

Pregledni rad

Primljen: 15. listopada 2025.

Prihvaćen: 23. ožujka 2026.

Dora Vučemilović, mag. rehab. educ.

Centar za autizam, Osijek

doraaksamovic@gmail.com

doc. dr. sc. Aleksandra Krampač-Grljušić

Osnovna škola Ljudevita Gaja, Osijek

aleksandra.krampac-grljusic@skole.hr

<https://orcid.org/0000-0002-3781-6439>

Anja Kovač Mišura, mag. psych. i mag. def.

Osnovna škola Grigor Vitez, Osijek

anja.kovac-misura@skole.hr

TRANZICIJA DJECE S TEŠKOĆAMA IZ VRTIĆA U OSNOVNU ŠKOLU: VAŽNOST PARTNERSKOG ODNOSA RODITELJA I ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA

Sažetak: *Prijelaz iz vrtića u osnovnu školu za djecu s teškoćama zahtijeva planirani i partnerski pristup u kojem roditelji i odgojno-obrazovni djelatnici iz predškolske i osnovnoškolske ustanove zajednički koordiniraju podršku i prilagodbu obrazovnog okruženja, čime se olakšava uspješno uključivanje djeteta u novu školsku sredinu. Cilj je rada dati pregled dosadašnjih spoznaja o participaciji roditelja djece s teškoćama i stručnjaka tijekom prijelaznog perioda iz predškolske ustanove u osnovnu školu te identificirati ključne čimbenike koji doprinose uspješnoj tranziciji. Svi zaključci i preporuke temelje se na analizi relevantne literature te hrvatskih i međunarodnih zakonskih okvira, kao i na prethodnim istraživanjima koja se bave tranzicijom djece s teškoćama.*

Ključne riječi: *tranzicija djece s teškoćama, roditeljska participacija, odgojno-obrazovni djelatnici, inkluzivno obrazovno okruženje*

UVOD

Prijelazni period¹ iz vrtića u školu jedan je od značajnih događaja u životu djeteta (Visković, 2018). U tom razdoblju dijete se susreće s novim i drukčijim obvezama, privikava se na novu sredinu i nepoznate osobe (Then i Pohlmann-Rother, 2022). U odnosu na obrazovanje, tranzicija se može definirati kao prelazak s jedne pozicije, faze, škole ili sredine na drugu (Šenjug Užarević, 2025). Prijelaz iz predškolskog sustava odgoja i obrazovanja u osnovnoškolski nije izazov samo za dijete, nego i za roditelje, čija je podrška značajna u prevenciji i smanjenju negativnih iskustava (Curson i sur., 2019). Aktivno uključivanje roditelja i rani kontakti s budućim učiteljima pridonose pozitivnijim iskustvima tranzicije i osjećaju sigurnosti djece (Tatalović Vorkapić, 2024).

Djeca s teškoćama i njihove obitelji doživljavaju različite vrste tranzicija. Prema Kaganu i Tarrantu (Kagan i Tarrant, 2010), ti se prijelazi događaju horizontalno, što podrazumijeva promjene u programima tijekom dana ili tjedna, i vertikalno, što uključuje promjene u programima kroz vrijeme ili kada djeca imaju potrebu za različitim uslugama. Prema autorima Barnes-Holmes i sur. (2013), ta specifična iskustva mogu biti povezana s nižim postignućima, lošijom slikom o sebi i problemima u društvenim odnosima.

Tijekom posljednjih dvaju desetljeća povećao se broj, ali i vrste programa dostupnih za djecu s teškoćama. Novija literatura potvrđuje da raznolikost programa može istovremeno pružiti dodatnu mrežu podrške, ali i povećati složenost koordinacije, ovisno o tome kako su ti programi povezani s formalnim obrazovnim sustavima (McConkey, 2024).

Kako bi proces tranzicije za dijete i roditelje bio lakši, vrlo je važna suradnja između obitelji, vrtića, škole i lokalne zajednice. Suradnja uključuje ne samo razmjenu informacija već i sustavno planiranje prijelaza kroz organizirane programe, strukturirane prijenosne dokumente i zajedničke sastanke stručnjaka, roditelja i djece, čime se osigurava kontinuitet podrške i prilagođene aktivnosti za svako dijete (Degli Esposti i Cigala, 2025). U svim tranzicijskim procesima na iskustvo prijelaza, kao i na cjelokupni djetetov razvoj, utječe niz čimbenika koje je nužno uvažiti, a koji su neraskidivo povezani sa svim ključnim dionicima uključenima u pružanje podrške tijekom prijelaznih razdoblja (Šenjug Užarević, 2025). Recentni pregledi naglašavaju da socio-emocionalna podrška i resursi dostupni u lokalnoj zajednici značajno oblikuju iskustva tranzicije (Barnes-Holmes i sur., 2013; Tatalović Vorkapić, 2024).

Literatura o tranziciji sadrži dokaze o organizacijskim složenostima i problemima s kojima se suočavaju djeca, obitelji i stručnjaci. Pregledna

¹ U literaturi se proces prelaska djece iz jedne obrazovne razine u drugu često naziva tranzicija (engl. *transition*). U ovom radu termini 'tranzicija' i 'prijelaz' rabe se kao sinonimi.

istraživanja ističu da su socijalna priprema i dosljedna podrška ključni za uspješnu tranziciju (Degli Esposti i Cigala, 2025). Prethodne studije sugeriraju da djeca s teškoćama nemaju značajno lošija iskustva tranzicije od djece tipičnog razvoja (Evangelou i sur., 2008), ali su ranjivija skupina i vjerojatnije je da su njihova iskustva oblikovana specifičnim kontekstom. Emocionalni i socijalni aspekti tranzicije jednako su važni kao i akademski zahtjevi te planirana priprema i aktivnosti poboljšavaju prilagodbu djece školskom okruženju (Degli Esposti i Cigala, 2025).

Uočeno je da je iznimno važno dobro isplanirati cijeli prijelazni period, definirati jasne uloge, specifične zadatke i odgovornosti te uključiti sve dionike. U funkciji uspješnog prijelaza iz jedne životne faze u drugu, potrebno je objediniti različite čimbenike u izradi strategije za planiranje prijelaznog perioda, koja predviđa sustavno praćenje i podršku svakom pojedincu (Šenjug Užarević, 2025). Također, potrebno je voditi računa da podrška tijekom prijelaznog perioda zahtijeva visok stupanj individualizacije jer mjere koje su učinkovite za jedno dijete mogu biti neadekvatne za drugo (Šenjug Užarević, 2025), što je posebice važno za djecu s teškoćama (Kellems i Morningstar, 2010).

Cilj je rada dati pregled dosadašnjih spoznaja o participaciji roditelja djece s teškoćama i stručnjaka tijekom prijelaznog perioda iz predškolske ustanove u osnovnu školu te identificirati ključne čimbenike koji doprinose uspješnoj tranziciji. Metodologija rada temelji se na analizi relevantne literature i zakonskih okvira (hrvatskih i međunarodnih) te na prethodnim istraživanjima koja se bave tranzicijom djece s teškoćama.

POJAM I POLOŽAJ DJECE S TEŠKOĆAMA

Kada govorimo o pojmu i položaju djeteta s teškoćama u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja gledano kroz konvencijama usvojene obaveze i norme kao i nacionalnu zakonsku regulativu, očite su razlike već u samom definiranju pojma djeteta s teškoćama. Slijedeći biopsihosocijalni model Svjetske zdravstvene organizacije, pojam „djeca s teškoćama u razvoju” naglašava skupinu djece koja doživljavaju dugotrajna ograničenja u svom društvenom sudjelovanju i interakcijama s okolinom zbog fizičkih, mentalnih ili psiholoških oštećenja (Then i Pohlmann-Rother, 2022). Polazeći od Konvencije Ujedinjenih Naroda o pravima osoba s invaliditetom (Hrvatski sabor, 2007), definicija djece s teškoćama ugrađena je u članak 1. stavak 2., što navodi i Odbor za prava djeteta u Općem komentaru br. 9 (Hrvatski sabor, 2010) i poziva se na opću definiciju osoba s invaliditetom: „Osobe s invaliditetom su one osobe koje imaju dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja koja, u međudjelovanju s različitim preprekama, mogu sprečavati njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu

na ravnopravnoj osnovi s drugima” (Hrvatski sabor, 2007). Neophodno je naglasiti nacionalni kontekst i problematiku upotrebe službenog prijevoda termina „osobe s invaliditetom”, a posljedično i termina „djeca s teškoćama” sadržanog u navedenoj regulativi. Prijevod engleske riječi *disabilities* kao „invaliditet” nije u skladu sa socijalnim modelom, na što je upozorio i Odbor UN-a (Lisak, 2013), čime je stvorena mogućnost impliciranja da je riječ o osobama koje su slabe, nemoćne, nevrijedne ili nekompetentne, što je činjenično netočno te u suprotnosti s pristupom temeljenim na ljudskim pravima i suvremenim poimanjima tog termina (Lisak, 2013). Upravo te razlike u definiranju i klasifikaciji često čine prvi administrativni i praktični izazov u osiguravanju kontinuiteta podrške djetetu tijekom prijelaza u školu.

U hrvatskom zakonodavstvu prisutna je određena terminološka razlika u definiranju djece s teškoćama ovisno o sustavu odgoja i obrazovanja te mogućnostima ostvarivanja prava djece i njihovih roditelja. U sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeca s teškoćama definirana su prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja (Hrvatski sabor, 2008). Prema članku 2., stavku 2., točki 4., dijete s teškoćama dijete je s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće prema propisima iz sustava socijalne skrbi koje je uključeno u redovitu ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu. U istom dokumentu (članak 4., stavak 2.) navode se i skupine teškoća koje uključuju djecu s oštećenjem vida, oštećenjem sluha, poremećajima govorno-glasovne komunikacije, promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, poremećajima u ponašanju, motoričkim oštećenjima, sniženim intelektualnim sposobnostima, autizmom, višestrukim teškoćama te djecu sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (npr. dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i sl.). U sustavu osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja učenici s teškoćama definirani su Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Hrvatski sabor, 2023). Prema navedenom zakonu, učenike s teškoćama čine učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici čije su teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Detaljnija klasifikacija teškoća određena je Orijentacijskom listom vrsta teškoća koja je sastavni dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015b). Prema toj listi razlikuju se sljedeće skupine teškoća: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Usporedba navedenih propisa pokazuje da se u predškolskom i školskom sustavu navode slične skupine teškoća, no u školskom sustavu klasifikacija

je detaljnije razrađena. Istodobno je vidljivo kako se u zakonodavnom i normativnom okviru naglasak prvenstveno stavlja na utvrđivanje vrste i stupnja teškoća djeteta dok se znatno rjeđe ističu njegove jake strane, interesi, talenti i razvojni potencijali. Takav pristup može dovesti do dominantno deficitnog pogleda na dijete, pri čemu se dijete prvenstveno definira kroz teškoće, a manje kroz sposobnosti i mogućnosti razvoja.

Iako predškolske i školske ustanove dijele zajednički odgojno-obrazovni cilj, zakonski i kurikularni okvir nije u potpunosti usklađen. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015a) naglašava važnost kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te ističe važnost prijelaza između odgojno-obrazovnih sustava, ali ne propisuje konkretnu obvezu suradnje između predškolskih ustanova i osnovnih škola u procesu tranzicije djeteta s teškoćama. S druge strane, Okvir nacionalnog kurikuluma (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2017) ističe kako proces učenja treba uvažavati individualne razlike, poticati suradnju te se temeljiti na iskustvima koja potiču motivaciju i aktivno sudjelovanje učenika u procesu učenja (Somolanji Tokić, 2018b).

PRIJELAZNI PERIOD IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U OSNOVNU ŠKOLU

Najučestaliji prijelazni periodi s kojima se susreću djeca obuhvaćaju prijelaz iz predškolskog odgoja i obrazovanja u osnovnoškolsko obrazovanje, prijelaz iz razredne u predmetnu nastavu te prijelaz iz osnovnoškolskog u srednjoškolsko obrazovanje (Perry i Dockett, 2006; Strnadová i Cumming, 2014). Prijelazni period se može definirati kao prijelaz ili promjena iz jedne okoline u drugu (Rous i Hallam, 2006; Marković i Alviž Rengel, 2020), a odnosi se na promjene (Wehmeyer i Webb, 2012) u smislu prelaska iz jednog oblika školovanja u drugi, odnosno situacije u kojima će dijete morati biti spremno učiti nove vještine. Svaki prijelaz postavlja vrlo specifične zahtjeve djeci i članovima njihovih obitelji, ali i učiteljima (Strnadova, Cumming i Danker, 2016). Tranzicija je neizostavan dio života svakoga djeteta (Smolkin, 1999) i njegove obitelji te kontinuirani proces planiranja, implementacije, evaluacije i usklađivanja života svih sudionika procesa (Ankeny i sur., 2009). Upisom u osnovnu školu, dijete i roditelji suočavaju se s novim prostorom, djelatnicima i drukčijim zahtjevima, pa je tranzicija posebno osjetljivo razdoblje za učenike s teškoćama (Petani, 2017; Janus i sur., 2007; McIntyre i sur., 2010; Quintero i McIntyre, 2011).

Tranzicija uključuje širok raspon promjena za djecu i obitelji, što uključuje i promjene u strukturama podrške koje ih okružuju jer se usluge podrške u predškolskom sustavu zamjenjuju praksama podrške u školi (Daley i sur., 2011). U tom procesu često nije zajamčena odgovarajuća podrška djeci i

obiteljima (Janus i Siddiqua, 2018). Kao rezultat toga djeca s teškoćama imaju veću vjerojatnost da će imati poteškoća u snalaženju tijekom prijelaza spram svojih tipičnih vršnjaka (Jiang i sur., 2021). Autori Then i Pohlmann-Rother (2022) navode kako postoje ograničene informacije po pitanju tranzicije djece s teškoćama iz predškolskog u osnovnoškolski sustav. Postojeća literatura uglavnom je fokusirana na specifične skupine djece, primjerice djecu s poremećajima iz autističnog spektra.

Kako bi se istraživačko polje moglo strukturirati na sustavan način, Then i Pohlmann-Rother (2022) predlažu razvoj modela inkluzivne tranzicije koji bi služio kao konceptualni okvir. Oslanjajući se na široki koncept inkluzije, isti autori ističu potrebu za generičkim modelom inkluzivne tranzicije osmišljenim za kategorizaciju prijelaza u školu za svu djecu. Istodobno, model može poslužiti i kao strukturna matrica za opisivanje preduvjeta i potreba određenih skupina djece u tranziciji.

Generički model inkluzivne tranzicije temelji se na ekosustavnoj perspektivi tranzicije (Bronfenbrenner, 1979). Strukturiran je na tri ključne razine:

1. Individualna razina – uključuje dijete i obitelji/roditelje, koji preuzimaju dvostruku ulogu u prijelazu: kao primatelji podrške i kao akteri koji aktivno oblikuju iskustvo prijelaza (Griebel i Nieselen, 2009). Prema Albers i Lichtblau (2014), ostali ključni akteri uključuju djetetove vršnjake, odgojitelje, učitelje, susjedstvo i pružatelje usluga.
2. Procesna razina – obuhvaća sve procese koji utječu na uspješan tijek tranzicije. Relevantno je pet ključnih procesa: adaptivna podrška djeteta, podrška i aktivno uključivanje obitelji/roditelja, interakcija djece na razini vršnjaka, (multi)profesionalna suradnja učitelja te koordinacija institucija s obzirom na strukturna, kurikularna i pedagoško-didaktička pitanja.
3. Društvena razina – uključuje administrativni okvir i zakonske odredbe koje omogućuju aktivaciju aktera tranzicije. Na tijek i uspjeh inkluzivnih tranzicijskih procesa utječu vještine i perspektive sudionika (individualna razina), procesi i interakcije između aktera (procesna razina) i društveni okvir (društvena razina). Dok društvena razina daje opći okvir, individualna i procesna razina međusobno su povezane (Then i Pohlmann-Rother, 2022).

Prijelaz donosi promjenu identiteta djeteta, strategija i oblika učenja, promjenu uloge obitelji te smanjenje autonomije djeteta pri odlučivanju o svakodnevnim aktivnostima (Visković, 2018; Then i Pohlmann-Rother, 2022). Kako je rečeno, uspjeh tranzicije uvelike ovisi o kvaliteti komunikacije i suradnje između škole, obitelji i predškolske ustanove (Marković i Alviž Rengel, 2020, prema Griebel i Niesel, 2017). Uspješna tranzicija često je povezana s poboljšanjem akademskih i funkcionalnih sposobnosti djeteta

(Somolanji Tokić i Kretić-Majer, 2015) dok negativna adaptacija može rezultirati tjeskobom, izbjegavanjem škole, negativnim stavovima prema školi i otežanom prilagodbom (Petani, 2017). Negativna iskustva tranzicije mogu dugoročno utjecati na ponašanje i akademski uspjeh djeteta (Quintero i McIntyre, 2011; Pierce i Bruns, 2013).

Kako bi se izbjegli navedeni negativni učinci, potrebno je provesti tranzicijsko planiranje prije samog razdoblja prijelaza (Wehman i Targett, 2011; Marković i Alviž Rengel, 2020). Posebno je važno za djecu s teškoćama kreirati individualizirani plan podrške koji uključuje pripremu svih sudionika: osoblja, vršnjaka, roditelja i djeteta (Konkoli Zdešić, 2018; Pećnik, 2013). Tranzicijski programi trebali bi započeti nekoliko mjeseci prije upisa u školu, a jedan od ciljeva je priprema i podrška roditeljima kako bi lakše pripremili dijete za školu (Pećnik, 2013). Veselinović (2006) navodi da postoje različiti oblici tranzicijske prakse: telefonski razgovor učitelja s roditeljima prije početka škole, jednodnevni boravak predškolaca u školi, skraćeni sati, zajednički posjeti škole, roditeljski sastanci i druge inicijative učitelja. Važno je naglasiti i da predškolska ustanova treba dostaviti svu relevantnu dokumentaciju školi u koju dijete prelazi, uključujući nalaze, mišljenja i procjene prethodnih ustanova (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015b).

Praćenje djetetovog napretka i uključivanje stručnjaka u proces tranzicije ključno je za prilagodbu djeteta. Izrada portfolija omogućuje odgojiteljima i stručnjacima praćenje zadaća, ciljeva i ishoda te identificiranje slabih i jakih strana djeteta (Krampač-Grljušić i sur., 2021). Individualizirani plan temelji se na potencijalima, interesima i jakim stranama djeteta, a roditelji su ključni za pružanje informacija o specifičnostima djeteta (Clifford, 1999). Istraživanja pokazuju da suradnja između odgojitelja, učitelja i obitelji u kreiranju individualiziranih programa prijelaza osigurava kontinuitet obrazovanja i stabilno okruženje za dijete (Marković i Alviž Rengel, 2002), a nedostatak jasno definiranih smjernica za suradnju između vrtića i škole te potreba za usklađivanjem kurikuluma ostaju izazovi (Janus i sur., 2007; Gallagher, 1999).

SURADNJA RODITELJA I ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA U PRIJELAZNOM PERIODU

Pojam suradnje definiran je kao niža razina odnosa u kojoj se komunikacija između sudionika ostvaruje ponajprije u situacijama kada se pojave teškoće. Nasuprot tomu, partnerski odnos temelji se na ravnopravnosti sudionika, pravovremenoj i dvosmjernoj komunikaciji, međusobnom dijeljenju informacija, aktivnom slušanju, poštovanju i zajedničkoj odgovornosti svih uključenih (Jurčević Lozančić i sur., 2019). Partnerski odnos između predškolske ustanove i škole, ali i partnerski odnos s roditeljima, važan je čimbenik u ostvarivanju uspješne tranzicije djece s teškoćama iz predškolskog u školski sustav (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000).

Suradnja između roditelja i škole ostvaruje se s ciljem poticanja cjelovitog razvoja djece te poboljšanja njihovih obrazovnih i socijalnih ishoda (Krampač-Grljušić i sur., 2021). Uspješna suradnja između roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika pozitivno se odražava na djetetova postignuća, osobni razvoj i ponašanje te pridonosi smanjenju stresa kojemu su roditelji djece s teškoćama često izloženi (Ljubetić, 2014).

Upravo međusobno povjerenje roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika te razmjena informacija u interesu djeteta omogućuju zajedničko pronalaženje najboljih rješenja za dijete s teškoćama, primjerice pri izboru škole i odgovarajućeg programa školovanja. Novija istraživanja potvrđuju važnost takvog pristupa te naglašavaju da su roditelji ključni partneri u planiranju tranzicijskih procesa jer posjeduju jedinstvena znanja o potrebama i sposobnostima svojega djeteta (Besi i sur., 2019; Kangas i Ukkonen-Mikkola, 2021).

Kako je već naglašeno, suradnja se smatra nužnom za stvaranje podržavajućeg i efikasnog okruženja za djecu. Oslanjajući se na rad Rimm-Kaufman i Piante (2000), tranziciju ne promatramo kao izolirani fenomen unutar djeteta, već kao produkt dinamičnih interakcija unutar mezosustava.

Osobne karakteristike djeteta poput zainteresiranosti za društvene kontakte, komunikativnosti i motiviranosti mogu značajno doprinijeti uspješnom prilagođavanju novim situacijama (Test i sur., 2009). Roditelji najbolje poznaju potrebe svoje djece i pružaju im podršku, sigurnost i zaštitu, što je osobito važno u razdobljima promjena. Povjerenje koje se pritom razvija između roditelja i djeteta može imati snažan pozitivan utjecaj na proces prilagodbe (Dunst i sur., 2007).

Dok su roditelji ključni partneri unutar obiteljskog konteksta, tranzicijske prakse temeljene na suradnji stručnjaka na obje razine obrazovanja osiguravaju institucionalni kontinuitet (Ahtola i sur., 2011). Time se, uz podršku roditelja kao primarnih odgojitelja (Milanović i sur., 2000), stvara cjelovita mreža podrške unutar djetetova okruženja, čime se minimiziraju poteškoće pri prelasku iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu.

Važnost partnerskog odnosa između roditelja i stručnjaka naglašavaju i suvremena istraživanja u području inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje Hyassat i sur. (2024) potvrđuje da učitelji u posebnim ustanovama smatraju uključenost roditelja ključnim čimbenikom uspješne inkluzivne prakse te naglašavaju da redovita komunikacija i suradnja s roditeljima pridonose boljem razumijevanju potreba učenika s teškoćama.

Besi i sur. (2019) ukazuju na to da su najvažniji faktori za uspješnu tranziciju razina povjerenja roditelja u odgojno-obrazovne djelatnike, njihova percepcija škole i uspješnost učenja te potpora djetetu u prilagodbi na novu situaciju. Unutar teorije bioekološkog razvojnog modela (Bronfenbrenner i Morris, 2007) prilagodbu djeteta na sustave izvan obitelji karakteriziraju korjenite promjene u identitetu, ulogama i međuljudskim odnosima. U tom

kontekstu istraživanja potvrđuju da najvažnije odrednice uspješne tranzicije čine roditeljsko povjerenje u učitelje, njihova percepcija obrazovnog procesa te aktivna potpora djetetu tijekom prilagodbe na novu situaciju (Besi i sur., 2019).

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015a), preduvjet kvalitetne interakcije između različitih sudionika odgojno-obrazovnog procesa jest spremnost svih sudionika na međusobnu suradnju i sudjelovanje. To uključuje kvalitetan partnerski odnos između vrtića i obitelji, pravovremenu komunikaciju, razmjenu informacija te osnaživanje roditelja u njihovoj roditeljskoj ulozi. Kvalitetna suradnja između odgojno-obrazovnih ustanova i roditelja ogleda se u sustavnom informiranju roditelja, podržavanju i osnaživanju roditeljske uloge, prepoznavanju i uvažavanju specifičnih potreba roditelja i djece te uključivanju roditelja u zajedničko donošenje odluka vezanih uz razvoj, učenje i socijalni život djece u skupini vršnjaka (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015a).

Na cjelokupno iskustvo prijelaza utječu i uvjeti koje pruža obrazovni sustav. To uključuje osiguravanje odgovarajućih pravnih i zakonodavnih okvira te materijalnih i kadrovskih resursa za pružanje podrške tijekom prijelaza. Primjena načela inkluzije podrazumijeva poštivanje različitosti i prihvaćanje svakog učenika uz spremnost sustava na prilagodbu i pružanje odgovarajuće podrške (UNESCO, 2009). U tom kontekstu Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Ministarstvo socijalne politike i mladih Republike Hrvatske, 2014) naglašava važnost sustavne skrbi o potrebama djece i njihovih roditelja te potrebu za suradnjom svih institucija unutar sustava odgoja i obrazovanja.

U mnogim zemljama razvijeni su različiti oblici institucionalne podrške obiteljima, poput centara za podršku obitelji. Ti centri djeluju na razini lokalne zajednice te pružaju pomoć roditeljima u odgoju i obrazovanju njihove djece (Milanović i sur., 2000). Njihova je svrha razvijati roditeljske vještine i znanja, poticati motivaciju roditelja za uključivanje u odgoj i obrazovanje djece te podržavati roditelje u samoobrazovanju i jačanju samopouzdanja (Milanović i sur., 2000). Takvi centri uključuju suradnju različitih ustanova poput predškolskih ustanova, škola, ustanova javnog zdravstva, rehabilitacijskih centara i organizacija civilnog društva (Brahm i Bowling, 2009).

TEŠKOĆE U OSTVARIVANJU SURADNJE U PRIJELAZNOM PERIODU

Unatoč važnosti suradnje za uspješnu tranziciju djece s teškoćama, u praksi se često javljaju različite prepreke. Jedna od njih je nedostatak komunikacije između stručnjaka predškolskih ustanova i učitelja razredne nastave (Clifford, 1999; Somolanji Tokić, 2018a).

Roditelji nerijetko preuzimaju preveliku odgovornost za prenošenje informacija između različitih sustava, što može biti stresno i neoptimalno rješenje (Janus i sur., 2007; Janus i Siddiqua, 2018). Nedostatak vremena i resursa također može otežati planiranje i provedbu kvalitetne suradnje između ustanova (Quintero i McIntyre, 2011). Roditelji se ponekad suočavaju i s ograničenim sudjelovanjem u donošenju odluka te nedostatkom povratnih informacija o napretku djeteta (Janus i sur., 2007). Slične prepreke uočene su i u novijim istraživanjima prijelaznih procesa. Ain (2025) ističe da roditelji djece s poremećajem iz spektra autizma često pokazuju visok interes za sudjelovanje u planiranju prijelaza, ali su u praksi nedovoljno uključeni u proces donošenja odluka. Kao glavne prepreke navode se nedovoljna komunikacija između roditelja i škole, nedostatak informacija te ograničene mogućnosti sudjelovanja u planiranju obrazovnih usluga.

Sustavni pregled literature o iskustvima roditelja tijekom prijelaza djece u školu pokazuje da kvaliteta komunikacije između roditelja i stručnjaka značajno utječe na cjelokupno iskustvo tranzicije, razinu roditeljskog zadovoljstva i osjećaj sigurnosti u procesu promjene (Morawska i sur., 2024). Ishodi djece s teškoćama poboljšavaju se kada učitelji, odgojitelji, roditelji i lokalna zajednica aktivno surađuju i zajednički planiraju prijelazni period (Kohler i sur., 2017).

Teorijski modeli suradnje i mreže podrške nisu samo apstraktni koncepti. Oni imaju izravnu primjenu u praksi. Nedostatak koordinacije i pravovremene razmjene informacija između vrtića, škole i roditelja može dovesti do situacija u kojima djeca s teškoćama ne dobivaju optimalnu podršku. Stoga je razumijevanje struktura partnerstva, uloga roditelja i stručnjaka te načina uspostavljanja mreže podrške ključno za uspješan prijelaz djece iz vrtića u školu (Soodak i Erwin, 1995; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000).

U dokumentu *Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine* kao važni strateški ciljevi ističu se unapređivanje sustava odgoja i obrazovanja te osiguravanje usluga prilagođenih potrebama djece uz poticanje njihova aktivnog sudjelovanja (Ministarstvo socijalne politike i mladih Republike Hrvatske, 2014). Iako su ciljevi obrazovne politike jasno definirani, njihova provedba u praksi često je otežana različitim izazovima u odgojno-obrazovnom sustavu. Posebno se ističu poteškoće u ostvarivanju kvalitetne suradnje među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, osobito u radu s djecom s teškoćama. Takve poteškoće proizlaze iz različitih kompetencija stručnjaka uključenih u rad s djecom, ali i iz nedostatne komunikacije između stručnjaka koji neposredno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, ponajprije između odgojitelja i učitelja razredne nastave (Clifford, 1999; Somolanji Tokić, 2018a).

Istraživanja potvrđuju da se ishodi učenika s teškoćama poboljšavaju kada učitelji, obitelji i članovi zajednice rade zajedno kako bi implementirali široku

perspektivu planiranja prijelaza, a planiranje prijelaza vodi razvoju obrazovnih programa za učenike (Kohler i sur., 2017). U međunarodnim istraživanjima (Jiang i sur., 2021; Wildenger i McIntyre, 2012; McIntyre i sur., 2007) naglašeno je da djeca obuhvaćena programima ranog odgoja i obrazovanja uspostavljaju kvalitetnije odnose s učiteljima i pokazuju manje bihevioralnih poteškoća nakon polaska u školu. Istraživanje Jiang i sur. (2021) također pokazuje da djeca s teškoćama, osobito s jezičnim poremećajima i teškoćama u učenju, imaju najveće poteškoće u prilagodbi na obrazovne zahtjeve i organizacijske vještine, iako individualizirani edukacijski programi i podrška učitelja olakšavaju tranziciju.

U Republici Hrvatskoj, prilikom prelaska iz predškolskog u školski sustav odgoja i obrazovanja, djetetu se često treba utvrditi primjereni program odgoja i obrazovanja, a pri tome nedostaju brojne informacije koje škola treba dobiti od vrtića. Takav nedostatak pravovremene razmjene informacija otežava planiranje odgovarajućih oblika podrške za dijete u novom obrazovnom okruženju. U praksi se često događa da su roditelji djeteta s teškoćama jedini izvor informacija u osnovnoj školi, što može povećati njihov stres i odgovornost (Janus i sur., 2007).

Roditelji djece s teškoćama ističu četiri ključna problema s kojima se susreću pri polasku njihova djeteta u osnovnu školu: nedostatak komunikacije sa školom, nedostatak sudjelovanja u odlukama o obrazovanju djeteta, osjećaj da u školi nisu dobrodošli i nedostatak znanja o napretku djeteta (Janus i sur., 2007; Janus i Siddiqua, 2018). Navedeni rezultati istraživanja ukazuju na važnost sustavnog razvoja komunikacijskih i partnerskih odnosa između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova. Dio ovih problema može biti riješen pravodobnom suradnjom između predškolske i osnovnoškolske ustanove uz aktivno uključivanje roditelja u komunikaciju sa školom. Kontinuirana razmjena informacija između ustanova može pridonijeti boljem razumijevanju djetetovih potreba te omogućiti kvalitetnije planiranje obrazovne podrške. S druge strane, nedostatak suradnje i komunikacije može dovesti do toga da se dijete nepotrebno iznova izlaže istim procjenama koje mogu biti izvor stresa.

Istraživanja potvrđuju da roditelji žele sudjelovati u aktivnostima prijelaza iz vrtića u školu i smatraju takve aktivnosti korisnima, bez obzira na to imaju li njihova djeca teškoće (Janus i sur., 2007). S druge strane, istraživanja (Marković i Alviž Rengel, 2020; Morawska i sur., 2024) ukazuju da roditelji često doživljavaju tranzicijski proces kao stresan i nedovoljno podržan, osobito kada nisu uključeni u planiranje i donošenje odluka o obrazovnim programima.

Čudina-Obradović (2008) ističe da je potrebno educirati roditelje da dijete pripremaju za školu od najranijeg djetinjstva, poticati kontinuirano usavršavanje osoblja, povećati broj odgojitelja, uspostaviti zajedničke kriterije procjene spremnosti za školu sa školskim ustanovama te poticati suradnju s roditeljima i učiteljima prvih razreda.

U literaturi se također naglašava važnost kontinuiranog usklađivanja programa i planova rada vrtića i osnovne škole, pozitivnih odnosa između djeteta, obitelji i stručnjaka te kontinuiranog partnerstva između obitelji, vrtića, škole i lokalne zajednice (Kagan i Tarrant, 2010; Pierce i Bruns, 2013; Petani, 2017; Ravenscroft i sur., 2017; Lu i Li, 2025; Vukašinović i sur., 2025).

PREGLED DOSTUPNIH ISTRAŽIVANJA

Kako je ranije naglašeno, pregled dostupne literature i zakonskih okvira ukazuje na neusklađenost ranog i predškolskog sustava s osnovnoškolskim. U Republici Hrvatskoj nije jasno definirana suradnja predškolske ustanove, lokalne zajednice i roditelja (Marković i Alviž Rengel, 2020), a nedostatak usklađenosti predškolskih i osnovnoškolskih kurikuluma otežava ostvarivanje kvalitetnog prijelaza djece s teškoćama.

Postojeći zakonski okviri i pedagoška literatura potvrđuju sustavnu neusklađenost predškolskog odgoja s primarnim obrazovanjem, što predstavlja izazov za kontinuitet i kvalitetu odgojno-obrazovne podrške. Nedostatak jasnih smjernica za suradnju roditelja, lokalne zajednice i ustanova (Marković i Alviž Rengel, 2020) te neusklađeni kurikulumi čine prijelaz djece u školu izazovnim. Obitelj i vrtić ključni su sustavi u ranoj dobi djeteta, u kojima ono raste, razvija se i zadovoljava svoje potrebe, stoga bi ta dva sustava trebala biti integrirana u jasno definiran i kontinuiran sustav suradnje (Marković i Alviž Rengel, 2020).

Istraživanje Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) ukazuje na značajne razlike u stavovima odgojitelja i učitelja prema inkluziji; odgojitelji iskazuju povoljnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama u redovni obrazovni sustav u usporedbi s učiteljima. U skladu s holističkim pristupom, potrebno je redefinirati uloge svih stručnjaka i uvesti sustavne promjene u njihovo obrazovanje kako bi se potaknuo stvaran i učinkovit proces inkluzije (Marković i Alviž Rengel, 2020).

Sustavna analiza literature ukazuje na to da roditelji često doživljavaju prijelaz iz vrtića u školu kao stresan i nedovoljno podržan, posebno kada nisu uključeni u planiranje i donošenje odluka o obrazovnim programima (Morawska i sur., 2024). Studije ističu važnost praktičnih strategija podrške i suradnje profesionalaca s obiteljima, osobito kod djece s intelektualnim teškoćama (Kushwaha, 2025). Iako teorijski modeli (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000) naglašavaju suradnju, u praksi se roditelji često osjećaju isključeno, što otežava učinkovitost tranzicijskih procesa (Krampač-Grljušić i sur., 2020).

Potreba za snažnijom koordiniranom podrškom tijekom prijelaznog razdoblja očituje se u iskustvima roditelja i stručnjaka. Budući da ne postoji sustav praćenja, planiranje prijelaza zahtijeva dugoročan i strukturiran pristup (Šenjug Užarević, 2025). Koordinirana podrška – uključujući nastavnike, vršnjake, obitelj i širu zajednicu – doprinosi dugoročnim pozitivnim ishodima (Riches, 1996; Kohler i sur., 2017).

Soodak i Erwin (1995) ukazuju na to da se roditelji često osjećaju otuđeno i izdano od strane učitelja i stručnjaka, koji ih isključuju iz donošenja odluka. Isto potvrđuje i istraživanje Krampač-Grljušić i sur. (2020) kroz izjavu jedne majke: „Država nije sklona pomoći ni djeci ni roditeljima djece s posebnim potrebama, niti ih uključiti u programe koji su potrebni. (...) Kada smo sina upisivali u školu, jedna je liječnica odredila program školovanja.” Ta izjava ilustrira važnost uključivanja roditelja u proces prijelaza i naglašava značaj partnerskog odnosa između obitelji i odgojno-obrazovnih djelatnika. Sustavna i koordinirana suradnja omogućuje roditeljima da budu uključeni i priznati kao partneri, što smanjuje stres i povećava učinkovitost inkluzivnih praksi. Obiteljima se mora omogućiti pravo odabira usluga koje će se pružiti djetetu, kao i odlučivanje o obuhvatu tih usluga (McWilliam, 1999; prema Roll-Pettersson, 2001). Suvremeni pristup podržci naglašava vodeću ulogu obitelji u izboru intervencija i intenzitetu usluga, što se često gubi kada dijete započne školu.

Majka dalje navodi: „Za mišljenje o modelu školovanja nitko nas nije pitao. Komisija je donijela odluku o programu. To je vrlo kruto. Djeca se stavljaju u dva ili tri kalupa, a ne gledaju se njihove trenutačne sposobnosti ili nešto po čemu se ta djeca izdvajaju. (...) Mislim da se školstvo još uvijek ne prilagođava mogućnostima djece s teškoćama” (Krampač-Grljušić i sur., 2020).

Jedno istraživanje u Republici Hrvatskoj uspoređivalo je karakteristike djece u prijelazu iz vrtića u školu prema procjeni roditelja predškolske djece i roditelja djece prvog razreda. Rezultati ukazuju da roditelji predškolske djece češće procjenjuju svoju djecu statistički značajno spremnijom za školu u odnosu na roditelje učenika prvog razreda (Veselinović, 2006), što sugerira nedovoljnu informiranost roditelja o školskim zahtjevima i potencijalne probleme koji postaju vidljivi tek polaskom u školu (Petani, 2017).

Istraživanje provedeno s roditeljima koji su prošli proces prijelaza ukazuje na potrebu za intenzivnijom suradnjom i jasnijim zakonskim okvirom (Konkoli Zdešić, 2018). Nalazi se podudaraju s literaturom prema kojoj učitelji ističu nedovoljnu uključenost predškolskih ustanova i lokalne zajednice u proces prijelaza (Quintero i McIntyre, 2011). Izoliranost ključnih dionika i izostanak međusektorske suradnje stvaraju institucionalni jaz koji otežava kontinuitet podrške, što potvrđuje nužnost redefiniranja tranzicijskih praksi u smjeru cjelovitog i zakonski utemeljenog partnerstva (Subhan, 2025).

Povezanost kvalitete prijelaza i kasnijeg socio-emocionalnog prilagođavanja djeteta naglašava važnost proaktivnog pristupa (Wildenger i McIntyre, 2012). Ako djeca iz programa ranog obrazovanja lakše uspostavljaju odnose s učiteljima, institucionalna podrška postaje temelj njihove dobrobiti. Želja roditelja za detaljnim informacijama i aktivnim planiranjem (McIntyre i sur., 2007; Petani, 2017) ne smije se promatrati samo kao njihova potreba, već kao neiskorišten resurs u kreiranju stabilnog okruženja za dijete.

Istraživanje Jiang i sur. (2021) na uzorku od 801 djeteta, uključujući djecu s teškoćama i djecu urednog razvoja, pratilo je prilagodbu tijekom prijelaza. Fokus je bio na uspostavljanju prijateljstava, praćenju rutine i pravila, prilagodbi na obrazovne zahtjeve, sudjelovanju u grupnim aktivnostima i razvoju organizacijskih vještina. Djeca najviše poteškoća pokazuju u segmentu obrazovnih zahtjeva i organizacijskih vještina, a poteškoće u jednom segmentu povećavaju rizik u ostalima. Individualizirani edukacijski programi i podrška učitelja olakšavaju prijelaz, ali on i dalje ostaje stresan i zahtijeva suradnju (Jiang i sur., 2021; Senjug Užarević, 2025).

Literatura ističe tri ključna područja uspješnog prijelaza: (a) kontinuirano usklađivanje programa i planova rada vrtića i škole; (b) pozitivan odnos između djeteta, obitelji i stručnjaka; te (c) partnerstvo između obitelji, vrtića, škole i zajednice (Kagan i Tarrant, 2010; Pierce i Bruns, 2013; Petani, 2017). Dosljedne politike i prakse za učitelje razredne nastave potrebne su za bolje razumijevanje roditelja i djece tijekom prijelaznog razdoblja (Lu i Li, 2025).

Nedostatak suradnje i komunikacije između vrtića i škole često dovodi do toga da roditelji preuzimaju ulogu posrednika, što povećava njihov stres i otežava tranziciju (Janus i sur., 2007; Quintero i McIntyre, 2011). Strategija „dvosmjerne povezanosti” naglašava nužnost suradnje između vrtića i škole kako bi prijelaz bio nesmetan. Ova promjena obrazovne politike potvrđuje da uspješan prijelaz nije odgovornost samo djeteta, već zajednički pothvat obitelji, odgojno-obrazovnih ustanova i šire zajednice (Lu i Li, 2025).

Novija istraživanja pokazuju da prepreke uključivanju roditelja u tranzicijske aktivnosti često proizlaze iz institucionalnih ograničenja, uključujući nedostatak planiranih procedura i komunikacijskih kanala (Then i Pohlmann-Rother, 2023; Ain, 2025). Djeca obuhvaćena programima ranog odgoja i obrazovanja pokazuju manju razinu bihevioralnih poteškoća i kvalitetnije odnose s učiteljima nakon polaska u školu (Wildenger i McIntyre, 2012). Individualni edukacijski planovi olakšavaju tranziciju, ali proces i dalje ostaje stresan, što naglašava potrebu za sustavnim strategijama suradnje (Jiang i sur., 2021; Hyassat i sur., 2024; Ain, 2025).

Na temelju recenzentskih preporuka naglašava se potreba za sustavnim uključivanjem roditelja, predškolske ustanove i škole u zajedničko planiranje prijelaznog razdoblja, uvođenje individualiziranih planova podrške i strategija koje smanjuju stres i podržavaju razvojne potrebe djeteta te isticanje jasnijeg zakonskog okvira i procedura, koji omogućuju učinkovitiju suradnju svih sudionika procesa.

ZAKLJUČAK

Od usvajanja UN-ove Konvencije o pravima osoba s teškoćama 2006. godine obrazovni put djece s teškoćama sve je više u fokusu javnosti i istraživanja (Then i Pohlmann-Rother, 2022). Iako postoje istraživanja, rijetko se ispituju perspektive

same djece ili širi društveni i organizacijski uvjeti koji utječu na njihov prijelaz iz vrtića u osnovnu školu. Kvalitetan prijelaz zahtijeva sustavno planiranje, bolju suradnju stručnjaka, roditelja i lokalne zajednice te aktivno uključivanje djece. Jasni postupci i organizacijski okvir omogućuju inkluzivniji obrazovni put i povećavaju autonomiju djece i obitelji (Heslop i Abbott, 2007). Istraživanja upućuju na to da dobro organiziran prijelaz pozitivno utječe na obrazovna postignuća i psihofizički razvoj djece. Daljnja istraživanja potrebna su za razumijevanje utjecaja prijelaza na obiteljsku klimu i dugoročni uspjeh djeteta.

LITERATURA

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. i Nurmi, J. E. (2011). Transition to Formal Schooling: Do Transition Practices Matter for Academic Performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Ain, G. (2025). Parental involvement in transitions of children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Research*, 12(2), 45–61. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647206>
- Albers, T., Lichtblau, M. (2015). *Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Normative, theoretische und empirische Perspektiven auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar in den Primarbereich*. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/260/246>
- Ankeny, E. M., Wilkins, J. i Spain, J. (2009). Mothers' experiences of transition planning for their children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 28–36. <https://doi.org/10.1177/004005990904100604>
- Barnes-Holmes, Y., Scanlon, G., Desmond, D., Shevlin, M. i Vahey, N. (2013). The study of transition from Irish primary to post-primary school for pupils with special educational needs. *The National Council for Special Education*. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/Transitions_23_03_13.pdf
- Besi, M., Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9, 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
- Brahm, E. N. i Bowling, A. (2009). Interagency collaboration for young children with special needs: The role of relationships and trust. *Journal of Early Intervention*, 31(4), 297–314. <https://doi.org/10.1177/1053815109331866>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. i Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. U W. Damon i R. M. Lerner (ur.), *Handbook of Child Psychology, Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (6. izd., str. 793–828). John Wiley & Sons.
- Clifford, R. M. (1999). Personnel preparation and the transition to kindergarten. U *The Transition to Kindergarten*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438026.pdf#page=328>
- Daley, T. C., Munk, T. i Carlson, E. (2011). *A National Study of Kindergarten Transition Practices for Children with Disabilities*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001>
- Curson, S., Wilson-Smith, K, Holliman, A.J. (2019) Exploring the experience of students making the transition from primary school to secondary school: An interpretative phenomenological analysis of the role of friendship and family support. *Psychology Teaching Review*, 25(1), 30–41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216468.pdf>

- ČudinaObradović, M. (2008). School readiness: The multiple meanings of the term and its contemporary use. *Educational sciences: Erziehungswissenschaften*, 10(2), 285–300. <https://hrcak.srce.hr/file/46488>
- Degli Esposti, C. i Cigala, A. (2025). Children's Experience of Transition from Preschool To Primary School: A Scoping Literature Review. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02019-1>
- Dunst, C., Trivette, C. i Hamby, D. (2007). Meta-analysis of family-centered practices for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(1), 3–20. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, M., Sammons, P. i Siraj-Blatchford, I. (2008). Effective preschool, primary and post-primary education 3–14 project: What makes a successful transition from primary to post-primary school? *Institute of Education, University of London*. <https://dera.ioe.ac.uk/8618/1/DCSF-RR019.pdf>
- Gallagher, J. J. (1999). Policy and the transition process. U R. C. Pianta i M. I. Cox (ur.), *The Transition to Kindergarten* (str. 361). National Center for Early Development & Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438026.pdf#page=361>
- Griebel, W. i Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: coconstruction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Heslop, P. i Abbott, D. (2007). School's out: Pathways for young people with intellectual disabilities from out-of-area residential schools or colleges. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 489–497. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00901.x>
- Hrvatski sabor. (2007). Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN, 6/2007). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html
- Hrvatski sabor. (2008). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 10/97, 107/07, 63/2008). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Hrvatski sabor. (2010). Zakon o potvrđivanju Europske konvencije o ostvarivanju dječjih prava (NN 1/2010). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2010_02_1_4.html
- Hrvatski sabor. (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (Narodne novine, 124/14). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_09_124_2423.html
- Hrvatski sabor. (2023). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 05/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 156/23). <https://www.zakon.hr/z/317/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
- Hyassat, M., Al Bakar, A., Al Makahleh, A. i al Zyoud, N. (2024). Special education teachers' perceptions of parental involvement in inclusive education. *Education Sciences*, 14(3), 294. <https://doi.org/10.3390/educsci14030294>

- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. i Kopechanski, L. (2007). Starting Kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30, 628–648.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ780817.pdf>
- Janus, M., Siddiqua, A. (2018). Challenges for children with special health needs at the time of transition to school. U *Autism spectrum disorders: Breakthroughs in research and practice* (str. 339–371). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3827-1.ch018>
- Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T.-J. i Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.006>
- Jurčević Lozančić, A., Basta, S., Šerbetar, I. (2019). Suradnjom i partnerstvom rastemo zajedno. U A. Višnjić Jevtić (ur.), *Zajedno rastemo – kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje* (str. 70–77). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić Čakovec. <https://dv-cvrak.hr/wp-content/uploads/2019/07/ZBORNIK-RADOVA-2019..pdf>
- Kagan, E. i Tarrant, E. (ur.). (2010). *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (1st ed.). Brookes Publishing Company.
- Kangas, J. i Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Changing Transitions from Early Childhood Education to Primary Education in Finland. 10.26493/978-961-293-136-0.59-76
- Kellems, O. R. i Morningstar, E. M. (2010). Tips for transition. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 60–68. <https://doi.org/10.1177/004005991004300206>
- Kohler, D. P., Gothberg, E. J., Fowler, C., Coyle, J. (2017). Using the taxonomy for transition programming 2.0 to guide transition education. U A. Ellis (ur.), *Transitioning children with disabilities: From early childhood through adulthood*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-134-6_11
- Konkoli Zdešić, M. (2018). *Roditeljska potreba za podrškom tijekom tranzicije* [Završni specijalistički rad, Sveučilište u Zagrebu]. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:857464>
- Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A. i Akšamović, D. (2020). Suradnja u inkluzivnom obrazovanju: Roditelj učenika s teškoćama. U V. Mlinarević, N. Brust i J. Husanović Pehar (ur.), 4. *Međunarodna znanstvena i stručna konferencija Obrazovanje za interkulturalizam* (str. 61–63). Osijek: Učiteljski fakultet. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-skup/693950>
- Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A. i Akšamović, D. (2021). Cooperation in inclusive education from the perspective of parents of student with autism spectrum disorder: Case study. U V. Mlinarević, N. Brust, J. Husanović Pehar (ur.), *Intercultural Education Conference proceedings: 4th International Scientific and Professional Conference* (str. 226–243). Faculty of Education. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-knjiga/69177>

- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17–29.
<https://hrcak.srce.hr/130957>
- Kushwaha, R.K. (2025). Parental Involvement in the Educational Transition of Students with Intellectual and Developmental Disabilities: From Secondary School to Vocational Pathways. *International Journal of Religion Education and Law*, 4(2), 117–129.
https://www.researchgate.net/profile/Ravindra-Kushwaha-2/publication/394305439_Parental_Involvement_in_the_Educational_Transition_of_Students_with_Intellectual_and_Developmental_Disabilities_From_Secondary_School_o_Vocational_Pathways/links/6891cb5241943575bcb68508/Parental-Involvement-inthe-Educational-Transition-of-Students-with-Intellectual-and-Developmental-Disabilities-From-Secondary-School-to-Vocational-Pathways.pdf
- Lisak, N. (2013). *Perspektiva roditelja kao doprinos konceptualizaciji kvalitete života obitelji i razvoju podrške zajednice u Hrvatskoj*. [Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. <https://repozitorij.erf.unizg.hr/object/erf:211/FILE0>
- Lu J., Li, S. (2025). Family support and facilitation activities for young children's bidirectional connection between preschool and primary school. *Humanities and Social Sciences Communications*.
<https://www.nature.com/articles/s41599-025-06294-6>
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. U S. Gračan (ur.), Zagreb: ELEMENT, d.o.o.
- Marković, V. i Alviž Rengel, K. (2020). Dijete s teškoćama u razvoju na prijelazu iz vrtića u osnovnu školu – korak naprijed ili korak nazad? *Porodica i savremeno društvo – izazovi i perspektive*, 5(1), 336–345. <https://doi.org/10.7251/ZCMZ2001336M>
- McConkey, R. (2024). Creating Family-Centred Support for Preschoolers with Developmental Disabilities in Low-Income Countries: A Rapid Review to Guide Practitioners. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(6), 651. <https://doi.org/10.3390/ijerph21060651>
- 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(1), 83–88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., DiGennaro Reed, F. D. i Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259–263.
<https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2000). Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj. Zagreb: UNICEF-Ured za Hrvatsku.

- Ministarstvo socijalne politike i mladih Republike Hrvatske. (2014). Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine. Republika Hrvatska, Ministarstvo socijalne politike i mladih.
[https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//ZPPI/Strategije%20-%20OGP/socijalna%20politika//NACIONALNA%20STRATEGIJA%20ZA%20PRAA%20DJECE%20U%20RHZA%20RAZDOBLJE%20OD%202014.%20DO%202020.%20GODINE\[1\].pdf](https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//ZPPI/Strategije%20-%20OGP/socijalna%20politika//NACIONALNA%20STRATEGIJA%20ZA%20PRAA%20DJECE%20U%20RHZA%20RAZDOBLJE%20OD%202014.%20DO%202020.%20GODINE[1].pdf)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015a). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN, 05/15). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015b). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2017). Okvir nacionalnoga kurikuluma. Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
<https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>
- Morawska, A., Mitchell, A. E., Etel, E., Armstrong, R., McAuliffe, T., Ma, T., McBryde, C. i Johnston, L. M. (2024). A systematic review of parents' experiences during their child's transition to school. *Early Childhood Education Journal*, 54, 1–12.
<https://doi.org/10.1007/s10643-024-01780-z>
- Pećnik, N. (2013). Roditeljske potrebe za podrškom i dostupnost usluga za podršku roditeljstvu: perspektiva davatelja usluga. U N. Pećnik (ur.), *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj* (str. 214–240). Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
http://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2015/09/Kako_roditelji_i_zajednice_brinu_o_djeci_najmlade_dobi.pdf
- Perry, B., Dockett, S. (2014). *Transitions to School: International Research, Policy and Practice*. Springer.
- Petani, R. (2017). Uloga obitelji u tranziciji djeteta iz vrtića u školu u kontekstu održivog razvoja. U I. Radeka, D. Vican, R. Petani i M. Miočić (ur.), *Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske* (str. 133–140). Sveučilište u Zadru.
<https://morepress.unizd.hr/books/press/catalog/view/26/22/361-1>
- Pierce, C. i Bruns, D. (2013). Aligning components of recognition and response and response to intervention to improve transition to primary school. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 347–354. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0572-3>

- Quintero, N. i McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411–420. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>
- Ravenscroft, J., Wazny, K. i Davis, J. M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PLOS ONE*, 12(6). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0179904>
- Riches, V. (1996). A review of transition from school to community for students with disabilities in NSW, Australia. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 21(1), 71–88.
- Rimm-Kaufman, S. i Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- RollPettersson, L. (2001). Mothers voice their perceptions about their children's educational placement. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 3(1), 69–87. <https://sjdr.se/articles/110/files/submission/proof/110-1-394-1-10-20171103.pdf>
- Rous, B. S. i Hallam, R. A. (2006). *Tools for Transition in Early Childhood: A StepbyStep Guide for Agencies, Teachers, and Families*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Smolkin, L. B. (1999). The practice of effective transition: Players who make a winning team. In *The Transition to Kindergarten*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438026.pdf>
- Somolanji Tokić, I. i Kretić Majer, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola*, LXI(1), 103–110. <https://hrcak.srce.hr/152312>
- Somolanji Tokić, D. (2018a). Komunikacijski izazovi u prijelazu djece s teškoćama. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Somolanji Tokić, I. (2018b). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu* [Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu] [https://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10089/1/Kurikulumske %20poveznice %20prijelaza%20djeteta %20iz %20ustanove %20ranog %20odgoja %20i %20obrazovanja %20u %20 %c5 %a1kolu-DOKTORSKI %20RAD %202018 %20SOMOLANJI %20TOKI %c4 %86.pdf](https://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10089/1/Kurikulumske_%20poveznice_%20prijelaza%20djeteta_%20iz_%20ustanove_%20ranog_%20odgoja_%20i_%20obrazovanja_%20u_%20%5a%1kolu-DOKTORSKI_%20RAD_%202018_%20SOMOLANJI_%20TOKI_%c4%86.pdf)
- Soodak, L. C. i Erwin, E. J. (1995). Parents, professionals, and inclusive education: A call for collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 257–276. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0603_6
- Subhan, S. (2025). Assessing School Readiness in the Preschool-to-Primary Transition: A Systematic Review. *Pedagogik Journal of Islamic Elementary School*, 8, 1383–1401. <https://doi.org/10.24256/pijies.v8i3.9750>
- Srnadová, I. i Cumming, T. M. (2014). The importance of quality transition processes for students with disabilities across settings: learning from the current situation in New South Wales. *Australian Journal of Education*, 58(3), 318–336. https://doi.org/10.1177/0004944114543603?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

- Šenjug Užarević, V. (2025). *Transition from primary to secondary school – lived experience of young people with disabilities* [Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Tatalović Vorkapić, S. (2024). How to Support Early Educational Transitions of Children? – An Overview of University Science Project's Activities from Croatia. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), 532–556. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/748>
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. i Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181. <https://doi.org/10.1177/0885728809346960>
- Then, D. i Pohlmann-Rother, S. (2022). Transition to formal schooling of children with disabilities: A systematic review. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100492>
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/at_tach_import_296a8efc-0437-4070-9e6c-ef26279d722c?_=177849eng.pdf
- Veselinović, Zvezdana (2006). Prijelaz iz vrtića u školu. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 15(1–2), 31–54.
- Visković, I. (2018). Transition Processes from Kindergarten to Primary School. *Croatian Journal of Education*, 20 (3), 51–75. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>
- Vukašinović, A., Matijašević, B. i Horvat, M. (2025). Parents' and Teachers' Perception of Effective Communication as a Means of Parents' Involvement in School Work. *Problems of Education in the 21st Century*, 83(2), 261–271. <https://doi.org/10.33225/pec/25.83.261>
- Wehman, P. (ur.). (2011). *Essentials of Transition Planning*. Brookes Publishing Company.
- Wehmeyer, M. L. i Webb, K. W. (2012). *An Introduction to Adolescent Transition Education*. U M. L. Wehmeyer, K. W. Webb (ur.), *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (str. 3–10). Routledge.
- Wildenger, L. K. i McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child sociobehavioral school outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 169–176. <https://doi.org/10.1007/s106430120509x>