# Percepcija roditelja, odgajatelja i učitelja o spremnosti djeteta za školu

**Siniša Opić[1], Tihana Kokanović[2], Marina Đuranović[1]**

[1] *Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet*
[2] *Dječji vrtić Sisak stari, Sisak*

| | | |
|---|---|---|
| **Pedagogija, didaktika i inkluzija u odgoju i obrazovanju** | Broj rada: 10 | **Izvorni znanstveni rad** |

## Sažetak

Spremnost djeteta za polazak u školu predstavlja značajan korak u njegovom životu i ovisi o brojnim čimbenicima i kontekstu njegova odrastanja. Percepcija djeteta i njegove spremnosti za školu podjednako je značajna odgajateljima i učiteljima, no najznačajnija je roditeljima. Cilj istraživanja je bio dobiti uvid u očekivanja roditelja, odgajatelja i učitelja o spremnosti djece za školu. Na ukupnom uzorku od 839 odgajatelja, učitelja, roditelja predškolaca i roditelja učenika prvog razreda na području Sisačko-moslavačke, Zagrebačke i Varaždinske županije te Grada Zagreba testirani su učinci kategorije ispitanika na kompozitnim varijablama, a kontrolirajući varijablu stručna sprema, dob i spol. Rezultati MANOVE pokazuju da postoji statistički značajna razlika u procjeni kompozitnih varijabli očekivanja o spremnosti djece za školu na temelju kategorije ispitanika, $F(12,2277)=20,312$, $p<0,05$; Pillai´s Trace=0,290, partial $\eta 2$ =0,097. S ciljem kontroliranja učinka kovarijata (stručna sprema, dob i spol) provedena je MANCOVA-e (One way, bootstrapped). Rezultati MANCOVA-e pokazuju učinak kategorije ispitanika na procjenu spremnosti djece za školu, a kontrolirajući navedene varijable. Specifično, *test of between subjects effect* determinirao je učinak kategorija ispitanika na 3 od 4 kompozitne varijable očekivanja roditelja, a kontrolirajući stručnu spremu, dob i spol ispitanika. Budući da se vrijednost učinka $\eta 2$ nakon uvođenja kovarijata nije značajno promijenio, zaključujemo da su djelomično različita očekivanja odgajatelja, roditelja i učitelja o spremnosti djece za školu bez obzira na njihovo obrazovanje, spol i dob. Sadržaj i rezultati rada impliciraju područja koja je potrebno dodatno razvijati s ciljem kvalitetnijeg prijelaza djece iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu.

***Ključne riječi***

*očekivanja; polazak u školu; prijelaz iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu; spremnost djeteta; zrelost djeteta*

## Uvod

Polazak u školu velika je promjena i jedan od najvažnijih događaja u životu djeteta. Ono se suočava s brojnim promjenama, počevši od fizičkog okruženja, društvenih odnosa i očekivanja u postizanju akademskog uspjeha (Pianta i sur., 2007; Dockett i Perry 2013; Perry i sur., 2014 ). Dijete se treba prilagoditi novim pravilima ponašanja, slijediti i izvršavati upute učitelja, usvajati znanja, sposobnosti i vještine na posve nov i drugačiji način. Neka djeca tu promjenu doživljavaju bez stresa i s lakoćom dok su druga nesigurna. Čudina-Obradović (2008) navodi razliku između pojmova zrelost i spremnost za školu ističući da se pod pojmom zrelosti podrazumijeva biološki razvoj djeteta, dok se spremnost odnosi na prilagođavanje zahtjevima škole i učitelja. Dva su kriterija pomoću kojih se određuje djetetova zrelost za polazak u školu. Jedan od njih je kronološka

dob, što znači da su sva djeca koja navršavaju šest godina u razdoblju do 1. travnja tekuće godine školski obveznici, a drugi je psihofizička zrelost, odnosno određeni stupanj intelektualne, socijalne i emocionalne zrelosti (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Noel (2010) smatra da je dijete spremno za školu ako ima razvijene jezične i misaone vještine kao i vještine koje su mu potrebne za prilagodbu i uspjeh. Rafoth i suradnici (2004, prema Çökük i Kozikoğlu, 2021) djetetovu spremnost za školu vide u njegovoj sposobnosti učenja u kognitivnoj, afektivnoj i psihomotoričkoj sferi. Yavuzer (1985, prema Koçak i İncekara, 2020) definira školsku spremnost kao fizičku, emocionalnu, mentalnu i socijalnu spremnost.

Međutim, spremnost za školu nije ograničena samo na razvojne karakteristike djeteta i ona proizlazi iz sinteze mnogih čimbenika kao što su obiteljske prilike, roditeljski odgojni stilovi, prehrana, genetika, društveno okruženje, životni uvjeti djeteta (Çökük i Kozikoğlu, 2021; Stacks i Oshio, 2009). Dakle, u kolikoj mjeri će dijete biti spremno za školu ne ovisi samo o njegovim razvojnim karakteristikama, već na to uvelike utječe okruženje koje mu je više ili manje pružilo priliku da razvija vještine za što uspješnije uključivanje u školski sustav. Valja istaknuti i važnost uključivanja djece u rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO) od što ranije dobi kao bi mu se pružilo kvalitetno okruženje, pomno pedagoški osmišljeno. Pozitivno socijalno okruženje, međusobno uvažavajući odnosi, otvorena i ravnopravna komunikacija također su značajni čimbenici za razvoj brojnih životnih vještina koje doprinose dječjoj spremnosti za školu (Dockett i Perry, 2006). Provedena istraživanja ukazuju na značajnu povezanost spremnosti za školu i dječjeg školskog uspjeha (Altun, 2018; Jelinek, 2019). Stoga, u pripremi djece za školu trebaju sudjelovati i surađivati svi: roditelji, odgajatelji, učitelji. Roditelji mogu kreirajući poticajno obiteljsko okruženje pobuditi dječji interes za školu. Njihova ponašanja i stavovi prema djetetu (Akbag, 2007, prema Bay i Bay, 2020), kao i prema samoj školi utječu na dječju spremnost za školu. Autori Polat i Yavuz (2016) ističu važnost što ranijeg uključivanja djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja. Dulja uključenost djece u institucionalne oblike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja doprinosi razvoju dječjeg samopoštovanja, samopoimanja, matematičkih vještina, vještina crtanja, fonoloških vještina. Uključivanje djece od rane dobi u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potiče i njihov socijalno-emocionalni i kognitivno-jezični razvoj.

Svaka ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dužna je uspostaviti kvalitetu kako bi se djeci omogućio razvoj punog potencijala, osobito kako bi ih se pripremilo za daljnji životni korak – prijelaz u osnovnu školu. Kvaliteta samog prijelaza iz predškolske ustanove u školu uključuje poštivanje iskustva djece i nastojanja da se osigura kontinuitet odgojno-obrazovnog procesa (Einarsdöttir i sur., 2019). Kada se govori o kontinuitetu, a imajući u vidu da dijete svoja znanja i iskustva stječe kroz igru, Perry (2020) ističe pravo djece na igru, kao i na učenje te su i sama očekivanja djece da se taj kontinuitet održi i po odlasku iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u školu. Dunlop (2015) također izdvaja tri ključna elemeta koja bi vodila uspješnom osiguravanju kontinuiteta u procesu prijelaza iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu, te tako navodi međusobnu suradnju svih stručnjaka odgojno-obrazovnog sustava, aktivno uključivanje roditelja u sam proces i poziciju djeteta kao aktivnog pojedinca u procesu prijelaza.

UNICEF (2012) naglašava značaj prijelaznog procesa i uspostave kvalitetne suradnje ključnih dionika u postizanju kontinuiteta stavljajući naglasak na suradnju predškolskih ustanova i škola odnosno odgajatelja i učitelja. Einarsdöttir (2020) također naglašava važnost suradnje roditelja, odgajatelja i učitelja kako bi se osigurao što kvalitetniji prijelaz djece iz predškolske ustanove u

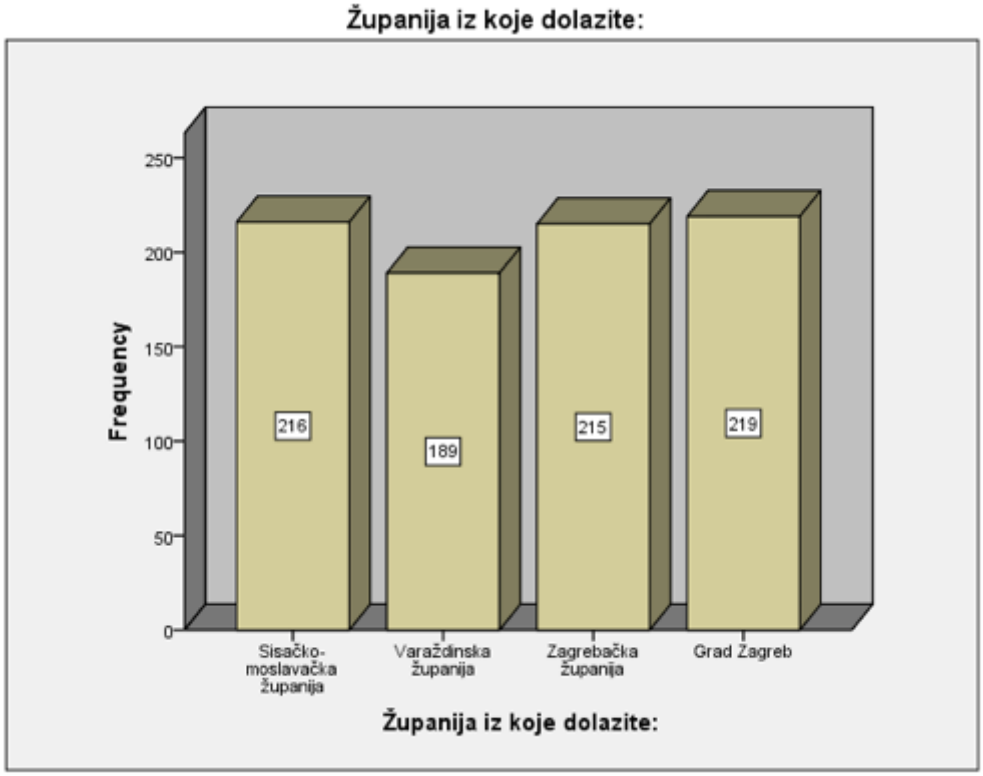
školu. U Izvješću Scottish Early Childhood, Children and Families Transitions Position Statement (2019) se sugerira produženo vrijeme prilagodbe djece pri samom prijelazu iz predškolske ustanove u školu kako bi razvili pozitivne osjećaje odnosno stekli sigurnost, povjerenje i osjećaj pripadanja. Pri tom se stavlja naglasak na važnost razvoja partnerstva s djecom i obitelji kao proaktivnim načinom pozitivnog utjecaja na učinkovit i uspješan prijelaz. Kada se govori o spremnosti djece za školu i razvoju svih vještina potrebnih za taj veliki korak u životu djeteta, tada to razdoblje započinje uključivanjem djece u predškolske ustanove već od rane životne dobi djeteta.

Peters, Ramey i Ramey (2005, prema Somolanji Tokić, 2018) navode neke pokazatelje uspješnosti, a koji uključuju sve dionike prijelaznog procesa (djecu, roditelje, odgajatelje i učitelje) te tako smatraju da bi djeca trebala imati pozitivne stavove prema školi, učenju, učiteljima i vršnjacima. Roditelji, odgajatelji i učitelji bi trebali imati pozitivne stavove prema školi i učenju i težiti ostvarivanju međusobnih partnerskih odnosa. Nadalje, autori naglašavaju značaj sustavnog razvoja svih djetetovih sposobnosti odnosno holistički pristup njegovom razvoju. Odgajatelji i učitelji bi trebali prepoznati i poticati dijete kao individuu, uvažavajući pri tom kulturološke razlike i osiguravati stjecanje primjerenih iskustava. Autori na kraju naglašavaju međusobnu povezanost i podršku predškolskih ustanova, škola, obitelji te uže i šire društvene zajednice usmjerene prema djetetu, a s ciljem postizanja njegove opće dobrobiti. Ovo istraživanje se stoga usmjerilo na ispitivanje očekivanja roditelja, odgajatelja i učitelja, kao značajnih dionika u razvoju djece, kako bi se dobio uvid postoje li razlike u stavovima, kada je riječ o određenim područjima koji odražavaju djetetovu spremnost za školu, uključujući i suradnju kao značajan segment u uspostavi kvalitetnog prijelaznog procesa.

## Metodologija istraživanja

*Postupak, uzorak i instrument*

Istraživanjem se želio dobiti uvid u očekivanja roditelja, odgajatelja i učitelja o spremnosti djece za školu te utvrditi postoje li razlike u stavovima sudionika istraživanja s obzirom na sociodemografska obilježja (stručna sprema, dob i spol) i kompozitne varijable. Uzorak je obuhvatio 839 sudionika: učitelja ($n$ = 205), odgajatelja ($n$ = 210), roditelja predškolaca ($n$ = 207) te roditelja učenika 1. razreda ($n$ = 217). Sukladno cilju postavljena je hipoteza da postoji razlika u stavovima subuzoraka na procjeni sva četiri područja spremnosti djece za školu. Istraživanje je provedeno tijekom 2021. godine, a budući su epidemiološke mjere uzrokovane virusom Covid19 još uvijek bile na snazi, ispitivanje je provedeno u *online* formi i kontaktno, tamo gdje je bilo moguće. Uzorak je obuhvatio sudionike s područja Sisačko-moslavačke ($n$ = 216), Varaždinske ($n$ = 189) i Zagrebačke županije ( $n$ = 215) te Grada Zagreba ($n$ =219). Distribucija ispitanika prema kriteriju lokacije prikazana je na slici 1.




Slika 1. Distribucija ispitanika prema kriteriju lokacije

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik o spremnosti djece za polazak u školu koji se sastoji od 36 tvrdnji na ordinalnoj Likertovoj skali od 5 stupnjeva. Polazište za konstruiranje upitnika je dobiveno kroz fokus grupe, održane, za potrebe drugog istraživanja jedne od autorice ovog rada, s odgajateljima i učiteljima. Za potrebe ovog rada konstruirane su 4 kompozitne varijable: Dječje ponašanje (v5-v11), Egzistencijalni sadržaji (v12-v18), Suradnja (v19-v31) i Komunikacija (v32-v36), budući da nije potvrđena interpretabilna faktorska struktura upitnika. Kompozitna varijabla V1 Dječje ponašanje obuhvatila je 7 tvrdnji koje se odnose na ponašanja koja bi djeca trebala imati pri polasku u školu (npr. *Pri polasku u školu dijete bi trebalo moći pridržavati se dogovorenih pravila.*). Varijabla V2 Egzistencijalni sadržaji sadržavala je 7 tvrdnji koje se odnose na aspekte razvoja koji omogućavaju nesmetano funkcioniranje djeteta (npr. *Pri polasku u školu dijete već zna pravilno hodati i sjediti.*). Kompozitna varijabla V3 Suradnja sadržavala je 13 tvrdnji i odnosila se na suradnju između roditelja, odgojitelja i učitelja (npr. *Odgajatelji i učitelji razmjenjuju iskustva o radu s djecom.*), dok je kompozitnom varijablom V4 Komunikacija bilo obuhvaćeno 5 tvrdnji koje opisuju poželjnu komunikaciju djeteta pri polasku u školu (npr. *Pri polasku u prvi razred djeca trebaju znati verbalizirati svoje osjećaje.*). Pouzdanost upitnika testirana je metodom interne konzistentnosti prema Cronbach's Alpha modelu (α=0,774) što indicira dobar mjerni instrument.

## Rezultati i rasprava

Kao što je prethodno navedeno, budući nije potvrđena interpretabilna faktorska struktura upitnika, konstruirane su kompozitne varijable na temelju teorijske podloge, a obuhvaćaju ponašanja odnosno vještine kojima bi djeca trebala ovladati prije polaska u školu. Prilikom konstruiranja instrumenta obuhvaćeni su svi aspekti djetetovog razvoja koji mogu ukazivati na (ne)spremnost djeteta za polazak u školu i na taj način dobiti uvid u očekivanja roditelja, učitelja i odgajatelja o tim područjima.

Deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli prikazane su u tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli

| | N | 95% Confidence Interval for Mean | 95% Confidence Interval for Mean | Mean | | Std. Deviation | Skewness | | Kurtosis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | LOWER | UPPER | Statistic | Std. Error | Statistic | Statistic | Std. Error | Statistic | Std. Error |
| V1 Dječje ponašanje | 820 | 3,9915 | 4,0596 | 4,0179 | ,01665 | ,47687 | ,022 | ,085 | -,274 | ,171 |
| V2 Egzistencijalni sadržaji | 823 | 3,7799 | 3,8563 | 3,7986 | ,01897 | ,54408 | -,219 | ,085 | ,370 | ,170 |
| V3 Suradnja | 791 | 3,9157 | 3,9789 | 3,9487 | ,01592 | ,44776 | -,264 | ,087 | 1,606 | ,174 |
| V4 Komunikacija | 824 | 3,8834 | 3,9660 | 3,9238 | ,02022 | ,58046 | -,160 | ,085 | -,005 | ,170 |

Kao što je vidljivo u tablici 1 riječ je o višim vrijednostima MCT-a što indicira pozitivna očekivanja sudionika istraživanja o područjima spremnosti djece za školu. Sve četiri varijable imaju homogena obilježja, štoviše V4 (Komunikacija) prikazuje leptokurtičnu distribuciju, a što označava veću homogenost ispitanika oko aritmetičke sredine. Sve varijable su lijevo asimetrične distribucije, osim V1 (Dječja ponašanja) što je sukladno višim vrijednostima aritmetičke sredine. Intervali pouzdanosti 95% (*upper and lower*), indiciraju male raspone od sampling aritmetičkih sredina. To znači da su sampling aritmetičke sredine precizan prediktor stvarnih aritmetičkih sredina populacija, stoga se s 95%-tnom pouzdanosti može tvrditi da se stvarna aritmetička sredina populacija za varijablu V1 (Dječja ponašanja) nalazi unutar granica intervala od 3,989 do 4,06. Najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla V1 koja obuhvaća dječja ponašanja kojima bi ona trebala ovladati prije polaska u školu. Karakteristična ponašanja odnose se na samostalnost djece, strpljivo čekanje na red, sposobnost samoregulacije, kulturu ophođenja, ustrajnost u radu, koncentraciju i motivaciju. Sukladno visokoj vrijednosti (M= 4,0179) zaključuje se da su ispitanici svjesni značaja određenih oblika ponašanja koja bi djeca već u ranoj i predškolskoj dobi trebala razvijati, kako bi u dobi pred polazak u školu ona većinom bila automatizirana. Najniža vrijednost (M=3,9238) vidljiva je na V4 koja se odnosi na komunikaciju, a obuhvaća pravilan izgovor pojedinih glasova, davanje odgovora punim rečenicama, verbaliziranje osjećaja, slijeđenje jednostavnih uputa te prenošenje informacija. S obzirom na nešto niže procjene, a imajući u vidu današnju prisutnost tehnologije čak i kod djece

rane i predškolske dobi, ovaj rezultat ne treba zanemariti. Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015) kao jedan od temeljnih ciljeva ustanova RPOO propisan je cjeloviti razvoj djeteta. Aktivnosti se organiziraju sukladno interesima djece, a zadaća odgajatelja je kroz sva područja osiguravati uvjete za pravilan razvoj. Konkretno, kroz svakodnevne aktivnosti se stvaraju prilike u kojima se potiče konstruktivna rasprava u interakciji svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Kako bi odgoj djece bio cjelovit i učinkovit potrebna je usklađenost ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kasnije škola i obitelji. Činjenica da 6% djece predškolske dobi u Hrvatskoj, prema razultatima istraživanja Miliše i suradnika (2009), posjeduje vlastitu *Facebook* stranicu daje naslutiti koliko su djeca izložena komunikaciji pred ekranima (mobiteli, televizori i računala) u obiteljskom okruženju, te ostavlja prostor za ispitivanje roditeljske kvalitete vremena provedenog s djetetom. Niže procjene ispitanika na ovom kompozitu sugeriraju smjer za podizanje svijesti o značaju izravne komunikacije s djecom u svakodnevnim životnim situacijama, kako bi jezični razvoj dosegao razinu potrebnu za uspješno funkcioniranje u prijelaznom procesu, a potom i u daljnjem djetetovom obrazovanju.

Postavljena je hipoteza o postojanju razlika u stavovima između kategorije ispitanika (učitelja, odgajatelja, roditelja predškolaca i roditelja učenika 1. razreda) u procjeni područja spremnosti djece za školu. Distribucija nezavisne varijable je sljedeća: 205 (24,4%) su učitelj, 210 (25%) odgajatelji, 207 (24,7%) roditelji predškolaca te 217 (25,9%) roditelji učenika 1. razreda. Za testiranje hipoteze korištena je MANOVA, a rezultati one way MANOVA-e prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Vrijednosti One way MANOVA testa

| Effect | | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Intercept | Pillai's Trace | ,992 | 25008,400[b] | 4,000 | 757,000 | ,000 | ,992 |
| | Wilks' Lambda | ,008 | 25008,400[b] | 4,000 | 757,000 | ,000 | ,992 |
| | Hotelling's Trace | 132,145 | 25008,400[b] | 4,000 | 757,000 | ,000 | ,992 |
| | Roy's Largest Root | 132,145 | 25008,400[b] | 4,000 | 757,000 | ,000 | ,992 |
| kategorija | Pillai's Trace | ,290 | 20,312 | 12,000 | 2277,000 | ,000 | ,097 |
| | Wilks' Lambda | ,727 | 21,399 | 12,000 | 2003,125 | ,000 | ,101 |
| | Hotelling's Trace | ,353 | 22,219 | 12,000 | 2267,000 | ,000 | ,105 |
| | Roy's Largest Root | ,269 | 51,119[c] | 4,000 | 759,000 | ,000 | ,212 |
| a. Design: Intercept + kategorija | | | | | | | |
| b. Exact statistic | | | | | | | |

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Box's M test jednakosti kovarijanci duž subuzoraka na zavisnim varijablama indicira da su kovarijance subuzoraka različite što povećava alpha pogrešku tj. mogućnost odbacivanja Ho kad je ona istinita (Box´s M=11,649; F=3,688, df=30, df2=1582528,763, p=0,000). No, navedeni test nije pouzdan te se pristupilo *Inter-Item Covariance* Matrix gdje je vidljivo da se kovarijance značajno ne razlikuju odnosno da su relativno homogene duž subuzoraka. U tablici 2 je vidljivo da su sva četiri pristupa računanja F testu MANOVA (*Pillai's Trace, Wilks' Lambda, Hotelling's Trace, Roy's Largest Root*) statistički značajna (p<0,05). To potvrđuje hipotezu da postoji razlika između subuzoraka na procjeni sva četiri područja spremnosti djece za školu, tj. između kanoničkog kovarijata. Vrijednost *Eta squared za Pillai´s Trace* (*F value*) iznosi 0,1 što znači da je 10% varijabliteta unutar kanoničkog kovarijata spremnosti za školu objašnjeno kategorijama ispitanika. No, *Tests of Between-Subjects Effects* nije proveden kako bi se testirale razlike između pojedinog područja spremnosti djece za školu s obzirom na kategorije sudionika, već nam je cilj bio kontrolirati varijable stručna sprema, dob i spol kod sudionika. U tom smjeru provedena je MANCOVA One way. Rezultati MANCOVA-e ukazuju da je F test (*Pillai's Trace,Wilks' Lambda,Hotelling's Trace,Roy's Largest Root*) statistički značajan što dodatno potvrđuje hipotezu da postoji razlika između subuzoraka na procjeni sva četiri područja spremnosti djece za školu, tj između kanoničkog kovarijata, ali kontrolirajući varijable spol, dob i stručnu spremu. Vrijednosti *Tests of Between Subjects Effects* prikazane su u tablici 3.

Tablica 3. Vrijednosti *Tests of Between Subjects Effects*

| Source | Dependent Variable | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Corrected Model | Dječje ponašanje | 25,994[a] | 6 | 4,332 | 22,018 | ,000 | ,149 |
| | Egzistencijalni sadržaji | 40,957[b] | 6 | 6,826 | 28,703 | ,000 | ,185 |
| | Suradnja | 1,410[c] | 6 | ,235 | 1,191 | ,309 | ,009 |
| | Komunikacija | 44,090[d] | 6 | 7,348 | 26,034 | ,000 | ,171 |
| Intercept | Dječje ponašanje | 119,350 | 1 | 119,350 | 606,570 | ,000 | ,445 |
| | Egzistencijalni sadržaji | 90,992 | 1 | 90,992 | 382,604 | ,000 | ,336 |
| | Suradnja | 103,053 | 1 | 103,053 | 522,357 | ,000 | ,408 |
| | Komunikacija | 85,972 | 1 | 85,972 | 304,589 | ,000 | ,287 |
| Dob | Dječje ponašanje | ,114 | 1 | ,114 | ,578 | ,447 | ,001 |
| | Egzistencijalni sadržaji | ,794 | 1 | ,794 | 3,338 | ,068 | ,004 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Suradnja | ,044 | 1 | ,044 | ,223 | ,637 | ,000 | |
| Komunikacija | 1,014 | 1 | 1,014 | 3,594 | ,058 | ,005 | |
| Spol | Dječje ponašanje | ,562 | 1 | ,562 | 2,855 | ,092 | ,004 |
| | Egzistencijalni sadržaji | ,954 | 1 | ,954 | 4,012 | ,046 | ,005 |
| | Suradnja | ,520 | 1 | ,520 | 2,638 | ,105 | ,003 |
| | Komunikacija | 2,444 | 1 | 2,444 | 8,657 | ,003 | ,011 |
| Stupanj stručne spreme | Dječje ponašanje | 1,235 | 1 | 1,235 | 6,276 | ,012 | ,008 |
| | Egzistencijalni sadržaji | ,015 | 1 | ,015 | ,064 | ,800 | ,000 |
| | Suradnja | ,186 | 1 | ,186 | ,941 | ,332 | ,001 |
| | Komunikacija | ,000 | 1 | ,000 | ,001 | ,974 | ,000 |
| Kategorija | Dječje ponašanje | 21,978 | 3 | 7,326 | 37,233 | ,000 | ,129 |
| | Egzistencijalni sadržaji | 37,460 | 3 | 12,487 | 52,504 | ,000 | ,172 |
| | Suradnja | ,517 | 3 | ,172 | ,874 | ,454 | ,003 |
| | Komunikacija | 37,326 | 3 | 12,442 | 44,080 | ,000 | ,149 |
| Error | Dječje ponašanje | 148,949 | 757 | ,197 | | | |
| | Egzistencijalni sadržaji | 180,032 | 757 | ,238 | | | |
| | Suradnja | 149,344 | 757 | ,197 | | | |
| | Komunikacija | 213,667 | 757 | ,282 | | | |
| Total | Dječje ponašanje | 12562,918 | 764 | | | | |
| | Egzistencijalni sadržaji | 11361,551 | 764 | | | | |
| | Suradnja | 12059,278 | 764 | | | | |
| | Komunikacija | 12034,720 | 764 | | | | |
| Corrected Total | Dječje ponašanje | 174,944 | 763 | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Egzistencijalni sadržaji | 220,989 | 763 | | | | |
| Suradnja | 150,754 | 763 | | | | |
| Komunikacija | 257,756 | 763 | | | | |

a. R Squared = ,149 (Adjusted R Squared = ,142)

b. R Squared = ,185 (Adjusted R Squared = ,179)

c. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = ,002)

d. R Squared = ,171 (Adjusted R Squared = ,164)

Kao što je vidljivo u tablici 3 (*Tests of Between-Subjects Effects*) postoji razlika između kategorije ispitanika na tri (Dječja ponašanja, Egzistencijalni sadržaji i Komunikacija) od ukupno četiri područja spremnosti djece za školu, a kontrolirajući varijable spol, dob i stručnu spremu. Očigledno, između kategorija ispitanika ne postoji razlika s obzirom na spremnost na suradnju kao područja spremnosti na školu. Nove procijenjene aritmetičke sredine kategorija ispitanika prema područjima spremnosti djece za školu su prikazane u tablici 4.

Tablica 4. Procjene aritmetičkih sredina ispitanika prema područjima

| Dependent Variable | Kategorija | Mean | Std. Error | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Dječje ponašanje | Učitelj | 3,997[a] | ,035 | 3,929 | 4,065 |
| | Odgajatelj | **4,313[a]** | ,032 | 4,251 | 4,376 |
| | roditelj predškolca | 3,887[a] | ,034 | 3,820 | 3,953 |
| | roditelj učenika 1. Razreda | 3,899[a] | ,032 | 3,835 | 3,962 |
| Egzistencijalni sadržaji | Učitelj | 3,534[a] | ,038 | 3,459 | 3,609 |
| | Odgajatelj | **4,153[a]** | ,035 | 4,084 | 4,222 |
| | roditelj predškolca | 3,844[a] | ,037 | 3,771 | 3,917 |
| | roditelj učenika 1. razreda | 3,728[a] | ,036 | 3,658 | 3,798 |
| Suradnja | Učitelj | 3,922[a] | ,035 | 3,853 | 3,990 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Odgajatelj | **3,991[a]** | ,032 | 3,928 | 4,054 | |
| roditelj predškolca | 3,938[a] | ,034 | 3,872 | 4,004 | |
| roditelj učenika 1. razreda | 3,940[a] | ,032 | 3,876 | 4,003 | |
| Komunikacija | Učitelj | 3,718[a] | ,042 | 3,636 | 3,800 |
| | Odgajatelj | **4,295[a]** | ,038 | 4,220 | 4,370 |
| | roditelj predškolca | 3,819[a] | ,040 | 3,739 | 3,898 |
| | roditelj učenika 1. razreda | 3,855[a] | ,039 | 3,779 | 3,932 |
| a. *Covariates appearing in the model are evaluated at the following values*: Dob = 3,49, Spol: = 1,93, Stupanj stručne spreme = 3,19. | | | | | |

Kao što je vidljivo u tablici 4 procjenjene aritmetičke sredine ukazuju da možemo predvidjeti navedene vrijednosti u korist odgajatelja, koji više od svojih kolega učitelja te od roditelja predškolaca i roditelja učenika 1. razreda daju važnost svim područjima spremnosti djece za školu odnosno odgajatelji, prema vrijednostima, imaju najveća očekivanja u svim navedenim područjima. Uloga odgajatelja u ranom i predškolskom periodu djeteta je neupitna i sam pristup i metode rada s djecom se uvelike razlikuju u odnosu na školski sustav, stoga je i ovakav rezultat bio očekivan s obzirom da su upitnikom bila obuhvaćena ključna područja vezana uz spremnost djeteta za školu. Budući se odgojno-obrazovni rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temelji na holističkom pristupu djetetovom razvoju, a priprema za život, a time i školu počinje od najranije dobi, odgajatelji su itekako svjesni svih potreba, mogućnosti, ali i nedostataka prijelaznog procesa stoga su njihove visoke procjene u odnosu na ostale kategorije ispitanika bile i očekivane. Razlozi razlike među ispitanicima o procjeni spremnosti djece za školu mogu biti i u samoj percepciji djeteta kao (ne)kompetentnog bića u postupku prijelaza. Primjerice, često roditelji i učitelji indirektno sugeriraju *školificiranje* odgojno-obrazovnog procesa predškolskih ustanova, osobito u godini pred polazak u školu, a što je u dijametralnom odnosu sa suvremenim teorijama učenja i razvoja djeteta, a time i načelima temeljnog dokumenta Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015).

Rezultati istraživanja autorice Somolanji Tokić (2018, str.266-267) o prijelaznom procesu djece iz ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u školu ukazuju na *„...učiteljevo nerazumijevanje integriranog pristupa, nerazumijevanje igre kao svrsishodne aktivnosti, nerazumijevanje samoorganizirajućih aktivnosti djece, nerazumijevanje dječjeg interesa, učiteljev prijedlog sadržajnog povezivanja s vrtićem (predmetno povezivanje), na nepoznavanje dokumenata koji određuju kurikulum predškole, na pitanje kompetentnosti odgajatelja za rad u predškoli te na korištenje školske terminologije u određivanju rada u vrtićkoj skupini (plan i program u vrtiću, obrađivanje teme u vrtiću i dr.)“.* Takvo nerazumijevanje odgojno-obrazovnog procesa predškolskih

ustanova i učenja djece rane i predškolske dobi dovodi do općeg stava roditelja, a često i učitelja da je igra aktivnost kroz koju djeca ne usvajaju vještine i kompetencije potrebne za prijelaz i uspješno funkcioniranje u školi. S druge strane, odgovornost takvih stavova leži i na odgajateljima i stručnim suradnicima predškolskih ustanova koji bi trebali inicirati i osnaživati partnerske odnose s roditeljima, a i školama, kako bi se omogućio uvid i zajedničko promišljanje i planiranje vrtićkog kurikuluma, a koji svoje polazište pronalazi u NKRPOO. Brojna su istraživanja o prijelaznom periodu djece iz predškolske ustanove u školu također ukazivala na nedostatak i/ili izostanak komunikacije i kontinuiteta na relaciji vrtić-škola (Fabian i Dunlop, 2007; Kienig i Margetts, 2013; Perry, Dockett i Petriwskyj, 2014; Ballam, Perry i Garpelin, 2017). Djeca ulaze u školu suočavajući se s velikim diskontinuitetom između konteksta kojeg napuštaju i novog u koji ulaze. Na temelju svog istraživanja Cook, Dearing i Zachrisson (2017) sugeriraju razmjenu informacija o djeci, jer smatraju ukoliko učitelji znaju više o djeci i kontekstu iz kojeg dolaze, tada se školski kontekst može kvalitetnije pripremiti, a što pozitivno utječe na socijalnu prilagodbu djece. Nadalje, smatraju autori, djeca koja iskazuju bolju socijalnu prilagodbu prilikom ulaska u školski sustav postižu znatno bolji akademski uspjeh. Osim dobro pripremljene sredine prijeko je potrebna razmjena informacija o djeci kako bi se mogla osigurati individualizacija nastavnog procesa s ciljem razvoja punog potencijala svakog djeteta.

Koçak i İncekara (2020) navode rezultate jedne studije provedene u Australiji, Južnoj Africi, Kini i Njemačkoj, prema kojoj su učitelji stavili veći naglasak na prilagodbu djece školskom okruženju, njihovim stavovima i osjećajima prema školi i učenju, a manje na stvarno (akademsko) znanje, no roditelji su ovo drugo smatrali važnijim. Nadalje, Lin, Lawrence i Gorrell (2003) navode da odgajatelji u predškolskim ustanovama u SAD-u, kod spremnosti djece za školu, u odnosu na razvoj akademskih vještina, prioritetnijim smatraju osposobljavanje djeteta za ispunjavanje društvenih zahtjeva škole, kao što je prenošenje njihovih misli i želja, praćenje uputa učitelja, dijeljenje s drugima.

Ovim istraživanjem smo dobili uvid u očekivanja roditelja, odgajatelja i učitelja u različitim područjima značajnima za spremnost djeteta za školu, no za dublje razumijevanje poželjno bi bilo ispitati načine komunikacije i suradnje te njihove implikacije na prilagodbu djece tijekom prijelaznog procesa. Rezultati nam sugeriraju da odgajatelji imaju najveća očekivanja u odnosu na ostale ispitanike, što ukazuje na prijeko potrebno podizanje svijesti o značaju navedenih područja spremnosti djece za školu, budući su značajni u uspostavi kvalitetnog prijelaznog procesa. Iako se brojni autori usmjeravaju na istraživanje prijelaznog procesa djece iz predškolskih ustanova u školu na međunarodnoj razini, još uvijek je nedovoljno razvijena svijest kako bi se napravili značajni pozitivni pomaci u postizanju kontinuiteta i lakšeg prijelaznog procesa u praksi, a koji bi dugoročno polučio bolja akademska postignuća djece.

## Zaključak

Tranzicija odnosno prijelazni proces se kod djece počinje odvijati znatno ranije nego li o tome počnu razmišljati roditelji. Djeca se raduju i s velikom znatiželjom iščekuju polazak u školu stoga je odgovornost i uloga roditelja, odgajatelja i učitelja učiniti sve da nastavak odgoja i obrazovanja ispuni njihova očekivanja na pozitivan način. Kako bi se to omogućilo prijeko je potrebno osvijestiti značaj kvalitetne i kontinuirane, a ne samo deklarativne suradnje. Osim što bi djeca trebala biti spremna i pripremljena za školu, prije svega bi škola trebala biti spremna za djecu. Ovime

stavljamo naglasak na značaj i snažnu ulogu igre kao temeljne aktivnosti kroz koju djeca usvajaju sva znanja i spoznaje u toj životnoj dobi. Stoga nije primjereno očekivati da će dijete po dolasku u školu, samo mjesec dana nakon izlaska iz predškolske ustanove, svoje učenje o svijetu i svemu što ga okružuje, biti u stanju percipirati sjedeći 45 minuta na mjestu, koliko traje školski sat. Djeci treba dati priliku da uče na poznat način, a to je upravo onaj koji su naučili boravkom u predškolskim ustanovama. Djeca posjeduju širok raspon vještina koje razvijaju od najranije životne dobi u različitim interakcijama, uče čineći, uče iskustveno, stoga im je potrebno omogućiti stjecanje znanja na svrhovit i smislen način, a to je moguće, ukoliko se škola pripremi na kvalitetan način za takvu vrstu poučavanja. Takav pristup sugerira poznavanje djeteta, njegovih individualnih razlika i mogućnosti, primjenu različitih stilova učenja i poučavanja, prilagođavanje školskog konteksta djetetu i njegovim iskustvima na način da ono na prirodan način usvaja znanja propisana školskim kurikulumima. Poznavanje cjelokupnog konteksta u kojem se odvija svrhovito učenje i razvoj djeteta zasigurno bi polučilo uspješnijim prijelazom i uspostavljanju kontinuiteta kada je riječ o spremnosti djece za školu, stoga je potreba, a i odgovornost svih ključnih dionika međusobno povezivanje i kvalitetna suradnja kako bi se postigao taj zajednički cilj.

## Literatura


Altun, D. (2018). A Paradigm Shift in School Readiness: A Comparison of Parents', Pre-service andIn-service Preschool Teachers' Views. *International Journal of Progressive Education*, *14*(2) 37–56.

Ballam, N., Perry, B. i Garpelin, A. (2017). *Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research,* (str. 275–292). Dordrecht: Springer.

Bay, Y. i Bay, D. N. (2020). Determining Children's Primary School Readiness Level. *European Journal of Educational Sciences*, *7*(4), 80–110.

Cook, K. D., Dearing, E. i Zachrisson, H. D. (2017). Information sharing between teachers and early education programs during school entry in Norway: associations with children's school adjustment and success in the first year. ICEP 11, 14. doi: 10.1186/s40723-017-0039-5

Çökük, K. i Kozikoğlu, I. (2021). School readiness of primary school students in mixed-age classrooms. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 1597–1619.

Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, *10*(2), 185–300.

Dockett, S. i Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, *21*(2–3), 163–177. doi: 10.1080/09669760.2013.832943

Dockett, S. i Perry, B. (2006). *Starting school: A handbook for early childhood educators*. New South Wales, Australia: Pademelon Press.

Dunlop, A-W. (2015). Developing child in society - making transitions. U M. Reed i R. Walker (ur.), *Early childhood studies: a critical companion,* (str. 142–153). London: Sage. Dostupno na https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/99971716/Dunlop_SAGE_2015_The_developing_child_in_society.pdf [10.2.2022.]

Einarsdöttir, J., Dockett, S. i Perry, B. (2019). Children's perspectives of transition to school: Exploring possibilities. U S. Dockett i B. Perry (ur.). *Listening to children's advice about starting school and school age care,* (str. 1– 3). London: Routledge.

Einarsdöttir, J. (2020). Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. *Zrno, časopis za obitelj, vrtić i školu*, *140-141*, 7–8.

Fabian, H. i Dunlop, A-W. (ur.). (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy & practice*. London: Open University Press.

Jelinek, L. (2019). Povezanost zrelosti učenika na upisu u prvi razred i njihova uspjeha na kraju školske godine. *Život i škola*, *LXV*(1-2), 73–84. doi: 10.32903/zs.65.1-2.5

Kienig, A. i Margetts, K. (2013). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London: Taylor & Francis.

Koçak, D. i İncekara, S. (2020). Determination of Primary Education Teachers' and Preschool Education Teachers' Views on School Readiness. *Journal of Theoretical Educational Science*, *13*(1), 170–190.

Lin, H.-L., Lawrence, F. R. i Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 225–237. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00028-0

Miliša, Z., Tolić, M. i Vertovšek, N. (2009). *Mediji i mladi – prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji.* Zagreb: Sveučilišna knjižara.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 05/2015).

Noel, A. M. (2010). Perceptions of School Readiness in One Queensland Primary School. *Australasian Journal of Early Childhood*, *35*(2), 28–35.

Perry, B. (2020). Prava djeteta u procesu prijelaza u osnovnu školu. *Zrno, časopis za obitelj, vrtić i školu, 140-141*, 9–10.

Perry, B., Dockett, S. i Petriwskyj, A. (ur.) (2014). *Transitions to school: International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer.

Pianta, R. C., Cox, M. J. i Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Brookes.

Polat, Ö. i Yavuz, E. A. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Childhood Education*, *92*(5), 396–404.

Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.

Scottish Transitions as a Tool for Change Project Group (2019). Scottish Early Childhood, Children and Families Transitions Position Statement. Glasgow: University of Strathclyde. Dostupno na https://education.gov.scot/improvement/Documents/nih105ScottishEYTransitionsPositionStatement0519.pdf [10.2.2022.]

Stacks, A. M. i Oshio, T. (2009). Disorganized attachment and social skills as indicators of Head Start children's school readiness skills. *Attachment & Human Development*, *11*(2), 143–164.

UNICEF (2012). School readiness and transitions: A companion to the child friendly schools manual. Unicef. Dostupno na http://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf [10.2.2022.]

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008).

***2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference***
*Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia*

# Perceptions of parents, preschool teachers and class teachers towards children’s school readiness

## Abstract

School readiness is an important phase in a child’s life. It depends on numerous factors and the background in which a child is growing up. Perceptions towards children and their school readiness are not only important to kindergarten teachers and class teachers, but also to the parents. The aim of the research was to gain insight into the expectations of parents, kindergarten teachers and class teachers regarding children’s school readiness. On the total sample comprising 839 kindergarten teachers, class teachers, parents of preschool-age children and parents of children attending first grade of primary school in Sisak-Moslavina County, Zagreb County, Varaždin County and City of Zagreb, the effects of the category of the respondents on the composite variables were tested, while controlling the variable qualifications, age and gender. MANOVA results indicate that there is a statistically significant difference in the assessment of the composite variables regarding the expectations of children’s school readiness based on the category of the respondents, $F(12.2277)=20.312$, $p<0.05$; Pillai´s Trace=0.290, partial $\eta 2 =0.097$). With the aim of controlling the effect of covariates (qualifications, age and gender), MANCOVA was applied (One way, bootstrapped). The MANCOVA results show the effect of the category of the respondents on the assessment of children’s school readiness, controlling the above mentioned variables. More precisely, the test of between-subjects effect was used to determine the effect of the category of the respondents on 3 out of 4 composite variables regarding the expectations of parents, while controlling the qualifications, age and gender of the respondents. Since the effect size $\eta 2$ did not change significantly after covariates had been introduced, it can be concluded that the expectations of kindergarten teachers, parents and class teachers towards children’s school readiness are partially different, regardless of their education, gender and age. The content and results of the paper indicate areas which should be further developed in order to enable a quality transition of children from kindergarten to primary school.

***Key words***

*expectation; start of primary education; transition from kindergarten to primary school; children’s readiness; children’s maturity*

**Revizija #9**
**Stvoreno 10 studenoga 2022 20:44:54 od Janko**
**Ažurirano 13 siječnja 2023 11:10:36 od Valentina Gučec**