže i lakše prebroditi odvajanje od roditelja za vrijeme prijelaza iz obitelji u dječji vrtić.

5.2. RODITELJI U KONTEKSTU PRIJELAZA

5.2.1. Značenje roditelja u prijelazu djeteta iz obitelji u dječji vrtić

Razdoblje prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić, osim za dijete, novo je, izazovno i stresno iskustvo i za roditelje. Izaziva pojavu pomiješanih osjećaja unutar obitelji, pri čemu se mogu javiti radost, iščekivanje, sumnja, tjeskoba pa čak i osjećaj krivnje (Corsaro i Molinari, 2005). Neki roditelji gledaju na prijelaz kao na proces odvajanja ili gubitka, što je popraćeno intenzivnom brigom za sigurnost i dobrobit djeteta (Dockett i sur., 2011). Kod drugih se javlja briga oko toga hoće li se njihovo dijete uspješno prilagoditi očekivanjima novog okružja, hoće li steći prijatelje i biti voljeno (Giallo i sur., 2010). Roditeljske brige mogu se umanjiti pružanjem odgovarajućih informacija o procesu prijelaza te pružanjem smjernica i podrške od strane dječjeg vrtića (Deyell-Gingold, 2008). Prije svega, obitelj treba biti pripremljena za promjene koje predstoje, a roditelji trebaju biti svjesni da se njihov stres, brige i nesigurnost direktno, verbalno i neverbalno, prenose na dijete (DeCaro i Worthman, 2011). Upravo je roditeljski stres jedan od značajnih elemenata koji otežavaju prilagodbu djeteta na novu okolinu. Djeca veoma dobro mogu i znaju uočiti roditeljeve emocije i sumnjičavost (Brajša-Žganec, 2003) pa su dječja tuga i uznemirenost nerijetko odraz roditeljske nespremnosti i nesigurnosti. Roditeljska manifestacija ljubavi doprinosi smanjenju stresa kod djeteta, ispunjava ga sigurnošću i optimizmom i omogućava mu siguran i ugodan prvi korak u predškolskom životu (Casper i sur., 2015). Također, istraživanja potvrđuju kako svakodnevne rutine u obitelji, kao što su pričanje priča, pjevanje, zajednički obroci, rutina prije spavanja, imaju značajnu ulogu u pripremi djece za prijelaz iz obitelji u instituciju ranog odgoja i obrazovanja. Uz to, pozitivno utječu na kognitivni i socioemocionalni razvoj te fizičko zdravlje djeteta (Ferretti i Bub, 2017).

Søe i suradnici (2024) navode da je uloga roditelja u procesu prijelaza ključna, roditelji mogu ublažiti emocionalni stres djeteta te istovremeno podržati djetetovu istraživačku aktivnost i kontakt s odgojiteljima tijekom prilagodbe. Mašković i suradnici (2018) naglašavaju da su roditeljeva spremnost, priprema i unutarnji mir u ovom razdoblju od iznimnog značenja. Tatalović-Vorkapić i Pauletić (2020) tvrde da su psihološki zdravi roditelji koji su osjetljivi na potrebe svoje djece preduvjet kreiranja svih kasnijih dječjih odnosa. Odnos s roditeljem ili primarnim skrbnikom temelj je razvoja sigurne privrženosti o čemu ovisi prilagodba djeteta na vrtić. Halužan (2020) je suglasna s navedenim te tvrdi da je brzina dječje prilagodbe na dječji vrtić u značajnoj korelaciji s emocionalnim vezama koje je dijete uspostavilo do samog trenutka uključivanja. Prema tome, ako je odnos djeteta i roditelja ispunjen toplinom i ljubavlju, dijete će razviti sigurnu privrženost i kasnije odnose graditi na temelju povjerenja, dok će nesigurno privrženo dijete pokazivati nepovjerenje prema sve većem broju ljudi u svijetu oko sebe (Tatalović-Vorkapić i sur., 2015). U tom kontekstu, Tatalović-Vorkapić i Pauletić (2020) ističu primjer specifičnog ponašanja jednogodišnjeg djeteta koje prvi put nekamo dolazi sa svojom majkom. Dijete provodi najviše vremena uz majku od koje se povremeno odvaja i vraća joj se te postupno sve više produljuje vrijeme odvajanja, istražuje, pogledom traži majku, pokazuje joj nove stvari te traži komunikaciju i njezino odobrenje. Majka mu predstavlja sigurnu bazu (Mihić i sur. 2010; Macagno i Molina, 2024), odnosno, omogućuje mu da se osjeća dovoljno sigurno da istražuje novu okolinu. Mihić i suradnici (2010) navode da je odnos djeteta i roditelja u kojem dijete roditelje koristi kao sigurnu bazu za istraživanje nove okoline značajan pokazatelj djetetove sposobnosti za odvajanje od roditelja i prijelaz u dječji vrtić. Istraživanje Halužan (2020) potvrđuje spomenute tvrdnje pri čemu utvrđuje da adaptacija sigurno privržene djece protječe mnogo brže, lakše i uz manje poteškoća, dok je prilagodba nesigurno privržene djece znatno teža.

5.2.2. Aktivnosti roditelja za vrijeme prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić

Od prvog dana života djeteta roditelji i dijete grade međusobni odnos, povezuju se, razvijaju privrženost i gradi se stil roditeljstva. Svi nabrojeni elementi i međudodnosi, kao što je u prethodnom poglavlju opisano, utječu na dijete i njegove sposobnosti prilagođavanja novoj

okolini. Specifično, u razdoblju prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić, roditelji mogu koristiti dodatne strategije kako bi prijelaz prošao što jednostavnije, kvalitetnije i bezbolnije.

Prije svega, značajno je da roditelj uspostavi kvalitetan kontakt s odgojiteljem već pri upisu djeteta u dječji vrtić. Pozitivan stav i mišljenje roditelja, dobra informiranost i povjerenje u odgojitelje mogu biti uvelike podržavajući za dijete (Mašković i sur., 2018). Osim toga, Pianta i Kraft-Sayre (1999) ističu kako komunikacija i pozitivna interakcija između roditelja i odgojitelja doprinose formiranju odnosa povjerenja i povezanosti što olakšava prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić.

Osim izgradnje partnerskog odnosa s odgojiteljem, roditelji svojim postupcima mogu izravno utjecati na dijete. Primjerice, roditelji mogu poticati privikavanje djeteta na kratke odlaske roditelja, upoznati dijete s putom do vrtića, razvijati samostalnost djeteta u osnovnim životnim zadacima te razgovarati s djetetom o vrtiću u pozitivnom kontekstu. Također je korisno da roditelj kratko boravi s djetetom u vrtiću, upozna odgojitelja s djetetovim navikama i potrebama, ponese značajan predmet koji pruža sigurnost djetetu te osigura topao i kratak jutarnji rastanak, uz strpljivost i otvorenu komunikaciju o svakodnevnim doživljajima, čime se povećava osjećaj sigurnosti djeteta (Stokes Szanton, 2005).

Osim na aktivnosti koje su usmjerene na boravak u vrtiću za vrijeme prijelaznog procesa, važno je da roditelji dodatnu pažnju posvete djetetu za vrijeme boravka kod kuće. Naime, polaskom u dječji vrtić djeca provode sve manje vremena u obitelji, obiteljski rasporedi i rutine, uključujući obroke, san i općeniti dnevni raspored, izmijenjeni su (Wildenger i sur., 2008). Stoga je djetetu kod kuće potrebno mnoštvo zajedničkih, kvalitetnih aktivnosti s roditeljima kako bi se dodatno osnaživalo povjerenje, bliskost i povezanost.

5.3. ODGOJITELJI U KONTEKSTU PRIJELAZA

5.3.1. Značenje odgojitelja u prijelazu djeteta iz obitelji u dječji vrtić

Kao što je ovim teorijskim pregledom već nekoliko puta istaknuto, djeca u suvremenom svijetu sve ranije ulaze u institucijski sustav odgoja i obrazovanja i provode u njemu sve duže

vremensko razdoblje. Upravo je zbog toga važno da vrijeme provedeno u institucijama bude kvalitetno. Kvaliteta se može tumačiti kao društveno konstruiran koncept koji se temelji na vrijednostima, relativan i dinamičan (Dahlberg i sur., 2003). Pedagoška je kvaliteta „*društveni konstrukt javnih obrazovnih politika i osobnih paradigmi svih dionika procesa te nije statičan nego razvojni proces prepoznatljiv u odgojno-obrazovnim pristupima i postupcima te procesima dokumentiranja i (samo)vrednovanja*“ (Visković, 2024, str. 129). Kvaliteta boravka djece u dječjem vrtiću bitna je za njihov rast, razvoj, odgoj i obrazovanje (Miljak, 1996). Važnu ulogu u osiguravanju kvalitete imaju odgojitelji. Upravo dobro planirani proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić doprinosi ukupnom razvoju kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Isto naglašava Dmitrovski (2022), tumačeći da prilagodba djeteta na dječji vrtić ovisi o kvaliteti same ustanove kao mjesta zajedničkog življenja i učenja gdje se uvažavaju individualne mogućnosti i potrebe svakog djeteta. Zbog složenosti svih zahtjeva koji su u tom razdoblju stavljeni pred odgojitelja i za njega samoga to je iznimno stresno razdoblje. U kratkom vremenu mora dobro upoznati djecu i roditelje, kao i zadobiti njihovo povjerenje, te se prilagoditi individualnim zahtjevima i potrebama s puno entuzijazma, vedrine i optimizma.

Tijekom prijelaznog procesa važno je, prije svega, da odgojitelj uspostavi odnos s djetetom jer su upravo odgojitelji ključni čimbenici prilikom prijelaza djeteta u dječji vrtić. Odgojitelji mogu postati privremene figure privrženosti (Split i Koomen, 2022), a takav osjećaj privrženosti i sigurnosti značajan je jer djetetu omogućuje učinkovitiju regulaciju emocija, olakšava stvaranje pozitivnih obrazaca socijalne interakcije te se u takvim uvjetima dijete lakše upušta u razvojno važno istraživanje okoline (Bowlby, 1969). To potvrđuje i činjenica koju navode Sør i suradnici (2024) o tome kako uspostava osjetljivih interakcija između djeteta i odgojitelja tijekom prijelaznog razdoblja ne pomaže samo djetetu da se lakše nosi sa stresom, već može imati dugoročnu razvojnu vrijednost. Došen-Dobud (2004, str. 30) također opisuje važnost odgojitelja:

„Neupitno je djeci u dječjem vrtiću najvažnija odrasla osoba, izvan njihova roditeljskog doma: njihov odgojitelj/ica. Oni s njima ostvaruju bliske kontakte, zamjenjujući majku. Oni postaju središte svijeta svoje skupine malenih. Svaki je dječji problem i njihov, dječja je tuga i njihova; oni se na različite načine odazivaju na dječje čuđenje i oduševljenje, na tuge i strahove. Djecu treba okružiti i predmetima, akcijama, pojavama, zbivanjima – ukratko ponudama koje će u ovih

malih radoznalaca izazvati čuđenje, oduševljenje, pa onda radost otkrivanja i uspjeha. To je onda njihovo napredovanje i razvoj. Odgojitelji ih okružuju baš onim što bi trebalo ciljano utjecati na njihov razvoj. (...) Jedino je potpuno neprihvatljiva za njihov uspješan profesionalni rad emocionalna neosjetljivost. (...) Bilo bi pogubno za dijete kad bi od neosjetljivih roditelja došlo neosjetljivu odgojitelju. Svaki odaziv na dječje emocije mora biti iskren. To zna većina odgojitelja. Razumijevanje dječjih osjećaja pravi je put do razumijevanja djeteta jer je i ono biće protkano emocijama.“

Odnosi između odgojitelja i djeteta, prema Pianta i suradnici (2003), predstavljaju emocionalne veze koje odgojitelji stvaraju s pojedinačnim djetetom. Isti autori spominju bliskost i sukob kao dva različita, ali međusobno povezana aspekta odnosa odgojitelja i djeteta. Bliskost između odgojitelja i djeteta pozitivno utječe na interpersonalne vještine i socijalnu prilagodbu, dok sukobi mogu narušiti samoregulaciju i izazvati probleme u prilagodbi te općem ponašanju djeteta (Hajovsky i sur., 2020). Razvoj pozitivnog odnosa između odgojitelja i djeteta prepoznaje se kao kritičan aspekt socioemocionalne i ponašajne prilagodbe djeteta tijekom prijelaznog procesa iz obitelji u dječji vrtić (McIntyre i sur., 2006). Istraživanja upućuju na činjenicu da uspostava brižnog i pozitivnog odnosa odgojitelj – dijete već u samom početku boravka djeteta u vrtiću predstavlja važan prediktor svake buduće kasnije prilagodbe tijekom života (Pianta, 1994; Pianta i sur. 1995). Pianta (1994) naodi kako djeca koja uspostave i održavaju pozitivne odnose s odgojiteljima pokazuju bolje socijalne vještine. Nasuprot tomu, djeca koja imaju disfunkcionalne odnose s odgojiteljem sklonija su razvoju vanjskih ponašajnih problema i teže se prilagođavaju. Može se zaključiti da kompetencija odgojitelja da s djetetom razvije pozitivne i podržavajuće odnose može doprinijeti bržoj prilagodbi i pozitivnijem socijalnom ponašanju djeteta.

Odgojiteljevo poznavanje reakcija djece u za njih stresnim, novim, kriznim situacijama može biti od velikog značenja u prijelaznom razdoblju (Bujušić, 2005). Odgojitelj treba biti svjestan da djeca u takvim razdobljima, opisuje spomenuta autorica, imaju izraženije strahove i napetost, odbijaju odvajanje od roditelja i traže dodatnu pažnju i potporu. Uz to, djeca mogu biti frustrirana, razdražljiva, potištena i/ili emocionalno nestabilna. Važno je stoga da odgojitelj djetetu bude od pomoći na način da ohrabruje njegovo izražavanje emocija u igri, pokazuje mu više pažnje, pruža osjećaj sigurnosti i utjehu.

5.3.2. Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja kao pretpostavka prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić

Roditelji i odgojitelji različito gledaju na dječji vrtić, imaju različita očekivanja i drukčiju razinu odgovornosti (Višnjić-Jevtić, 2024). Pritom su odgojitelji stručnjaci i mogu objektivno sagledati individualne osobitosti svakog djeteta te su usmjereni na očuvanje profesionalne autonomije. S druge strane, roditelji su stručnjaci u poznavanju vlastitog djeteta, njegovih potreba i mogućnosti, a roditeljski su interesi usmjereni na specifične potrebe vezane za vlastito dijete. Bez obzira na različite poglede, nužna je uspostava međusobne suradnje. Mnogi autori (Ljubetić, 2009; Sunjski, 2006, Visković i Višnjić-Jevtić, 2019) ističu kako su kvalitetni odnosi i suradnja temelj funkcioniranja svih zajednica, a u zajednicama u koje su uključena djeca imaju još veće značenje jer odnosi i suradnja predstavljaju polaznu točku za cjelovit, optimalan dječji razvoj. Značajno je stoga osigurati kontinuitet u odgoju i obrazovanju (Višnjić-Jevtić i Visković, 2021) koji podrazumijeva međusobno razumijevanje i upoznavanje obaju obrazovnih sustava, onog iz kojeg dijete dolazi i onog u koji dijete prelazi, čime se omogućuje kvalitetan i uspješan prijelaz te cjelovit razvoj djeteta. Da bi kontinuitet bio moguć, nužno je da roditelji i odgojitelji aktivno surađuju. Upravo je suradnja, uz kontinuitet, istaknuta kao jedno od načela u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pri čemu se na odnos roditelja i odgojitelja gleda kao na „*dva posebna sustava koji zajednički djeluju k ostvarenju postavljenog cilja – primjeren odgovor na individualne i razvojne potrebe djeteta i osiguravanje potpore njegovu cjelovitom razvoju*“ (NKRPOO, 2015, str. 13). Dakle, suradnja roditelja i odgojitelja snažan je prediktor dobrobiti djece tijekom boravka u dječjem vrtiću te je nužno da započne već u najranijem trenutku. Može se definirati kao „*recipročan odnos koji uključuje dvosmjernu komunikaciju, međusobnu podršku i zajedničko donošenje odluka radi stvaranja poticajnog okružja za optimalan djetetov razvoj*“ (Višnjić-Jevtić, 2024, str. 150). Da bi se međusobno suradnja mogla ostvariti, obje strane trebaju uložiti određene napore i trud s ciljem olakšavanja i pomaganja djeci. Roditelji trebaju biti otvoreni za savjete, suradnju, prihvaćanje novih okolnosti, dok istovremeno odgojitelji trebaju biti nit vodilja u cjelokupnom procesu.

Suradnja odgojitelja i roditelja ne smije biti prepuštena slučaju jer se radi o planskoj i namjernoj djelatnosti koja zahtijeva angažman obje strane, pri čemu je u središtu interesa dijete i njegova dobrobit (Ljubetić, 2014). Preduvjet za suradnju i izgradnju partnerskih odnosa neka su

ključnih načela: djelotvorna komunikacija (dvosmjerna komunikacija, razumijevanje i dogovor), izgradnja povjerenja (obostrano pridržavanje obećanja, preuzetih uloga i zadaća), pokazivanje poštovanja (uzajamno prihvaćanje, odsustvo diskriminacije), dijeljenje iskustava poučavanja te zajedničko rješavanje konflikata. U pojedinim razdobljima života djeteta intenzitet i oblik suradnje između roditelja i odgojitelja mogu se razlikovati. Primjerice, u ranoj djetetovoj dobi odgojitelji i roditelji najčešće surađuju na način da izmjenjuju informacije vezane za zadovoljavanje temeljnih dječjih fizioloških potreba (prehrana, higijena, dnevni odmor) i/ili sadržaja vezanih za navike djeteta (ovisnost o dudi ili najdražoj igrački). Kako dijete raste, sadržaj se komunikacije mijenja. Pažnja je pretežito na socioemocionalnom području dječjeg razvoja, dok je u predškolskom razdoblju sve veći fokus na razmjeni informacija i suradnji vezano za kognitivni razvoj djeteta. Važno je naglasiti kako se odgojitelji u praksi često susreću i s izazovima vezanim za suradnju i izgradnju partnerskih odnosa. Clarke i suradnici (2010) tumače da su to najčešće interpersonalni izazovi, vezani za osobnosti odgojitelja i roditelja te logistički izazovi i izazovi na razini sustava. Bez obzira na prepreke koje stoje na putu izgradnje kvalitetnih odnosa, važno je da odgojitelji i roditelji uspiju uspostaviti kvalitetne odnose s ciljem ostvarivanja najboljeg interesa za dijete.

Suradnjom odgojitelja i roditelja olakšava se prilagodba djeteta na dječji vrtić te se kod djeteta razvija osjećaja sigurnosti i pripadnosti što mu posljedično omogućava ostvarivanje interakcija s novim okruženjem (Višnjić-Jevtić, 2024). Manji broj istraživanja bavi se suradnjom odgojitelja i roditelja tijekom prijelaznog procesa. Da bi bila moguća iskrena i otvorena suradnja, potrebno je da odgojitelji i roditelji već na samom početku započnu međusobno komunicirati i razmjenjivati važne informacije (Hanson i sur., 2004). U istraživanju Galindo i Sheldon (2012) zaključeno je da roditeljske percepcije o pozivima odgojitelja na uključivanje mogu oblikovati roditeljsku participaciju u prijelaznim, ali i svim kasnijim aktivnostima tijekom boravka djeteta u dječjem vrtiću. Slično tomu, u istraživanju Kreider (2002) roditelji izvještavaju da je njihova uključenost u prijelazni proces veća zbog pozitivnog ozračja, odnosno zapažena je veća uključenost i sudjelovanje roditelja u uvjetima kada su se osjećali dobrodošlo od strane dječjeg vrtića. Cook i Coley (2017) pak istražuju najčešće prijelazne prakse koje ostvaruju odgojitelji s roditeljima te dolaze do zaključka da su to slanje pisama i organiziranje orijentacija za roditelje. Ističu kako na taj način nisu omogućene izravna interakcija i izgradnja individualnih odnosa te se

pretpostavlja potreba razvoja drukčijih oblika prijelaznih praksi. Reedy i McGrath (2010) otkrivaju kako roditelji žele primati još više verbalnih ili pisanih informacija o djetetu i događajima tijekom prijelaznog razdoblja. Komunikacija između odgojitelja i roditelja o potrebama i aktivnostima djece značajna je za izgradnju i održavanje povjerenja i olakšavanje razdoblja prilagodbe. Još su Ghazvini i Readdick (1994) otkrili da je visoka učestalost kontakta između odgojitelja i roditelja pozitivno povezana s kvalitetom skrbi za djecu, a svakodnevne situacije u kojima roditelji dovode i preuzimaju dijete iz vrtića pružaju brojne mogućnosti za kontakt i razgovor između roditelja i odgojitelja o djetetu, što je posebice značajno u prijelaznom razdoblju.

Hrvatski kontekst prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić opisuje Tatalović-Vorkapić (2021), ističući da odgojitelji tijekom prijelaza trebaju posjedovati ključne kompetencije, poput empatije, strpljenja, fleksibilnosti i suradnje s roditeljima. Ipak, suočavaju se s izazovima u psihičkom i fizičkom zdravlju, poteškoćama u suradnji s roditeljima te u osiguravanju sigurnosti i povjerenja kod djece. Dodatne poteškoće uključuju prevelik broj djece u skupinama, istovremeni upis velikog broja djece te često nedostatnu materijalnu opremljenost vrtića.

Nakon svega, može se zaključiti kako je iznimno važno da se na razini obrazovnih politika i sustava pruže pomoć i podrška razvoju osobnih i profesionalnih kompetencija odgojitelja. Na taj se način neizravno osigurava razvoj dobrobiti djeteta i pruža podrška djetetu i roditeljima tijekom prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Slično naglašavaju Rimm-Kaufman i Pianta (2000) navodeći da se omogućavanjem dobrobiti odgojitelja osigurava dobrobit djece i roditelja tijekom prijelaza i prilagodbe.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U nastavku doktorskog rada predstavljeni su predmet, ciljevi, hipoteze i metodologija provedenih istraživanja o prijelazu djece iz obitelji u dječji vrtić bazirajući se pritom na promatranju i tumačenju perspektiva svih dionika procesa – djece, roditelja i odgojitelja. Nastavno na dosad iznesena terminološka određenja pojma prijelaza, teorijska polazišta i dionike procesa prijelaza provedba kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja o prijelazu djece iz obitelji u dječji vrtić pruža uvid u stvarnost iskustva i konkretnu prijelaznu praksu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

6.1. Predmet istraživanja

Od kraja 20. stoljeća pojam odgojno-obrazovnih prijelaza sve je prisutniji u znanstvenoj i stručnoj literaturi (Griebel i Niesel, 1997; Tatalović Vorkapić, 2019; Visković i Višnjić-Jevtić, 2019; Visković i Miočić, 2024). Istraživanja su pritom ponajprije usmjerena na kvalitetu prijelaza, osobito na prijelaz djece iz predškolske ustanove u osnovnu školu (Miočić, 2023; Visković i Mikulandra, 2021), dok je prijelaz iz obitelji u dječji vrtić znatno manje istražen.

Iako manje istraživan, upravo je prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić jedan od ključnih događaja u životu djeteta, obitelji i odgojitelja. Za potrebe ovog rada kao središnja definicija za tumačenje ovog pojma koristi se određenje prijelaza kao „*procesa u vremenu od prve informacije o novom okružju i/ili ulozi pa do redovitog uključivanja u to okružje i/ili preuzimanje uloge*“ (Visković i Višnjić-Jevtić, 2019., str. 70). Ova se definicija može protumačiti kao niz faza tijekom kojih dijete prolazi počevši od prve spoznaje o promjeni koja će se zbiti pa do prihvaćanja i potpune integracije. Kao početna faza može se smatrati prva informacija o novom okružju i/ili ulozi. U kontekstu prijelaza iz obitelji u dječji vrtić to može biti trenutak kada roditelji prvi put spomenu polazak u dječji vrtić ili kada dijete fizički prvi put posjeti vrtić. Početak procesa uključuje također i pripremu uz razgovore i objašnjenja odraslih osoba. Proces u vremenu označava korake i aktivnosti koji se odvijaju za vrijeme prilagodbe, pri čemu je uključena i vremenska dimenzija jer prilagodba nikad nije trenutna. Odvija se postupno, upoznavanjem s novim okružjem te postupnim prihvaćanjem novih rutina i uloga. Redovito uključivanje u novo okružje i/ili preuzimanje uloge može se tumačiti kao završna faza procesa, a nastupa kada se

dijete potpuno prilagodi, odnosno, postane redoviti sudionik novog vrtićkog okružja, usvoji rutine, navike te se osjeća sigurno i prihvaćeno u novom okružju.

Prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić prva je i veća prekretnica i kritični trenutak na putu odrastanja te često ima dubok utjecaj na sve dionike koji u njemu sudjeluju. Iz perspektive djeteta, prijelaz iz obitelji u dječji vrtić može biti emotivno izazovan, a zahtijeva prilagodbu djeteta na novu okolinu, drugu djecu, odgojitelje te nove rutine i okolnosti. Za roditelje ovaj prijelaz može predstavljati izvor stresa, zabrinutosti, brojnih nejasnoća i pomiješanih emocija. Odgojitelji pak imaju ključnu ulogu u pružanju podrške djeci i roditeljima, što također može biti vrlo složeno i zahtjevno. Uz sve navedeno, zbog globalnih i društvenih promjena u suvremenom svijetu, kao što je u uvodnim razmatranjima već ranije naglašeno, suvremeno dijete danas sve ranije doživljava prijelaz iz obitelji u dječji vrtić. Stoga je neupitno važno u tom trenutku djetetu pružiti odgovarajuću pomoć i podršku. Brojna istraživanja (Duncan i sur., 2007; Entwisle i Alexander, 1989, Tatalović-Vorkapić, 2020) usmjerena promatranju ovog fenomena ističu njegovu značajnost. U ovom kontekstu vrijedno je istaknuti tumačenje Visković i Višnjić-Jevtić (2019) koje govori kako način na koji su djeca uključena u odgojno-obrazovnu instituciju uvelike utječe na ukupnu kvalitetu djetinjstva, dječjeg razvoja i svih budućih postignuća u životu.

Uzevši u obzir sve spomenuto, predmet istraživanja ovog doktorskog rada upravo je prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Istraživanje obuhvaća različite perspektive, dječju, roditeljsku i odgojiteljsku, s ciljem utvrđivanja čimbenika, mogućih problema i poteškoća koji utječu na uspješnost prijelaza, kao i prepoznavanje mogućnosti i načina podrške svim dionicima procesa.

6.2. Cilj istraživanja

Na temelju određenja predmeta istraživanja postavlja se opći cilj istraživanja koji je potom podijeljen na spoznajne ciljeve, posebne ciljeve i aplikativne ciljeve istraživanja. Polazeći od toga da se prijelaz djece iz obitelji u dječji vrtić u Republici Hrvatskoj nedostatan istražuje, postavljen je opći cilj istraživanja.

Opći je cilj istraživanja utvrditi i usporediti percepciju svih sudionika (djeca, roditelji i odgojitelji) o procesu prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić. Ovaj je opći cilj istraživanja postavljen kako bi se dobio sveobuhvatan uvid u dinamiku prijelaza iz obitelji u dječji vrtić

analizom različitih perspektiva te posljedično omogućilo bolje razumijevanje potreba i izazova djeteta, roditelja i odgojitelja, ali i unaprijedio sam proces prilagodbe i podrške djeci u tom kritičnom i zahtjevnom razdoblju.

Polazeći od općeg cilja istraživanja, definiraju se **spoznajni ciljevi**:

- utvrditi percepciju odgojitelja u kontekstu prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić
- utvrditi percepciju roditelja u kontekstu prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić
- utvrditi percepciju djece u kontekstu prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić
- utvrditi postoji li povezanost između stavova roditelja i odgojitelja u kontekstu prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić te, ako povezanost postoji, utvrditi njezin smjer kretanja

Posebni se ciljevi istraživanja izvode iz općeg cilja i spoznajnih ciljeva istraživanja te su sljedeći:

- usporediti razlike u stavovima roditelja i odgojitelja o procesu prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić
- usporediti razlike u stavovima roditelja o procesu prijelaza s obzirom na sociodemografske karakteristike (dob, razina obrazovanja, radni status) roditelja
- usporediti razlike u stavovima odgojitelja o procesu prijelaza s obzirom na sociodemografske karakteristike (razinu obrazovanja i duljinu radnog staža odgojitelja)

S obzirom na postavljene opći cilj i spoznajne ciljeve istraživanja, određeni su **aplikativni ciljevi istraživanja**:

Ciljevi usmjereni na široku javnost:

- općoj javnosti, posebice roditeljima, odgojiteljima, zajednici i donositeljima odluka, pružiti informacije o rezultatima ovog istraživanja kako bi dobili konkretne, pouzdane i provjerene informacije o prijelazu djece iz obitelji u dječji vrtić

- koristiti dobivene rezultate u pisanju članaka na portalima, novinama, društvenim mrežama i bilo kojemu drugome mediju koji dopire do šire javnosti kako bi se povećala svijest o ključnoj važnosti prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić za emocionalni i socijalni razvoj djece te nužnosti pružanja adekvatne podrške djeci u tom kritičnom razdoblju

Ciljevi usmjereni na odgojno-obrazovne politike:

- na temelju istraživanja predložiti razvoj i implementaciju standardiziranih smjernica i procedura koje osiguravaju dosljednu i kvalitetnu podršku djeci i roditeljima u procesu prijelaza, s ciljem stvaranja ravnoteže u kvaliteti usluga i pristupa u različitim obrazovnim ustanovama
- na temelju istraživanja formulirati smjernice za oblikovanje i unaprjeđenje nacionalnih i lokalnih politika koje podržavaju prijelaz djece iz obitelji u dječje vrtiće, s naglaskom na emocionalnu, socijalnu i obrazovnu podršku djeci tijekom ovog razdoblja

Ciljevi usmjereni na znanost:

- diseminacija dobivenih rezultata istraživanja kroz znanstvene publikacije
- nalazi istraživanja mogu doprinijeti dubljem razumijevanju dinamike prijelaza te proširenju postojećih znanja o samom procesu, temeljem analize perspektiva svih dionika uključenih u prijelaz djece iz obitelji u dječji vrtić
- provedba i objava komparativnih istraživanja u drugim zemljama u kojima bi se instrument osmišljen za ovo istraživanje mogao koristiti kao validni mjerni alat

Ciljevi usmjereni na stručnu zajednicu:

- popularizacija znanstvenih spoznaja o prijelazu djece iz obitelji u dječji vrtić kroz sudjelovanje na stručnim skupovima, radionicama, odgojiteljskim vijećima te različitim zatvorenim grupama na društvenim mrežama
- poticanje stručne rasprave i refleksivne prakse u dječjim vrtićima

- razvoj konkretnih smjernica i preporuka za odgojitelje radi unapređenja podrške djeci i roditeljima tijekom prijelaza, uključujući primjenu učinkovitih pedagoških pristupa, jačanje emocionalne i socijalne podrške te osiguravanje poticajnog i sigurnog okružja za prilagodbu djece
- doprinos unapređenju kvalitete odgojno-obrazovne prakse kroz prijenos znanstveno utemeljenih spoznaja u svakodnevni rad

6.3. Etička dimenzija istraživanja

Za provedbu ovog istraživanja prethodno je zatražena i dobivena suglasnost Etičkog povjerenstva Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje je provedeno u skladu s načelima anonimnosti, dobrovoljnosti i povjerljivosti podataka, uz poštovanje prava sudionika na slobodno odustajanje u bilo kojem trenutku. Ujedno, cjelokupni postupak prikupljanja i obrade podataka proveden je u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Prije početka istraživanja pribavljene su pisane suglasnosti ravnatelja dječjih vrtića za provedbu istraživanja, kao i informirani pristanak roditelja djece sudionika. Uz to, svako je dijete dalo osobni pristanak na sudjelovanje (zaokruživanjem simbola ili vlastoručnim potpisom, ovisno o dobi i razini razumijevanja). Time su osigurani svi etički standardi zaštite prava i dobrobiti sudionika.

6.4. Kvantitativno istraživanje

6.4.1. Hipoteze

S obzirom na opći cilj, te spoznajne i posebne ciljeve istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1 – Postoji statistički značajna razlika između roditelja i odgojitelja u viđenju procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić.

Pretpostavlja se da:

- roditelji proces prijelaza doživljavaju emocionalno intenzivnije te u većoj mjeri izražavaju zabrinutost, stres i emocionalnu osjetljivost u vezi s prijelazom, dok odgojitelji proces

sagledavaju s profesionalnog stajališta, pri čemu više pozornosti pridaju organizacijskim, razvojnim i pedagoškim aspektima te pružanju podrške djeci i roditeljima.

H2 – Postoji statistički značajna razlika u roditeljskom viđenju procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić s obzirom na sociodemografske varijable roditelja (dob, razina obrazovanja, radni status i njihova prethodna iskustva).

Pretpostavlja se da:

- roditelji mlađe životne dobi imaju više briga i/ili nesigurnosti vezano za prilagodbu djeteta od starijih roditelja
- roditelji višeg stupnja obrazovanja percipiraju vrtić kao važnu razvojnu priliku, dok su oni s nižim stupnjem zabrinutiji zbog odvajanja
- zaposleni roditelji stavljaju veći naglasak na praktične aspekte prijelaza (radno vrijeme vrtića) od nezaposlenih roditelja.

H3 – Postoji statistički značajna razlika u odgojiteljskom viđenju procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić s obzirom na sociodemografske varijable odgojitelja (razina obrazovanja, radno iskustvo).

Pretpostavlja se da:

- odgojitelji s više godina radnog staža imaju pozitivniji stav prema procesu prijelaza s obzirom na veće iskustvo u odnosu na odgojitelje s manje radnog staža.
- odgojitelji s većim stupnjem obrazovanja imaju više znanja i mogućnosti za pružanje pomoći i podrške tijekom prijelaznog procesa u odnosu na odgojitelja s nižim stupnjem obrazovanja.

H4 – Postoji statistički značajna povezanost između dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgojno-obrazovnim prijelazima.

Pretpostavlja se da:

- su roditelji mlađe djece zabrinutiji zbog odvajanja, dok su roditelji starije djece više fokusirani na odgojno-obrazovne aktivnosti tijekom prilagodbe djeteta ili promišljaju o dobrobiti boravka u dječjem vrtiću u odnosu na skori polazak u osnovnu školu.

6.4.2. Varijable istraživanja

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja određene su sljedeće zavisne varijable:

- Učestalost pojave određenih reakcija koje su bile prisutne kod djeteta za vrijeme prijelaznog razdoblja.
- Samoprocjena kompetencija odgojitelja koje se odnose na razdoblje prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić.
- Roditeljski stavovi o odgojno-obrazovnim prijelazima.
- Odgojiteljski stavovi o odgojno-obrazovnim prijelazima.

S obzirom na pretpostavljenu važnost specifičnih faktora za temu ovoga istraživanja, određene su nezavisne varijable istraživanja:

Za roditelje i djecu:

- **dob roditelja**

Pretpostavka je da roditelji mlađe životne dobi imaju više nejasnoća, briga i nesigurnosti vezano za prilagodbu djeteta nego stariji roditelji.

- **stupanj obrazovanja roditelja**

Pretpostavlja se da roditelji s višim stupnjem obrazovanja percipiraju vrtić kao važnu razvojnu priliku, a roditelji s nižim stupnjem obrazovanjem mogu biti zabrinutiji zbog odvajanja.

- **radni status roditelja**

Zaposleni roditelji imaju manje slobodnog vremena te se pretpostavlja da mogu manje aktivno sudjelovati u prijelaznom procesu, dok nezaposleni roditelji mogu biti fleksibilniji i uključeni u proces.

- **prethodna iskustva prijelaza**

Ako je dijete već prošlo prijelaz (npr. relativno trajno boravilo dio dana u drugom okruženju), pretpostavlja se da će prijelazni proces biti brži i lakši.

Isto se pretpostavlja za roditelje, prijelazno razdoblje bit će lakše za roditelje ako su slično već prošli s drugim djetetom.

- **dob djeteta u trenutku uključivanja**

Pretpostavlja se da će djeca mlađe životne dobi zahtijevati duže razdoblje prilagodbe zbog slabije razvijenih socijalnih i emocionalnih vještina, dok starija mogu lakše razumjeti i prihvatiti promjene.

- **prethodna iskustva odvajanja djece i roditelja**

Pretpostavlja se da se djeca koja imaju prethodno iskustvo odvajanja od roditelja (npr. relativno trajni boravak dijela dana u drugom okruženju, kod baka i djedova, rođaka, prijatelja, dadilje i sl.) mogu brže i lakše prilagoditi boravku u dječjem vrtiću.

- **dječje provođenje vremena s roditeljima i drugima do polaska u dječji vrtić**

Pretpostavlja se da djeca koja su do polaska u dječji vrtić većinu vremena provodila s roditeljima mogu imati više izazova tijekom prilagodbe za razliku od onih koja su bila u interakciji s drugim odraslim osobama ili vršnjacima.

- **tko je vodio dijete u vrtić tijekom procesa prijelaza**

Osoba koja vodi dijete u dječji vrtić tijekom procesa prijelaza može uvelike utjecati na njegovu prilagodbu. Pretpostavka je da ako je ta osoba roditelj s kojim je dijete najviše povezano, prilagodba može biti emocionalno sigurnija i lakša.

Za odgojitelje:

- **dob odgojitelja**

Pretpostavlja se stariji odgojitelji imaju više iskustva i bolje kompetencije u prihvatanju djeteta u dječji vrtić.

- **godine radnog staža u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi**

Pretpostavka je da odgojitelji s većim brojem godina radnog staža imaju više iskustva i unaprjeđuju svoje kompetencije u kontekstu prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić.

- **stupanj obrazovanja odgojitelja**

Pretpostavka je da odgojitelji sa završenim višim stupnjem obrazovanja imaju pozitivniji stav prema prijelaznom razdoblju te da se smatraju kompetentnijim za podržavanje procesa prijelaza.

- **sadržaji vezani za prijelaze djece tijekom inicijalnog obrazovanja odgojitelja**

Pretpostavka je da odgojitelji koji su tijekom inicijalnog obrazovanja imali sadržaje vezane za tematiku prijelaza imaju bolje kompetencije za podržavanje djece i roditelja tijekom prijelaznog procesa.

- **stručna usavršavanju odgojitelja s tematikom prijelaza tijekom profesionalnog djelovanja**

Pretpostavka je da odgojitelji koji se tijekom profesionalnog djelovanja dodatno stručno usavršavaju u području prijelaza imaju bolje kompetencije za podržavanje djece i roditelja tijekom prijelaznog procesa.

6.4.3. Uzorak sudionika

U istraživanju su sudjelovali roditelji djece koja su u pedagoškoj godini 2023./2024. prvi put krenula u dječji vrtić i odgojitelji koji su u pedagoškoj godini 2023./2024. djecu koja su prvi put krenula u dječji vrtić prihvaćali u svoju odgojno-obrazovnu skupinu. Uzorak je ujednačen i obuhvaća 300 roditelja i 300 odgojitelja (uzorak svojom veličinom zadovoljava minimalne uvjete prema Cohen i sur., 2007).

Prema Državnom zavodu za statistiku u referentnom razdoblju 2023./2024. u Republici Hrvatskoj ukupno je 1744 vrtića koje polazi 142.440 djece te je u njima zaposleno 15.947 odgojitelja. Kvantitativni dio istraživanja proveden je na području regije središnje Hrvatske koja je ujedno najveća regija u Republici Hrvatskoj, a čini ju osam županija: Zagrebačka, Krapinsko-zagorska, Varaždinska, Međimurska, Koprivničko-križevačka, Bjelovarsko-bilogorska, Sisačko-moslavačka, Karlovačka i Grad Zagreb. U ovoj regiji dječji vrtić pohađa ukupno 72.999 djece i zaposleno je 7456 odgojitelja (Državni zavod za statistiku, 2023). Klaster uzorkovanjem na temelju slučajnog odabira odabrani su dječji vrtići koji gravitiraju regiji središnja Hrvatska. Pritom se pazilo na podjednaku zastupljenost urbanih i ruralnih područja.

U nastavku rada pomoću tablica detaljno su opisani uzorci roditelja i odgojitelja.

6.4.3.1. Poduzorak roditelja

Tablica 1

Deskriptivni podatci za varijablu dob

	M	SD	MIN	MAX
Roditelji	33,6	4,9	21	48

Napomena: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; MIN – minimalna vrijednost; MAX – maksimalna vrijednost.

Iz tablice 1 vidljivo je da prosječna dob roditelja u istraživanju iznosi 33,6 godina, s minimalnom dobi od 21 i maksimalnom od 48 godina. Standardna devijacija od 4,9 ukazuje na relativno malu raspršenost dobi unutar uzorka.

Tablica 2*Struktura završenog stupnja obrazovanja roditelja*

Roditelji		
	<i>f</i>	%
Srednja škola	147	49 %
Prijediplomski sveučilišni studij (všs)	63	21 %
Diplomski sveučilišni studij (vss)	85	28 %
Poslijediplomsko obrazovanje	5	2 %
Ukupno	300	100 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Podatci u Tablici 2 ukazuju na raznoliku obrazovnu strukturu roditelja uključenih u istraživanje. Većina roditelja završila je srednju školu (49 %), dok su visokoobrazovani roditelji (prijediplomski i diplomski studij) činili 49 % uzorka. Poslijediplomsko obrazovanje imalo je 2 % roditelja.

Tablica 3*Deskriptivni podatci za radni status roditelja*

Radni status	<i>f</i>	%
Zaposlen	300	100 %
Nezaposlen	0	0 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Podatci u tablici 3 ukazuju na homogenu zastupljenost radnog statusa roditelja unutar istraživanih uzorka. Svi su roditelji zaposleni (100 %), dok nezaposlenih roditelja nema.

Analizom rezultata istraživanja dobivene su frekvencije podataka za prikazivanje distribucije varijabli u skupu podataka prikupljenih od roditelja koje se odnose na brigu o djetetu, prethodna iskustva uključivanja u dječji vrtić, prethodna iskustva odvajanja od roditelja, najčešće provedeno vrijeme s djetetom do polaska u dječji vrtić, vođenja djeteta u dječji vrtić za vrijeme trajanja prijelaznog procesa i duljina trajanja prilagodbe (tablice 4, 5, 6, 7, 8 i 9).

Tablica 4*Frekvencija rezultata briga o djetetu*

O djetetu se brinu	<i>f</i>	%
Zajednička briga obaju roditelja (bračna/izvanbračna zajednica, novčana pomoć i potpora drugog roditelja u slučaju rastavljenih roditelja)	295	98,3 %
Jedan roditelj samostalno (bez bilo kojeg oblika pomoći i podrške drugog roditelja)	5	1,7 %

*Napomena: *f* – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.*

Iz tablice 4 vidljivo je da većina roditelja dijeli brigu oko djeteta (98,3 %), dok se samo 1,7 % roditelja samostalno brine o djetetu bez bilo kojeg oblika pomoći ili podrške drugog roditelja.

Tablica 5*Frekvencija prethodnog iskustva uključivanja djece u dječji vrtić*

Je li vam to bilo prvo iskustvo uključivanja djeteta u dječji vrtić?	<i>f</i>	%
Da, ovo mi je prvo dijete koje polazi dječji vrtić	176	58,9 %
Ne, imam već iskustvo uključivanja sa starijim djetetom	124	41,1 %

*Napomena: *f* – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.*

Iz tablice 5 vidljivo je da više od polovice roditelja ima prethodno iskustvo uključivanja djeteta u dječji vrtić (58,9 %).

Tablica 6*Frekvencija prethodnog odvajanja djeteta od roditelja*

Ima li vaše dijete prethodno iskustvo odvajanja od roditelja (npr. Samostalni boravak kod djeda i bake, rođaka, prijatelja...)?	<i>f</i>	%
Da, često boravi izvan obitelji bez prisustva roditelja (nekoliko puta mjesečno)	70	23,3 %
Da, povremeno je znalo ostati negdje bez prisustva roditelja (nekoliko puta godišnje)	171	50,0 %
Ne, nikada nije ostalo nigdje bez prisustva roditelja	59	19,7 %

*Napomena: *f* – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.*

Većina djece kod prvog uključivanja u dječji vrtić ima iskustvo kratkotrajnog boravka kod drugih bez prisustva roditelja, dok 19,7 % nikada nije ostalo nigdje bez prisustva roditelja (tablica 6).

Tablica 7

Frekvencija provođenja vremena s djetetom do trenutka polaska u dječji vrtić

Tko je s vašim djetetom provodio najviše vremena do trenutka polaska u dječji vrtić?

	<i>f</i>	<i>%</i>
Majka i/ili otac	259	86,3 %
Baka i/ili djed	39	13,0 %
Netko drugi	2	0,7 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Iz tablice 7 vidljivo je da do trenutka polaska u dječji vrtić djeca najčešće provode vrijeme s majkom i/ili ocem (86,3 %).

Tablica 8

Frekvencija rezultata vođenja djeteta u vrtić za vrijeme procesa prijelaza

Tko je najčešće vodio dijete u dječji vrtić tijekom razdoblja prilagodbe?

	<i>f</i>	<i>%</i>
Majka i/ili otac	245	81,4 %
Baka i/ili djed	54	17,9 %
Netko drugi	1	0,3 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Za vrijeme prijelaznog procesa djecu u dječji vrtić najčešće (81,4 %) vode roditelji (tablica 8).

Tablica 9*Frekvencija trajanja procesa prilagodbe***Koliko je, prema vašemu mišljenju, trajao proces prilagodbe vašeg djeteta na dječji vrtić?**

	<i>f</i>	%
Nekoliko dana	112	37,3 %
Nekoliko tjedana	128	42,7 %
Nekoliko mjeseci	60	20,0 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Iz tablice 9 vidljivo je da roditelji procjenjuju kako prilagodba djece na dječji vrtić traje najčešće nekoliko tjedana (42,7 %). Nadalje, prikazana je deskriptivna analiza podataka vezanih za dob djeteta u trenutku prijelaza iz obitelji u dječji vrtić (tablica 10).

Tablica 10*Deskriptivni podatci za dob djeteta u trenutku prijelaza iz obitelji u dječji vrtić*

	M	SD	MEDIJAN	IQR	MIN	MAX
Dob djeteta	1,9	1,1	2	2	1	6

Napomena: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, IQR – interkvartilni raspon; Min – najmanji rezultat, Max – najveći rezultat

Podatci iz tablice 10 ukazuju da djeca prvi put kreću u dječji vrtić u rasponu dobi od 1 do 6 godina, s prosječnom dobi od 1,9 godina.

6.4.3.2. Poduzorak odgojitelja

Tablica 11*Deskriptivni podatci za varijablu dobi odgojitelja*

	M	SD	MIN	MAX
Odgojitelji	32,9	9,7	22	62

Napomena: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; MIN – minimalna vrijednost; MAX – maksimalna vrijednost.

Iz tablice 11 vidljivo je da je prosječna dob odgojitelja u uzorku 32,9 godina, s minimalnom dobi od 22 i maksimalnom od 62 godine. Standardna devijacija od 9,7 ukazuje na veću raspršenost dobi u odnosu na roditelje.

Tablica 12

Struktura završenog stupnja obrazovanja odgojitelja

Odgojitelji		
	<i>f</i>	%
Srednja škola	5	2 %
Dvogodišnji stručni studij	42	14 %
Prijediplomski sveučilišni studij (všs)	175	58 %
Diplomski sveučilišni studij (vss)	78	26 %
Ukupno	300	100 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Prema podacima iz tablice 12 najveći dio odgojitelja (58 %) završio je preddiplomski sveučilišni studij, a 26 % odgojitelja diplomski studij. Manji udio odgojitelja završio je dvogodišnji stručni studij (14 %) ili srednju školu (2 %). Podatci pokazuju visoku razinu obrazovanja odgojitelja uključenih u istraživanje.

Tablica 13

Deskriptivni podatci za varijablu godine radnog staža

	M	SD	MEDIJAN	IQR	MIN	MAX
Odgojitelji	10,3	9,5	7,5	15	1	40

Napomena. M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, IQR – interkvartilni raspon; Min – najmanji rezultat, Max – najveći rezultat

Iz tablice 13 vidljivo je da su prosječne godine radnog staža odgojitelja 10,3 godine. Također, podatci ukazuju na značajnu varijabilnost u godinama radnog staža među odgojiteljima s najmanjim rezultatom od 1 godine, a najvećim od 40 godina radnog staža.

Analizom rezultata istraživanja dobivene su frekvencije podataka za prikazivanje distribucije varijabli u skupu podataka prikupljenih od odgojitelja koji se odnose na inicijalno obrazovanje (tablica 14) te stručno usavršavanje usko vezano za tematiku prijelaza (tablica 15).

Tablica 14

Frekvencije podataka vezanih za predmete vezane za prijelaze tijekom inicijalnog obrazovanja odgojitelja

Jeste li tijekom svog inicijalnog obrazovanja imali sadržaje vezane za prijelaze djece iz obitelji u dječji vrtić? **f** **%**

Da, kao zaseban kolegij	0	0 %
Da, u okviru različitih kolegija	228	76,0 %
Ne	72	24,0 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Iz tablice 14 vidljivo je da je većina odgojitelja (76 %) tijekom inicijalnog obrazovanja imala sadržaje vezane za prijelaze djece iz obitelji u vrtić, ali u okviru različitih kolegija, dok nijedan odgojitelj nije imao zaseban kolegij posvećen toj temi. Preostalih 24 % odgojitelja nije imalo nikakve sadržaje vezane za ovu tematiku, što ukazuje na potrebu za sustavnijim uključivanjem ove teme u inicijalno obrazovanje.

Tablica 15

Frekvencije podataka o sudjelovanju odgojitelja u stručnom usavršavanju vezanom za prijelaze djece iz obitelji u dječji vrtić

Jeste li tijekom svojega profesionalnog djelovanja sudjelovali u stručnom usavršavanju s temama u području prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić? **f** **%**

Nisam	199	66,3 %
Jesam, na jednom usavršavanju tijekom zadnje tri godine	68	22,7 %
Jesam, na dva usavršavanja tijekom zadnje tri godine	21	7,0 %
Jesam, na tri i više usavršavanja u zadnje tri godine	12	4,0 %

Napomena: f – apsolutna frekvencija; % – relativna frekvencija.

Iz tablice 15 vidljivo je da većina odgojitelja (66,3 %) tijekom profesionalnog djelovanja nije sudjelovala u stručnom usavršavanju vezanom za prijelaze djece iz obitelji u vrtić. Manji udio odgojitelja sudjelovao je na jednom (22,7 %), dva (7 %) ili tri i više usavršavanja (4 %) u zadnje tri godine.

6.4.4. Instrument istraživanja

Za potrebe kvantitativnog dijela istraživanja konstruirani su upitnici za roditelje i odgojitelje. Sudionici su ispunjavali upitnik u sklopu kojeg su opisani sadržaj, svrha i način provedbe istraživanja.

Upitnik za roditelje sadrži tri skupine pitanja. Prvu skupinu čine pitanja vezana za sociodemografska obilježja obitelji i općenite informacije o prijelazu djeteta iz obitelji u dječji vrtić (životna dob roditelja, obiteljski status, razina obrazovanja, radni status, dob djeteta u trenutku uključivanja, prethodno iskustvo prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić, prethodno iskustvo odvajanja djeteta od roditelja, procjena duljine prilagodbe djeteta na vrtić, tko je s djetetom provodio najviše vremena prije polaska u dječji vrtić, tko je dijete vodio u vrtić za vrijeme prijelaznog procesa). Druga skupina pitanja odnosi se na prijelazne reakcije koje su roditelji uočili kod svojeg djeteta te roditelji na skali Likertova tipa od pet stupnjeva procjenjuju učestalost pojave od ukupno 21 reakcije prema sljedećoj skali pojavnosti određenih ponašanja ili reakcija: **1 – nikad**; **2 – vrlo rijetko** – *sa značenjem jedanput mjesečno ili rjeđe*; **3 – povremeno** – *sa značenjem 3 do 5 put mjesečno*; **4 – često** – *sa značenjem 2 do 4 puta tjedno*; **5 – gotovo stalno** – *sa značenjem 5 i više puta tjedno*. U trećoj skupini pitanja roditelji na Likertovoj skali od pet stupnjeva označavaju svoju razinu slaganja s određenim tvrdnjama vezanim za sam proces uključivanja djeteta u dječji vrtić, prema sljedećoj skali na kojoj su izražavali svoje slaganje s 30 tvrdnji: **1 – uopće se ne slažem**, **2 – djelomično se ne slažem**, **3 – niti se slažem, niti se ne slažem**, **4 – djelomično se slažem**, **5 – u potpunosti se slažem**.

Upitnik za odgojitelje sadrži tri skupine pitanja. Prvu skupinu čine varijable za utvrđivanje sociodemografskih obilježja odgojitelja (životna dob odgojitelja, razina inicijalnog obrazovanja, godine radnog iskustva, obrazovanje u predmetima vezanim za prijelaze, stručno usavršavanje s temom prijelaza). U drugoj skupini pitanja odgojitelji na skali Likertova tipa od pet stupnjeva procjenjuju svoje kompetencije koje se odnose na razdoblje prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić. Sudionici su uz 27 tvrdnji procjenjivali vlastitu razinu posjedovanja određenih kompetencija prema sljedećoj skali: **1 – uopće se ne slažem**, **2 – djelomično se ne slažem**, **3 – niti se slažem, niti se ne slažem**, **4 – djelomično se slažem**, **5 – u potpunosti se slažem**). U trećoj skupini pitanja odgojitelji na Likertovoj skali od pet stupnjeva označavaju svoju

razinu slaganja s određenim tvrdnjama vezanim za sam proces uključivanja djeteta u dječji vrtić, prema sljedećoj skali na kojoj su izražavali svoje slaganje s 30 tvrdnji: **1** – *uopće se ne slažem*, **2** – *djelomično se ne slažem*, **3** – *niti se slažem, niti se ne slažem*, **4** – *djelomično se slažem*, **5** – *u potpunosti se slažem*.

Treća skupina pitanja jednaka je u oba upitnika ta omogućava usporedbu stavova roditelja i odgojitelja o prijelaznom procesu. Za testiranje metrijskih karakteristika upitnika, tj. validnosti primijenjena je eksplorativna faktorska analiza (PCA) s kosokutnom rotacijom. Faktorska analiza primijenjena je u svrhu sažimanja većeg broja međusobno povezanih izvornih varijabli u manji broj zajedničkih faktora koji će ih opisivati i objasniti njihovu međusobnu povezanost. Jedna čestica (*b54: Poželjno je da dijete u vrtić vodi isti roditelj u isto vrijeme*) nije pokazala očekivanu povezanost s drugim česticama te je ista isključena iz analize.

Tablica 16

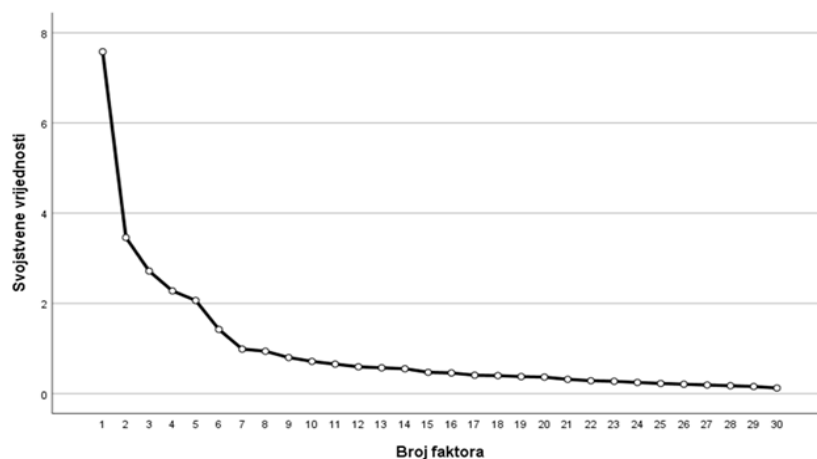
Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinova i Bartlett's testa

KAISER-MEYER-OLKINOVA MJERA ZA PRIKLADNOST PODATAKA		0,834
BARTLETTTOV TEST SFERICITETA		10254,7
	df	435
	Sig.	< 0,0001

Napomena: KMO – Kaiser-Meyer-Olkinova mjera prikladnosti uzorka; df – stupnjevi slobode; Sig. – vrijednost značajnosti (p-vrijednost); Bartlettov test sfericiteta provjerava koreliranost varijabli i prikladnost za faktorsku analizu.

Pogodnost korelacijske matrice testirana je Kaiser-Meyer-Olkinovim testom prikladnosti uzorka, a dobiveni koeficijent 0,834 ukazuje na visoku vrijednost za faktorizaciju. To znači da su dobiveni podatci prikladni za primjenu faktorske analize, odnosno, postoji dovoljno jaka povezanost između varijabli. Također, ova vrijednost sugerira da faktorska analiza može dati smislen i koristan uvid u strukturu podataka. Rezultat Bartlettova testa sfericiteta ($\chi^2 = 10254,7$, $df = 435$, $p = ,0001$) ukazuju na statistički značajan rezultat, odnosno odbacuje se pretpostavka da je korelacijska matrica jedinična (da varijable nisu povezane) (tablica 16).

Kako bi se u faktorskoj analizi vizualno odredio broj faktora korišten je Cattellijev dijagram (*scree plot*) koji prikazuje svojstvene vrijednosti za svaki faktor na vertikalnoj osi, dok su faktori poredani prema padajućem redoslijedu na horizontalnoj osi.



Slika 5. Cattellijev dijagram (*scree plot*)

Na grafikonu (Slika 5.) može se vidjeti strmi pad između prvih nekoliko faktora, što upućuje na to da ti faktori objašnjavaju najveći dio varijance u podacima. Nakon tog svojstvene se vrijednosti postupno smanjuju, odnosno svaki dodatni faktor objašnjava sve manji dio varijance. Na temelju ovog *scree plot*a, prva četiri faktora mogla bi biti značajna, dok faktori nakon objašnjavaju puno manje varijance. Dobiveno je šest glavnih komponenata (tablica 17) koji ukupno objašnjavaju 65.07 % varijance.

Tablica 17

Svojstvene vrijednosti, pojedinačni i kumulativni postotci objašnjene varijance faktora

Faktor	Svojstvene vrijednosti	% objašnjene varijance	Kumulativni %
1	7,579	25,264	25,264
2	3,459	11,530	36,794
3	2,716	9,054	45,848
4	2,277	7,590	53,438
5	2,065	6,884	60,322
6	1,423	4,743	65,065
7	0,986	3,288	68,353
8	0,939	3,129	71,482
9	0,799	2,664	74,146
10	0,714	2,378	76,524
11	0,653	2,176	78,701
12	0,594	1,980	80,681
13	0,571	1,904	82,585
14	0,551	1,837	84,422

Napomena: Svojstvene vrijednosti veće od 1 ukazuju na faktore koji značajno doprinose objašnjenju varijance. Pojedinačni postotak prikazuje doprinos svakog faktora, dok kumulativni postotak prikazuje ukupni doprinos prvih n faktora.

Tablica 17

Svojstvene vrijednosti, pojedinačni i kumulativni postotci objašnjene varijance faktora (nastavak)

Faktor	Svojstvene vrijednosti	% objašnjene varijance	Kumulativni %
15	0,471	0,471	0,471
16	0,457	0,457	0,457
17	0,407	1,358	88,874
18	0,398	1,326	90,200
19	0,377	1,256	91,457
20	0,366	1,220	92,676
21	0,316	1,053	93,729
22	0,285	0,951	94,680
23	0,272	0,908	95,588
24	0,246	0,822	96,410
25	0,225	0,749	97,158
26	0,208	0,693	97,851
27	0,190	0,635	98,486
28	0,174	0,579	99,065
29	0,157	0,523	99,588
30	0,124	0,412	100,000

Napomena: Svojstvene vrijednosti veće od 1 ukazuju na faktore koji značajno doprinose objašnjenju varijance. Pojedinačni postotak prikazuje doprinos svakog faktora, dok kumulativni postotak prikazuje ukupni doprinos prvih n faktora.

Kako bi se lakše interpretirali rezultati i dobila čista struktura, provedena je kosokutna rotacija Promax (kappa 4) (tablica 18). Opić (2012) tumači opravdanost korištenja kosokutnih rotacija u društvenim znanostima jer omogućuju realističniji prikaz međusobne povezanosti faktora.

Tablica 18

Matrica faktorske strukture nakon kosokutne rotacije

Varijable	Faktori i faktorsko opterećenje						Komunaliteti
	1	2	3	4	5	6	
B37	0,715						0,652
B38	0,714						0,665
B36	0,674						0,599
B35	0,626						0,602
B34	0,618		-0,469				0,670

Napomena: Faktorska opterećenja prikazuju stupanj povezanosti svake varijable s određenim faktorom; Komunaliteti (h^2) pokazuju udio varijance svake varijable objašnjen faktorskom strukturom; Negativna opterećenja ukazuju na obrnuto proporcionalnu povezanost varijable s faktorom; Matrica je dobivena nakon kosokutne (oblique) rotacije, što omogućuje korelaciju među faktorima.

Tablica 18*Matrica faktorske strukture nakon kosokutne rotacije (nastavak)*

Varijable	Faktori i faktorsko opterećenje						Komunaliteti
	1	2	3	4	5	6	
B39	0,560		0,447				0,616
B44	0,466		-0,417				0,649
B49		0,893					0,808
B50		0,866					0,734
B48		0,817					0,732
B51		0,739					0,609
B47		0,693					0,587
B53			0,824				0,804
B64			0,777				0,655
B46		0,331	0,687				0,690
B52		0,385		-0,827			0,810
B63				-0,779			0,760
B45				-0,752			0,730
B42					-0,923		0,819
B41					-0,881		0,779
B40					-0,814		0,721
B43					-0,734		0,650
B59						0,711	0,637
B62						0,688	0,438
B61						0,614	0,454
B60				-0,387		0,612	0,606
B57			-0,369			0,562	0,606
B58						0,549	0,561
B55			-0,31			0,462	0,470
B56	0,341					0,395	0,404

Napomena: Faktorska opterećenja prikazuju stupanj povezanosti svake varijable s određenim faktorom; Komunaliteti (h^2) pokazuju udio varijance svake varijable objašnjen faktorskom strukturom; Negativna opterećenja ukazuju na obrnuto proporcionalnu povezanost varijable s faktorom; Matrica je dobivena nakon kosokutne (oblique) rotacije, što omogućuje korelaciju među faktorima.

Faktorska analiza pokazuje da upitnik prati strukturu sa šest faktora nakon čega je izrađena matrica korelacije među faktorima (tablica 19).

Tablica 19*Matrica korelacije između faktora*

FAKTOR	1	2	3	4	5	6
1	1	0.139	-0.073	-0.067	-0.304	0.400
2	0.139	1	0.042	-0.080	-0.216	0.150
3	-0.073	0.042	1	-0.001	0.069	-0.016
4	-0.067	-0.08	-0.001	1	0.074	-0.088
5	-0.304	-0.216	0.069	0.074	1	-0.264
6	0.400	0.150	-0.016	-0.088	-0.264	1

Napomena: Vrijednosti u matrici prikazuju Pearsonove koeficijente korelacije između faktora; Pozitivne vrijednosti ukazuju na direktnu povezanost, a negativne na obrnuto proporcionalnu povezanost faktora; Magnituda korelacije ukazuje na jačinu odnosa između faktora; Matrica potvrđuje da faktori nisu potpuno nezavisni, što opravdava korištenje kosokutne rotacije.

Dijagonalni elementi predstavljaju korelaciju faktora sa samim sobom. Izvandijagonalni elementi predstavljaju korelacije između različitih faktora. Korelacija između faktora 1 i faktora 2 iznosi 0,139, što ukazuje na slabu pozitivnu korelaciju. Korelacija između faktora 1 i faktora 5 iznosi -0,304, što ukazuje na srednje jaku negativnu korelaciju. Korelacija između faktora 1 i faktora 6 iznosi 0,400, što sugerira umjerenu pozitivnu korelaciju. Faktori 3 i 4 neovisni su, što sugerira da varijable koje objašnjavaju svaki od tih faktora ne dijele zajedničku latentnu strukturu. Oni predstavljaju različite dimenzije koje nisu međusobno povezane u ovom specifičnom istraživačkom kontekstu, nisu interpretabilni pa se daljnja analiza nastavlja s četirima faktorima (tablica 20).

Unatoč tomu što su inicijalni kriteriji ekstrakcije upućivali na mogućnost izdvajanja većeg broja faktora, konačna odluka o zadržavanju četverofaktorske strukture donesena je na temelju teorijske interpretabilnosti i sadržajne koherentnosti dobivenih dimenzija. Izdvojeni faktori nisu predstavljali konceptualno jasno diferencirane konstrukte u okviru istraživnog fenomena, već su pokazivali slabiju teorijsku utemeljenost. U skladu s ciljem istraživanja i načelom parsimoničnosti, zadržan je model koji omogućuje jasniju i teorijski smisleniju interpretaciju dinamike prijelaza.

Tablica 20*Četverofaktorska struktura*

Naziv faktora	N
F1 – Prijelaz kao promjena	7
F2 – Emocionalna dinamika prijelaza	5
F4 – Kvaliteta prijelaza	4
F5 – Suradnja odgojitelja i roditelja	8

Napomena: N – broj varijabli koje sudjeluju u faktoru.

Pouzdanost je testirana metodom interne konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu. Dobivene Cronbach alfe za četiri dimenzije upitnika visoke su: $\alpha = 0.83$ za Prijelaz kao promjena, $\alpha = 0,87$ za Emocionalna dinamika prijelaza, $\alpha = 0,85$ za Kvaliteta prijelaza i $\alpha = 0,79$ za Suradnja odgojitelja i roditelja. U nastavku rada testirat će se hipoteze kroz ova četiri faktora dobivena pomoću faktorske analize.

6.5. Kvalitativno istraživanje

6.5.1. Istraživanje s djecom

Pojam djeteta i djetinjstva podložan je promjenama, a tijekom različitih povijesnih razdoblja prisutne su različite ideje o djetinjstvu koje se neprestano mijenjaju (Šagud, 2015). Poznato je kako su se djeca tijekom povijesti smatrala ranjivim bićima, ovisna o odraslima, a njihova mišljenja i predodžbe najčešće nisu bile zastupljene u istraživanjima. Prema Christensen i James (2000) djeca i djetinjstvo tradicionalno su istraživani isključivo stavovima i razumijevanjem odraslih čime su djeca prikazivana tek kao objekt i isključena iz istraživačkog procesa. Međutim, zadnjih tridesetak godina dolazi do značajnog pomaka u razumijevanju djece i djetinjstva, veći je naglasak na priznavanju i podržavanju dječjih prava (Konvencija o pravima djece, 1989), nastavlja se razvijati i jačati pedagogija usmjerena na dijete (Malaguzzi, 1993) koja učvršćuje ideju o važnosti slušanja djece te se na dijete počinje gledati kao na aktivnog dionika društva i aktera vlastitog razvoja (Corsaro, 2005.; James & James, 2008). Zbog toga i glasovi djece u predstavljanju njihovih vlastitih života postaju sve zastupljeniji u istraživanjima (Christensen i James, 2000.; Clark, 2005.). Glasovi djece odnose se, prema Sun i suradnici (2023), na iskustva, stavove, perspektive, poglede i uvjerenja djece koje izražavaju verbalnom i neverbalnom komunikacijom o pitanjima koja ih se tiču. Također, objašnjavaju da se glasovi djece istinski mogu razumjeti samo ako se djecu postavi u središte istraživanja – kao sudionike i subjekte. Prema Clark (2017) djeca su stručnjaci u svojem vlastitom životu, vješti su u komuniciranju, nositelji su prava i stvaratelji mišljenja te je upravo iz tog razloga važno utvrditi kako djeca sama doživljavaju određene istraživačke fenomene. Da bi to bilo posve moguće, Clark (2004) ističe važnost slušanja pri čemu je slušanje aktivan proces. Djeca i odrasli zajednički raspravljaju, tumače i konstruiraju značenja, a osim verbalne, podrazumijeva i neverbalnu komunikaciju. Također, autorica ističe da je slušanje nužan korak u svakodnevnim rutinama i procesima donošenja odluka.

Višnjić-Jevtić i Visković (2021) naglašavaju kako dječje izražavanje mišljenja, njihovi uradci i iskazi doprinose dubinskom razumijevanju djeteta, djetinjstva i odgojno-obrazovnog procesa. Stoga je i za potrebe ovog doktorskog rada od iznimne važnosti bilo slušati i čuti glas djece o pitanjima prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Samo na taj način moguće je u potpunosti razumjeti emocionalna i socijalna iskustva djece za vrijeme prijelaza te potaknuti razvoj kvalitetnog sustava podrške djeci u tom značajnom razdoblju života.

6.5.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je istraživanja utvrditi perspektivu djece u kontekstu prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Sukladno cilju istraživanja, definirano je istraživačko pitanje: Kako dijete doživljava proces prijelaza iz obitelji u dječji vrtić?

6.5.3. Postupak i metode istraživanja

U kvalitativnom dijelu istraživanja korištene su participativne istraživačke metode. Dječja perspektiva prijelaznog procesa istraživana je dječjim vizualnim i jezičnim izrazom. Provedbi istraživanja prethodilo je pribavljanje suglasnosti ravnatelja dječjih vrtića i informiranog pristanka roditelja djece sudionika. Ujedno su i djeca, prema svojoj dobi i mogućnostima, dala osobni pristanak na sudjelovanje, čime su poštovani svi etički standardi zaštite prava i dobrobiti sudionika.

Verbalno izražavanje podrazumijeva polustrukturirani intervju te narativno etnografsko istraživanje koje je potaknuto likovnim izražavanjem. Polustrukturirani intervju proveden je u situacijama kada dijete iskazuje zanimanje za razgovor, a pitanja pritom nisu strukturirana, već se fleksibilno koriste natuknice za vođeni razgovor. Poticana je dječja sloboda iznošenja mišljenja i osobnih doživljaja te je izbjegavano inzistiranje na istoznačnim odgovorima. Razgovori s djecom su snimani te je napravljen njihov transkript.

6.5.4. Sudionici istraživanja

Sudionici su kvalitativnog dijela istraživanja 30 djece rane i predškolske dobi koji su u pedagoškoj godini 2023./2024. prvi put krenuli u dječji vrtić. U području kvalitativne

metodologije nije pretpostavljena inferencijalna statistika (Onwuegbuzie & Leech, 2005) te se niti ne očekuju da sampling distribucije podrazumijevaju određene preduvjete (npr. normalne distribucije), a za što je uvjet veličina uzorka (kategorija velikih n). Sukladno, budući da se kvalitativnom metodologijom ne testiraju hipoteze, nije riječ o probabilističkim uzorcima te određena veličina uzorka nije preduvjet za korištenje kvalitativne metodologije. Štoviše, u statistici vrijedi pravilo da $n < 30$, odnosno $n < 50$ kategorija malih uzoraka (formule za male i velike uzorke).

7. REZULTATI

7.1. Deskriptivni pokazatelji varijabli istraživanja

7.1.1. Deskriptivni pokazatelji skala za roditelje

U nastavku rada prikazana je deskriptivna analiza podataka vezanih za učestalost pojavnosti određenih reakcija koje su roditelji uočili kod djece za vrijeme prijelaznog procesa (tablica 21).

Tablica 21

Deskriptivni podatci za tvrdnje vezane za učestalost pojavnosti određenih reakcija koje su bile prisutne kod djeteta za vrijeme prijelaznog razdoblja (1 – nikad, 5 – gotovo stalno)

	M	SD	MEDIJAN	IQR	SKEWNESS	KURTOSIS
Teško odvajanje od roditelja	2,8	1,0	3	1	0,42	0,01
Patnja za roditeljem (zazivanje roditelja, zapitkivanje o roditelju)	2,6	1,0	3	1	0,24	-0,25
Neutješno plakanje	2,3	1,0	2	2	0,52	-0,36
Razdražljivost u vrtiću	2,2	0,9	2	1	0,39	-0,26
Razdražljivost prilikom povratka kući	2,4	1,1	2	2	0,24	-0,97
Povučenost u sebe	1,5	0,8	1	1	1,67	2,73
Odbijanje komunikacije s djecom	1,6	0,9	1	1	1,66	2,82
Odbijanje komunikacije s odgojiteljem	1,5	0,8	1	1	1,74	3,23
Odbijanje komunikacije s roditeljima	1,4	0,7	1	1	1,89	3,65
Vrištanje	1,8	0,9	2	1	1,08	0,88
Udaranje	1,7	0,8	1	1	1,37	2,01
Odbijanje aktivnosti	1,7	0,9	2	1	1,36	2,02
Odbijanje jela	1,9	0,9	2	1	0,93	0,26
Odbijanje odmora	1,9	0,9	2	2	0,67	-0,41
Kratak i nemiran san	2,0	1,0	2	2	0,77	0,03
Pasivno promatranje druge djece	1,7	0,9	1	1	1,46	1,86
Bolovi u trbuhu bez medicinskog uzroka	1,3	0,6	1	0	2,49	5,85
Glavobolja bez medicinskog uzroka	1,1	0,5	1	0	3,57	11,50
Imunosne promjene (često pobolijevanje)	2,1	1,2	2	2	0,87	-0,18
Neodvajanje od prijelaznog objekta (medo, tješilica, dudu i sl.)	1,9	1,1	1	1	1,33	1,03
Regresija u ponašanju	1,2	0,6	1	0	2,88	9,64

Napomena: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; Skewness – asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Deskriptivni rezultati (tablica 21) pokazuju da se prosječne vrijednosti za većinu reakcija kreću između 1,1 i 2,9. Analizom rezultata vidljivo je da su najčešće reakcije *teško odvajanje od roditelja* (M = 2,8), *patnja za roditeljem* (M = 2,6) i *imunosne promjene* (M = 2,1). S druge strane, najrjeđe zastupljene reakcije su „*Glavobolja bez medicinskog uzroka*“ (M = 1,1),

„Regresija u ponašanju“ ($M = 1,2$) i „Bolovi u trbuhu bez medicinskog uzroka“ ($M = 1,3$). Navedene reakcije imaju visoku asimetriju distribucije („Bolovi u trbuhu bez medicinskog uzroka“ (Skewness = 2,49), „Glavobolja bez medicinskog uzroka“ (Skewness = 3,57)) te pozitivne vrijednosti koeficijenta spljoštenosti („Bolovi u trbuhu bez medicinskog uzroka“ (Kurtosis = 5,85), „Glavobolja bez medicinskog uzroka“ (Kurtosis = 11,50)).

Radi boljeg uvida u percepcije roditelja o procesu prijelaza djeteta u dječji vrtić provedena je deskriptivna analiza podataka vezanih za stavove roditelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (tablica 22).

Tablica 22

Deskriptivni podatci za stavove roditelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (1 – nikad, 5 – gotovo stalno)

	M	SD	Medijan	IQR	Skewness	Kurtosis
Polazak u dječji vrtić velika je promjena za dijete.	4,68	0,78	5	0	-2,58	5,86
Polazak u dječji vrtić velika je promjena za roditelje.	4,69	0,75	5	0	-2,69	6,54
Polazak u dječji vrtić velika je promjena za odgojitelje koji dijete prihvataju u svojoj skupini.	4,14	1,02	4	1	-1,16	0,70
Prijelazno razdoblje stresno je za dijete.	4,41	0,94	5	1	-1,85	3,02
Prijelazno razdoblje stresno je za roditelje.	4,30	1,00	5	1	-1,63	2,23
Prijelazno razdoblje stresno je za odgojitelje koji prihvataju dijete u svojoj skupini.	3,82	1,13	4	2	-0,94	0,32
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama djeteta.	4,07	1,09	4	1	-1,27	0,97
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama roditelja.	3,91	1,12	4	2	-1,09	0,57
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama odgojitelja.	3,92	1,09	4	2	-0,95	0,35
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o postupcima odgojitelja.	3,99	1,06	4	2	-1,05	0,57
Kvaliteta prijelaza zajednička je odgovornost djece, roditelja i odgojitelja.	4,63	0,82	5	0	-2,5	5,86
Zadaća je odgojitelja biti podrška roditeljima tijekom razdoblja prijelaza.	4,38	0,95	5	1	-1,73	2,81
Tijekom razdoblja prijelaza osjećam bespomoćnost.	2,69	1,35	3	3	0,19	-1,19

Napomena. M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; Skewness – asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Tablica 22

Deskriptivni podatci za stavove roditelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (1 – nikad, 5 – gotovo stalno) (nastavak)

	M	SD	Medijan	IQR	Skewness	Kurtosis
Tijekom razdoblja prijelaza osjećam zabrinutost.	3,53	1,22	4	1	-0,51	-0,78
Tijekom razdoblja prijelaza osjećam strah.	3,08	1,40	3	2	-0,24	-1,27
Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako reagirati.	2,85	1,32	3	2	0,11	-1,17
Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako pomoći djetetu.	2,69	1,29	3	2	0,19	-1,15
Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam komunikaciju s djetetom.	2,18	1,23	2	2	0,89	-0,22
Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam odnos s odgojiteljima.	2,09	1,19	2	2	0,82	-0,38
Važno je da dijete redovito polazi vrtić tijekom prijelaznog razdoblja.	4,59	0,81	5	1	-2,17	4,19
Poželjno je da dijete u vrtić vodi isti roditelj u isto vrijeme.	3,36	1,31	3	1,5	-0,37	-0,93
Roditeljski strahovi i brige oko prijelaza mogu utjecati na dječje reakcije.	4,41	0,89	5	1	-1,66	2,51
Boravak roditelja s djecom u vrtiću tijekom prvih dana može olakšati prijelazno razdoblje.	4,13	1,20	5	1	-1,25	0,40
Važno je da roditelji i odgojitelji uspostave kvalitetnu komunikaciju u prijelaznom razdoblju.	4,66	0,82	5	0	-2,69	6,85
Važno je da roditelji i odgojitelji svakodnevno razmjenjuju informacije o djetetu.	4,65	0,79	5	0	-2,49	5,69
Važno je da roditelj ne pokazuje svoju uznemirenost oko prijelaza pred djetetom.	4,53	1,01	5	0	-2,42	5,05
Po povratku iz vrtića poželjno je da dijete i roditelj provode što više vremena zajedno.	4,64	0,77	5	0	-2,43	5,72
Roditelj koji se niti ne oprosti s djetetom nego doslovno pobjegne iz sobe može otežati prijelazno razdoblje.	4,21	1,07	5	1	-1,22	0,54
Roditelj koji traži dopuštenje djeteta za odlazak može otežati prijelazno razdoblje.	4,16	1,23	5	1	-1,41	0,90
Važno je uskladiti ritam života kod kuće i u vrtiću (vrijeme obroka, igre, odmora).	4,46	0,88	5	1	-1,81	2,76
Sva djeca reagiraju jednako tijekom prijelaznog razdoblja.	1,75	1,22	1	1	1,48	0,89

Napomena. M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; Skewness-asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Iz tablice 22 vidljivo je da se roditelji u najvećoj mjeri slažu da je *polazak u dječji vrtić velika promjena za dijete* ($M = 4,68$) i *roditelje* ($M = 4,69$), dok su tvrdnje vezane za osobne teškoće roditelja, poput *osjećaja bespomoćnosti* ($M = 2,69$) i *straha* ($M = 3,08$), imale niže prosječne ocjene. Najviše su vrednovane tvrdnje koje ističu važnost suradnje roditelja i odgojitelja te redovitosti boravka djeteta u vrtiću ($M > 4,5$). Negativne vrijednosti koeficijenta asimetrije ukazuju na prevladavanje viših ocjena, dok pozitivne vrijednosti spljoštenosti upućuju na veću koncentraciju rezultata oko aritmetičke sredine.

7.1.2. Deskriptivni pokazatelji za odgojitelje

Kako bi se dobio uvid u stavove odgojitelja o vlastitim kompetencijama tijekom prijelaznog razdoblja, provedena je deskriptivna analiza čiji su rezultati prikazani u tablici 23.

Tablica 23

Deskriptivni podatci za tvrdnje vezane za kompetencije odgojitelja (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem)

	M	SD	MEDIJAN	IQR	SKEWNESS	KURTOSIS
Tijekom inicijalnog obrazovanja usvojila sam znanja o odgojno-obrazovnim prijelazima (primjerice iz obitelji u ustanovu RPOO-a ili iz ustanove RPOO-a u osnovnu školu).	2,5	1,5	2	3	0,41	-1,29
Tijekom inicijalnog obrazovanja stekla sam vještine potrebne za podupiranje odgojno-obrazovnih prijelaza (primjerice iz obitelji u ustanovu RPOO-a ili iz ustanove RPOO-a u osnovnu školu).	2,8	1,4	3	3	-0,01	-1,36
Prije početka prijelaznog razdoblja (početak pedagoške godine, kraj pedagoške godine) čitam stručnu literaturu vezanu za odgojno-obrazovne prijelaze.	3,4	1,3	4	2	-0,48	-0,90
Prije početka prijelaznog razdoblja (početak pedagoške godine, kraj pedagoške godine) tražim savjet iskusnijih kolegica o odgojno-obrazovnim prijelazima.	3,7	1,2	4	2	-0,75	-0,33
Prije početka prijelaznog razdoblja odlazim na stručne skupove s tematikom odgojno-obrazovnih prijelaza.	3,8	1,2	4	2	-0,79	-0,34
Prije početka prijelaznog razdoblja (početak pedagoške godine, kraj pedagoške godine) pretražujem internetske izvore vezane za prijelaze.	3,7	1,1	4	2	-0,61	-0,51
Imam dovoljno prethodnog znanja koja mi olakšavaju prijelazno razdoblje.	3,8	1,0	4	1	-0,79	0,32

Legenda: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; ; Skewness-asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Tablica 23

Deskriptivni podatci za tvrdnje vezane za kompetencije odgojitelja (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem) (nastavak)

	M	SD	MEDIJAN	IQR	SKEWNESS	KURTOSIS
Imam dovoljno prethodnog iskustva koja mi olakšavaju prijelazno razdoblje.	3,7	1,0	4	1	-0,64	-0,01
Prije početka prijelaznog procesa (primjerice iz obitelji u ustanovu RPOO-a) zajedno s roditeljima osmišljam tijekom procesa.	3,6	1,1	4	1	-0,62	-0,16
Prije početka prijelaznog procesa od roditelja prikupljam dodatne informacije o djetetovim individualnim značajkama.	3,8	1,1	4	2	-0,73	-0,24
Uspješno surađujem s roditeljima za vrijeme odgojno-obrazovnih prijelaza.	3,9	1,2	4	2	-1,04	0,29
Suradnja s roditeljima za vrijeme odgojno-obrazovnih prijelaza nije mi izvor stresa.	4,0	1,1	4	1	-1,12	0,55
Znam kako ohrabriti roditelje za vrijeme odgojno-obrazovnih prijelaza.	4,0	1,1	4	1	-1,13	0,58
Znam kako roditeljima pružiti važne informacije o procesu odgojno-obrazovnih prijelaza.	4,1	1,0	4	1	-1,17	0,96
Znam sastaviti smjernice za individualni rad s roditeljima djece u procesu odgojno-obrazovnih prijelaza.	4,1	1,0	4	1	-1,06	0,87
Znam sastaviti smjernice za vođenje roditeljskog sastanka s tematikom odgojno-obrazovnih prijelaza.	3,9	0,9	4	2	-0,65	-0,23
Tijekom odgojno-obrazovnih prijelaza surađujem s roditeljima sa svrhom olakšavanja odgojno-obrazovnih prijelaza djetetu.	3,9	1,0	4	2	-0,75	-0,18
Tijekom odgojno-obrazovnih prijelaza surađujem s roditeljima kako bih sebi olakšala prijelazno razdoblje.	4,0	1,0	4	2	-0,87	-0,16
Omogućujem roditeljima boravak s djetetom u skupini tijekom prvih dana prijelaznog razdoblja.	4,1	1,1	5	2	-1,09	0,18
Dogovaram s roditeljima individualni razgovor tijekom prijelaznog razdoblja.	3,7	1,3	4	2	-0,76	-0,51
Individualno prilagođavam aktivnosti svakom djetetu tijekom prijelaznog razdoblja.	3,8	1,2	4	2	-0,90	0,05
Za svu djecu koju prihvaćam u moju skupinu vrijede ista pravila.	4,0	1,2	4	2	-1,06	0,34
Djeci u procesu prijelaza posvećujem više pažnje nego ostatku skupine.	4,0	1,1	4	2	-1,06	0,28
Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam s tužnim djetetom.	4,4	1,1	5	1	-1,85	2,66
Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam sa zabrinutim roditeljima.	4,1	1,3	5	2	-1,21	0,27
Emocije koje osjećam za vrijeme procesa prijelaza utječu na moju profesionalnu prosudbu ponašanja.	3,7	1,4	4	2	-0,63	-1,01
Radujem se dolasku nove djece u moju skupinu.	4,0	1,3	5	2	-1,16	-0,02

Legenda: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; ; Skewness-asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Uvidom u izražene vrijednosti deskriptivne statistike vezane za kompetencije odgojitelja (tablica 23) za vrijeme prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić vidljivo je da odgojitelji vrlo visoko procjenjuju vlastite kompetencije. Najviše su ocijenjene one tvrdnje koje se odnose na suosjećanje odgojitelja s djecom i roditeljima, i to: *Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam s tužnim djetetom* (M=4,4) i *Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam sa zabrinutim roditeljima* (4,1). Rezultati pokazuju da odgojitelji smatraju kako tijekom inicijalnog obrazovanja nisu usvojili dovoljno *znanja* (M = 2,5) te izgradili dovoljno *vještina* (M = 2,8) o odgojno-obrazovnim prijelazima. Odgojitelji pokazuju visoku razinu samoinicijative i autonomije u traženju informacija o prijelazima uz stručnu literaturu (M = 3,4), savjete kolegica (M = 3,7) i stručne skupove (M = 3,8). Važno je naglasiti da se iz rezultata istraživanja suradnja s roditeljima izdvaja kao ključna komponenta u razdoblju prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Pritom odgojitelji uglavnom visoko procjenjuju vlastite kompetencije za suradnju s roditeljima („*Uspješna suradnja s roditeljima tijekom prijelaza*“ (M = 3,9); „*Ohrabrivanje roditelja*“ (M = 4,0); „*Pružanje važnih informacija o procesu prijelaza*“ (M = 4,1); „*Mogućnost boravka roditelja s djetetom u skupini*“ (M = 4,1)).

U nastavku je prikazana deskriptivna analiza podataka vezanih za stavove odgojitelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (tablica 24).

Tablica 24

Deskriptivni podatci za stavove odgojitelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (1 – nikad, 5 – gotovo stalno)

	M	SD	MEDIJAN	IQR	SKEWNESS	KURTOSIS
Polazak u dječji vrtić velika je promjena za dijete.	4,50	0,98	5	1	-2,19	4,22
Polazak u dječji vrtić velika je promjena za roditelje.	4,59	0,89	5	0	-2,51	5,96
Polazak u dječji vrtić velika je promjena za odgojitelje koji dijete prihvaćaju u svojoj skupini.	4,59	0,87	5	0,5	-2,53	6,32
Prijelazno razdoblje stresno je za dijete.	4,65	0,76	5	0	-2,61	6,93
Prijelazno razdoblje stresno je za roditelje.	4,50	0,93	5	1	-2,12	4,15
Prijelazno razdoblje stresno je za odgojitelje koji prihvaćaju dijete u svojoj skupini.	4,12	1,07	4	2	-1,11	0,49

Napomena. M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; Skewness – asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Tablica 24

Deskriptivni podatci za stavove odgojitelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (1 – nikad, 5 – gotovo stalno) (nastavak 1)

	M	SD	MEDIJAN	IQR	SKEWNESS	KURTOSIS
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama djeteta.	3,84	1,17	4	2	-0,78	-0,27
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama roditeljima.	3,85	1,11	4	2	-0,71	-0,32
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama odgojiteljima.	3,86	1,06	4	2	-0,73	-0,15
Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o postupcima odgojitelja.	4,10	1,03	4	2	-0,81	-0,52
Kvaliteta prijelaza zajednička je odgovornost djece, roditelja i odgojitelja.	4,52	0,85	5	1	-1,78	2,26
Zadaća je odgojitelja biti podrška roditeljima tijekom razdoblja prijelaza.	3,97	1,45	5	2	-1,10	-0,32
Tijekom razdoblja prijelaza osjećam bespomoćnost.	3,10	1,56	3	3	-0,08	-1,51
Tijekom razdoblja prijelaza osjećam zabrinutost.	2,42	1,30	2	2	0,50	-0,89
Tijekom razdoblja prijelaza osjećam strah.	2,14	1,08	2	2	0,49	-0,87
Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako reagirati.	2,07	1,06	2	2	0,66	-0,61
Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako pomoći djetetu.	2,03	1,15	2	2	0,77	-0,69
Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam komunikaciju s djetetom.	1,92	1,15	1	2	1,09	0,15
Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam odnos s odgojiteljima.	2,48	1,59	2	3	0,56	-1,29
Važno je da dijete redovito polazi vrtić tijekom prijelaznog razdoblja.	3,38	1,58	4	3	-0,40	-1,42
Poželjno je da dijete u vrtić vodi isti roditelj u isto vrijeme.	4,10	1,24	5	2	-1,21	0,30
Roditeljski strahovi i brige oko prijelaza mogu utjecati na dječje reakcije.	4,32	1,04	5	1	-1,55	1,62
Boravak roditelja s djecom u vrtiću tijekom prvih dana može olakšati prijelazno razdoblje.	4,39	1,11	5	1	-1,94	2,82
Važno je da roditelji i odgojitelji uspostave kvalitetnu komunikaciju u prijelaznom razdoblju.	4,62	0,89	5	0	-2,61	6,17
Važno je da roditelji i odgojitelji svakodnevno razmjenjuju informacije o djetetu.	4,72	0,76	5	0	-3,15	9,56

Napomena. M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; Skewness – asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Tablica 24

Deskriptivni podatci za stavove odgojitelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (1 – nikad, 5 – gotovo stalno) (nastavak 2)

	M	SD	MEDIJAN	IQR	SKEWNESS	KURTOSIS
Važno je da roditelj ne pokazuje svoju uznemirenost oko prijelaza pred djetetom.	4,73	0,711	5	0	-3,05	8,99
Po povratku iz vrtića poželjno je da dijete i roditelj provode što više vremena zajedno.	4,59	0,89	5	0	-2,56	6,36
Roditelj koji se niti ne oprostí s djetetom nego doslovno pobjegne iz sobe može otežati prijelazno razdoblje.	4,36	1,05	5	1	-1,76	2,42
Roditelj koji traži dopuštenje djeteta za odlazak može otežati prijelazno razdoblje.	4,44	0,97	5	1	-1,68	1,83
Važno je uskladiti ritam života kod kuće i u vrtiću (vrijeme obroka, igre, odmora).	3,59	1,64	4	3	-0,63	-1,29
Sva djeca reagiraju jednako tijekom prijelaznog razdoblja.	2,36	1,67	1	3	0,65	-1,31

Napomena. M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; IQR – interkvartilni raspon; Skewness – asimetrija distribucije; Kurtosis – spljoštenost distribucije

Rezultati iz tablice 24 pokazuju da se odgojitelji u najvećoj mjeri slažu da je *prijelaz djeteta u vrtić velika promjena za dijete* ($M = 4,50$), *roditelje* ($M = 4,59$) i *odgojitelje* ($M = 4,59$), kao i da je to razdoblje posebno *stresno za dijete* ($M = 4,65$). Visoke prosječne ocjene ($M > 4,5$) i negativne vrijednosti asimetrije ukazuju na suglasje odgojitelja o važnosti i zahtjevnosti prijelaznog razdoblja. Najniže prosječne vrijednosti zabilježene su kod tvrdnji koje se odnose na osobne teškoće odgojitelja, poput *osjećaja bespomoćnosti* ($M = 3,10$) i *straha* ($M = 2,14$). Najviše su vrednovane tvrdnje koje naglašavaju važnost redovite komunikacije roditelja i odgojitelja ($M = 4,72$) te smirenog ponašanja roditelja pred djetetom ($M = 4,73$).

7.1.3. Razlike u procjenama roditelja i odgojitelja o procesu prijelaza iz obitelji u dječji vrtić

S obzirom na to da Kolmogorov-Smirnovljev test normalnosti pokazuje da sve varijable ne prate normalnu distribuciju ($p < 0,001$), za testiranje utvrđivanje razlika u viđenju procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić između roditelja i odgojitelja korišten je neparametrijski test Mann-Whitney U test.

Tablica 25

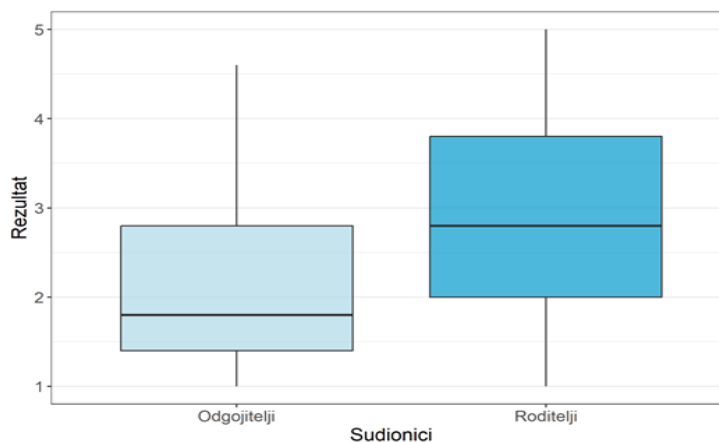
Rezultati Mann-Whitney U testa

Faktor	Sudionici	U	p-vrijednost
Prijelaz kao promjena	Roditelji	46936	0,358
	Odgojitelji		
Emocionalna dinamika prijelaza	Roditelji	26746	< 0,001
	Odgojitelji		
Kvaliteta prijelaza	Roditelji	41958,5	0,147
	Odgojitelji		
Suradnja roditelja i odgojitelja	Roditelji	44480	0,805
	Odgojitelji		

Napomena. U = vrijednost Mann-Whitney U testa; p-vrijednost = razina statističke značajnosti. Vrijednosti $p < 0,05$ označavaju statistički značajne razlike između grupa, dok $p \geq 0,05$ ukazuje na nedostatak statistički značajnih razlika. Faktori se odnose na različite aspekte procesa prijelaza.

U tablici 25 prikazani su rezultati Mann-Whitney U testa s ciljem ispitivanja razlika između roditelja i odgojitelja kroz četiri faktora. Rezultati U vrijednosti i p-vrijednosti za faktore *Prijelaz kao promjena*, *Kvaliteta prijelaza* i *Suradnja roditelja i odgojitelja* ukazuju na to da su stavovi roditelja i odgojitelja slični za navedene faktore. Kod faktora *Emocionalna dinamika prijelaza* prisutna je U vrijednost od 26746 s p-vrijednošću manjom od 0,001, što ukazuje na značajnu razliku između roditelja i odgojitelja.

Za potrebe pojašnjenja razlika u percepcijama između odgojitelja i roditelja u pogledu faktora *Emocionalna dinamika prijelaza* provedena je analiza rezultata dobivenih od dviju skupina sudionika. U nastavku je prikazan Box-plot dijagram koji ilustrira distribuciju rezultata za odgojitelje i roditelje.



Slika 6. Box-plot graf razlika u odgovaranju između odgojitelja i roditelja za faktor 2

Na slici 6. vidljivo je da je prisutna statistički značajna razlika u percepciji faktora *Emocionalna dinamika prijelaza* između roditelja i odgojitelja. Medijan rezultata za roditelje viši je u usporedbi s odgojiteljima što upućuje na to da roditelji u prosjeku iskazuju pozitivniju procjenu tog faktora u usporedbi s odgojiteljima. Također, interkvartilni raspon (IQR) širi je kod roditelja, što ukazuje na veću varijabilnost unutar roditeljske skupine.

Budući da je od svih faktora ispitivanih u sklopu testiranja H1 samo faktor *Emocionalna dinamika prijelaza* pokazao značajne razlike, može se utvrditi da je H1 djelomično potvrđena.

7.1.4. Razlike u procjenama s obzirom na sociodemografske varijable

7.1.4.1. Sociodemografske varijable (dob, razina obrazovanja, radni status) kao prediktori roditeljskog viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić

Kako bi se utvrdilo jesu li sociodemografske varijable prediktori roditeljskog viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić, korištena je hijerarhijska regresijska analiza, u koju su uvedeni prediktori jedan po jedan. Najprije je uvršten prediktor dobi (model 1), potom obrazovanja (model 2). Radni status nije mogao biti korišten kao prediktor jer je 100 % sudionika zaposleno. Dob i obrazovanje roditelja nisu značajno korelirani ($r = 0,08$, $p = 0,155$).

Kako bi se ispitali odnosi između prediktorskih varijabli i različitih zavisnih varijabli (faktora), provedena je hijerarhijska regresijska analiza za četiri faktora (f1, f2, f3, i f4). Rezultati su prikazani u nastavku.

Tablica 26

Rezultati hijerarhijske regresije

Zavisna varijabla	MODEL 1 (DOB)	MODEL 2 (OBRAZOVANJE)
Prijelaz kao promjena		
R^2	0,003	0,026
ΔR^2	0,003	0,023
ΔF	1,009	6,973
p-vrijednost	0,316	0,009
Emocionalna dinamika prijelaza		
R^2	0	0
ΔR^2	0	0
ΔF	0,013	0,004
p-vrijednost	0,91	0,95
Kvaliteta prijelaza		
R^2	0	0,001
ΔR^2	0	0,001
ΔF	0,063	0,283
p-vrijednost	0,802	0,595
Suradnja roditelja i odgojitelja		
R^2	0,001	0,014
ΔR^2	0,001	0,013
ΔF	0,232	4,027
p-vrijednost	0,630	0,046

Napomena. R^2 = koeficijent determinacije, ΔR^2 = promjena R^2 u odnosu na prethodni model, ΔF = test značajnosti promjene R^2 , p-vrijednost = razina statističke značajnosti. Vrijednosti $p < 0,05$ ukazuju na statistički značajan doprinos prediktora u objašnjavanju varijacije zavisne varijable.

Rezultati hijerarhijske regresije (tablica 26) pokazuju da su prediktorske varijable značajno objašnjavale varijaciju zavisne varijable samo u slučaju zavisnih varijabli *Prijelaz kao promjena* i *Suradnja odgojitelja i roditelja*. Za faktore *Emocionalna dinamika prijelaza* i *Kvaliteta prijelaza* nisu pronađene statistički značajne vrijednosti, odnosno prediktori nemaju utjecaj na te faktore. Nakon hijerarhijske regresijske analize provedena je analiza beta koeficijenata kako bi se ispitali specifični učinci prediktorskih varijabli, uključujući dob i obrazovanje, na četiri faktora.

Tablica 27*Beta koeficijenti regresijskih modela*

Prediktori	Prijelaz kao promjena	Emocionalna dinamika prijelaza	Kvaliteta prijelaza	Suradnja roditelja i odgojitelja
Dob	-0,081	0,006	-0,01	0,01
Obrazovanje	0,153**	0,004	-0,031	0,117*

*Napomena. Prikazani su standardizirani beta (β) koeficijenti iz hijerarhijske regresije. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$. Pozitivne vrijednosti β ukazuju na pozitivan utjecaj prediktora na zavisnu varijablu, dok negativne vrijednosti ukazuju na negativan utjecaj.*

Rezultati prikazani u tablici 27 pokazuju da je obrazovanje značajan prediktorski faktor za varijablu *Prijelaz kao promjena* ($\beta = 0,153$, $p < .01$) i za varijablu *Suradnja roditelja i odgojitelja* ($\beta = 0,117$, $p < .05$). Dob nije značajan prediktorski faktor ni za jednu od analiziranih zavisnih varijabli. Za faktore *Emocionalna dinamika prijelaza* i *Kvaliteta prijelaza* nisu pronađeni statistički značajni prediktori.

Na temelju dobivenih rezultata hipoteza H2 djelomično je potvrđena, pri čemu sociodemografska varijabla obrazovanje značajno predviđa roditeljsko viđenje faktora *Prijelaz kao promjena* i *Suradnja roditelja i odgojitelja*, dok dob i radni status nisu značajni prediktori niti su prediktorske varijable značajne za faktore *Emocionalna dinamika prijelaza* i *Kvaliteta prijelaza*.

7.1.4.2. Sociodemografske varijable (razina obrazovanja, radno iskustvo) kao prediktori odgojiteljeva viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić

Kako bi se utvrdilo jesu li sociodemografske varijable prediktori odgojiteljevih viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić, korištena je hijerarhijska regresija u koju je uveden prediktor jedan po jedan. Najprije je uvršten prediktor dobi (model 1), potom obrazovanja (model 2). Dob i godine radnog staža visoko koreliraju, što može dovesti do problema multikolinearnosti te je zbog toga nastavljena statistička obrada s dvama prediktorima, dob i obrazovanje (tablica 28), kako bi analiza pružila jasniji uvid u odnos između prediktora i kriterijske varijable.

Tablica 28*Korelacijska matrica*

Korelacije	Dob	Obrazovanje	Godine staža
Dob	1		
Obrazovanje	-0,376**	1	
Godine staža	0,941**	-0,352**	1

Napomena. Prikazane su Pearsonove korelacije između sociodemografskih varijabli. $p < 0,01$ označava statistički značajnu korelaciju.

Kako bi se ispitali odnosi između prediktorskih varijabli i različitih zavisnih varijabli (faktora), provedena je hijerarhijska regresijska analiza za četiri faktora, a rezultati su prikazani u nastavku.

Tablica 29*Rezultati hijerarhijske regresije*

Zavisna varijabla	MODEL 1 (DOB)	MODEL 2 (OBRAZOVANJE)
Prijelaz kao promjena		
R^2	0,043	0,047
ΔR^2	0,043	0,003
ΔF	13,508	1,064
p-vrijednost	<0,01	0,303
Emocionalna dinamika prijelaza		
R^2	0,002	0,003
ΔR^2	0,002	0
ΔF	0,666	0,096
p-vrijednost	0,415	0,756
Kvaliteta prijelaza		
R^2	0,004	0,004
ΔR^2	0,004	0
ΔF	1,314	0,005
p-vrijednost	0,253	0,943
Suradnja roditelja i odgojitelja		
R^2	0,049	0,057
ΔR^2	0,049	0,008
ΔF	15,441	2,491
p-vrijednost	< 0,01	0,116

Napomena. R^2 = koeficijent determinacije, ΔR^2 = promjena R^2 u odnosu na prethodni model, ΔF = test značajnosti promjene R^2 , p-vrijednost = razina statističke značajnosti. Vrijednosti $p < 0,05$ ukazuju na statistički značajan doprinos prediktora u objašnjavanju varijacije zavisne varijable.

U tablici 29 prikazani su rezultati hijerarhijske regresije koji pokazuju doprinos prediktorskih varijabli dob i obrazovanje u objašnjavanju varijacije zavisnih varijabli. Model 1, u kojem je prediktor dob, značajno je objasnio varijaciju za faktore *Prijelaz kao promjena* ($R^2 = 0,043$, $\Delta F = 13,508$, $p < 0,01$) i *Suradnja roditelja i odgojitelja* ($R^2 = 0,049$, $\Delta F = 15,441$, $p < 0,01$). Za faktore *Emocionalna dinamika prijelaza* i *Kvaliteta prijelaza* Model 1 nije pokazao statistički značajne rezultate ($p \geq 0,05$). Dodavanje prediktora obrazovanje u Model 2 nije značajno povećalo objašnjenje varijance ni za jednu od zavisnih varijabli (ΔR^2 od 0,003 do 0,008; $p \geq 0,05$).

Nakon hijerarhijske regresijske analize provedena je analiza beta koeficijenata kako bi se ispitali specifični učinci prediktorskih varijabli, uključujući dob i obrazovanje, na četiri faktora.

Tablica 30

Beta koeficijenti regresijskih modela

Prediktori	Prijelaz kao promjena	Emocionalna dinamika prijelaza	Kvaliteta prijelaza	Suradnja odgojitelja i roditelja
Dob	-0,349*	0,017	-0,16	-0,229*
Obrazovanje	0,082	-0,027	0,003	0,107
Godine radnog staža	0,193	-0,083	0,102	0,063

*Napomena. Prikazani su standardizirani beta (β) koeficijenti iz hijerarhijske regresije. * $p < 0,05$ označava statistički značajan doprinos prediktora u objašnjavanju varijacije zavisne varijable. Pozitivne vrijednosti β ukazuju na pozitivan utjecaj prediktora, dok negativne vrijednosti ukazuju na negativan utjecaj.*

U tablici 30 prikazani su beta koeficijenti regresijskih modela za četiri prediktora u odnosu na varijable dob, obrazovanje i godine radnog staža. Beta koeficijenti pokazuju da je dob značajan prediktorski faktor za zavisne varijable *Prijelaz kao promjena* ($\beta = -0,349$, $p < 0,05$) i *Suradnja odgojitelja i roditelja* ($\beta = -0,229$, $p < 0,05$). Obrazovanje i godine radnog staža nisu statistički značajni prediktori nijedne od zavisnih varijabli.

Na temelju dobivenih rezultata hipoteza H3 djelomično je potvrđena jer je samo dob odgojitelja značajan prediktorski faktor za zavisne varijable *Prijelaz kao promjena* i *Suradnja odgojitelja i roditelja*, dok obrazovanje i godine radnog staža nisu imali statistički značajan utjecaj.

7.1.5. Povezanost dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgojno-obrazovnim prijelazima

Kako bi se utvrdila povezanost između dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgojno-obrazovnim prijelazima, korišten je neparametrijski test Spearmanov koeficijent korelacije. Rezultati uključuju i p-vrijednosti koje pomažu u procjeni statističke značajnosti dobivenih korelacija.

Tablica 31

Rezultati Spearmanova koeficijenta korelacije i p-vrijednosti

		Dob djeteta
Prijelaz kao promjena	Spearmanov koeficijent korelacije	-,252**
	p-vrijednost	< 0,01
	Veličina uzorka	300
Emocionalna dinamika prijelaza	Spearmanov koeficijent korelacije	0,018
	p-vrijednost	0,756
	Veličina uzorka	300
Kvaliteta prijelaza	Spearmanov koeficijent korelacije	-0,02
	p-vrijednost	0,73
	Veličina uzorka	300
Suradnja odgojitelja i roditelja	Spearmanov koeficijent korelacije	-,121*
	p-vrijednost	< 0,05
	Veličina uzorka	300

*Napomena. Spearmanov koeficijent korelacije (ρ) označava jačinu i smjer povezanosti između dobi djeteta i pojedinih aspekata prijelaza. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ – statistički značajne korelacije. Veličina uzorka (N) = 300.*

Rezultati Spearmanove korelacije (tablica 31) pokazuju da postoji statistički značajna negativna povezanost između dobi djeteta i varijabli *Prijelaz kao promjena* ($\rho = -0,252$, $p < 0,01$) i *Suradnja odgojitelja i roditelja* ($\rho = -0,121$, $p < 0,05$). Za varijable *Emocionalna dinamika prijelaza* ($\rho = 0,018$, $p = 0,756$) i *Kvaliteta prijelaza* ($\rho = -0,020$, $p = 0,730$) nisu pronađene statistički značajne povezanosti s dobi djeteta.

Na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti da je hipoteza H4, koja pretpostavlja postojanje statistički značajne povezanosti između dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgojno-obrazovnim prijelazima, djelomično potvrđena jer je značajna povezanost uočena samo za varijable *Prijelaz kao promjena* i *Suradnja odgojitelja i roditelja*.

7.2. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja

Kvalitativni dio istraživanja temeljen je na participativnim istraživačkim metodama pri čemu je dječja perspektiva prijelaza iz obitelji u dječji vrtić istraživana dječjim verbalnim i vizualnim izrazom. Verbalno izražavanje podrazumijeva polustrukturirani intervju te narativno etnografsko istraživanje koje je potaknuto likovnim izražavanjem. U istraživanju je sudjelovalo 30 djece rane i predškolske dobi.

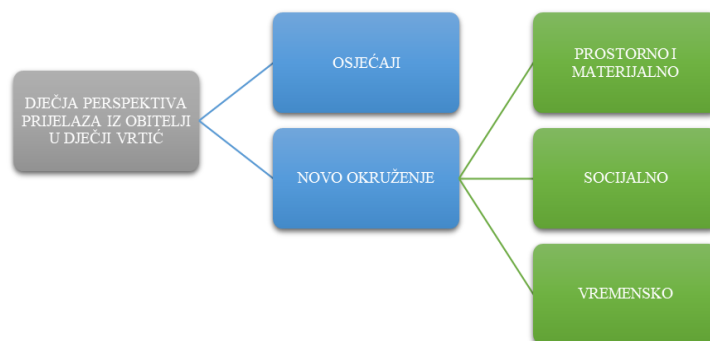
Tablica 32

Raspodjela sudionika istraživanja prema dobi

Dob djece	Broj djece (N = 30)
2 – 3 godine	2
3 – 4 godine	10
4 – 5 godina	9
5 – 6 godina	9

7.2.1. Polustrukturirani intervju

Polustrukturirani intervju proveden je u situacijama kada su djeca iskazivala interes i zanimanje za razgovor. Pitanja nisu strukturirana već su fleksibilno korištene natuknice za vođeni razgovor. Poticana je dječja sloboda iznošenja mišljenja i osobnih doživljaja, a izbjegavano je inzistiranje na istoznačnim odgovorima. Kako bi se istraživač približio djeci, početna su se pitanja odnosila na neke općenite informacije korisne za zbližavanje s djecom i dobivanje općih podataka o sudionicima. Radi se o pitanjima koja se odnose na ime djeteta, starosnu dob te općenito pitanje vole li ići u dječji vrtić. Većina djece (85 %) izjasnila se da voli polaziti dječji vrtić, dok bi manji broj njih (15 %) ipak radije bio kod kuće s roditeljima ili bakama i djedovima.

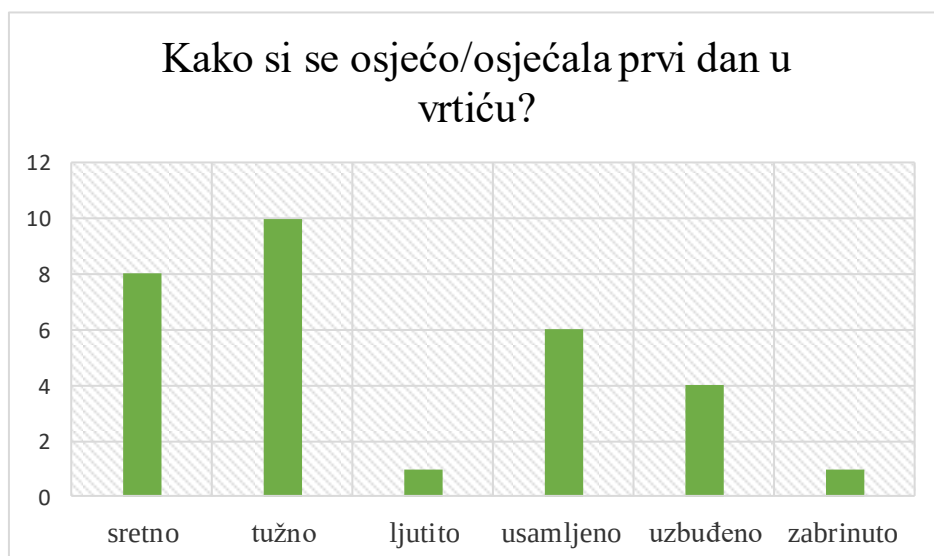


Slika 7. Kodno stablo s pripadajućim temama

Nakon provedenog istraživanja napravljen je transkript razgovora, a dobiveni su podatci kodirani iz čega su izvučene tri tematske cjeline. Dobivene teme s pridruženim kodovima prikazane su na slici 7. U nastavku rada deskriptivno će se pristupiti svakoj dobivenoj temi, a prikupljeni će podatci biti potkrijepljeni citatima sudionika. Važno je napomenuti da su citati sudionika preneseni doslovno, izvornim jezikom djece te je većina njih na kajkavskom dijalektu i s gramatičkim nepravilnostima.

7.2.1.1. Tema: Osjećaji

Djeca su imala različite osjećaje za vrijeme prijelaza iz obitelji u dječji vrtić (slika 8.). Najčešći je osjećaj djece prvog dana u vrtiću tuga ($n = 10$), slijedi sreća ($n = 8$), osjećaji usamljenosti ($n = 6$), uzbuđenja ($n = 4$), dok su zabrinutost i ljutnja najmanje zastupljeni ($n = 1$). Kako bi lakše verbalizirala kako su se osjećala, korištene su kartice koje su prikazivale određene emocije. Svaki se sudionik mogao opredijeliti za određeni osjećaj ili više njih.



Slika 8. Osjećaji djece tijekom prvog dana boravka u dječjem vrtiću

Tema: Novo okruženje

Daljnijim razgovorom s djecom nastojao se dobiti uvid u dječja zapažanja o novom okruženju – prostorno-materijalnom, socijalnom i vremenskom.

Počevši s novim prostorno-materijalnim okruženjem, nastojala su se utvrditi dječja zapažanja o tome što im se sviđelo tijekom prvih dana boravka u dječjem vrtiću. U nastavku su istaknute izjave djece o prostorno-materijalnom okruženju:

„Onda smo došle tu i sve mi je bilo lijepo.“

„Volim ići u vrtić. Došla sam sada najesen. Sva sam baš vesela i nestrpljiva za vrtić. Sviđela su mi se djeca i puno zanimljivih igračaka. Nije mi se sviđala baš hrana u vrtiću.“

„Dok sam došla u vrtić, prvo sam vidjela šator, bio mi je jako lijepi. Malo sam se bojala ići u vrtić, ali znam da je tu vrtić. Tu se idem igrati na igralište s mamom. Pa smo gledale vrtić već prije.“

„Najljepši su mi u vrtiću ovi traktori. A nije mi lijepo dok ih moram pospremati, teta veli da ih moram pospremati dok se više ne igramo.“

„Najviše se volim igrati vani na igralištu.“

„Dok sam došla u vrtić, nisu mi se sviđala velika kolica s kojima su tete vozile hranu jer su jako lupala.“

„Mama mi je doma čitala priču o medvjediću koji ide u vrtić. I teta ima takvu priču. To mi je lijepo.“

„Išla sam s drugom curicom glet kamo trebam ići na wc.“

„Tete su mi pokazale di je kupaona jer nisam znao.“

„Lijepo mi je ići na igralište onda se igram, a nije mi lijepo biti tu unutra.“

„Plakala sam se jer je ova ploča bila pošarana, a ja volim da je lijepa ploča. Onda smo ju očistili.“

U kontekstu socijalnog okruženja djeca opisuju odnose s roditeljima, odgojiteljima i drugom djecom u skupini:

„Tata me doveo u vrtić. Plakala sam se. Tata me onda počuvao. Onda mi je bilo lijepo.“

„Mama me grlila i čuvala, možda je i ona bila tužna.“

„Fale mi tata i mama. Plakam se za njih.“

„Moj tata i mama su me puno premali za vrtić, sve su mi kupili, rekli su što ću raditi u vrtiću i bili su sretni. Sa mnom je išla velika seka i sjedila je u grupi jer je mama bila u drugoj grupi s malim bratom.“

„Mama mi je rekla da moram biti dobra i nacrtala mi je srce na rukicu i sebi je isto nacrtala i dok sam ga stisnula tak sam zagrlila mamu dok je ona bila na poslu.“

„Znaš moja mama ti je sa sekom bila doma, a ja sam bila u vrtiću i to me žalostilo.“

„Mama mi je rekla nemoj se plakati i još da moram biti dobri.“

„Tata je rekel da se nek ne plačem i da bu došel po mene i da pemo nekaj kupiti.“

„Mama i tata su me dopelali prvi dan u vrtić. Vidio sam tete i puno prijatelja. Odmah sam se išao igrati. Tata je rekel da moram slušati tete.“

„Mama veli nemoj se plakati dok idem u vrtić i nekad dok se plačem mi dopusti da budem doma i idem na sajam s njom.“

„Ne sjećam se dobro što je mama rekla, možda me pitala što sam radila. Da, da pitala me jesam li se igrala i jesam bila sretna.“

„Sjećam se kada sam prvi put došao u vrtić. Svidjelo mi se što ja mama išla sa mnom, išla je i moja seka. Ona je išla u malu grupu. Ona se plakala. Ja sam hrabar. Mama se morala o seki brinuti, ali nas je obadva grlila.“

„Ja se nikako nebreem sjetiti kaj sam imala obučeno prvi dan u vrtić. Ali sam se lijepo obukla. Tak je mama rekla da se moramo srediti i biti dobri. Onda smo došle tu i sve mi je bilo lijepo. Mama je rekla ajde bok, a ja sam s tetom išla gledati knjigice.“

„Ne sjećam se što je tata radio, mama me je vozila. Lijepo me obukla i išla sa mnom.“

„Najviše mi se svidjelo što je mama išla sa mnom. Nije mi se svidjelo baš dok sam morala ostati sama. Mama me grlila i čuvala, možda je i ona bila tužna. Čula sam da je baki rekla da se i ona malo plakala.“

Djeca opisuju postupke odgojitelja prilikom njihova prvog dolaska u dječji vrtić:

„Teta me zagrlila.“

„Tete su me lijepo čekale, pitale me kako se zovem, sve mi pokazale.“

„Imam sliku u maminom mobitelu ispred vrtića dok sam došla prvi dan u vrtić. Svidale su mi se tete moje. Jako su dobre i znaju puno pjesmica i priča. Nije mi se sviđalo ostalo.“

„Tete su brižne i nešto su zanimljivo pripremile dok sam došao.“

„Dok sam došla, teta si je čučnula kraj mene. Rekla mi je ja sam teta. Ali ja sam štela mamu jer ju jako volim. Nisam se plakala, ali sam bila tužna.“

„Teta mi je dala ruku i išel sam s njom se igrati s ovima traktorima. I doma imam traktore. Moj ti deda ima traktore i priključke.“

„Teta A. me počuva, ali sam i onda tužan. Jer bi se igral s tatom i mamom.“

„Tete su dobre i lijepo se znaju igrati.“

„Teta nas je primila za rukice i išle smo s njom igrati se.“

„Malo sam se plakala. Onda me je teta počuvala i poigrala se je s menom.“

Također, djeca opisuju svoja iskustva o odnosu s drugom djecom u dječjem vrtiću.

„Ja uvijek slušam tete, a neki prijatelji ne slušaju.“

„Dok sam došla nije mi se sviđalo jer me netko pogurnul. Onda je teta rekla da me ne smije pogurati.“

„Čitala nam je teta jednu priču, a drugi su vikali. Nisam sve baš dobro čula.“

„Volim se igrati u vrtiću, ali ne volim dok me jedna curica dira po kosi. Samo mama mi zna slagati frizure.“

„Samo mi nije lijepo dok se moja prijateljica igra s drugom prijateljicom jer se ja želim igrati s njom. Onda se malo rastužim.“

„Dok sam došao, u vrtiću je bilo jako, jako, jako puno djece.“

Djeca opisuju svoje doživljaje u pogledu vremenskog okružja:

„Pa nisam ti baš htjela ići u vrtić jer vrijeme jako brzo prolazi. Doma je sve sporije.“

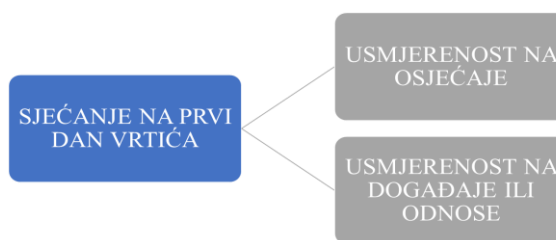
„Mama je rekla nemoj se plakati budem brzo došla. I teta je rekla da bu mama brzo došla, samo se malo poigramo. I onda je mama došla.“

„Mama je brzo došla po mene.“

„I najljepše mi je bilo prvi dan dok je teta složila ručak, a nije mi bilo lijepo dok sam morala pospremati igračke, a tete su rekle da moramo pospremati prije ručka.“

7.2.2. Narativno etnografsko istraživanje

Drugi dio istraživanja odnosio se na prikaz sjećanja na prvi dan boravka u dječjem vrtiću pomoću dječjeg crteža. Za potrebe ovog istraživanja, u skladu s etičkim načelima i zbog zaštite identiteta djece, imena autora crteža zamijenjena su slovima hrvatske abecede (A – Ž).

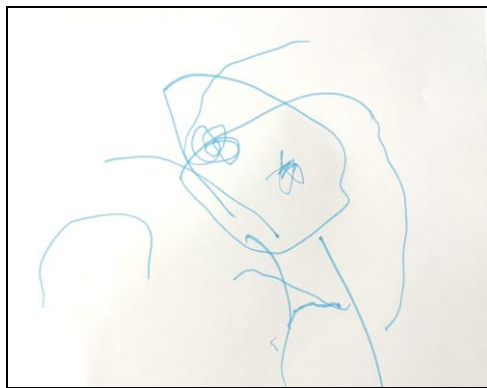


Slika 9. Kodno stablo s pripadajućim temama

Nakon provedenog istraživanja svi su nastali crteži fotografirani te je napravljen transkript razgovora o crtežu za vrijeme i nakon nastanka crteža iz čega su izvučene dvije tematske cjeline. Dobivene teme prikazane su na slici 9. U nastavku rada prikazano je nekoliko dječjih crteža iz svake tematske skupine s pripadajućim opisima uz svaki crtež. Važno je napomenuti da su citati sudionika prenijeti doslovno, izvornim jezikom djece te je većina njih na kajkavskom dijalektu i s gramatičkim nepravilnostima.

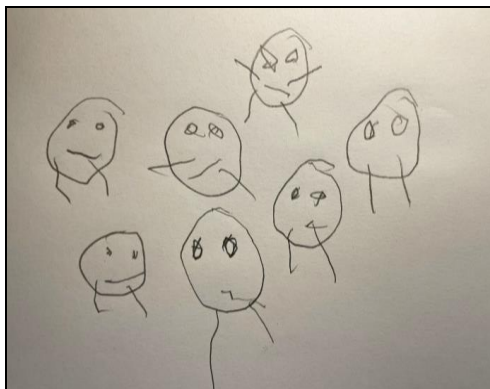
7.2.2.1. Tema: *Usmjerenost na osjećaje*

U prikazu sjećanja na prvi dan boravka u dječjem vrtiću djeca su se u velikom broju osvrnula na emocije. U nastavku je prikazano nekoliko dječjih crteža koji prikazuju osjećaje.



Slika 10. Crtež 1. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete A, 2,5 g.

„Nacrtao sam sebe dok sam se plakao dok sam došao u vrtić.“



Slika 11. Crtež 9. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete E, 3 g.

„Ovo sam ja dok sam došao prvi dan u vrtić. Ja i puno mojih prijatelja se igramo. Ja sam sretan dok se igram s prijateljima.“



Slika 12. Crtež 24. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete S, 5,5 g.

„Ovo je moj vrtić i puno sretne djece koja idu u vrtić. Moje tete su isto sretne, uvijek se jako smiju.“



Slika 13. Crtež 26. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete T, 6 g.

„Ja sam ti ova tužna curica, a prijateljica je vesela. Tješi me i igramo se skupa u kuhinji. Tu sam se prvo išla igrati i sad se tu jako volim igrati.“



Slika 14. Crtež 27. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete U, 6 g.

„Mama i ja dolazimo u vrtić i ja se plačem malo, ali mi je mama rekla nek se ne plačem i da bude brzo došla i prvi dan je baš brzo došla još nisam stigla sve niti pogledati.“

7.2.2.2. Tema: Usmjerenost na događaje i odnose

Djeca koja se u prikazu sjećanja na prvi dan u vrtiću nisu orijentirala na osjećaje, usmjerila su se na prikaz upečatljivog događaja ili uspostavu i izgradnju nekog novog odnosa. U nastavku je istaknuto nekoliko dječjih crteža koji navedeno prikazuju.



Slika 15. Crtež 17. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete LJ, 4,5 g.

„Ovo sam ja i moje dvije najbolje prijateljice. One su ti najbolje na svijetu. Prvi dan u vrtiću smo se odmah mi tri igrale jer se i doma svaki dan skupa igramo, po ljeti na cesti se rolamo i vozimo na vozilima. To mi je super dok smo vani. Ovo ja imam srčeko na haljinici.“



Slika 16. Crtež 12. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete H, 3,5 g.

„Ovo smo ja i seka dok smo došle prvi dan u vrtić. Plešemo i skačemo. Teta je pustila lijepe pjesmice. I doma slušamo takve pjesmice navečer pa smo znale.“



Slika 17. Crtež 30. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Ž, 6 g.

„Nacrtala sam sebe kak sam došla u vrtić, ove godine sam došla. Ovo su super ljuljačke i tri se možemo ljuljati, a ostali čekaju, onda se oni ljuljaju dok teta veli promjena. Teta na mobitelu mjeri kad bude promjena. Znam se dobro ljuljati, doma imam ljuljačku, ali ne moram čekati na red.“



Slika 18. Crtež 14. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete J, 4 g.

„Ovo je šator, ovaj vidiš tu na zidu ti je taj šator. Tu sam otišla nutra. Tu mi je bilo lijepo. U sobi su svi vikali pa mi je tu bilo lijepo. Teta me je došla pogledati. Nisam baš štela iti van iz šatora, ali sam onda išla jer smo išli jesti.“



Slika 19. Crtež 23. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete R, 5,5 g.

„Ovo sam ja u vrtiću. Lijepo sam se obukla za prvi dan u vrtiću. To sam imala tu haljinicu. I vrtić je lijepi, stol, stolci, slike, igračke. Ovo je kuhinjica, tu sam se prvo igrala, i doma se igram u svojoj kuhinjici, onda sam i tu išla pogledati dal ima svega što je potrebno.“

8. RASPRAVA

Provedena istraživanja omogućila su uvid u različite perspektive (roditelja, odgojitelja i djece) o procesu prijelaza djeteta iz obiteljskog okruženja u dječji vrtić. Svaka perspektiva daje vrijedan doprinos boljem razumijevanju procesa prijelaza i prilagodbe djeteta na okruženje dječjeg vrtića.

8.1. Percepcija roditelja o prijelazu

Deskriptivni pokazatelji podataka prikupljenih od roditelja pružaju uvid u učestalost pojavnosti različitih emocionalnih, ponašajnih i fizičkih reakcija djece tijekom prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Prosječne vrijednosti dobivenih rezultata ukazuju na to da su reakcije bile prisutne umjereno i povremeno, pri čemu su najčešće reakcije teško odvajanje od roditelja, patnja za roditeljem i imunološke promjene. Može se zaključiti da su emocionalne i fizičke reakcije kod djece najizraženije u prijelaznom razdoblju. Nasuprot tomu, najrjeđe su zastupljene reakcije glavobolja bez medicinskog uzroka, regresija u ponašanju i bolovi u trbuhu bez medicinskog uzroka, no one imaju visoku asimetriju distribucije, što ukazuje na to da se javljaju rijetko, ali kod određene djece vrlo intenzivno. To dodatno potvrđuju pozitivne vrijednosti koeficijenta spljoštenosti distribucije za reakcije glavobolja bez medicinskog uzroka i bolovi u trbuhu bez medicinskog uzroka za koje postoje ekstremne vrijednosti unutar distribucije, odnosno, neke od tih reakcija javile su se kod manjeg broja djece, ali vrlo intenzivno. Drugim riječima, iako su te reakcije rijetke, kod pojedine djece izražene su snažno, što ukazuje na značajne individualne razlike u prilagodbi. Takvi su rezultati očekivani s obzirom na izazovnost prijelaznog razdoblja i mogu služiti kao važne smjernice za razumijevanje načina na koji djeca doživljavaju prijelazno razdoblje te naglašavaju potrebu individualnog pristupa svakom djetetu. Kod pojedinih reakcija zapažena su veća odstupanja. Primjerice, reakcije „*Teško odvajanje od roditelja*” ($M = 2,8$, $SD = 1,0$) i „*Patnja za roditeljima*” ($M = 2,6$, $SD = 1,0$) pokazale su nešto veću učestalost, s medijanom 3, što upućuje na to da su ove reakcije prisutne kod djece relativno često. Ovi se rezultati mogu tumačiti vođeni činjenicom da djeca očekuju najveću podršku i osjetljivost upravo od roditelja s kojima imaju razvijenu sigurnu privrženost pa se stoga reakcije u odnosu s roditeljima najizraženije manifestiraju. Slično opisuju i Ahnert i suradnici (2004) objašnjavajući

da sigurnije privrženost djeca imaju veću sklonost izražavanja negativnih emocija prema odgojiteljima te da očekuju najveću pomoć i podršku od onih skrbnika s kojima imaju razvijenu sigurnu privrženost. Također i Nelson i Garduque (1991) dolaze do zaključka da se djeca ponašaju negativnije te snažnije izražavaju emocije u odnosu spram roditelja nego odgojitelja. Standardne devijacije za većinu reakcija kreću se između 0,5 i 1,2, što ukazuje na umjerenu varijabilnost unutar uzorka. Veća standardna devijacija zabilježena je kod reakcije „*Imunosne promjene (često pobolijevanje)*” ($SD = 1,2$), što upućuje na to da postoji veća varijabilnost u odgovorima vezanim za ovu reakciju. Ovakvi rezultati upućuju na činjenicu da su neka djeca pobolijevala često, dok su druga imala minimalne zdravstvene probleme. Ova varijabilnost može biti rezultat individualnih razlika u imunom sustavu djece, različitim uvjetima u dječjim vrtićima te različitim obiteljskim čimbenicima. Ujedno, postoji mogućnost i da roditelji različito percipiraju pojam učestalosti. Medijani i interkvartilni rasponi (IQR) potvrđuju ove rezultate. Medijan većine reakcija iznosi 1 ili 2, što ukazuje da je većina djece doživjela te reakcije rijetko ili povremeno. Interkvartilni rasponi također su relativno niski ($IQR = 1 - 2$), što upućuje na to da su rezultati uglavnom koncentrirani oko srednjih vrijednosti, s nekoliko iznimaka koje pokazuju veću varijabilnost među djecom.

Nastojalo se utvrditi jesu li sociodemografske varijable (dob, razina obrazovanja, radni status) prediktori roditeljskog viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Dobiveni rezultati djelomično potvrđuju hipotezu H2, prema kojoj se pretpostavljalo da sociodemografske varijable (dob, razina obrazovanja roditelja i radni status) djeluju kao prediktori roditeljskog viđenja procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Kao značajni prediktor pokazala se jedino razina obrazovanja roditelja u odnosu na faktore *Prijelaz kao promjena* i *Suradnja roditelja i odgojitelja*. Roditelji većeg stupnja obrazovanja skloniji su prepoznavanju prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić kao značajne promjene za sve sudionike procesa te razumiju da je suradnja između odgojitelja i roditelja od iznimnog značenja za vrijeme procesa prijelaza. Moguće je da viša obrazovna razina doprinosi većoj informiranosti roditelja o razvojnim potrebama djeteta i važnosti institucijske podrške. Dobiveni rezultati potvrđuju nalaze drugih istraživanja usmjerenih na uključenost roditelja u odgojno-obrazovne procese (Bodovski, 2010; Epstein, 2001) gdje se također pokazalo da roditelji s višim stupnjem obrazovanja češće prepoznaju važnost suradnje te važnost zajedničkog planiranja prijelaznih procesa. Dob roditelja nije se pokazala značajnim

prediktorom ni za jedan od analiziranih faktora, što je moguće tumačiti time da roditeljske percepcije prijelaza manje ovise o kronološkoj dobi, a više o individualnim i obiteljskim obilježjima (primjerice kompetentnosti, stilu roditeljstva ili iskustvu s prijašnjim prijelazima). Utjecaj radnog statusa na stavove roditelja o prijelaznom razdoblju nije bilo moguće istražiti jer su svi roditelji iz uzorka zaposleni. Dakle, rezultati naglašavaju važnost obrazovanja roditelja u oblikovanju stavova o prijelazu, dok druge ispitane varijable nemaju značajnu ulogu. Dobiveni rezultati mogu ukazivati na potrebu dodatnog informiranja i edukacije roditelja s nižim stupnjem obrazovanja o značajnosti prijelaznog razdoblja i mogućnostima suradnje roditelja i odgojitelja.

Osim toga, nastojala se utvrditi povezanost dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgojno-obrazovnim prijelazima. Rezultati pokazuju djelomičnu povezanost između dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgojno-obrazovnim prijelazima. Negativna povezanost između dobi djeteta i varijable *Prijelaz kao promjena* sugerira da roditelji mlađe djece intenzivnije doživljavaju prijelaz kao značajnu promjenu, dok roditelji starije djece prijelaz percipiraju manje zahtjevnim. Očekivano je da roditelji djece mlađe životne dobi doživljavaju više stresnih reakcija tijekom prijelaza djeteta iz obiteljskog okružja u dječji vrtić te percipiraju prijelaz kao veliku promjenu. Ujedno, negativna povezanost između dobi djeteta i varijable *Suradnja odgojitelja i roditelja* može se tumačiti činjenicom da roditelji mlađe djece percipiraju veću potrebu za bliskom suradnjom s odgojiteljima. Dobiveni rezultat može biti važan za praksu jer potvrđuje da je upravo u ranoj dobi potrebno intenzivnije razvijati partnerstvo roditelja i odgojitelja. Dobivenim rezultatima istraživanja u prilog ide, i čini ih razumljivima, tumačenje autora Mašković i suradnici (2018) o tome kako dob djeteta u trenutku prijelaza može biti važna odrednica prijelaznog procesa. Oni ističu da mlađa djeca obično teže prihvaćaju cjelokupnu novu situaciju, teže percipiraju odvajanje kao izazovno, imaju izraženije emocionalne reakcije i zahtijevaju veću profesionalnu pomoć i podršku.

8.2. Percepcija odgojitelja o prijelazu

Deskriptivni pokazatelji podataka prikupljenih od odgojitelja pokazuju da odgojitelji vrlo visoko procjenjuju vlastite vještine i sposobnosti. Ipak, rezultati pokazuju da odgojitelji smatraju kako tijekom inicijalnog obrazovanja nisu usvojili dovoljno znanja ($M = 2,5$) i stekli dovoljno vještina ($M = 2,8$) o odgojno-obrazovnim prijelazima iz čega proizlazi moguća potreba za

poboljšanjem studijskih programa u ovom značajnom području. Također, praznine nastoje nadomjestiti samostalnim profesionalnim razvojem nakon ulaska u profesiju što se jasno uočava daljnjom analizom rezultata. Odgojitelji pokazuju visoku razinu samoinicijative i autonomije u traženju informacija o prijelazima kroz stručnu literaturu ($M = 3,4$), savjete kolegica ($M = 3,7$) i stručne skupove ($M = 3,8$). U prilog tome, autorice Mandarić Vukušić i Periš (2021) govore o profesionalnoj autonomiji odgojitelja koja je utemeljena na znanju, a razvija se preuzimanjem vlastite inicijative za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa. Sagleda li se navedeno u kontekstu prijelaza, može se zaključiti kako profesionalna autonomija omogućuje odgojiteljima učinkovitije upravljanje prijelaznim razdobljima, bolju podršku djeci i kvalitetnije partnerstvo s roditeljima.

Zanimljivo da su najviše ocijenjene tvrdnje povezane sa suosjećanjem odgojitelja prema djeci i roditeljima. Posebno su istaknute tvrdnje: „*Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam s tužnim djetetom*“ ($M = 4,4$) i „*Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam sa zabrinutim roditeljima*“ ($M = 4,1$). Ovi rezultati ukazuju na visoku razinu empatije odgojitelja tijekom prijelaznog razdoblja i njihovu pažnju prema emocionalnim potrebama djece i roditelja. Važnost empatije u pozivu odgojitelja potvrđuju i drugi istraživači (Jin i sur., 2025; Soliman i sur., 2021) ističući ju kao nužnu osobinu i vještinu za rad s djecom i za suradnju s roditeljima. Međutim, važno je da odgojitelji u svom radu zadrže profesionalni pristup kako osobne emocije ne bi utjecale na njihovu profesionalnu prosudbu. S obzirom na dobivene rezultate koji se mogu iščitati kod tvrdnje „*Emocije koje osjećam za vrijeme procesa prijelaza utječu na moju profesionalnu prosudbu ponašanja*“ ($M = 3,7$), vidljivo je da to često može biti vrlo izazovno i zahtijeva dodatne napore i osobni rast i razvoj u ovom području.

Iz rezultata istraživanja suradnja s roditeljima izdvaja se kao ključna komponenta u razdoblju prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Odgojitelji vrlo visoko procjenjuju vlastite kompetencije za suradnju s roditeljima („*Uspješna suradnja s roditeljima tijekom prijelaza*“ ($M = 3,9$); „*Ohrabrivanje roditelja*“ ($M = 4,0$); „*Pružanje važnih informacija o procesu prijelaza*“ ($M = 4,1$); „*Mogućnost boravka roditelja s djetetom u skupini*“ ($M = 4,1$)) i uviđaju važnost uključivanja roditelja u prijelazne procese. Ovi su rezultati u skladu s rezultatima drugih suvremenih promišljanja u ovom području (Ljubetić, 2009; Tatalović-Vorkapić, 2019; Visković i

Višnjić-Jevtić, 2019) koji naglašavaju važnost suradnje roditelja i odgojitelja u prijelaznim razdobljima.

Također, na temelju rezultata jasno se može utvrditi kako su odgojitelji skloni individualno pristupiti djetetu u vrijeme prijelaza. To potvrđuju rezultati „*Individualna prilagodba aktivnosti*“ ($M = 3,8$) i „*Djeci u prijelazu posvećuju više pažnje nego ostatku skupine*“ ($M = 4,0$), a navedeno je poželjno i očekivano s obzirom na potrebu pomoći i dodatne podrške u ovom osjetljivom razdoblju. Iako su rezultati pozitivni, važno je dodatno razvijati individualni pristup kako bi se osigurala optimalna prilagodba svakog djeteta, što je posebno važno za djecu koja doživljavaju prijelaz s većim emotivnim izazovima.

Nastojalo se utvrditi jesu li sociodemografske varijable (dob, razina obrazovanja, godine radnog iskustva) prediktori odgojiteljeva viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Rezultati hijerarhijske regresijske analize ukazuju da samo sociodemografska varijabla dob odgojitelja ima značajan utjecaj na percepciju odgojitelja o procesu prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Mlađi odgojitelji češće percipiraju prijelaz kao značajnu promjenu za sve sudionike procesa ($\beta = -0,349$, $p < 0,05$) te naglašavaju važnost suradnje odgojitelja i roditelja tijekom prijelaznog razdoblja ($\beta = -0,229$, $p < 0,05$). Dobiveni rezultati mogu se tumačiti vođeno činjenicom da su mlađi odgojitelji tek izašli iz sustava inicijalnog obrazovanja gdje su bili izloženi suvremenim pedagoškim pristupima koji naglašavanju značajnost prijelaznih razdoblja i važnosti partnerstva s roditeljima. Bašić (2011) u svojim promišljanjima o suvremenom odgojitelju naglašava da suvremeni odgojitelj ima suvremeni pogled na dijete i djetinjstvo na čemu temelji svoje profesionalno djelovanje, čime su ovakvi nalazi istraživanja teorijski utemeljeni. Također, brojni suvremeni znanstvenici naglašavaju važnost uspostave partnerskih odnosa odgojitelja i roditelja kao polazne točke za optimalan dječji razvoj od samog trenutka ulaska djeteta u odgojno-obrazovnu skupinu (Ljubetić, 2009; Slunjski, 2006, Visković i Višnjić-Jevtić, 2019). Moguće je da su mlađi odgojitelji tijekom inicijalnog obrazovanja bili upoznati i s ovakvim promišljanjima te zbog toga u većoj mjeri zastupaju takva uvjerenja negoli to čine stariji odgojitelji. Nasuprot tomu, stariji, ujedno i iskusniji, odgojitelji najčešće imaju ustaljene prakse temeljene na ranijim iskustvima, a prijelaz ne percipiraju u tolikoj mjeri izazovnim jer su tijekom svojeg odgojno-obrazovnog djelovanja razvili strategije koje im služe za olakšavanje prijelaznog procesa. Također, zbog nedostatka iskustva, mlađi i manje iskusni odgojitelji mogu osjećati veću

nesigurnost u radu, zbog čega im se razdoblje prijelaza dodatno čini složenim i stresnim. Time se potvrđuje važnost individualiziranog pristupa profesionalnom razvoju, s posebnim naglaskom na podršku mlađim odgojiteljima u prepoznavanju izazova prijelaza i osnaživanju suradnje s roditeljima. Na temelju dobivenih rezultata hipoteza H3 djelomično je potvrđena – dob odgojitelja prediktorski je relevantna za određene aspekte prijelaza, dok ostali sociodemografski faktori nisu imali značajan utjecaj.

8.3. Razlike u viđenju procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić između roditelja i odgojitelja

Dobiveni rezultati ukazuju da se stavovi roditelji i odgojitelji ne razlikuju značajno u većini aspekata procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (*Prijelaz kao promjena, Kvaliteta prijelaza i Suradnja odgojitelja i roditelja*). Jedini faktor koji pokazuje statistički značajnu razliku jest *Emocionalna dinamika prijelaza*. Mogući razlog takvih rezultata leži u tome što roditelji i odgojitelji imaju različite perspektive i uloge u životima djece. S jedne strane javlja se roditeljska zabrinutost, a s druge strane profesionalni pristup odgojitelja. Roditelji su kao primarni skrbnici čvrsto emocionalno povezani s djetetom na dubokoj intimnoj razini te mogu osjećati snažnu zabrinutost zbog odvajanja od djeteta. Nasuprot tomu, odgojitelji su profesionalci koji svakodnevno rade s djecom i imaju širok raspon iskustva u području prijelaza. Iako i odgojitelji imaju emocionalnu povezanost s djecom, procjene i odluke odgojitelja temeljene su na profesionalnim odgojno-obrazovnim principima. Navedeni je rezultat u skladu sa suvremenim teorijskim razmatranjima o različitim pogledima roditelja i odgojitelja na dječji vrtić, različitim očekivanjima i drukčijima razinama odgovornosti (Višnjić-Jevtić, 2024). Fabian i Dunlop (2002) također opisuju razlike između perspektive roditelja i odgojitelja za vrijeme prijelaznog procesa naglašavajući važnost dijaloga i međusobne suradnje u tom ključnom razdoblju s ciljem postizanja maksimalne dobrobiti za dijete.

S obzirom na to da su značajne razlike utvrđene samo u okviru jednog faktora, dok ostali faktori ne pokazuju statistički značajne varijacije između roditelja i odgojitelja, može se zaključiti da je hipoteza H1 djelomično potvrđena. Razlike u viđenju procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić između roditelja i odgojitelja postoje te je stoga važna kvalitetna uspostava dijaloga,

jačanje komunikacije i međusobna razmjena iskustva s ciljem postizanja maksimalne dobrobiti za dijete, ali i sve ostale dionike procesa prijelaza.

8.4. Percepcija djece o prijelazu

Kvalitativni dio istraživanja omogućio je dublje razumijevanje dječje perspektive prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Primijenjene su participativne istraživačke metode koje su uključivale verbalni i vizualni izraz djece, čime je osigurano da djeca aktivno sudjeluju u predstavljanju vlastitih iskustava. Sva su djeca bila vrlo zainteresirana za sudjelovanje, nitko tijekom istraživanja nije odustao, sva su se djeca rado predstavila i pričala o sebi.

Rezultati proizašli provođenjem polustrukturiranog intervjuja odnose se na dvije velike tematske cjeline, a to su osjećaji i novo okružje.

Osjećaji

U prvom se planu ističu emocije koje djeca doživljavaju tijekom prijelaza. One bitno određuju način na koji djeca prihvaćaju promjene i reagiraju na novo okružje. Prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić, prema Mašković i suradnici (2018), može izazvati širok spektar emocionalnih reakcija, što potvrđuju rezultati provedenog istraživanja. Kod djece su se javljali raznoliki osjećaji, od pozitivnog uzbuđenja do zabrinutosti i tuge. Ovakvi rezultati nisu iznenađujući jer je posve očekivano da će djeca u istoj situaciji reagirati ponaosob na sebi svojstven način. Još je Bowlby (1988) tumačio kako emocionalne reakcije djece proizlaze iz djetetovih individualnih osobina, prethodnih iskustava, privrženosti roditeljima i brojnih drugih socijalnih i kontekstualnih čimbenika. Stoga, nije neobično što su kod različite djece tijekom prvih dana boravka u dječjem vrtiću bile prisutne različite emocionalne reakcije. Osjećaj tuge izdvaja se kao najzastupljeniji osjećaj. Polaskom u dječji vrtić većina se djece prvi put odvaja od roditelja na duže vremensko razdoblje te dolazi u novo prostorno, materijalno, socijalno i vremensko okružje gdje su prisutni drukčiji uvjeti, ritmovi i rutine od onih na koje su do sada navikli. Nedostaju im roditelji, igračke i, do sada, svakodnevne navike. Zbog takvih je promjena pojava tuge mogući osjećaj. Djeca u ranoj dobi još uvijek nemaju razvijenu sposobnost verbalnog izražavanja emocija, pa tugu najčešće pokazuju plakanjem ili povlačenjem u sebe. Slično zapažaju i Datler i suradnici (2012) u svojem istraživanju ističući pojavu nesigurnosti i

povlačenja u sebe kod djece tijekom prvih tjedana boravka u dječjem vrtiću. Također, u skladu s prikupljenim informacijama od djece, u jednom stručnom opisu prvih dana boravka djece u dječjem vrtiću stoji: „*Jeste li u kakvoj prigodi u jesenskim mjesecima zavirili u jaslice?...u uskovitlanom ozračju olujna naboja ostaju dječica s očicama spremnima na brzopotezni plač. Može ga zamijeniti i smijeh ako ga bilo što prigodno izazove*” (Došen-Dobud, 2004, str. 11). Promotre li se dalje dobiveni rezultati, vidljivo je da se i u ovom istraživanju na drugome mjestu prema zastupljenosti, nakon tuge, nalazi osjećaj sreće. Djeca koja su sa svojim najbližima razvila osjećaj sigurne privrženosti i koja su navikla na česte socijalne interakcije, navodi Thompson (2008), nerijetko u novim situacijama pokazuju pozitivne emocionalne reakcije poput sreće ili uzbuđenja. Zatim slijede redom osjećaji usamljenosti, uzbuđenja, zabrinutosti i ljutitosti. Svi navedeni osjećaji u skladu su s opisom reakcija koje zapažaju i objašnjavaju i drugi autori u prijelaznom razdoblju (Mašković i sur., 2018).

Novo okružje

Važno se osvrnuti na novo okružje i odnos djece prema njemu. Prijelazom djeteta iz obitelji u dječji vrtić dijete dolazi u posve novo prostorno-materijalno, socijalno i vremensko okružje. Pritom prostor, rutine i interakcije u skupini oblikuju dječje doživljaje prijelaza, a okružje može biti izvor podrške i sigurnosti, ali ponekad i čimbenik dodatnog izazova.

Na temelju rezultata istraživanja vidljivo je da su djeca estetski zapažala novi prostor, isticala što im se sviđa, a što ne te se postupno upoznavała s prostorno-materijalnom organizacijom dječjeg vrtića. Dječji iskazi potvrđuju da su prvi dojmovi snažno oblikovani vizualnim i materijalnim poticajima. Neka djeca naglašavaju ljepotu prostora („*Onda smo došle tu i sve mi je bilo lijepo*“), osjećaj veselja zbog novih sadržaja („*Sva sam baš vesela i nestrpljiva za vrtić. Svidjela su mi se djeca i puno zanimljivih igračaka.*“) te posebne elemente koji su privukli njihovu pažnju („*Dok sam došla u vrtić, prvo sam vidjela šator, bio mi je jako lijepi.*“). Istovremeno, izražavali su i ono što im se nije svidjelo, poput hrane ili buke („*Nije mi se sviđala baš hrana u vrtiću.*“; „*Nisu mi se sviđala velika kolica s kojima su tete vozile hranu jer su jako lupala.*“). Nije neobično što su djeca estetski zapažala prostor dječjeg vrtića. Djeca su jasno isticala što im se u novom prostoru sviđa, a što ne, osvrćući se pritom i na sitne detalje koje odrasli možda i ne uočavaju (prošarana ploča, snažan zvuk koji proizvode kolica za hranu). Ovako dobivena zapažanja mogu služiti kao pokazatelj odgojiteljima o važnosti kvalitetne

pripreme prostorno-materijalnog okruŕja u prijelaznim razdobljima. Vođeno promišljanjima Repanić Źerjav (2022) koja ističe da je estetski lijepo i funkcionalno okruŕje prostora dječjeg vrtića dodatna podrška kvalitetnom i cjelovitom razvoju djeteta i njegovih kompetencija. Osim estetskog doŕivljaja, djeca su ukazala i na važnost funkcionalnih aspekata prostra. Na temelju dobivenih izjava može se zaključiti da je djeci vrlo vaŕno znati gdje se u vrtiću nalazi koja prostorija i čemu sluŕi („*Nisam znao gdje je kupaona, druga djevojčica mi je pokazala gdje je...*“). Ova informacija može sluŕiti kao korisna preporuka odgojiteljima da prije početka prijelaznog razdoblja podrobno upoznaju djecu (ali i roditelje) s prostorno-materijalnom organizacijom dječjeg vrtića i na taj im naćin olakšaju prve dane boravka u novom okruŕju kako bi se djeca osjećali dobro došlo, sigurno i slobodno. Djeca u velikoj mjeri naglašavaju da im se u prvim danima boravka u dječjem vrtiću posebice svidjelo boraviti na otvorenom. Ova se tvrdnja može objasniti na naćin da su se djeca na otvorenom osjećala više slobodnima, a manje u okviru novih postavljenih pravila i granica na koje do sada nisu bila navikla. Aslanian i suradnici (2023) navode da je igra na otvorenom najčešće samoinicirana i u skladu s dječjom prirodom pri čemu djeca kreativnim i maštovitim pristupom traŕe intenzivna nova fizićka iskustva i interakcije s drugima oko sebe. Prema tome, moguće je da djeca na otvorenom, lakše i slobodnije istraŕuju novo okruŕje zbog čega im u prvim danima boravka u dječjem vrtiću odgovara boraviti u vanjskom prostoru.

Nastavno, u kontekstu socijalnog okruŕja vidljivo je da se djeca dobro sjećaju svojeg prvog dolaska u dječji vrtić i tko je u tim trenucima bio uz njih, najčešće majka ili otac. Prisjećaju se rijeći i savjeta koje su im roditelji uputili pri prvom samostalnom ostanku u dječjem vrtiću te uočavaju i objašnjavaju postupke svojih roditelja za vrijeme prijelaznog procesa. Analiza dječjih iskaza pokazuje da roditelji imaju iznimno važnu ulogu u doŕivljaju prijelaza, pri čemu djeca s velikom sposobnošću uočavaju emocije i postupke svojih roditelja (*moŕda je i ona (mama) bila tuŕna*) te slušaju razgovore odraslih o stvarima vezanim za dječji vrtić i prve dane boravka u njemu (*ćula sam da je baki rekla da se i ona (mama) malo plakala*). Ovakvi rezultati podudaraju se sa znanstvenim promišljanjima o tome kako su djeca iznimno osjetljiva na emocionalne signale roditelja, a njihova sposobnost prepoznavanja emocija razvija se već od najranije dobi (Brajša-Źganec, 2003; Mašković i sur., 2018). Djeca, dakle, promatraju reakcije roditelja kako bi razumjela i procijenila nove i nepoznate situacije, zbog čega je znaćajno da

roditelji u osjetljivim razdobljima života reagiraju na primjeren način. Ako djeca primijete da roditelji pokazuju tugu, zabrinutost i frustracije zbog polaska djeteta u dječji vrtić, postoji velika vjerojatnost da će i djeca takve emocije primijeniti na vlastito iskustvo. Poželjno je stoga, kako ističu Caspe i suradnici (2015), da roditelji djeci pruže podršku, ljubav, sigurnost i optimizam kako bi što lakše prebrodili prijelazno razdoblje.

U pogledu odnosa djeteta s odgojiteljima, izjave djece prilikom prvih dolazaka u dječji vrtić ukazuju na to da djeca s odgojiteljima u kratkom vremenskom razdoblju uspostavljaju kvalitetan odnos i vide ih kao pozitivne figure koje im pružaju pomoć, podršku i sigurnost. Opisuju odnos odgojitelja prema njima, koji je najčešće podržavajući i ohrabrujući (*teta me čuvala, zagrlila, primila me za rukicu, igrala se sa mnom...*). Tijekom prijelaznog procesa, prije svega je važno da odgojitelj uspostavi odnos s djetetom jer su upravo odgojitelji ključni faktori prilikom prijelaza djeteta u dječji vrtić. Dobiveni rezultati u skladu su sa znanstvenim promišljanjima drugih autora koji se bave ovom tematikom (Došen-Dobud, 2004; Hajovsky i sur., 2020; Pianta i sur., 2003), a naglašavaju važnost uspostave kvalitetnog odnosa djeteta i odgojitelja kao ključnog čimbenika u olakšavanju prijelaznog procesa.

U kontekstu odnosa s vršnjacima, djeca ističu kako se dječji vrtić razlikuje od obiteljskog okružja po tome što su okružena većim brojem druge djece (*„Dok sam došao u vrtiću je bilo jako, jako, jako puno djece“*). Takva promjena socijalne sredine kod pojedine djece potiče znatiželju, veselje i želju za interakcijom, dok kod druge može izazvati osjećaje nesigurnosti, povučenosti ili nelagode. Uočljivo je da iskustvo boravka među vršnjacima kod djece izaziva različite emocionalne reakcije, što potvrđuje važnost uloge odgojitelja u pružanju podrške i stvaranju poticajne socijalne klime. Na taj se način omogućava postupno razvijanje socijalnih kompetencija, osjećaja pripadnosti i pozitivnih odnosa unutar skupine. Ovi rezultati dodatno potvrđuju ranije istaknutu činjenicu o različitostima u dječjim doživljajima i načinima prilagodbe na novo okružje te ukazuju na potrebu za individualnim pristupom svakom djetetu.

Što se tiče vremenskog okružja, dobiveni su podatci o tome kako djeca uočavaju promijenjene vremenske strukture u odnosu na naučene kod kuće (*„Pa nisam ti baš htjela ići u vrtić jer vrijeme jako brzo prolazi. Doma je sve sporije.“*). Uz to, vidljivo je da djeca primjećuju vremenski raspored unutar jednog vrtićkog dana te određeni ritam i tijek.

Sve istaknute izjave djece pružaju bogat uvid u dječja iskustva i emocije tijekom prijelaza iz obitelji u dječji vrtić u odnosu na odvajanje od roditelja i stvaranje novih odnosa. Takvi nalazi značajni su jer omogućuju dublje razumijevanje dječje perspektive u procesu prilagodbe, naglašavajući važnost odgojitelja kao podržavajućih figura te potrebu za individualiziranim pristupom kako bi se djeci olakšalo prijelazno razdoblje.

Nakon provođenja polustrukturiranih intervjua provedeno je narativno-etnografsko istraživanje koje se odnosilo na prikaz dječjih sjećanja na prvi dan boravka u dječjem vrtiću dječjim crtežima. Nelson i Fivush (2004) govore o teoriji autobiografskog pamćenja prema čemu u dječje pamćenje najčešće ostaju urezani događaji koji su kod djece izazvali snažne emocije ili su povezani s novim iskustvom. Isti autori naglašavaju kako u ranom djetinjstvu djeca počinju razvijati sposobnost prisjećanja osobnih događaja koji su za njih imali emocionalnu važnost. Stoga su sjećanja na prvi dan u dječjem vrtiću oblikovana jedinstvenim situacijama koje su djeca doživjela kao važne. Crtežom je svako dijete u skladu sa svojom dobi i mogućnostima prikazalo najupečatljiviji događaj, trenutak ili sjećanje koje ga veže uz pomisao na prvi dan vrtića. Einarsdottir i suradnici (2011) ističu kako je crtanje tipična aktivnost u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te može biti vrlo koristan alat u istraživanjima dječjeg razumijevanja određenih fenomena. Pri analizi dječjih crteža značajna je orijentiranost na proces te isti autor ističe važnost dječjeg verbalnog izražavanja o crtežu, posebice za vrijeme nastanka crteža. Analizom dječjih rezultata i izdvajanjem dobivenih tematskih cjelina vidljivo je da su djeca u prisjećanju na prvi dan boravka u dječjem vrtiću usmjerena ili na osjećaje ili na značajni događaj ili na odnos što je u skladu s teorijom autobiografskog pamćenja.

Usmjerenost na osjećaje

U prikazu sjećanja na prvi dan boravka u dječjem vrtiću djeca su se u velikom broju osvrnula na emocije. Crtežom su odlučila prikazati kako su se prvog dana osjećala. Time su osjećaji obilježeni kao najupečatljiviji trag kod djece pri pomisli na prvi dan boravka u dječjem vrtiću. Na temelju toga može se zaključiti da je prijelaz iz obitelji u dječji vrtić za djecu jedno iznimno emotivno razdoblje, što je bilo vidljivo i iz rezultata prvog dijela istraživanja u polustrukturiranom intervjuu. Djeca su u skladu sa svojom likovnim sposobnostima koristila određene boje, oblike i likove kako bi na crtež prenijela ono što su proživljavala. Analizom osjećaja prikazanih na dječjim crtežima može se jasno vidjeti široki raspon emocija koji ovisi od

djeteta do djeteta. Svatko je na jedinstven način prikazivao svoju tugu, sreću, uzbuđenje i zadovoljstvo koje je osjećao tijekom prvih dana boravka u dječjem vrtiću. Mlađa djeca (u dobi od 2 – 3 godine) češće su prikazivala osjećaj tuge, opisujući kako su plakala pri prvom dolasku u dječji vrtić. Mašković i suradnici (2018) također su skloni mišljenju da je prijelazno razdoblje puno teže za djecu mlađe životne dobi. S druge strane, neki crteži prikazuju pozitivne emocije i trenutke sreće. Ova se razlika može objasniti razvojem samoregulacije emocija i socijalne integracije. Denham i suradnici (2012) objašnjavaju kako djeca s razvijenijim socijalnim vještinama lakše uspostavljaju prijateljstva i brže se uključuju u igru, što olakšava i skraćuje prijelazni proces.

Usmjerenost na događaje i odnose

Djeca koja se pri prikazu sjećanja na prvi dan u vrtiću nisu fokusirala na osjećaje, usmjerila su se na prikaz važnog događaja ili na uspostavu i razvoj novog odnosa. Najčešće u pozadini značajnog trenutka leži neka vrsta igre (igra na ljuljački, osamljivanje u šatoru, istraživanje centra kuhinje...). Igrom djeca istražuju svijet oko sebe i razvijaju svoje socijalne i kognitivne vještine, a u kontekstu prijelaznog procesa, pomoću igre pronalaze načine da se prilagode novim okolnostima i novoj sredini. To potvrđuje činjenica koju navode Nitecki i Chung (2016), a odnosi se na to da igra za djecu predstavlja sigurno mjesto na kojemu mogu promatrati svijet oko sebe, istraživati ga i učiti o njemu. Slične zaključke iznose Raittila, i suradnici (2024), naglašavajući važnost aktivne uloge djece u procesu prijelaza, odnosno njihove sposobnosti da svakodnevnim interakcijama i odnosima sudjeluju u oblikovanju pedagoškog okružja već od prvih dana boravka u dječjem vrtiću.

Zanimljivo je istaknuti kako se dvoje djece odlučilo prikazati sebe u šatoru. Pritom se radi o djeci iz različitih vrtića. Bowlby (1969) u teoriji privrženosti navodi da djeca u novim i nepoznatim situacijama traže načine da se osjećaju sigurno. Stoga je moguće da su djeca tijekom prvih dana boravka u dječjem vrtiću šator doživjela kao sigurno mjesto koje im je poslužilo kao oblik samoregulacije i stvaranja osjećaja kontrole. Slične zaključke donosi i novije istraživanje Van Trijp i suradnika (2025) koje pokazuje da je djeci u prijelaznom razdoblju važno uspostaviti siguran prostor za igru koji može funkcionirati kao utočište te im na taj način olakšati proces prilagodbe na sredinu. Ovi rezultati mogu poslužiti kao vrijedna smjernica pri oblikovanju prostora za prihvatanje nove djece u odgojnu skupinu.

Iz dječjih se crteža može iščitati važnost koju djeca pridaju socijalnim interakcijama i izgradnji novih odnosa. Prikazom i opisom čekanja na red za ljuljačku ili novih pravila vidljivo je da djeca uočavaju razlike između obiteljskog i vrtićkog okružja, ali isto tak da već od prvih dana započinju s postupnom prilagodbom ovom okružju kroz socijalnu interakciju s nepoznatim prijateljima i poštovanje dogovorenih socijalnih normi. Ovakvi rezultati naglašavaju trajnu relevantnost teza Vygotskog (1978) koji objašnjava da djeca uče kroz interakciju s drugima i usvajaju pravila koja im omogućuju funkcioniranje u društvenom kontekstu.

9. OGRANIČENJA I PRIJEDLOZI BUDUĆIH ISTRAŽIVANJA

Iako su dobiveni rezultati značajno doprinijeli razumijevanju važnosti međusobne suradnje, razumijevanja i podrške između svih dionika procesa prijelaza, uočavaju se i određena ograničenja koja bi bilo vrijedno unaprijediti u budućim istraživanjima.

Prvo, ograničenje proizlazi iz nedostatka prethodnih empirijskih radova koji se izravno bave prijelazom djeteta iz obitelji u dječji vrtić. Zbog relativno malog broja dostupnih studija mogućnosti triangulacije dobivenih rezultata bile su ograničene. U pojedinim dijelovima interpretacije koristila su se istraživanja koja se odnose na prijelaz djece iz dječjeg vrtića u školu jer su metodološki i tematski najbližija predmetu ovog istraživanja.

Drugo, postoji prostor za unaprjeđenje metodologije i proširenje istraživačkog okvira kako bi se stekao dublji i potpuniji uvid u proces prijelaza. Iako je uzorak bio brojčano značajan, istraživanje je provedeno samo u sjevernoj Hrvatskoj pa bi buduća istraživanja mogla obuhvatiti i ostale regije kako bi rezultati bili reprezentativniji. Također, potrebno je uzeti u obzir mogućnost pristranosti i subjektivnosti u stavovima i procjeni reakcija roditelja i odgojitelja, čemu bi u budućim istraživanjima mogla doprinijeti triangulacija podataka, odnosno korištenje više metoda prikupljanja podataka.

Treće, istraživanje je bilo ograničeno na kratkoročno praćenje, odnosno analizu prvih dana prijelaznog procesa. S obzirom na to da je prijelaz dugotrajan proces koji može trajati nekoliko mjeseci, dugoročno praćenje djetetova razvoja u svim područjima omogućilo bi dublje razumijevanje prijelaza i njegova učinka na emocionalni i socijalni razvoj djeteta.

10. ZNANSTVENI DOPRINOS ISTRAŽIVANJA

Analizom dosadašnjih istraživanja na temu prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić nije se naišlo na slično istraživanje koje obuhvaća perspektive svih dionika procesa. Stoga, dobiveni rezultati mogu doprinijeti dubljem razumijevanju prijelaznog procesa stavljajući naglasak na važnost međusobne suradnje, razumijevanja i podrške između djece, roditelja i odgojitelja.

Paralelnim promatranjem i tumačenjem istog fenomena iz navedenih perspektiva nastojale su se utvrditi nove znanstvene spoznaje relevantne za razumijevanje pedagoškog fenomena prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić. Znanstveni je doprinos ovog doktorskog rada kritička analiza dosadašnjih istraživanja u ovom području, sveobuhvatna teorijska elaboracija prijelaza te razvoj metodološkog pristupa istraživanju prijelaza djece iz obitelji u instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (istraživački instrumenti, protokol istraživanja s djecom). Opći i posebni ciljevi istraživanja, zajedno s razvijenim instrumentima, pridonose dubljoj znanstvenoj elaboraciji pojma prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić te boljem razumijevanju prijelazne prakse u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na taj se način stvaraju pretpostavke za buduća istraživanja usmjerena na daljnje razmatranje dinamike i složenosti ovoga procesa.

Svako dijete zaslužuje imati lijepo sjećanje na prve dane boravka u dječjem vrtiću, što je dakako i moguće – ako se odrasli (roditelji i odgojitelji) zajedno dovoljno potrudu.

11. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U suvremenom društvu prisutan je trend sve ranije institucionalizacije djece rane i predškolske dobi, uzrokovano globalnim, društvenim i ekonomskim promjenama postmodernog svijeta. Navedeno potvrđuju i podatci Državnog zavoda za statistiku u Republici Hrvatskoj koji bilježe rast broja djece u dječjim vrtićima iz godine u godinu. Prvi susret djeteta s odgojno-obrazovnim institucijama najčešće je polazak u dječji vrtić, što predstavlja značajnu prekretnicu u životima djece i njihovih roditelja. Prijelaz djeteta iz obitelji u dječji vrtić podrazumijeva prilagodbu na novo okruženje, odvajanje od primarnih skrbnika te uspostavu novih socijalnih odnosa s odgojiteljima i vršnjacima. Prvi kontakt djeteta s odgojno-obrazovnim sustavom ima dugoročne posljedice na cjelokupni razvoj djeteta, a da bi bio uspješan, zahtijeva velike napore i trud svih dionika koji u njemu sudjeluju. Stoga je središnja tema ovog doktorskog rada upravo prijelaz djece iz obitelji u dječji vrtić, a rad se sastoji od dvaju dijelova – teorijskog i znanstveno-istraživačkog.

U sklopu teorijske elaboracije prijelaza te zbog kritičke analize dosadašnjih istraživanja moguće je izvući nekoliko ključnih zaključaka. Ponajprije je potrebno istaknuti kako se pregledom relevantne literature teško izdvaja jedinstvena definicija samog pojma prijelaz. Analizom definicija više autora (Dockett i sur., 2017; Dunlop i Fabian, 2002; Vogler i sur. 2008) mogu se izdvojiti ključne riječi koje se karakteriziraju i isprepliću u opisu samog pojma prijelaz, a to su: kretanje, promjena, povezivanje i prilagodba. Dakle, pojam prijelaz karakterizira kretanje iz jedne točke u drugu, zbog čega se odvija promjena na različitim razinama za što je potrebna prilagodba kako bi se ostvarilo povezivanje te omogućilo optimalno funkcioniranje pojedinca u novim okolnostima. Usmjeri li se pažnja nadalje samo na odgojno-obrazovni kontekst, prijelaz podrazumijeva proces koji se odvija od trenutka kad dijete stekne prvu informaciju o novom okruženju pa sve do trenutka kada je redovito uključeno u okruženje i preuzme nove uloge (Visković i Miočić, 2024). Iznimno značajnim za cjelokupno obrazovanje i dobrobit djece smatra se prvi prijelaz djeteta iz obitelji u institucijski kontekst, što je najčešće polazak u dječji vrtić. Pritom ga

svako dijete proživljava na sebi svojstven način, ovisno o brojnim čimbenicima, a uspjeh tog prijelaza ovisi o neprestanoj međusobnoj suradnji između svih sudionika – djece, roditelja i odgojitelja. Istovremeno s procesom prijelaza započinje i prilagodba djeteta na novu prostornu, materijalnu, vremensku i socijalnu okolinu čiji su tijek i trajanje individualni. Proces prilagodbe djeteta na samom je vrhuncu i privodi se kraju kada se može primijetiti stabilizacija djetetova ponašanja i raspoloženja, kada opušteno i veselo dolazi u dječji vrtić, radosno je pri susretu s drugom djecom i odgojiteljima te zainteresirano sudjeluje u dnevnim aktivnostima (Mašković i sur., 2018; Panić, 2020; Visković i Višnjić-Jevtić, 2019; Zažigina, 2010).

U pogledu teorijskih pristupa procesu prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić može se zaključiti da se koncept prijelaza pojavljuje u mnogim teorijskim okvirima te je sa znanstvenog stajališta opisivan u različitim kontekstima i modelima tijekom povijesti (Bronfenbrenner, 1979; Hedegaard, 2009; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000; Vygotsky, 1978). Svaki od modela ima svoje posebnosti i jedinstvene karakteristike, no zajedničko im je isticanje važnosti aktivne uključenosti svih dionika koji sudjeluju u prijelaznom procesu. Ipak, kao idealno se teorijsko polazište u ovom doktorskom radu za tumačenje prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić nameće kulturno-povijesna teorija Hedegaard (2009) koja omogućava sveobuhvatno sagledavanje procesa međusobnom povezanošću individualnog razvoja, društvenih interakcija i institucijskog konteksta. Izuzetno je značajna jer proširenje nadopunjuje povijesno značajne teorije prijelaza, tumači razvoj djeteta sudjelovanjem u društvenim institucijama, ističe kvalitativne promjene u dječjim sposobnostima, naglašava važnost međudjelovanja perspektiva te se bavi kontekstualizacijom različitih praksi i očekivanja.

Dubljim promišljanjem o odrastanju, odgoju i obrazovanju djece u obitelji i dječjem vrtiću dolazi se do zaključka kako se te dvije cjeline međusobno razlikuju, međutim, povezane su čvrstim vezama. Prijelaz se pritom može sagledati kao most koji povezuje djetetovo obiteljsko okružje i institucijski sustav odgoja i obrazovanja. Također, neupitno je da je polazak u dječji vrtić veliki događaj i kritični trenutak odrastanja, no istovremeno, dio je normalnog razvojnog puta djeteta. Uzme li se u obzir sve do sada navedeno u zaključnim razmatranjima, važno je istaknuti potrebu međusobnih odnosa, povezanosti i suradnje svih koji u procesu prijelaza sudjeluju. Nužno je sagledati i čuti, svakog dionika ponaosob, sa specifičnim karakteristikama i osobitostima: dijete – kao središnji čimbenik, roditelje – kao primarne odgojitelje te odgojitelje –

kao odgojno-obrazovne stručnjake i profesionalce. Upravo to bila je nit vodilja znanstvenih istraživanja u drugom dijelu rada.

Znanstvenim istraživanjem u ovom radu nastojala se utvrditi i usporediti perspektiva svih sudionika (djeca, roditelji i odgojitelji) procesa prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić. Paralelnim promatranjem i tumačenjem istog fenomena iz perspektive djece, roditelja i odgojitelja nastojale su se utvrditi znanstvene spoznaje relevantne za razumijevanje pedagoškog fenomena prijelaza djece iz obitelji u instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvantitativni se dio odnosi na odgojitelje i roditelje, dok su u kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovala djeca.

U empirijskom dijelu istraživanja mogu se istaknuti četiri ključna zaključka. Prvo, rezultati istraživanja ukazuju na postojanje razlike u viđenju procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić između roditelja i odgojitelja (specifično vezano za faktor 2 – „*Tijekom prijelaznog razdoblja javljaju se pomiješane emocije i različite reakcije kod svih sudionika*“) čime je djelomično potvrđena prva hipoteza. Drugo, sociodemografske varijable nisu se u značajnijoj mjeri pokazale kao prediktori roditeljskog viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Ipak, iz rezultata proizlazi kako je značajna razlika vidljiva u odnosu na razinu obrazovanja roditelja, pri čemu roditelji višeg stupnja obrazovanja u većoj mjeri smatraju da je prijelaz iz obitelji u vrtić velika promjena za sve sudionike procesa te da je suradnja odgojitelja i roditelja od iznimnog značenja. Na temelju toga i druga je hipoteza djelomično potvrđena. Treće, sociodemografske varijable nisu se u značajnijoj mjeri pokazale kao prediktori odgojiteljskog viđenja procesa prijelaza iz obitelji u dječji vrtić. Ipak, na temelju analize dobivenih rezultata zaključuje se kako su odgojitelji mlađe dobi skloniji mišljenju da je prijelaz u vrtić izazovan za sve sudionike te da je suradnja odgojitelja i roditelja od iznimnog značenja za vrijeme procesa prijelaza. Ovime je treća hipoteza djelomično potvrđena. Četvrto, povezanost dobi djeteta i roditeljskih stavova o odgoju potvrđena je na temelju rezultata istraživanja pri čemu je manja dob djeteta povezana s većom percepcijom roditelja o tome da je prijelaz djeteta iz obitelji u vrtić velika promjena za sve sudionike procesa te da je suradnja odgojitelja i roditelja od iznimnog značenja za vrijeme procesa prijelaza. Time je četvrta hipoteza potvrđena.

Kvalitativni dio istraživanja temeljen je na participativnim istraživačkim metodama pri čemu je dječja perspektiva prijelaza iz obitelji u dječji vrtić istraživana dječjim verbalnim i vizualnim izrazom. Na temelju rezultata ovog dijela istraživanja mogu se utvrditi tri ključna zaključka.

Prvo, prve dane boravka u dječjem vrtiću djeca proživljavaju jako emotivno. Javlja se širok spektar emocionalnih reakcija, pri čemu su najčešće redom zastupljeni osjećaji: tuga, sreća, usamljenost, uzbuđenje, zabrinutost i ljutitost. Drugo, djeca zapažaju promjene prostorno-materijalnog, socijalnog i vremenskog okružja. U velikoj su mjeri orijentirana na estetsko zapažanje prostora i upoznavanje s novim prostorijama i materijalima, također, promatraju reakcije i postupke roditelja i odgojitelja i u velikoj mjeri stvaraju nove odnose s vršnjacima. Treće, djeci u sjećanju na prve dane dječjeg vrtića najsnažnije ostaje urezano kako su se osjećali u tim trenucima ili pak neki specifični trenutak ili odnos koji su stvorili. Sve istaknute izjave djece pružaju bogat uvid u dječja iskustva i emocije, a crteži su omogućili prikaz unutarnjeg svijeta koji djeca verbalnim izražavanjem možda ne bi mogla izreći.

Istraživanje produbljuje razumijevanje prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić kroz dječju, roditeljsku i odgojiteljsku perspektivu, s ciljem utvrđivanja čimbenika koji utječu na uspješnost prijelaza te prepoznavanja problema, izazova i oblika podrške svim dionicima. Budući da dosadašnja istraživanja ne obuhvaćaju sve ove perspektive, rezultati ovog rada doprinose boljem razumijevanju procesa i ističu važnost suradnje, razumijevanja i međusobne podrške među svim dionicima.

Razdoblje prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić vrlo je intenzivno razdoblje. Kako će proteći, uvelike ovisi o odgojiteljima koji trebaju oslušivati svako dijete, osmisлити konstruktivan plan prijelaza, uspostaviti suradnju s roditeljima i urediti prostor dječjeg vrtića, a sve s ciljem omogućavanja da polazak u vrtić za svako novo dijete bude što bezbolniji i lakši. Svako dijete zaslužuje imati lijepo sjećanje na prve dane boravka u dječjem vrtiću, što je dakako i moguće – ako se odrasli (roditelji i odgojitelji) zajedno dovoljno potrudu.

12. LITERATURA

Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E. i Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant–mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child development*, 75(3), 639-650.

Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60(4), 857–866. <https://doi.org/10.2307/1131027>

Andersson, B.-E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63(1), 20–36. <https://doi.org/10.2307/1130898>

Andersson Søre, M., Schad, E. i Psouni, E. (2023). Transition to preschool: Paving the way for preschool teacher and family relationship-building. *Child & Youth Care Forum*, 52(6), 1249–1271. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>

Aslanian, T. K., Bjerknes, A.-L. i Andresen, A. K. (2023). Children’s holistic learning during self-initiated outdoor play in a Norwegian kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(2), 1–12. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2257911>

Babić, N. (2017). Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596-1609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177043>

Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: transcribing. *Family practice*, 25(2), 127-131.

Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19–37). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap.

Birtić, M., Blagus Bartolec, G., Hudeček, L., Jojić, L., Kovačević, B., Lewis, K., Matas Ivanković, I., Mihaljević, M., Miloš, I., Ramadanović, E. i Vidović, D. (2012). *Školski rječnik hrvatskog jezika*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Biškup, H. (2022). Uključivanje djece u dječji vrtić – perspektiva odgojitelja. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: Odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno* (str. 176–182). OMEP Hrvatska. https://omep.hr/radovi/promjene_u_rpoo_u_rpoo_kao_promjena_omep2022.pdf

Blanuša Trošelj, D. (2024). Profesionalci u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: Sveučilišni udžbenik* (str. 368-396). Alfa; Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139–156. <https://doi.org/10.1080/01425690903539024>

Bogatić, K. (2024). *Participacija djece u vrtićima iz perspektive odgojiteljica djece rane i predškolske dobi* (Doktorska disertacija). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

Boldermo, S. (2020). Fleeting moments: Young children's negotiations of belonging and togetherness. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 136–150. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765089>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). During the first third of this century there were two great proponents of developmental psychiatry – Adolf Meyer and Sigmund Freud. Both believed that. *The American journal of psychiatry*, 145, 1-10.

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Naklada Slap.

Brock, A. (2006). *Dimensions of early years professionalism: Attitudes versus competences. Paper from the Association for the Professional Development of Early Years Educators (TACTYC)*. <https://www.academia.edu/download/48464803/Reflection-brock.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. McGraw-Hill Education.

Bujišić, G. (2005). *Dijete i kriza: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Golden marketing-Tehnička knjiga.

Bulkeley, J. i Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in childhood*, 2, 18-31.

Caspe, M., Lopez, M. E. i Chattrabhuti, C. (2015). Four important things to know about the transition to school. *Harvard Family Project*.

Castro, D. M., Jones, R. A. i Mirsalimi, H. (2004). Parentification and the impostor phenomenon: An empirical investigation. *American Journal of Family Therapy*, 32(3), 205-216. <https://doi.org/10.1080/01926180490425676>

Christensen, P. M. i James, A. (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. Falmer Press.

Clark, A. (2004). Listening to children. U L. Miller, J. Devereux, C. Cable i G. Goodliff (ur.), *Supporting children's learning in the early years* (str. 65–70). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203414715>

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>

Clark, A. (2017). *Listening to young children, expanded third edition: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.

Clarke, B. L., Sheridan, S. M. i Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. U S. L. Christenson i A. L. Reschly (ur.), *Handbook of school-family partnerships* (str. 61–79). Routledge.

Cook, K. D. i Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166–177. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>

Cook, D. K., 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.2019.03.008>

Corsaro, W. (2018). *The sociology of childhood* (5th ed.). SAGE.

Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. U J. Qvortrup (ur.), *Studies in modern childhood* (str. 231–247). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504929_14

Corsaro, W. A. i Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. Teachers College Press.

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing – Tehnička knjiga.

Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Artmed.

Dalli, C. (2003). Learning in the social environment: Cameos from two children's experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 87–98. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016707>

Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. i Malmberg, L. E. (2012). Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior and Development*, 35(3), 439-451.

DeCaro, J. A. i Worthman, C. M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 441-448.

Degotardi, S. (2011). From greetings to meetings: How infant peers welcome and accommodate a newcomer into their classroom. *The First Years Tga Tua Tuatahi: New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 13(2), 29–33.

Degotardi, S. i Pearson, E. (2014). *The relationship worlds of infants and toddlers: Multiple perspectives from early years theory and practice*. McGraw-Hill Education.

Denham, S. A., Hamada Bassett, H. i Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

Deyell-Gingold, P. (2008). *Successful transition to Kindergarten: The role of teachers and parents*. Early Childhood News.

Dmitrovski, I. (2022). *Obitelj kao činitelj rizika socijalne isključenosti djece rane i predškolske dobi* (Diplomski rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Dockett, S. i Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 2-19.

Dockett, S. i Perry, B. (2007). Children's transition to school: Changing expectations. *Informing transitions in the early years*, 92-104.

Dockett, S., Griebel, W. i Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. *Families and transition to school*, 1-18.

Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. i Schmied, V. (2011). Facilitating children's transition to school from families with complex needs. *International Journal of Early Childhood Education*, 17(3), 231-249. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0036-3>

Dockett, S. i Einarsdottir, J. (2017). Continuity and change as children start school. *Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research*, 133-150.

Donoghue, E. A., Lieser, D., DelConte, B., Donoghue, E. A., Earls, M., Glassy, D., Mendelsohn, A., McFadden, T., Scholer, S., Takagishi, J., Vanderbilt, D., & Williams, P. G. (2017). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *Pediatrics*, 140(2), e20171488. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1488>

Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Alinea.

Državni pedagoški standard. (2008). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.

Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. (2022). *OBR-2022-1-1 Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak pedagoške godine 2021./2022.* Državni zavod za statistiku. <https://podatci.dzs.hr/hr/podatci/obrazovanje/predskolski-odgoj-i-obrazovanje/>

Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. (2023). *OBR-2023-1-1 Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak pedagoške godine 2022./2023.* Državni zavod za statistiku. <https://podatci.dzs.hr/hr/podatci/obrazovanje/predskolski-odgoj-i-obrazovanje/>

Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. (2024). *OBR-2024-1-1 Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak pedagoške godine*

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. i Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. i Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early childhood education journal*, 28(3). 199-206.

Einarsdottir, J., Dockett, S. i Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>

Entwisle, D. R. i Alexander, K. L. (1989). Children's transition into full-time schooling: Black/white comparisons. *Early Education and Development*, 1(2), 85-104.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Olson, L. S. i Ross, K. (1999). Paid work in early adolescence: Developmental and ethnic patterns. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 363-388.

Epstein, J. (2001). Parent/school. *Journal of Adventist Education*, 23, 23–28.

Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153.

Fabian, H. i Dunlop, A. W. (2002). Transitions in the early years. *London: RoutledgeFalmer*.

Fenmachi, E. (2024). Teachers' beliefs on parental involvement in children's transition from home to ECE settings. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.5334/ijelt.57>

Ferretti, L. K. i Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development*, 28(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1190493>

Fivush, R. i Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological science*, 15(9), 573-577.

Galindo, C. i Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early childhood research quarterly*, 27(1), 90-103.

Gath, M. E., Herold, L., Hunkin, E., McNair, L. J., Redder, B., Rutanen, N. i White, E. J. (2024). Infants' emotional and social experiences during and after the transition to early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 22(1), 88-105. <https://doi.org/10.1177/1476718X231195706>

Garber, K. L., Foster, T. J., Little, M. H., Cohen-Vogel, L., Bratsch-Hines, M. i Burchinal, M. R. (2022). Transition practices of rural pre-K and kindergarten teachers and their relations to children's academic and social skills. *Early Education and Development*, 34(2), 426-448. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2026191>

Ghazvini, A. S. i Readdick, C. A. (1994). Parent-caregiver communication and quality of care. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 207-222. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90004-3)

Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. i Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.

Gill, S., Winters, D. i Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227.. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.213>

Gresham, F. M. i Elliott, S. N. (1987). Social skill deficits of learning-disabled students: Issues of definition, classification, and assessment. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3(2), 131-148.

Griebel, W. i Niesel, R. (1997). From family to kindergarten: A common experience in a transition perspective. *Seventh Conference on the Quality of Early Childhood Education: Childhood in a Changing Society*, European Early Childhood Education Research Association, (str. 3–6).

Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: Što nam učenje kazuje o umu*. EDUCA.

Grad Zagreb službene stranice. (2025, veljača 28). *Slobodna mjesta u dječjim vrtićima u Gradu Zagrebu*. <https://zagreb.hr/slobodna-mjesta-u-djecjim-vrticima-grada-zagreba/42975>

Guarnieri de Campos Tebet, G., Lopes dos Santos, N., Costa, J., Lima Santos, B., Buzo Pontes, L. C., de Oliveira, S. i D'Andrea, M. Â. (2020). Babies' transition between family and early childhood education and care: A mosaic of discourses about quality of services. *Early Years*, 40(4-5), 429–448. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1825341>

Guiang, J. A. D. i Dela Cruz, A. A. (2024). Pre-kindergarten transition program (PTP) for child development workers (CDWs). *European Journal of Education Studies*, 11(11), 400–428. <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i11.5614>

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R. i Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology*, 82, 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001>

Halužan, M. (2020). Kvaliteta privrženosti djece rane predškolske dobi roditelja (skrbniku) u fazi prilagodbe na jaslice. U S. Tatalović Vorkapić (ur.), *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću, Psihologija dobrobiti djece* (str. 11-20). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Hameed, R., Ahmad, T., Kanwal, S. i Imran, H. (2025). Modern family dynamics: How Millennials and Gen Z are shaping new relationship norms. *Research Journal of Psychology*, 3(1), 449–460. <https://doi.org/10.59075/rjs.v3i1.83>

Hanson, M. J., Beckman, P., Horn, E., Brennan, E., Marquart, J., Sandall, S. i Greig, D. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279–293. <https://doi.org/10.1177/105381510002300407>

Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. U M. Hedegaard i M. Fleer (ur.), *Studying children: A cultural-historical approach* (str. 10–30). McGraw-Hill Education (UK).

Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural–historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>

Hedegaard, M. (2019). Children's perspectives and institutional practices as keys in a wholeness approach to children's social situations of development. U Edwards, A., Fleer, M. i Bøttcher, L. (ur.), *Cultural-historical approaches to studying learning and development: Societal, institutional and personal perspectives*, (23-41). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_2

Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. i Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Commonwealth of Australia.

Hviid, P. i Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 121-130.

Hu, A. (2024). *How to prepare for the transition from preschool to school: From policies to practices in Norway*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.112391>

James, A. i James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. SAGE.

Jin, R., Li, X. i Huang, H. (2025). Empathy and mental health of preschool teachers: A latent profile analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 255, 255–269.

Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Croatian Journal of Education*, 13(4), 122-150. <https://hrcak.srce.hr/78073>.

Karaman, F. i Cobb, D. (2022). *Mental health impacts of COVID-19 and clinical services in elementary schools* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/mental-health-impacts-covid-19-clinical-services/docview/2824596544/se-2>

Klette, T. i Killén, K. (2018). Painful transitions: a study of 1-year-old toddlers' reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in childcare. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1970–1977. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1424150>

Kreider, H. (2002). *Getting parents "ready" for kindergarten: The role of early childhood education*. Harvard Family Research Project. Retrieved from <https://www.studocu.com/ph/document/eulogio-amang-rodriguez-institute-of-science-and-technology/information-technology/kreider-dada/44922475>

Kragić, B. (Glavni urednik). (2024). Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <https://enciklopedija.hr/>

Krivičić, A. (2008). *Krećem u jaslice, krećem u vrtić*. Siga.

Kušević, B. (2009). Licencija za roditeljstvo – buduća realnost ili utopijska projekcija?. *Pedagoški istraživanja*, 6(1-2), 191-200.

Laaninen, M., Kulic, N. i Erola, J. (2024). Age of entry into early childhood education and care, literacy and reduction of educational inequality in Nordic countries. *European Societies*, 1–30. <https://doi.org/10.1080/14616696.2024.2310694>

Lakshmy, A. S. i Meenakshi, S. (2025). Family matters: The impact of modern family dynamics on children and their character building. *Multidisciplinary Reviews*, 8(12), e2025392. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025392>

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A. i Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary?. *Developmental Psychology*, 37(3), 387–403. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.387>

Lipponen, L. i Pursi, A. (2022). Children's grief: Repertoires of practices in institutional early childhood education and care. *Mind, Culture, and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2133144>

Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. i Raudumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52–66. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>

Løkken, G. (2000). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/713696668>

Lorber, K. I Hanf, J. (2013). Beziehungsdidaktik in der Krippe. U N. Neuß (ur.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (str. 112-123). Berlin.

Lucas Revilla, Y., Rutanen, N., Sevón, E. i Raittila, R. (2024). Children under two as co-constructors of their transition from home care to early childhood education and care. *Barn*, 42(1), 86–102. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.5477>

Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta: Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: Priručnik za odgojitelje i roditelje*. Školske novine.

Ljubetić, M. (2011). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole: vježbe, zadatci, primjeri*. Školska knjiga.

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element.

Ljubetić, M. (2023). Roditeljska pedagoška kompetencija – odgovor na izazove suvremenog roditeljstva. U J. Zloković (ur.), *Osnaživanje obitelji – izazovi i perspektive* (str. 46–67). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Macagno, A. i Molina, P. (2024). Finding a secure base: Exploring children's attachment behaviors with professional caregivers during the first months of daycare. *Infant Behavior and Development*, 74, 101919. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101919>

Maccoby, E. E., Martin, J. A., Mussen, P. H. i Hetherington, E. M. (1983). *Handbook of child psychology*. Wiley.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.

Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(67), 13-15.

Marić, T. (2021). Stilovi roditeljstva kao prediktori uključenosti učenika u obrazovni proces. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(1.), 81-106.

Mashburn, A. J., LoCasale-Crouch, J. i Pears, K. C. (2018). *Kindergarten transition and readiness*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93934-7>

Mašković, T., Drožđan, A., Drožđan, D., Sokač, M. i Josić, M. (2018). *Od jaslica do škole: Vodič za lakši proces prilagodbe na jaslice, vrtić i školu*. Vlastita naklada-M.Sokač.

McClelland, J. (1995). Sending children to kindergarten: A phenomenological study of mothers' experiences. *Family Relations*, 44(2), 177–183.

McIntyre, E., Kyle, D. W. i Moore, G. H. (2006). A primary-grade teacher's guidance toward small-group dialogue. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 36-66.

McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. i Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, 83-88.

Meloy, B. i Schachner, A. (2019). *Early childhood essentials: A framework for aligning child skills and educator competencies*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/early-childhood-essentials-framework>

Mihić, I., Divljan, S. i Stojić, O. (2010). Procena kvaliteta sigurne baze u odnosu sa majkom na jaslenom uzrastu: Primer ljestvice. *Primenjena psihologija*, 3(4), 347–355.

Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://mzo.gov.hr/>

Miočić, M. (2023). Modeli istraživanja procesa prijelaza djeteta iz Predškolske ustanove u osnovnu školu. *Magistra Iadertina*, 18(2), 97-110.

Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: Od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Golden marketing – Tehnička knjiga.

Moss, P. (ur.). (2012). *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. Routledge.

Nelson, F. i Garduque, L. (1991). The experience and perception of continuity between home and day care from the perspectives of child, mother, and caregiver. *Early Child Development and Care*, 68(1), 98–111. <https://doi.org/10.1080/0300443910680108>

Niesel, R. i Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. *Informing transitions in the early years*, 21-32.

Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R. i Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157-182

OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

OECD. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful transitions for children across early childhood education and care settings*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ee4a64ee-en>

O'Farrelly, C. i Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years*, 34(4), 329-347. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.968838>

O'Kane, M. (2016). *Research Report No. 9: Transition from preschool to primary school*. National Council for Curriculum and Assessment.

Onwuegbuzie, A. J. i Leech, N. L. (2005). Taking the "Q" out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality and Quantity*, 39, 267–295. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-0670-0>

O'Connor, A. (2013). *Understanding transitions in the early years: Supporting change through attachment and resilience*. Routledge.

Opić, S. (2012). Neke dvojbe u primjeni faktorske analize u području istraživanja odgoja i obrazovanja (pedagogiji). *Školski vjesnik*, 61(4), 481–496. <https://hrcak.srce.hr/94781>

Orrmalm, A. (2021). *Babies' Engagements with Everyday Things An Ethnographic Study of Materiality, Movement and Participation*. Linkopings Universitet.

Osgood, J. (2011). *Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. Routledge.

Panić, M. (2020). Prva iskustva roditelja djece rane dobi s institucionalnim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem. *Napredak*, 161(3-4), 347-368. <https://hrcak.srce.hr/249643>

Pascoletti, C. (2015). *Put do dobrog roditelja*. TRSAT.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology*, 32(1), 15-31.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S. i Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>

Pianta, R. C. i Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Paul H. Brookes Publishing.

Pianta, R. C. i Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' Observations about Their Children's Transitions to Kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.

Pianta, R. i Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Paul H. Brookes Publishing.

Pianta, R. C., Hamre, B. i Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. U W. M. Reynolds, G. E. Miller i I. B. Weiner (ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (str. 199–234). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>

Peters, S. A., Paki, V. A. i Davis, K. (2015). Learning journeys from early childhood into school. *Takitini Hauora*. <https://www.takitinihauora.ac.nz>

Petriwskyj, E. (2005). Transition to school: Early years teachers' roles. *International Research in Early Childhood Education*, 12(2), 39-49.

Perry, B., Dockett, S. i Petriwskyj, A. (2014). *Transitions to school: International research, policy and practice*. Springer-Verlag London Ltd.

Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education, New Zealand*.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje*. Mali profesor.

Pintar, Ž. (2020). Suvremeni odgojitelj kao pedagoški praktičar. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 15(1 (28)), 93-109.

Polivanova, K. N. (2018). Modern parenthood as a subject of research. *Russian Education & Society*, 60(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1473695>

Purtell, K. M., Justice, L. M. i Jiang, H. (2023). *The kindergarten transition: Creating a new model*. Crane Center for Early Childhood Research and Policy, The Ohio State University.

Raittila, R., Vuorisalo, M., & Rutanen, N. (2024). Constructing the space of transition within the early childhood education and care pedagogical environment: A child's resources and positions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 26(3), 412-425. <https://doi.org/10.1177/14639491241246120>

Recchia, S. L. i Dvorakova, K. (2012). How three young toddlers transition from an infant to a toddler child care classroom: Exploring the influence of peer relationships, teacher expectations, and changing social contexts. *Early Education and Development*, 23(2), 181–201. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630824>

Reedy, C. K. i McGrath, W. H. (2008). Can you hear me now? Staff–parent communication in child care centres. *Early Child Development and Care*, 180(3), 347–357. <https://doi.org/10.1080/03004430801908418>

Repanić Žerjav, B. (2022). *Važnost estetskog uređenja dječjeg vrtića u suvremenom shvaćanju djeteta* (Završni rad). Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:344252>

Revilla, Y. L., Rutanen, N., Sevón, E. i Raittila, R. (2024). Children under two as co-constructors of their transition from home care to early childhood education and care. *Barn*, 42(1), 86-102. <https://doi.org/10.23865/barn.v42.5477>

Rimm-Kaufman, S. E. i Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.

Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

Ruan, P. i Mortlock, A. (2024). Toddlers as ‘new-comers’: The social lives of very young children during transition into an established group. *International Journal of Early Years Education*, 33(1), 138-152. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2417926>

Schore, J. R. i Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9–20. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0111-7>

Shin, M. (2010). Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 294–302. <https://doi.org/10.1177/1476718X10366777>

Sigurin, A. (2022). *Prijelazi djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu* (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Skinner, E. (2018). Children’s developmental needs during the transition to kindergarten: What can research on social-emotional, motivational, cognitive, and self-regulatory development tell us? U R.C. Pianta, M.J. Cox i K.L. Snow (Ur.), *Kindergarten transition and readiness* (pp. 31–58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_2

Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Mali profesor.

Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.

Slunjski, E. (2013). *Tragovima dječjih stopa*. Profil.

Søe, M. A., Schad, E. i Psouni, E. (2024). “We tend to underestimate the children!” – A qualitative analysis of preschool teachers’ views on child-parent-teacher relationship-building during preschool transition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1097–1112. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394392>

Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R. i Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 64-76.

Somolanji Tokić, I. i Kretić Majer, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola*, 61(1), 103–110. <https://hrcak.srce.hr/152312>

Somolanji Tokić, I. (2020). Prijelaz – pitanje kontinuiteta i slike o djetetu. *Zrno*, 140(166-167), 16-17.

Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*. Tonimir.

Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Andromeda.

Sun, Y., Blewitt, C., Edwards, S., Fraser, A., Newman, S., Cornelius, J. i Skouteris, H. (2023). Methods and Ethics in Qualitative Research Exploring Young Children’s Voice: A Systematic Review. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. 1-15. <https://doi.org/10.1177/16094069231152449>

Suratman, B. i Rahnang, R. (2021). Kindergarten early childhood learning practices in educational institutions kindergarten. *Albanna: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 1(1), 30-40.

Szanton, E. S. (2004). *Kurikulum za jaslice: Razvojno primjereni program za djecu od 0 do 3 godine*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64(1), 91–111. <https://hrcak.srce.hr/143872>

Takriti, R., Atkinson, S., Alhosani, N., Schofield, L. i Elhoweris, H. (2022). Starting school—parental perspectives in the United Arab Emirates in the first year. *Education 3-13*, 50(7), 893-906.

Tatalović Vorkapić, S., Čargonja-Pregelj, Ž. i Mihić, I. (2015). Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 1-15.

Tatalović Vorkapić, S. (ur.). (2020). *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću: Psihologija dobrobiti djece vol. 1*. Sveučilište u Rijeci.

Tatalović Vorkapić, S. i Pauletić, I. (2020). Perspektiva odgajatelja o organizaciji prijelaza i prilagodbe djece u dječjim vrtićima Primorsko-goranske županije: Kvantitativna analiza. U S. Tatalović Vorkapić (ur.), *Psihologija privrženosti i prilagodba u dječjem vrtiću – Psihologija dobrobiti djece vol. 1* (str. 59-104). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište u Rijeci.

Tatalović Vorkapić, S. (2021). *Kako bez suza u dječji vrtić i osnovnu školu? Podrška socijalno-emocionalnoj dobrobiti djece tijekom prijelaza i prilagodbe*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:840>

Twenge, J. M., Campbell, W. K. i Carter, N. T. (2021). Generational differences in work values: A meta-analysis and review. *Journal of Business and Psychology*, 36(3), 343–356.

Ujedinjeni narodi. (1989). *Konvencija o pravima djece*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Usmanova, D. X. i Askarkhujaeva, G. A. (2021). The role of the family in shaping a child's personality. *Scientific progress*, 2(7), 513-517.

Van Trijp, C. P. J., Ree, M., Belland, T. E., Esmaeeli, S., Eidsvåg, G. M., Asikanius, M. A., & Rosell, L. Y. (2025). A systematic scoping review on the transition of under-3-year-old children from home to early childhood education and care. *Education Sciences*, 15(5), 589-629. <https://doi.org/10.3390/educsci15050589>

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: Moderna znanost*. Naklada Slap.

Visković, I. (2018). Transition processes from kindergarten to primary school. *Croatian Journal of Education*, 20(Sp.Ed.3), 51–75. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>

Visković, I. i Višnjić-Jevtić, A. (2019). Je li važnije putovati ili stići? *Alfa*.

Visković, I. (2024). Obitelj. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: sveučilišni udžbenik* (str. 134-148). Alfa; Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Visković, I. 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. i Miočić, M. (2024). Prijelazi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: sveučilišni udžbenik* (str. 323-345). Alfa; Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Višnjić-Jevtić, A. i Visković, I. (2021). What about us? – Children's perspectives on their wellbeing. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 57-78. <https://croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-casopis/295231>

Višnjić-Jevtić, A. i Visković, I. (2021). Children's perspective on transition from kindergarten to primary school: Croatian experience. U S. Tatalović Vorkapić i J. LoCasale-Crouch (ur.), *Supporting children's well-being during early childhood transition to school* (str. 42–59). IGI Global. <https://www.igi-global.com/book/supporting-childrens-well-being-during/>

Višnjić-Jevtić, A., Žnidarec Čučković, A. i Miočić, M. (2024). Odgoj, socijalizacija, obrazovanje – temeljni pedagoški procesi. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: sveučilišni udžbenik* (str. 37-52). Alfa; Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Višnjić-Jevtić, A. i Visković, I. (2025). Early childhood education and care in Croatia: Perspectives of practitioners, researchers and policy makers. U V. Sollars i M. Toran (ur.), *Early childhood education in the Mediterranean: Availability, accessibility and affordability of services* (str. 42–57). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004733664_005

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *Thought and Language*. MIT Press.

Vlada Republike Hrvatske. (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. <https://narodne-novine.nn.hr/>

Vogler, P., Crivello, G. i Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice* (Working Paper No. 48). Bernard van Leer Foundation.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.

Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience*. Guilford Press.

Walsh, B.A., Romo, G. i Jeon, H.J. (2018). Parental Perspectives on Transition to Kindergarten Videos to Promote Family Involvement. *Early Childhood Educ*, 46(6), 655–663. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0890-1>

Watanabe, S. E., Donzella, B., Alwin, J. i Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child development*, 74(4), 1006-1020. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00583>

White, E. J., Westbrook, F., Hawkes, K., Lord, W. i Redder, B. (2021). (In)visible perceptions of objects ('things') during early transitions: Intertwining subjectivities in ECEC. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 1–18. <https://doi.org/10.1177/14639491211027904>

Wildenger, L. K. (2008). *The relationship between kindergarten transition preparation and child socio-behavioral outcomes in school* (Doctoral dissertation). Syracuse University.

Wong, M. (2013). Learning to cope with stress during transition from kindergarten to school. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 19(2), 49.

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. (2023). *Narodne novine* (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22, 101/23). <https://narodne-novine.nn.hr/>

Zažigina, M. (2010). *Što roditelji ne bi trebali činiti a svejedno čine*. Planet Zoe d. o. o.

Zeihner, H. (2009). Institutionalization as a secular trend. U J. Qvortrup, W. A. Corsaro i M.-S. Honig (ur.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (str. 127–139). Palgrave Macmillan.

Zloković, J. (2023). Izazovi i perspektive u promicanju osnaživanja obitelji. U J. Zloković (ur.), *Oснаživanje obitelji – izazovi i perspektive* (str. 3–25). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

POPIS SLIKA

Slika 1. Ekološki model U. Bronfenbrennera.....	16
Slika 2. Novi model za podršku prijelazu u dječji vrtić u šest veza	18
Slika 3. Kulturno-povijesni model M. Hedegaard.....	21
Slika 4. Ključne značajke prijelaza	25
Slika 5. Međusobni odnos svih sudionika procesa prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić	36
Slika 6. Box-plot graf razlika u odgovaranju između odgojitelja i roditelja za faktor 2	87
Slika 7. Kodno stablo s pripadajućim temama	93
Slika 8. Osjećaji djece tijekom prvog dana boravka u dječjem vrtiću	94
Slika 9. Kodno stablo s pripadajućim temama	98
Slika 10. Crtež 1. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete A, 2,5 g.	99
Slika 11. Crtež 9. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete E, 3 g.	99
Slika 12. Crtež 24. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete S, 5,5 g.	99
Slika 13. Crtež 26. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete T, 6 g.	100
Slika 14. Crtež 27. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete U, 6 g.....	100
Slika 15. Crtež 17. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete LJ, 4,5 g.....	101
Slika 16. Crtež 12. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete H, 3,5 g.....	101
Slika 17. Crtež 30. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Ž, 6 g.	101
Slika 18. Crtež 14. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete J, 4 g.	102
Slika 19. Crtež 23. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete R, 5,5 g.	102

POPIS TABLICA

Tablica 1	
<i>Deskriptivni podatci za varijablu dob</i>	61
Tablica 2	
<i>Struktura završenog stupnja obrazovanja roditelja</i>	62
Tablica 3	
<i>Deskriptivni podatci za radni status roditelja</i>	62
Tablica 4	
<i>Frekvencija rezultata briga o djetetu.....</i>	63
Tablica 5	
<i>Frekvencija prethodnog iskustva uključivanja djece u dječji vrtić.....</i>	63
Tablica 6	
<i>Frekvencija prethodnog odvajanja djeteta od roditelja</i>	63
Tablica 7	
<i>Frekvencija provođenja vremena s djetetom do trenutka polaska u dječji vrtić</i>	64
Tablica 8	
<i>Frekvencija rezultata vođenja djeteta u vrtić za vrijeme procesa prijelaza</i>	64
Tablica 9	
<i>Frekvencija trajanja procesa prilagodbe</i>	65
Tablica 10	
<i>Deskriptivni podatci za dob djeteta u trenutku prijelaza iz obitelji u dječji vrtić</i>	65
Tablica 11	
<i>Deskriptivni podatci za varijablu dobi odgojitelja.....</i>	65
Tablica 12	
<i>Struktura završenog stupnja obrazovanja odgojitelja.....</i>	66
Tablica 13	
<i>Deskriptivni podatci za varijablu godine radnog staža</i>	66
Tablica 14	
<i>Frekvencije podataka vezanih za predmete vezane za prijelaze tijekom inicijalnog obrazovanja odgojitelja</i>	67
Tablica 15	
<i>Frekvencije podataka o sudjelovanju odgojitelja u stručnom usavršavanju vezanom za prijelaze djece iz obitelji u dječji vrtić</i>	67
Tablica 16	
<i>Rezultati Kaiser-Meyer-Olkinova i Bartlett's testa</i>	69

Tablica 17	
<i>Svojstvene vrijednosti, pojedinačni i kumulativni postotci objašnjene varijance faktora</i>	70
Tablica 18	
<i>Matrica faktorske strukture nakon kosokutne rotacije</i>	71
Tablica 19	
<i>Matrica korelacije između faktora</i>	73
Tablica 20	<i>Četverofaktorska struktura</i>
	744
Tablica 21	
<i>Deskriptivni podatci za tvrdnje vezane za učestalost pojavnosti određenih reakcija koje su bile prisutne kod djeteta za vrijeme prijelaznog razdoblja (1 – nikad, 5 – gotovo stalno)</i>	78
Tablica 22	
<i>Deskriptivni podatci za stavove roditelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (1 – nikad, 5 – gotovo stalno)</i>	79
Tablica 23	
<i>Deskriptivni podatci za tvrdnje vezane za kompetencije odgojitelja (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem)</i>	81
Tablica 24	
<i>Deskriptivni podatci za stavove odgojitelja vezane za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić (1 – nikad, 5 – gotovo stalno)</i>	83
Tablica 25	
<i>Rezultati Mann-Whitney U testa</i>	86
Tablica 26	
<i>Rezultati hijerarhijske regresije</i>	88
Tablica 27	
<i>Beta koeficijenti regresijskih modela</i>	89
Tablica 28	
<i>Korelacijska matrica</i>	90
Tablica 29	
<i>Rezultati hijerarhijske regresije</i>	90
Tablica 30	
<i>Beta koeficijenti regresijskih modela</i>	91
Tablica 31	
<i>Rezultati Spearmanova koeficijenta korelacije i p-vrijednosti</i>	92
Tablica 32	
<i>Raspodjela sudionika istraživanja prema dobi</i>	93

ŽIVOTOPIS DOKTORANDICE

Helena Biškup, *mag. praesc. educ.*

OIB: 67693142679

MBZ: 419812

Helena Biškup (rođ. Hrupec), *mag. praesc. educ.*, rođena je 3. siječnja 1994. godine u Varaždinu. Kao stručna prvostupnica diplomirala je 2015. godine na Sveučilištu u Zagrebu Učiteljskom fakultetu – Odsjek u Čakovcu (*summa cum laude*). Iste godine upisuje diplomski studij na Sveučilištu u Zagrebu Učiteljskom fakultetu gdje 2017. godine stječe naziv magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (*magna cum laude*). Dobitnica je četiriju Dekanovih nagrada i dviju nagrada za izvrsnost tijekom studiranja (Godišnja nagrada za izvrsnost Rotary kluba Ludbreg, 2012./2013.; 2022./2023.). Od rujna 2015. godine radi kao odgojitelj u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (DV „Smjehuljica“ 2015. – 2016., DV pri Osnovnoj školi Veliki Bukovec 2016., DV „Krijesnica“ 2017. – danas). Tijekom akademskih godina 2020./2021. i 2021./2022. radi kao vanjska suradnica na kolegiju Pedagogija ranog odgoja 1 i 2 na Sveučilištu u Zagrebu Učiteljskom fakultetu, Odsjek u Čakovcu. Pritom sudjeluje u izvedbi seminara na redovitom i izvanrednom studiju. U rujnu 2021. godine upisuje doktorski studij Cjeloživotni odgoj i obrazovne znanosti na Sveučilištu u Zagrebu Učiteljskom fakultetu. Trenutačno je zaposlena kao asistentica na Katedri za pedagogiju i didaktiku na Sveučilištu u Zagrebu Učiteljskom fakultetu. Tijekom i nakon studija aktivno i kontinuirano sudjeluje na brojnim stručnim usavršavanjima. Autorica je i suautorica nekoliko znanstvenih i stručnih radova te aktivna sudionica nekoliko znanstvenih i znanstveno-stručnih skupova. Suurednica je nekoliko zbornika radova. U znanstvenoj i istraživačkoj djelatnosti sudjelovala je kao koordinator u vrtiću u sklopu projekta MORENEC (Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja) te u projektu Children's perspectives of time. Članica je OMEP-a Hrvatska. Aktivno sudjeluje kao asistent u uredništvu časopisa Journal of Childhood, Education & Society.

Helena Biškup

POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Popis radova:

Višnjić-Jevtić, A., Visković, I., **Biškup, H.** (2026). Transition to Primary School: Croatia. U B. Perry, S. Docket (Ur.), *Research and Practice in Transition to School: National and International Perspectives from the first quarter of the 21st Century*. Springer. (poglavlje prihvaćeno za objavu).

Višnjić-Jevtić, A., **Biškup, H.** i Bahtić, K. (Eds.). (2025). *Proceedings of the international scientific and professional conference OMEP 2025: The first 1000 days – Shaping tomorrow, today*. Faculty of Teacher Education, University of Zagreb; OMEP Croatia.

Višnjić-Jevtić, A., i **Biškup, H. (Ur.)**. (2024). *Perspektiva djeteta za održivu budućnost: Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa OMEP 2023*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; OMEP Hrvatska.

Višnjić-Jevtić, A., Pintarić, M., i **Biškup, H. (Ur.)**. (2023). *Zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa „Zajedno rastemo: Vrijeme za igru“*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.

Biškup, H., i Jurčević Lozančić, A. (2023). Promjene kurikula i suvremeno razumijevanje procesa učenja djeteta rane i predškolske dobi. U A. Balić Šimrk, A. Jurčević Lozančić, E. Rogulj, i B. Nemet (Ur.), *Djetinjstvo jučer, danas, sutra* (str. 112–118). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Biškup, H. (2023). Gender stereotypes in early childhood: A case study from Croatia. *Issues in Childhood Care and Education*, 617(2), 26–34.

Višnjić-Jevtić, A., **Biškup, H.**, i Galinec, M. (Ur.). (2022). Djetinjstvo – kulture i mogućnosti. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Dječji vrtić „Cvrčak“.

Biškup, H. (2022). Uključivanje djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu. U A. Višnjić-Jevtić (Ur.), *Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: Odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno* (str. 176–182). OMEP Hrvatska.

Višnjić-Jevtić, A., Galinec, M., i **Biškup, H.** (Ur.). (2021). *Zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa „Zajedno rastemo – Suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju“*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Dječji vrtić „Cvrčak“.

Horvat, A., i **Hrupec, H.** (2018). Biti dijete u 21. stoljeću. U A. Višnjić-Jevtić (Ur.), *Redefiniranje prakse i teorije ranoga i predškolskoga odgoja: Zbornik sa znanstveno-stručnoga skupa „Zajedno rastemo“* (str. 143–155). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Dječji vrtić Cvrčak.

Hrupec, H., i Opić, S. (2017). Mediji u životima djece u Varaždinskoj županiji. U T. Kokanović, S. Opić i A. Jurčević Lozančić (Ur.), *Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja – Mogućnosti i izazovi* (str. 122–130). Dječji vrtić Sisak Stari; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Hrupec, H., i Višnjić-Jevtić, A. (2015). Roditeljski odgojni postupci u odnosu na spol djeteta. U D. Maleš, A. Širanović i A. Višnjić-Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: Teorije, politike i prakse* (str. 56–66). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

PRILOZI

Upitnik za roditelje

Poštovani, ovo se istraživanje provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu „Prijelaz djece iz obitelji u dječji vrtić – perspektive djece, roditelja i odgojitelja“ u okviru Poslijediplomskog doktorskog studija Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se utvrditi na koji način svi sudionici (djeca, roditelji i odgojitelji) doživljavaju prijelaz djeteta rane i predškolske dobi iz obitelji u dječji vrtić. Sudjelovanje u ovom istraživanju anonimno je i dobrovoljno te u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika. Nema točnih i netočnih odgovora, a svako je vaše mišljenje značajno i može doprinijeti kvaliteti rada. Vaši odgovori bit će obrađeni kao dio cjeline čime vam se jamči anonimnost.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju.

Helena Biškup

biskuphelena20@gmail.com

Molim vas da u ovoj skupini pitanja upišete odgovor ili zaokružite slovo ispred za vas ispravnog odgovora.

- 1. Koliko imate godina: ____**
- 2. Stupanj vašeg obrazovanja:**
 - a) Osnovna škola
 - b) Srednja škola
 - c) Prijediplomski sveučilišni studij (VŠS)
 - d) Diplomski sveučilišni studij (VSS)
 - e) Poslijediplomsko obrazovanje
- 3. Vaš radni status:**
 - a) Zaposlen
 - b) Nezaposlen
 - c) U mirovini
- 4. O djetetu se brinu:**
 - a) Zajednička briga oba roditelja (bračna/izvanbračna zajednica, novčana pomoć i potpora drugog roditelja u slučaju rastavljenih roditelja)
 - b) Jedan roditelj samostalno (bez bilo kojeg oblika pomoći i podrške drugog roditelja)
- 5. Koliko je vaše dijete imalo godina u trenutku uključivanja u dječji vrtić? ____**

- 6. Je li vam to bilo prvo iskustvo uključivanja djeteta u dječji vrtić?**
 a) Da, ovo mi je prvo dijete koje polazi dječji vrtić
 b) Ne, imam već iskustvo uključivanja sa starijim djetetom
- 7. Ima li vaše dijete prethodno iskustvo odvajanja od roditelja (npr. samostalni boravak kod djeda i bake, rodaka, prijatelja...)?**
 a) Da, često boravi izvan obitelji bez prisustva roditelja (nekoliko puta mjesečno)
 b) Da, povremeno je znalo ostati negdje bez prisustva roditelja (nekoliko puta godišnje)
 c) Ne, nikada nije ostalo nigdje bez prisustva roditelja
- 8. Tko je s vašim djetetom provodio najviše vremena do trenutka polaska u dječji vrtić?**
 a) Majka i/ili otac
 b) Djed i/ili baka
 c) Netko drugi _____
- 9. Tko je najčešće vodio dijete u dječji vrtić tijekom razdoblja prilagodbe?**
 a) Majka i/ili otac
 b) Djed i/ili baka
 c) Netko drugi _____
- 10. Koliko je prema vašemu mišljenju trajao proces prilagodbe vašeg djeteta na dječji vrtić?**
 a) Nekoliko dana
 b) Nekoliko tjedana
 c) Nekoliko mjeseci

Molim vas da u ovoj skupini pitanja procijenite učestalost pojavnosti određenih reakcija koje su bile prisutne kod vašeg djeteta za vrijeme prijelaznog razdoblja. (1 – Nikad; 2 – Vrlo rijetko – sa značenjem jedanput mjesečno ili rjeđe; 3 – Povremeno – sa značenjem 3 do 5 put mjesečno; 4 – Često – sa značenjem 2 do 4 puta tjedno; 5 – Gotovo stalno – sa značenjem svakodnevno)

Rb.	Prijelazne reakcije djece	Nikad	Vrlo rijetko	Povremeno	Često	Gotovo stalno
11.	Teško odvajanje od roditelja	1	2	3	4	5
12.	Patnja za roditeljem (zazivanje roditelja, zapitkivanje o roditelju)	1	2	3	4	5
13.	Neutješno plakanje	1	2	3	4	5
14.	Razdražljivost u vrtiću	1	2	3	4	5
15.	Razdražljivost prilikom povratka kući	1	2	3	4	5
16.	Povučenost u sebe	1	2	3	4	5
17.	Odbijanje komunikacije s djecom	1	2	3	4	5
18.	Odbijanje komunikacije s odgojiteljem	1	2	3	4	5

19.	Odbijanje komunikacije s roditeljima	1	2	3	4	5
20.	Vrištanje	1	2	3	4	5
21.	Udaranje	1	2	3	4	5
22.	Odbijanje aktivnosti	1	2	3	4	5
23.	Odbijanje jela	1	2	3	4	5
24.	Odbijanje odmora	1	2	3	4	5
25.	Kratak i nemiran san	1	2	3	4	5
26.	Pasivno promatranje druge djece	1	2	3	4	5
27.	Bolovi u trbuhu bez medicinskog uzroka	1	2	3	4	5
28.	Glavobolja bez medicinskog uzroka	1	2	3	4	5
29.	Imunosne promjene (često pobolijevanje)	1	2	3	4	5
30.	Neodvajanje od prijelaznog objekta (medo, tješilica, dudu i sl.)	1	2	3	4	5
31.	Regresija u ponašanju (dijete je prohodalo, no sad opet pribjegava puzanju, dijete koje je nedavno uspostavilo kontrolu stolice, sada opet obavlja nuždu u gaćice, ono koje je komuniciralo riječima, sada opet pribjegava gestama i sl.)	1	2	3	4	5

Molim vas da u ovoj skupini pitanja izrazite svoje stavove i razinu slaganja s tvrdnjama vezanim za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. (1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – djelomično se slažem, 5 – u potpunosti se slažem)

Rb.	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
32.	Polazak u dječji vrtić velika je promjena za dijete.	1	2	3	4	5
33.	Polazak u dječji vrtić velika je promjena za roditelje.	1	2	3	4	5
34.	Polazak u dječji vrtić velika je promjena za odgojitelje koji dijete prihvaćaju u svojoj skupini.	1	2	3	4	5
35.	Prijelazno razdoblje stresno je za dijete.	1	2	3	4	5
36.	Prijelazno razdoblje stresno je za roditelje.	1	2	3	4	5
37.	Prijelazno razdoblje stresno je za odgojitelje koji prihvaćaju dijete u svojoj skupini.	1	2	3	4	5
38.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama djeteta.	1	2	3	4	5
39.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama roditelja.	1	2	3	4	5
40.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama odgojitelja.	1	2	3	4	5
41.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o postupcima odgojitelja.	1	2	3	4	5

42.	Kvaliteta prijelaza zajednička je odgovornost djece, roditelja i odgojitelja.	1	2	3	4	5
43.	Zadaća je odgojitelja biti podrška roditeljima tijekom razdoblja prijelaza.	1	2	3	4	5
44.	Tijekom razdoblja prijelaza osjećam bespomoćnost.	1	2	3	4	5
45.	Tijekom razdoblja prijelaza osjećam zabrinutost.	1	2	3	4	5
46.	Tijekom razdoblja prijelaza osjećam strah.	1	2	3	4	5
47.	Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako reagirati.	1	2	3	4	5
48.	Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako pomoći djetetu.	1	2	3	4	5
49.	Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam komunikaciju s djetetom.	1	2	3	4	5
50.	Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam odnos s odgojiteljima.	1	2	3	4	5
51.	Važno je da dijete redovito polazi vrtić tijekom prijelaznog razdoblja.	1	2	3	4	5
52.	Poželjno je da dijete u vrtić vodi isti roditelj u isto vrijeme.	1	2	3	4	5
53.	Roditeljski strahovi i brige oko prijelaza mogu utjecati na dječje reakcije.	1	2	3	4	5
54.	Boravak roditelja s djecom u vrtiću tijekom prvih dana može olakšati prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
55.	Važno je da roditelji i odgojitelji uspostave kvalitetnu komunikaciju u prijelaznom razdoblju.	1	2	3	4	5
56.	Važno je da roditelji i odgojitelji svakodnevno razmjenjuju informacije o djetetu.	1	2	3	4	5
57.	Važno je da roditelj ne pokazuje svoju uznemirenost oko prijelaza pred djetetom.	1	2	3	4	5
58.	Po povratku iz vrtića poželjno je da dijete i roditelj provode što više vremena zajedno.	1	2	3	4	5
59.	Roditelj koji se niti ne oprosti s djetetom nego doslovno pobjegne iz sobe može otežati prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
60.	Roditelj koji traži dopuštenje djeteta za odlazak može otežati prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
61.	Važno je uskladiti ritam života kod kuće i u vrtiću (vrijeme obroka, igre, odmora).	1	2	3	4	5
62.	Sva djeca reagiraju jednako tijekom prijelaznog razdoblja.	1	2	3	4	5

Upitnik za odgojitelje

Poštovani, ovo se istraživanje provodi u svrhu izrade doktorskog rada na temu „Prijelaz djece iz obitelji u dječji vrtić – perspektive djece, roditelja i odgojitelja“ u okviru poslijediplomskog doktorskog studija Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Izradom ovog rada želi se utvrditi na koji način svi sudionici (djeca, roditelji i odgojitelji) doživljavaju prijelaz djeteta rane i predškolske dobi iz obitelji u dječji vrtić. Sudjelovanje u ovom istraživanju anonimno je i dobrovoljno te u svakom trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika. Nema točnih i netočnih odgovora, a svako je vaše mišljenje značajno i može doprinijeti kvaliteti rada. Vaši odgovori bit će obrađeni kao dio cjeline čime vam se jamči anonimnost.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i pomoći pri istraživanju.

Helena Biškup

biskuphelena20@gmail.com

1. Vaša dob: ____

2. Stupanj vašeg obrazovanja:

- a) Srednja škola
- b) Dvogodišnji stručni studij
- c) Prijediplomski sveučilišni studij (VŠS)
- d) Diplomski sveučilišni studij (VSS)
- e) Poslijediplomsko obrazovanje

3. Godine radnog staža u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: ____

4. Jeste li tijekom svojeg inicijalnog obrazovanja imali sadržaje vezane za prijelaze djece iz obitelji u dječji vrtić?

- a) Da, kao zaseban kolegij
- b) Da, u okviru različitih kolegija
- c) Ne

5. Jeste li tijekom svojega profesionalnog djelovanja sudjelovali u stručnom usavršavanju s temama u području prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić?

- a) Nisam
- b) Jesam, na jednom usavršavanju tijekom zadnje tri godine
- c) Jesam, na dva usavršavanja tijekom zadnje tri godine
- d) Jesam, na tri i više usavršavanja u zadnje tri godine

Molim vas da u ovoj skupini pitanja procijenite svoje vještine i kompetencije koje se odnose na razdoblje prijelaza djece iz obitelji u dječji vrtić. (1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično

se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – djelomično se slažem, 5 – u potpunosti se slažem)

Rb.		Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
6.	Tijekom inicijalnog obrazovanja usvojila sam znanja o odgojno-obrazovnim prijelazima (primjerice iz obitelji u ustanovu RPOO-a, iz ustanove RPOO-a u osnovnu školu).	1	2	3	4	5
7.	Tijekom inicijalnog obrazovanja stekla sam vještine potrebne za podupiranje odgojno-obrazovnih prijelaza (primjerice iz obitelji u ustanovu RPOO-a, iz ustanove RPOO-a u osnovnu školu).	1	2	3	4	5
8.	Prije početka prijelaznog razdoblja (početak pedagoške godine, kraj pedagoške godine) čitam stručnu literaturu vezanu za odgojno-obrazovne prijelaze.	1	2	3	4	5
9.	Prije početka prijelaznog razdoblja (početak pedagoške godine, kraj pedagoške godine) tražim savjet iskusnijih kolegica o odgojno-obrazovnim prijelazima.	1	2	3	4	5
10.	Prije početka prijelaznog razdoblja odlazim na stručne skupove s tematikom odgojno-obrazovnih prijelaza.	1	2	3	4	5
11.	Prije početka prijelaznog razdoblja (početak pedagoške godine, kraj pedagoške godine) pretražujem internetske izvore vezane za prijelaze.	1	2	3	4	5
12.	Imam dovoljno prethodnog znanja koja mi olakšavaju prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
13.	Imam dovoljno prethodnog iskustva koja mi olakšavaju prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
14.	Prije početka prijelaznog procesa (primjerice iz obitelji u ustanovu RPOO-a) zajedno s roditeljima osmišljam tijekom procesa.	1	2	3	4	5
15.	Prije početka prijelaznog procesa od roditelja prikupljam dodatne informacije o djetetovim individualnim značajkama.	1	2	3	4	5
16.	Uspješno surađujem s roditeljima za vrijeme odgojno-obrazovnih prijelaza.	1	2	3	4	5
17.	Suradnja s roditeljima za vrijeme odgojno-obrazovnih prijelaza nije mi izvor stresa.	1	2	3	4	5
18.	Znam kako ohrabriti roditelje za vrijeme odgojno-obrazovnih prijelaza.	1	2	3	4	5
19.	Znam kako roditeljima pružiti važne informacije o procesu odgojno-obrazovnih prijelaza.	1	2	3	4	5

20.	Znam sastaviti smjernice za individualni rad s roditeljima djece u procesu odgojno-obrazovnih prijelaza.	1	2	3	4	5
21.	Znam sastaviti smjernice za vođenje roditeljskog sastanka s tematikom odgojno-obrazovnih prijelaza.	1	2	3	4	5
22.	Tijekom odgojno-obrazovnih prijelaza surađujem s roditeljima sa svrhom olakšavanja odgojno-obrazovnih prijelaza djetetu.	1	2	3	4	5
23.	Tijekom odgojno-obrazovnih prijelaza surađujem s roditeljima kako bih sebi olakšala prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
24.	Omogućujem roditeljima boravak s djetetom u skupini tijekom prvih dana prijelaznog razdoblja.	1	2	3	4	5
25.	Dogovaram s roditeljima individualni razgovor tijekom prijelaznog razdoblja.	1	2	3	4	5
26.	Individualno prilagođavam aktivnosti svakom djetetu tijekom prijelaznog razdoblja.	1	2	3	4	5
27.	Za svu djecu koju prihvaćam u moju skupinu vrijede ista pravila.	1	2	3	4	5
28.	Djeci u procesu prijelaza posvećujem više pažnje nego ostatku skupine.	1	2	3	4	5
30.	Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam s tužnim djetetom.	1	2	3	4	5
31.	Za vrijeme procesa prijelaza suosjećam sa zabrinutim roditeljima.	1	2	3	4	5
32.	Emocije koje osjećam za vrijeme procesa prijelaza utječu na moju profesionalnu prosudbu ponašanja.	1	2	3	4	5
33.	Radujem se dolasku nove djece u moju skupinu.	1	2	3	4	5

Molim vas da u ovoj skupini pitanja izrazite svoje stavove i razinu slaganja s tvrdnjama vezanim za proces prijelaza djeteta iz obitelji u dječji vrtić. (1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – djelomično se slažem, 5 – u potpunosti se slažem)

Rb.	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Djelomično se slažem	U potpunosti se slažem
34.	Polazak u dječji vrtić velika je promjena za dijete.	1	2	3	4	5
35.	Polazak u dječji vrtić velika je promjena za roditelje.	1	2	3	4	5
36.	Polazak u dječji vrtić velika je promjena za odgojitelje koji dijete prihvaćaju u svojoj skupini.	1	2	3	4	5
37.	Prijelazno razdoblje stresno je za dijete.	1	2	3	4	5
38.	Prijelazno razdoblje stresno je za roditelje.	1	2	3	4	5
39.	Prijelazno razdoblje stresno je za odgojitelje koji prihvaćaju dijete u svojoj skupini.	1	2	3	4	5

40.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama djeteta.	1	2	3	4	5
41.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama roditelja.	1	2	3	4	5
42.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o karakteristikama odgojitelja.	1	2	3	4	5
43.	Kvaliteta prijelaza u potpunosti ovisi o postupcima odgojitelja.	1	2	3	4	5
44.	Kvaliteta prijelaza zajednička je odgovornost djece, roditelja i odgojitelja.	1	2	3	4	5
45.	Zadaća je odgojitelja biti podrška roditeljima tijekom razdoblja prijelaza.	1	2	3	4	5
46.	Tijekom razdoblja prijelaza osjećam bespomoćnost.	1	2	3	4	5
47.	Tijekom razdoblja prijelaza osjećam zabrinutost.	1	2	3	4	5
48.	Tijekom razdoblja prijelaza osjećam strah.	1	2	3	4	5
49.	Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako reagirati.	1	2	3	4	5
50.	Tijekom razdoblja prijelaza često ne znam kako pomoći djetetu.	1	2	3	4	5
51.	Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam komunikaciju s djetetom.	1	2	3	4	5
52.	Tijekom razdoblja prijelaza teško uspostavljam odnos s roditeljima.	1	2	3	4	5
53.	Važno je da dijete redovito polazi vrtić tijekom prijelaznog razdoblja.	1	2	3	4	5
54.	Poželjno je da dijete u vrtić vodi isti roditelj u isto vrijeme.	1	2	3	4	5
55.	Roditeljski strahovi i brige oko prijelaza mogu utjecati na dječje reakcije.	1	2	3	4	5
56.	Boravak roditelja s djecom u vrtiću tijekom prvih dana može olakšati prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
57.	Važno je da roditelji i odgojitelji uspostave kvalitetnu komunikaciju u prijelaznom razdoblju.	1	2	3	4	5
58.	Važno je da roditelji i odgojitelji svakodnevno razmjenjuju informacije o djetetu.	1	2	3	4	5
59.	Važno je da roditelj ne pokazuje svoju uznemirenost oko prijelaza pred djetetom.	1	2	3	4	5
60.	Po povratku iz vrtića poželjno je da dijete i roditelj provode što više vremena zajedno.	1	2	3	4	5
61.	Roditelj koji se niti ne oprosti s djetetom nego doslovno pobjegne iz sobe može otežati prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
62.	Roditelj koji traži dopuštenje djeteta za odlazak može otežati prijelazno razdoblje.	1	2	3	4	5
63.	Važno je uskladiti ritam života kod kuće i u vrtiću (vrijeme obroka, igre, odmora).	1	2	3	4	5
64.	Sva djeca reagiraju jednako tijekom prijelaznog razdoblja.	1	2	3	4	5

Transkripti razgovora s djecom

„Ja sam A, imam osam godina (rukom pokazuje broj 3). Volim ići u vrtić. Mama doma ima malu bebu, moju seku i baku imam doma. Tata me dopelal u vrtić. Dok sam došla, nije mi se sviđalo jer me netko pogurnul. Onda je teta rekla da me ne sme pogurati. Plakala sam se. Tata me onda počuvao i zagrlila me je teta. Onda mi je bilo lepo. Sad sam sretna u vrtiću, al ne volim da me netko pogura.“

„Ja sam B, 3 godine. Ne volim ići u vrtić. Volim tatu i mamu. Fale mi tata i mama. Plakam se za njih. Teta A. me počuva, ali sam i onda tužan. Jer bi se igral s tatom i mamom. Lepo mi je ići na igralište onda se igram, a nije mi lepo biti tu nutra.“

„Zovem se C, imam 3 godine, sjećam se kad sam prvi put došao u vrtić, dopelala me mama i seka koja ide u školu. Ona je prije išla tu u vrtić. Rekla je da je lepo biti tu. Bilo bi mi lepo da je mogla Patricija ostati s menom u vrtiću. Jer bi se igrali skupa. Ali nije ti mogla ona tu biti jer je morala iti u školu. Pa sam se plakao. Ali mi je teta dala ruku i išao sam s njom se igrati s ovima traktorima. I doma imam traktore. Moj ti deda ima traktore i priključke. Jučer smo brali kuruzu. Nalepši su mi u vrtiću isto ovi traktori. A nije mi lepo dok ih moram pospremati, a teta veli da ih moram pospremati. Mama mi je rekla nej se plakati i još da moram biti dobri. Tete su se igrale s menom dok sam prvi put došao, al danas sam se igral s Miškijem ne s tetom. Al isto s traktorom.“

„Ja sam Č, imam 3 godine. Volim ići u vrtić jer se volim igrati s puno djece. Onda sam sretan. Mama i tata su me dopelali prvi dan u vrtić. Vidio sam tete i puno prijatelja. Odmah sam se išao igrati. Tata je rekel da moram slušati tete. Ja uvijek slušam tete, a neki prijatelji ne slušaju. Meni samo nije lepo dok moram iti doma iz vrtića ostalo mi je lepo u vrtiću.“

„Ja sam Č, imam 3 i pol godine. Volim biti u vrtiću samo mi fali moja kuća i mama i baka i bracek. Ne plačem se u vrtiću, prvo se malo jesam pa se više ne. U vrtiću mi je lepo dok svi skupa nekaj se igramo i s tetama. Tete su dobre i lepo se znaju igrati. Mama veli nej se plakati dok idem u vrtić i nekad dok se plačem mi da da budem doma i idem na sajam s njom.“

„Ja sam D. Imam 3 godine. Volim biti u vrtiću. Došla sam u vrtić sa svojom sekom. Mama i baka su nas dopelale. Malo smo bile tužne. Teta nas je primila za rukice i išle smo s njom igrati se. Čitala nam je teta jednu priču, a drugi su vikali. Nisam sve baš dobro čula. Seka se plakala da hoće iti doma. I ja sam onda štela iti doma. Mama je došla po nas i išle smo doma.“

„Ja sam E. Imala sam 4. rođendan. Lijepi mi je vrtić. Dok sam došla u vrtić, prvo sam vidla šator, bil mi je jako lijepi. Malo sam se bojala ići u vrtić, ali znam da je tu vrtić. Tu se idem igrati na igralište s mamom. Pa smo gledale vrtić. Mama je išla s menom u vrtić i pokazala mi je tetu. Onda sam išla s tetom k djeci i u šator sam otišla. Plakala sam se jer je ova ploča bila pošarana, a ja volim da je lijepa ploča. Onda smo ju očistili. Mama je brzo došla po mene i išle smo kupiti jaje u dućan i onda sam bila sretna.“

„Ja sam F. Imam 4 godine. Dok sam došla u vrtić sam bila tužna jer mi je seka bubana i štela sam ju doma čuvati. Znaš moja mama ti je s njom bila doma, a ja sam bila u vrtiću i to me žalostilo. Malo sam se plakala. Onda me je teta počuvala i poigrala se je s menom. Volim se igrati u vrtiću, ali ne volim dok me netko me jedna curica dira po kosi. Samo mama mi zna slagati frizure.“

„Ja sam G. Imam 4 godine. Pa nisam ti baš htjela ići u vrtić jer vrijeme jako brzo prolazi. Malo su mi faleli mama i tata, al sad mi više ne fale. Najviše se volim igrati vani na igralištu. I najljepše mi je bilo prvi dan dok je teta složila ručak, a nije mi bilo lepo dok sam morala pospremati igračke, a tete su rekle da moramo pospremati. Ja to doma ne volim raditi.“

„Ja sam H, imam 4 godine. Ja se nikak nebrem sjetiti kaj sam imala obučeno prvi dan u vrtić. Ali sam se lijepo obukla. Tak je mama rekla da se moramo srediti i biti dobri. Onda smo došle tu i sve mi je bilo lijepo. Mama je rekla ajde bok, a ja sam s tetom išla glet knjigice. Onda je došla i moja suseda. Onda smo skupa gledale knjigice. Išla sam s drugom curicom glet kam trebam ići pišati. U vrtiću mi je lijepo ići u šetnju, al sam se nekad plakala za mamu.“

„Zovem se I, imam 4 godine. Ne volim baš biti u vrtiću. Dopela me mama. Fali mi biti doma. I mama mi fali. Dok sam došla, teta si je čučnula kraj mene. Rekla mi je ja sam teta. Ali ja sam štela mamu jer ju jako volim. Nisam se plakala, ali sam bila tužna. Sad bi radije bila doma. Mama je rekla da mi bude u vrtiću lijepo. Ali bolje mi je doma. Volim gledati tetu kak izrađuje nekaj. Nije mi lijepo dok svi vičeju.“

„Zovem se J. Imam 4 godine. Pa nisam baš htjela ići u vrtić, ali sam morala jer mi baka više nije mogla paziti. Dok sam u vrtiću, jako mi fali mama i baka. Pa sam malo bila tužna i plakla sam se za mamu i baku. Mama je rekla nemoj se plakati budem brzo došla. I teta je rekla da bu mama brzo došla, samo se malo poigramo. I onda je mama došla.“

„Ja sam K. Imam 5 godina. Volim ići u vrtić. Lijepo mi je u vrtiću. Sve volim raditi. Doma mi je dosadno. Mama je rekla da se budem u vrtiću zabavljala. Tete su sretna kaj im ja sve pomažem. Volim sve raditi kaj rade tete. Volim ukrašavati. Sretna sam u vrtiću. Mama mi je doma čitala priču o medvjediću koji ide u vrtić. I teta ima takvu priču. To mi je lijepo. Samo mi nije lijepo dok se moja prijateljica igra s drugom prijateljicom jer se ja želim igrati s njom. Onda se malo rastužim. Ili dok mi fali mama.“

„Ja sam L. Volim ići u vrtić. Sjećam se kad sam došla prvi dan. Osjećala sam se sretno, ali i malo tužno. Najviše mi se sviđelo što tu ima puno djece. Ne sjećam se što je tata radio, mama me je vozila. Lijepo me obukla i išla sa mnom. Moje odgojiteljice su se jako smijale.“

„Zovem se LJ. Volim jako, jako ići u vrtić, tu se igram. Sjećam se kad sam došla u vrtić. Bila sam tužna, plakala sam se. Najviše mi se sviđelo što je mama išla sa mnom. Nije mi se sviđelo baš dok sam morala ostati sama. Mama me grlila i čuvala, možda je i ona bila tužna. Tete su bile dobre i vesele, igrale su se sa mnom.“

„Ja sam M. Volim ići u vrtić. Sjećam se kad sam došla, bilo je lijepo, svi su bili vani. Najviše mi se sviđelo veliko dvorište. Nije mi se sviđelo što nas je puno, a jedan tobogan. Mama je bila vesela, pitala me kako sam ja, držala me za ruku. Poslije smo išle u dućan. Tete su me lijepo čekale, pitala me kako se zovem, sve mi pokazale.“

„Ja sam N. Volim ići u vrtić, ali dok sam došla, sam se plakala. Ne sjećam se baš kad sam došla, ali sam vidjela sliku. Sviđale su mi se tete moje. Nije mi se sviđalo ostalo. Ne sjećam se što su radili tata i mama. Tete su bile dobre i čuvale su me.“

„Zovem se NJ. Jako volim ići u vrtić. Dok sam došla, sviđelo mi se ići jer su tu bili super magnetići za igru kakve nemam doma. Nije mi se sviđalo jer mi ih je jedna curica uzela. Ne sjećam se dobro što je mama rekla, možda me pitala što sam radila. Da, da pitala me jesam li se igrala i jesam bila sretna. Tete su dobre, smiju se s djecom.“

„Ja sam O. Volim ići u vrtić. Rekli su mi doma da me tata vodio u vrtić, imam sliku ispred vrtića. Sve mi se tu sviđalo, pjevanje, proučavanje, igranje, smijanje. Tete su brižne i stalno nešto zanimljivo pripreme.“

„Ja sam P. Pa baš i ne volim ići u vrtić, volim biti doma. Sjećam se kada sam prvi put došao u vrtić. Svidjelo mi se što ja mama išla sa mnom, išla je i moja seka. Ona je išla u Krasuljke. Ona se plakala. Ja sam hrabar. Mama se morala o seki brinuti, ali nas je obadva grlila.”

“Ja sam R. Ja sam se jako smijala dok sam došla u vrtić. Moje tete su bile uzbuđene što sam im došla.”

„Zovem se S. Volim ići u vrtić. Došla sam sada najesen. Sva sam baš vesela i nestrpljiva za vrtić. Svidjela su mi se djeca i puno zanimljivih igračaka. Nije mi se svidjela baš hrana u vrtiću. Moji tata i mama su me puno pripremali za vrtić, sve su mi kupili, rekli su što ću raditi u vrtiću i bili su sretni. Sa mnom je išla velika seka i sjedila je u grupi jer je mama bila u Bistrićima s malim bratom. Tete su baš super.“

„Ja sam Š. Sjećam se da sam bio nestrpljiv i da mi se vrtić dopao. Svidjelo mi se graditi. Baš se volim tu igrati. Ne sviđa mi se igrati s lutkicama, ostalo je dobro. Mama je bila nasmijana kad me vodila u vrtić.“

„Ja sam T. Imam 6 godina. Došao sam u vrtić ove godine dok sam bio već veliki. Jedva sam čekao da idem u vrtić, sve mi se tu jako sviđa. Najbolje su mi sve igračke koje doma nemam.“

„Ja sam U. Imam 5 godina. Jako volim ići u vrtić. Tu se lijepo igram s prijateljima. Prvi dan me dopelala mama i bila sam malo tužna, al mama je rekla da moram biti vesela i hrabra i onda sam bila. Malo sam se plakala dok smo jeli, ali poslije više nisam ni jedan dan. Imam puno prijatelja, to mi se jako sviđa i tete nam pripremaju svašta za raditi“

„Zovem se V. Mene je prvi dan u vrtić dopelala baka, ona je doma, a mama i tata su bili na poslu. Malo sam bio tužan, al je baka rekla da dok dođem doma pečemo palačinke. Pa više

nisam bio tužan. Upoznao sam L, s njim se svaki dan igram s kockicama gradimo svašta. I moje tete me jako vole.“

„Ja sam Z. Ja bi radije bila doma s bakom nego u vrtiću. Fali mi moja soba i moje igračke. Teta veli da sam već velika cura nek ne plačem.“

„Zovem se Ž. Imam 5 godina. Malo sam se bojala vrtića, ali u vrtić ide i moja prijateljica pa smo išle zajedno i onda se više nisam bojala. Mama je rekla da je lijepo u vrtiću i stvarno je i bilo lijepo. Teta je prvi dan smislila super igru Paukova mreža i svi smo rekli svoje ime i najdražu igračku. Dobro, neki baš nisu govorili.“

Dječji crteži



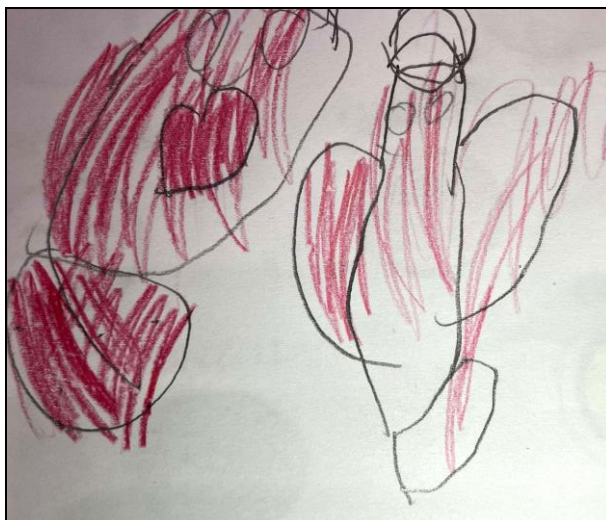
Crtež 1. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete A, 2,5 godine

„Nacrtao sam sebe dok sam se plakao dok sam došao u vrtić“



Crtež 2. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete B, 2,5 godine

„Igram se u vrtiću, s prijateljima. Volim tapkati s temperom. Tu su pikasti zubi mojeg dinosaura koji je s menom došao u vrtić.“



Crtež 3. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete C, 3 godine

„Ovo sam ja. I teta. I teta je velika i počuva me i ne da da me netko pogura. I tata je onda došiel i onda se nisam više plakala.“



Crtež 4. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Č, 3 godine

„To sam ja dok sam došla u vrtić i vidjela sam ovu ploču koja nije bila počišćena, pa samo ju svi pobrisali i onda sam bila sretna. Ovo je brisaljka. Volim dok je ploča lijepa ko moja doma.“



Crtež 5. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Ć, 3 godine

„Nacrtao sam sebe i vrtić i kak idem u vrtić, ovu tu sve ja hodam u vrtić jer puno moram hodati da dođem u vrtić.“



Crtež 6. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete D, 3 godine

„Ovo mi je bilo najljepše u vrtiću prvi dan, puno slova po zidu i puno prijatelja koji trče i skaču. I ja volim tak skakati.“



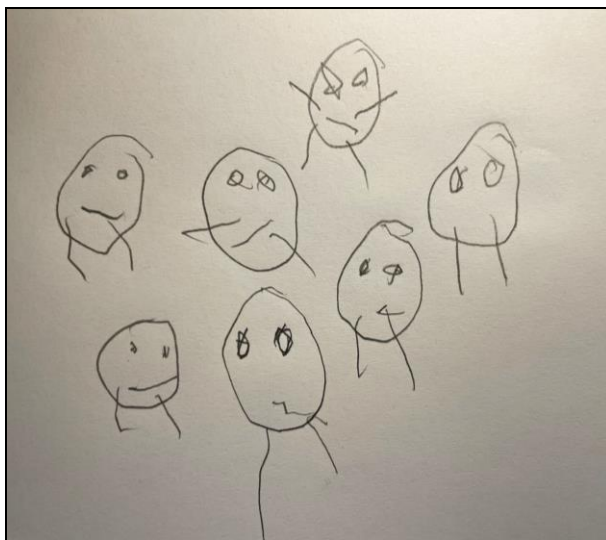
Crtež 7. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete DŽ, 3 godine

„Nacrtao sam ti kak sam se igrao s tetom s traktorom. Ovo je čovek. I ovo je čovek. Ja i teta. Bilo bi mi lepše da smo mogli traktora nositi vani i kopati rupe. Doma s mojim traktorom kopam rupe. Ovo tu (crveno) je playstation. On mi je falel dok sam došao u vrtić.“



Crtež 8. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Đ, 3 godine

„To smo ja i tata i mikrofon. Tata mi je kupio toga mikrofona jer se nisam plakao u vrtiću. Volim s tatom pjevati na mikrofon.“



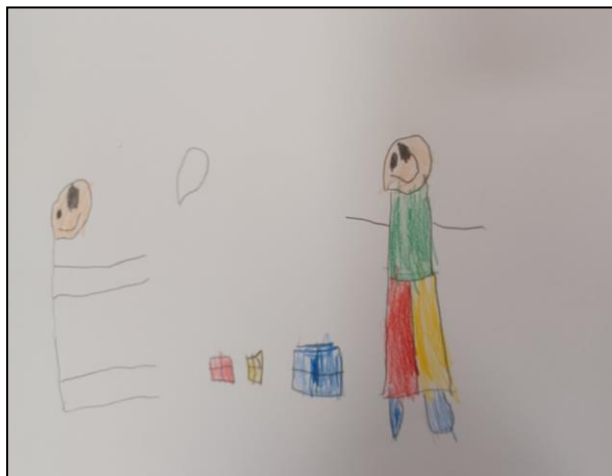
Crtež 9. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete E, 3 godine

„Ovo sam ja dok sam došao prvi dan u vrtić. Ja i puno mojih prijatelja se igramo. Ja sam sretan dok se igram s prijateljima.“



Crtež 10. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete F, 3,5 godine

„To sam ja. I moja kuća koja mi fali dok sam u vrtiću. Teta veli da pem začas doma. Mama me pusti da nekad ostanem doma dok hoćem. U vrtiću se volim igrati s prijateljima, a nije mi lepo pospremati igračke. Tata je rekel da moram biti dobri u vrtiću, a mama nej se plakati.“



Crtež 11. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete G, 3,5 godine

„Nacrtao sam kako se s prijateljem igram građenja. Sjećam se da sam bio nestrpljiv i da mi se vrtić dopao. To građenje mi se sviđa, a ne sviđa mi se igrati s lutkicama, ostalo je dobro.“



Crtež 12. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete H, 3,5 godine

„Ovo smo ja i seka dok smo došle prvi dan u vrtić. Plešemo i skačemo. Teta je pustila lijepe pjesmice. I doma slušamo takve pjesmice navečer pa smo znale.“



Crtež 13. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete I, 4 godine

„Prvi dan u vrtiću je bilo baš jako toplo i bili smo vani na dvorištu i mi cure smo se vozile na vrtuljku.“



Crtež 14. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete J, 4g

„Ovo je šator, ovaj vidiš tu na zidu ti je taj šator. Tu sam otišla nutra. Tu mi je bilo lijepo. U sobi su svi vikali pa mi je tu bilo lijepo. Teta me je došla pogledati. Nisam baš štela iti van iz šatora, ali sam onda išla jer smo išli jesti.“



Crtež 15. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete K, 4 godine

„Ovo u sredini u zelenom sam ja, a u rozom i plavom su moje tete. One su bile baš uzbuđene što sam im došao. Sjećam se da su se jako smijale.“



Crtež 16. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete L, 4 godine

„Ovo sam ja, a ovo je seka. Prvi dan u vrtiću sam štela biti doma sa svojom sekom. To sam ti nacrtala. Falela mi je mama.“



Crtež 17. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete LJ, 4,5 godine

„Ovo sam ja i moje dvije najbolje prijateljice. One su ti najbolje na svijetu. Prvi dan u vrtiću smo se odmah mi tri igrale jer se i doma svaki dan skupa igramo, po ljeti na cesti se rolamo i vozimo na vozilima. To mi je super dok smo vani. Ovo ja imam srčeko na haljinici.“



Crtež 18. Sjećanje na moj prvi dan u vrtiću, dijete M, 4,5 godine

„Ovo su djeca u vrtiću, puno djece. Doma nemam djece, samo sam ja dijete, a dok sam došla u vrtić je bilo puno djece. Mama mi je pričala da bude tak.“



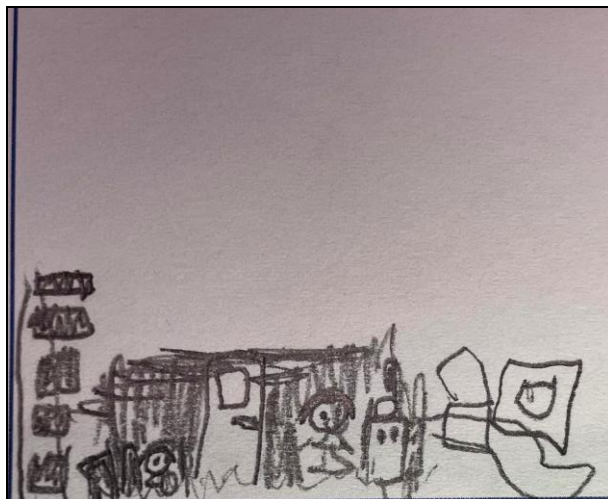
Crtež 19. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete N, 4,5 godine

„Nacrtala sam kak sam bila lijepa prvi dan u vrtiću. Samo ne znam dal sam imala takvu haljinu, ali imam nove papuče, za vrtić si moraš kupiti nove papuče. I ovo je knjigica, to sam čitala knjigice s tetom dok sam došla“



Crtež 20. Sjećanje na moj prvi dan u vrtiću, dijete NJ, 4,5 godine

„To sam ja, malo sam tužna. Ovo su kockice. To sam slagala tu na stolu kockice dok sam došla u vrtić. Teta je rekla da ima u vrtiću puno kockica. Još ih budem slagala.“



Crtež 21. Sjećanje na moj prvi dan u vrtiću, dijete O, 4,5 godine

„Ovo je vrtić i ja i prijatelji i mama kak me dopelala u vrtić i teta. Baka je doma, nju nisam nacrtala. Tu sam se igrala i onda je opet došla mama brzo po mene. To je isto mama dok je došla po mene. Onda se više nisam plakala.“



Crtež 22. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete P, 5 godina

„Nacrtala sam sebe kako dolazim u vrtić sa mamom i mojim sekama. Moje dvije seke već idu u školu, ali su prije išle u vrtić, pa su išle s menom da ja vidim vrtić. Rekle su mi da u vrtiću ima puno svega za igru. I stvarno ima.“



Crtež 23. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete R, 5,5 godina

„Ovo sam ja u vrtiću. Lijepo sam se obukla za prvi dan u vrtiću. To sam imala tu haljinicu. I vrtić je lijepi, stol, stolci, slike, igračke. Ovo je kuhinjica, tu sam se prvo igrala, i doma se igram u svojoj kuhinjici, onda sam i tu išla pogledati dal ima svega što je potrebno.“



Crtež 24. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete S, 5,5 godina

„Ovo je moj vrtić i puno sretne djece koja idu u vrtić. Moje tete su isto sretne, uvijek se jako smiju.“



Crtež 25. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Š, 5,5 godina

„Nacrtala sam sebe kako gradim toranj od magnetića i dvorac neki. Jako su mi se svidjeli ti magnetići dok sam došla u vrtić i sad mi se još sviđaju. Baš su zabavni, takve nemam doma.“



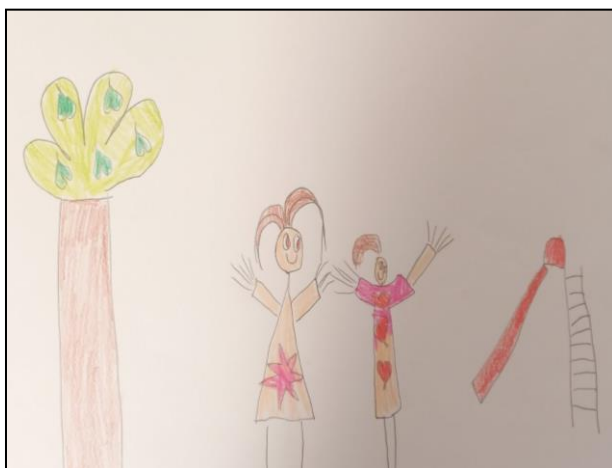
Crtež 26. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete T, 6 godina

„Ja sam ti ova tužna curica, a prijateljica je vesela. Tješi me i igramo se skupa u kuhinji. Tu sam se prvo išla igrati i sad se tu jako volim igrati.“



Crtež 27. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete U, 6 godina

„Mama i ja dolazimo u vrtić i ja se plačem malo, ali mi je mama rekla nek se ne plačem i da bude brzo došla i prvi dan je baš brzo došla još nisam stigla sve niti pogledati.“



Crtež 28. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete V, 6 godina

„Igram se s prijateljicom i idemo na tobogan jedan po jedan. Jer ima samo jedan tobogan u vrtiću na igralištu, a djece ima jako puno i onda moramo čekati.“



Crtež 29. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Z, 6 godina

„Prvi dan u vrtiću sam se igrala s ovom mojom prijateljicom koja živi pokraj mene. Ona je već bila u vrtiću otprije pa mi je pokazala igračke i najbolji je ovaj šareni šator jer te nitko ne vidi da si unutra, a ti možeš gledati druge koji su vani.“



Crtež 30. Sjećanje na prvi dan u vrtiću, dijete Ž, 6 godina

„Nacrtala sam sebe kak sam došla u vrtić, ove godine sam došla. Ovo su super ljuljačke i tri se možemo ljuljati, a ostali čekaju, onda se oni ljuljaju dok teta veli promjena. Teta na mobitelu mjeri kad bude promjena. Znam se dobro ljuljati, doma imam ljuljačku, ali ne moram čekati na red.“