

*Prethodno priopćenje/
Preliminary communication
Prihvaćeno 1.9. 2016.*

Ida Somolanji Tokić

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek
isomolanji@foozos.hr

KOMPETENCIJE UČITELJA I POLAZAK DJETETA U OSNOVNU ŠKOLU U SVJETLU NOVE KURIKULARNE REFORME

Sažetak: *Pedagogija početak formalnog školovanja prepoznaje kao značajan trenutak djetetova života koje je razvojno izrazito bitno, a ujedno i jedno od stresnijih u djetinjstvu. Polasku u osnovnu školu može se pristupiti kroz različito shvaćanje djeteta što je dovelo do nedostatka konsenzusa i temeljnog razumijevanja procesa polaska. U Republici Hrvatskoj nova kurikularna reforma kao jedan od svojih bitnijih reformskih postupaka uzima snižavanje dobne granice za polazak djeteta u osnovnu školu. U ovom radu prezentirat će se osnovne teorijske postavke o procesu polaska u osnovnu školu te će se istaknuti uloga visokoškolskih ustanova u rješavanju problema i izazova koji stoje pred hrvatskim obrazovnim sustavnom prihvatanjem snižavanja dobne granice djeteta za polazak u osnovnu školu. Analizom sadržaja učiteljskih studijskih programa u Republici Hrvatskoj ukazalo se na potrebu usklađivanja studijskih programa s potrebama budućih učitelja za kvalitetan rad s djecom predškolske, odnosno rane školske dobi.*

Ključne riječi: *analiza sadržaja, dob djeteta, proces polaska u osnovnu školu, učiteljski studijski programi*

1. Uvod

Pedagogijska teorija i praksa početak formalnog školovanja prepoznaje kao značajan trenutak djetetova života. Literatura koja se bavi ovom problematikom (OECD, 2006; Pianta i sur., 1999) naglašava razdoblje polaska u osnovnu školu kao razvojno izrazito bitno, a ujedno i jedno od stresnijih u djetinjstvu. Kod neke djece ono zna izazvati i poteškoće (u smislu teže prilagodbe ili izostanka napretka bilo na kognitivnom, bilo na socio-emocionalnom planu) koje su prisutne sve dok dijete ne osjeti određenu razinu pripadanja novom socijalnom okruženju, dok druga djeca početak formalnog školovanja prate s izrazito ugodnim emocijama i visokom razinom pozitivnog iščekivanja. Promjene ne osjećaju samo djeca, nego i svi drugi uključeni akteri od kojih su svakako najvažniji roditelji, odnosno obitelj. Osim promijenjene uloge djeteta, i obitelj dobiva novi set uloga u kojima se ne snađe odmah lako. Jedan od načina na koji bi se uloge lakše usvajale je usuglašenost očekivanja od dječjeg vrtića, osnovne škole, obitelji, djeteta i šire okoline. U ovom radu posebno se naglašava i dječji vrtić kao nezaobilazan segment polaska u osnovnu školu jer je od pedagoške godine 2015./2016. u Republici Hrvatskoj za svu djecu školske obveznike obvezan polazak programa predškole u godini prije polaska u osnovnu školu. Time je obuhvaćenost djece predškolskim programima potpuna čime se dječji vrtić postavlja kao značajan element u mreži podrške tijekom procesa prijelaza. Usuglašavanje očekivanja odnosi se na zajedničko dijeljenje osnovnih ciljeva, svrhe, vrijednosti i načela integriranih u proces prijelaza. Što je manji raskorak između uključenih aktera, mreža podrške za dijete je snažnija i ono se suočava s novim okruženjem samopouzdanije i slobodnije. Ipak, istraživanja (Dockett, Perry, 2014) ukazuju kako do usuglašavanja teško dolazi i to ponajprije zbog različite slike o djetetu koju njeguju odgajatelji i učitelji razredne nastave. Tijekom prijelaza dijete se može shvaćati kroz paradigmu spremnosti te se promatra kao *dijete spremno za školu*, zatim može se shvaćati kao osoba koja treba zaštitu, nespremna, nekompetentna te škola mora biti *spremna za dijete*, a može se promatrati kao središte odgojno-obrazovnog procesa, subjekt koji je sposoban kompetentno sudjelovati u svojem učenju, odnosno *dijete kao središte kurikulumu koji se sukonstruira*. U Republici Hrvatskoj nacionalni kurikulumi za rani i predškolski i osnovnoškolski odgoj i obrazovanje predviđaju u većoj ili manjoj mjeri (ovisno o pojedinom kurikulumu) usuglašavanje očekivanja na tragu zadnjeg spomenutog shvaćanja, odnosno sukonstrukcije (ili barem partnerskog odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole). Postavlja se pitanje u kojoj mjeri su ti dokumenti koji nose kurikularnu reformu usklađeni s visokoškolskim programima za obrazovanje odgajatelja i učitelja razredne nastave, odnosno, zadovoljavaju li trenutni postojeći studijski programi potrebne učiteljske kompetencije za nove vrijednosti

prezentirane u nacionalnim kurikulumima. Da bi se pobliže shvatila problematika polaska djeteta u osnovnu školu iz perspektive obrazovanja odgajatelja i učitelja razredne nastave, potrebno je detaljnije prikazati moguće modele odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole i staviti ih u odnos s postojećim studijskim programima za obrazovanje budućih odgajatelja i učitelja.

2. Polazak djeteta u osnovnu školu – različiti modeli

Različita shvaćanja procesa polaska djeteta u osnovnu školu dovela su do nedostatka konsenzusa i temeljnog razumijevanja tog procesa. S jedne strane proces prijelaza shvaća se kao jednokratni trenutak koji počinje i završava postupkom upisa i polaska djeteta u osnovnu školu. S druge strane proces prijelaza se promatra, kao što i sam naziv kaže, kao proces koji svoj početak ima daleko prije polaska u osnovnu školu i traje mnogo dulje nakon polaska. Ovisno iz koje perspektive se gleda na postupak prijelaza, različito će se definirati potrebne kompetencije djeteta za polazak u osnovnu školu, očekivanja od njega i njegove okoline, kao i aktivnosti koje će se provoditi (Dockett, Perry, 2001). Sve navedeno uvjetuje i različite modele odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole kao dvije odgojno-obrazovne razine koje se nalaze u svojevrsnom preklapanju. Polasku djeteta u osnovnu školu može se pristupiti s tri različita shvaćanja djeteta i formalnog obrazovanja – dijete koje je spremno za školu, škola koja je spremna za dijete te dijete kao središte kurikuluma koji se sukonstruira (dijete-škola-drugi akteri odgojno-obrazovnog procesa).

Prvi model odnosa temelji se na paradigmi spremnosti djeteta za osnovnu školu i jednodimenzionalno je poimanje polaska djeteta u osnovnu školu. Da bi dijete moglo krenuti u osnovnu školu, ono mora zadovoljiti određeni set normi koje postavlja osnovnoškolska razina. Dijete je stavljeno u položaj objekta koji se procjenjuje kao (ne)spremno za izazove osnovne škole. U ovom modelu zapravo niti ne postoji odnos dječjeg vrtića i osnovne škole, odnosno on je tradicionalno hijerarhijski pri čemu je dječji vrtić shvaćen kao niža razina odgoja i obrazovanja čiji je cilj pripremanje djeteta za onu višu razinu ili osnovnu školu. Upravo o toj paradigmi spremnosti govore i Vandenbroeck i sur. (2013) smatrajući kako je takav pristup razlog velike nejednakosti djece prilikom polaska u osnovnu školu. Norme koje se postavljaju traže određenu gotovost djetetovih sposobnosti te ne uvažava individualni dječji razvojni kapacitet i tempo. Svako odstupanje percipira se kao potencijalni problem, a zanemaruju se dječja postignuća i mogućnosti. Dječji vrtić tradicionalno je shvaćen kao odgojno-obrazovna razina igrovnog karaktera, a igra se u školskom okruženju promatra kao neozbiljna, nesvrshodna aktivnost koja ne dovodi do očekivanih ishoda učenja. Dakle, dominacija u takvom odnosu je svakako na osnovnoj školi, a dječji vrtić se prilagođava očekivanjima osnovne

škole tijekom trajanja predškole kako bi primjereno 'pripremlilo' djecu za upis. Ovakav model odnosa podržavaju i roditelji koji zbog stresa uslijed novih izazova i očekivanja nove uloge stvaraju pritisak odgajateljima i djeci tražeći 'vidljive' znakove djetetova napretka (koji su najčešće usmjereni na početno čitanje, pisanje i matematička znanja). Sve ovo stavlja osnovnu školu u položaj moći naspram ostalih sudionika te joj daje legitimitet za nastavak takvog načina rada.

Drugi model podrazumijeva da su škole mjesta koja bi trebala biti spremna za svako dijete i to kroz ostvarivanje partnerskog odnosa s drugim bitnim akterima – dječjim vrtićem, roditeljima, djecom. Ovaj model u suprotnosti je s modelom u kojem dijete treba biti spremno za školu – dijete je u ovom modelu bliže subjektu odgojno-obrazovnog procesa, a procjena tijekom polaska je višedimenzionalna i nije usmjerena samo na dijete. Kada se kaže da je dijete bliže subjektu procjene, ono se odnosi na procjenu koja nije usmjerena samo na 'mjerjenje' djetetovih kompetencija, nego od djeteta traži osobnu povratnu informaciju kao alat za organiziranje i planiranje daljnjeg rada i kurikuluma. U teoriji, njeguje se djetetov osobni input u procesu prijelaza, traži se njegovo mišljenje, očekivanja, mogućnosti, znanja i iskustva te se na tim temeljima sukonstruira kurikulum. Ovakav pristup pomaže da se dijete osjeća sposobno, samopouzđano, uvaženo i autonomno za daljnji proces učenja. Međutim, ovakav pristup najčešće je usmjeren na partnerstvo odgajatelj/učitelja/roditelja, a isključuje dijete iz cjelokupnog procesa. Istraživanja ukazuju da je shvaćanje dječjeg vrtića i osnovne škole kao ravnopravnih partnera ključ za primjerenu mrežu podrške djetetu i njegovoj obitelji tijekom procesa prijelaza, ali u praksi se uočava zanemarivanje djeteta kao jednako vrijednog partnera (Dockett, Perry, 2014). Jedan od razloga takvog pristupa je prevladavanje slike o djetetu kao nekompetentnoj osobi, odnosno recipijentu određene odgojno-obrazovne 'usluge'. Dok god ne dođe do promjene takve implicitne pedagogije, dijete neće postati punopravni partner procesa prijelaza. To dovodi do trećeg modela koji je zapravo samo uključivanje i djeteta u dijalog.

Treći model odnosi se na pedagogiju sukonstrukcije koja je aktualna u teoriji i (djelomično) u praksi u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (Miljak, 2007; Slunjski, 2006). To je ujedno prepoznato i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Na tom tragu trebala bi se voditi i pedagogija sukonstrukcije tijekom procesa polaska djeteta iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Naime, iako prisutna u teoriji i u praksi jedne odgojno-obrazovne razine, potreban je izlazak iz okvira jedne struke kako bi se ostvarilo povezivanje i kroz druge odgojno-obrazovne razine, odnosno osnovnu školu (i obratno). Ovaj model podrazumijeva ne samo partnerski odnos, već zajedničko stvaranje imaginarnog prostora u jednom vremenskom presijeku u kojem se kurikulum može zajednički stvarati bez dominacije jednog aktera nad

drugim (Dahlberg, 2013). Ono znači sukonstruiranje kurikuluma i kroz kurikulum predškole i kroz kurikulum osnovne škole. Uključuje sve bitne aktere procesa te poseban naglasak stavlja upravo na dijete na koje se cjelokupni proces usmjerava i zbog kojega i radi kojega postoji. Odgajatelji i učitelji razredne nastave prepoznati su kao osobe koje su u neposrednom kontaktu s djecom u tom ključnom prijelaznom procesu te su ujedno i osobe koje bi trebale imati potrebne spoznaje o ovoj problematici. Za ostvarivanje ovog modela odnosa potrebna su posebna znanja o samoj prirodi kurikulumu, zatim o razvojnim specifičnostima djece rane i predškolske i rane osnovnoškolske dobi te o implicitnoj pedagogiji kao pokretaču kvalitetne promjene. Pedagogiju sukonstrukcije tijekom procesa polaska djeteta u osnovnu školu je posebno važno naglašavati i promicati ponajprije zbog njezine dobrobiti za cjelokupni odgojno-obrazovni sustav i sve uključene aktere. Nadalje, tema je aktualna u ovom trenutku u Republici Hrvatskoj zbog nove kurikularne reforme koja predlaže snižavanje dobi djeteta za polazak u osnovnu školu čime se događa svojevrsno preklapanje dvije razine – predškolske i osnovnoškolske. Osim toga, bitan trenutak je i NKRPOO koji u kurikulumu predškole pretpostavlja snažnije povezivanje s osnovnom školom kao partnerom. Dakle, trenutak je primjeren za nove iskorake u teoriji i praksi prema novom vrijednosnom sustavu u kojemu je zapravo dijete inicijator promjene.

3. Uloga visokih učilišta u poticanju novih modela odnosa

Promjene koje se trenutno događaju u praksi moraju biti popraćene i primjerenim promjenama u sustavu podrške svim akterima. Roditelji svoju podršku najčešće dobivaju upravo od odgajatelja i učitelja koji svoju podršku u profesionalnom radu trebaju imati u svojem neposrednom okruženju (stručni suradnici, sustručnjaci) kao i nadređenim ustanovama (Agencija za odgoj i obrazovanje). Profesionalno, odnosno stručno usavršavanje provodi se i u suradnji s drugim ustanovama kao i udrugama koje su svojim radom usmjerene ili se bave područjem odgoja i obrazovanja. Visoka učilišta koja obrazuju kadrove budućih odgajatelja i učitelja razredne nastave svakako su ustanove koje moraju biti spremne pružiti najprimjereniju profesionalnu podršku i usavršavanje. Dakle, one moraju pratiti u stopu sve društvene promjene koje ostavljaju traga i na teoriju i u praksi. Mijenjanje samo jedne odgojno-obrazovne razine posljedično znači mijenjanje i drugih odgojno-obrazovnih razina. U suprotnom su pomaci prema napretku spori i slabo primjetni. U kontekstu polaska djeteta u osnovnu školu, visokoškolske ustanove ne trebaju samo pratiti, već i iznoviti teorijska polazišta za nove izazove s kojima će se studenti u praksi susretati. Dakle, ona moraju biti nositelji promjena. Nadovezujući se na modele odnosa između dječjeg vrtića i osnovne škole, ovdje je zanimljivo promatrati koliko obrazovanje odgajatelja

i učitelja razredne nastave ima zajedničkih elemenata. Naime, već spomenuti prijedlog snižavanja dobi djeteta za polazak u osnovnu školu podrazumijeva i da bi se učitelji razredne nastave trebali svojim radom prilagoditi potrebama djece (do tada) predškolske dobi. Postavlja se pitanje jesu li oni osposobljeni za rad s djecom predškolske dobi, odnosno posjeduju li potrebne kompetencije? Sustavnim obrazovanjem budućih učitelja u smjeru kurikuluma sukonstrukcije pružio bi im se temelj za bolje razumijevanje specifičnosti kurikuluma i razvoja djece predškolske dobi. I djeca bi se uključivala u predškolske programe također ranije te bi se i odgajatelji trebali susresti s novim izazovima koje nosi takav prijedlog. Kao osnovni izazov navodi se školifikacija koja se javlja u predškolskim ustanovama najviše zbog nejednake raspodjele moći između hijerarhijski postavljenog odgojno-obrazovnog sustava (dominacija osnovne škole i prvog modela odnosa), zatim zbog pritiska roditelja na odgajatelje zbog straha od djetetova mogućeg budućeg školskog neuspjeha, te zbog nepoznavanja, odnosno nerazumijevanja razvojnih potreba djece određene dobi. Školifikacija se može definirati kao uvođenje elementa formalnog školovanja u vrtić bez razumijevanja i prilagodbe odgojno-obrazovnog rada specifičnim potrebama djeteta te dobi. Učestala je pojava u obrazovnim sustavima raznih zemalja koje također prate trend snižavanja dobne granice djeteta za upis u osnovnu školu (primjerice Ujedinjeno Kraljevstvo, Norveška, SAD i sl. (Moss, 2013)). Sustavnim obrazovanjem budućih odgajatelja o problematici prijelaza moguće je ukazati na nove spoznaje o spomenutom procesu i na taj način osnažiti odgajatelje da zauzmu ravnopravno mjesto kao profesionalci u odgojno-obrazovnom sustavu sprječavajući školifikaciju u bilo kojem obliku. Ranije spomenuti treći model odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole pretpostavlja da odgajatelji i učitelji posjeduju potrebne kompetencije za stvaranje zajedničkog kurikuluma tijekom procesa prijelaza. Međutim, jesu li visokoškolske ustanove spremne za obrazovanje budućih odgajatelja i učitelja razredne nastave u tom smjeru i jesu li zaista nositelji promjena? Uloga je visokoškolskih ustanova (ovdje se u prvom redu misli na studijske programe za odgajatelje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te za učitelje razredne nastave u osnovnim školama) obrazovanje za promjene i nova znanja i kompetencije. U kontekstu sukonstrukcije kurikuluma prijelaza, koja znanja i kompetencije moraju biti zajednička i jednima i drugima? Istraživanje OECD-a (2006) ukazalo je kako učitelji razredne nastave nemaju potrebna znanja za rad s djecom u predškolskom sustavu, odnosno nemaju potrebna znanja o predškolskoj pedagogiji. Jedan primjer pozitivne povezanosti dviju razina (predškolske i osnovnoškolske) je program obrazovanja učitelja u Švedskoj u kojoj nema stroge podijeljenosti kao u hrvatskim studijskim programima na odgajatelje i učitelje, već svi studenti imaju zajedničke temeljne kolegije nakon kojih se mogu profilirati kroz module

za učitelje ranog i predškolskog ili osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja ili za učitelje slobodnog vremena (pedagogija slobodnog vremena). Arnold i sur. (2007) navode programe u kojima se odgajatelji i učitelji obrazuju prema istim pedagozijskim paradigmatama kroz dijeljenje sedam temeljnih modula: *individualni pristup, okruženje za učenje i poučavanje, uključivanje obitelji, strategije za smisleno učenje, planiranje i procjenu, profesionalni razvoj te socijalna inkluzija. Ovakav pristup osigurava bolje razumijevanje međusobnog rada, višu razinu međusobnog uvažavanja i poštivanja te posljedično i snažniji suradnički, tj. partnerski odnos.* Preciznije određenje može se pronaći u hrvatskim dokumentima, točnije u Okviru nacionalnog kurikulumu³ (2016). Načela učenja i poučavanja koja čine osnovu planiranja i poticanja učenja i poučavanja i koja su zajednička i predškolskom i osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju su sljedeća (Isto: 20): *uvažavanje individualnih razlika, aktivna uloga djece i mladih, svrhovitost i povezanost sa životnim iskustvima, poticanje složenijih oblika mišljenja, poticanje suradnje, međusobna povezanost iskustava učenja i povezanost s prethodnim znanjima i iskustvima, motivirajuća iskustva te izazovna iskustva.* Prema istom dokumentu predviđaju se i načela organizacije odgojno-obrazovnog procesa koja su također zajednička i jednoj i drugoj razini: *autonomija, individualizacija i izbornost, usmjerenost prema suradnji i otvorenost prema zajednici te poticajno i sigurno okruženje.*

Za razliku od Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje⁴, NKRPOO organizaciju cjelokupnog kurikulumu predškole planira prema jednakim vrijednostima, ciljevima, načelima i polazištima istaknutima u NKRPOO-u čime zapravo odgovara i djeluje poticajno na dijete tijekom polaska u osnovnu školu. Isto tako može se reći kako je svojim kurikulumom mnogo bliže ostvarivanju partnerskog odnosa između dvije odgojno-obrazovne razine kao i kurikulumu usmjerenom na dijete. Iz tih razloga uputno je ukazati na specifičnosti rada u dječjem vrtiću koji djeluju poticajno na dijete tijekom polaska u osnovnu školu. Primjerice, kao osnovno se postavlja činjenica da djeca predškolske dobi u sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uče na drugačiji način nego je to predviđeno na višim odgojno-obrazovnim razinama pri čemu igra čini središnju aktivnost. Somolanji Tokić i Kretić Majer (2015: 110) u svom istraživanju ističu kako „Djeca posjeduju prirodni interes za učenjem i istraživanjem te se, prateći dijete, vrlo skladno može pristupiti novim sadržajima pri čemu igra, koju djeca smatraju bitnim aspektom njihova života, treba zauzeti središnji dio nastavnog procesa.“. Mnogobrojni poticaji kroz prostorno-materijalno okruženje, socijalne interakcije i različite situacije potiču dijete na samostalno i samoinicirano istraživanje okruženja i nove spoznaje. Učenje se ne

3. U trajanju javna rasprava

4. U trajanju javna rasprava

odvija u didaktički oblikovanim situacijama s naglaskom na transmisiju znanja, već je ovdje riječ o svojevrsnoj transformaciji znanja. Vremensko okruženje je vrlo fleksibilno i prilagodljivo bez ograničenja na nastavni sat, već na dječji interes. Samim time je i metodičko oblikovanje rada značajno drugačije od osnovnoškolskog – odgajatelji nisu ograničeni propisanim planom i programom, već su usmjereni na dijete kao inicijatora vlastitog razvoja i sustvaratelja kurikuluma. Rad je organiziran integrirano, odnosno nema podijeljenosti na različita područja razvoja ili na različite predmete poučavanja. U radu se cijeni i potiče djetetova inicijativa, potiče se razvoj njegove autonomije, cijeni i potiče se samostalnost. Prema NKRP00-u, dijete se promatra kao *cjelovita i kreativna osoba s osobitim stvaralačkim i izražajnim potencijalima, aktivni je sudionik osobnog razvoja, istraživač i stvaratelj znanja, socijalni je subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom te je aktivni građanin*. Da bi učitelji razredne nastave primjereno reagirali u radu s djecom predškolske, odnosno rane školske dobi, potrebno je razumijevanje navedenih specifičnosti.

Ovaj rad nije se usmjerio na traženje sličnosti između dva različita studijska programa (iako i to leži u osnovi procesa prijelaza djeteta u osnovnu školu) kao ni kontinuitet koji se treba ostvarivati. Za potrebe ovoga rada, pozornost se usmjerila na programe za obrazovanje učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj. Promotri se u kojoj mjeri aktualni programi za obrazovanje učitelja razredne nastave na nekoliko fakulteta u Hrvatskoj prate nove kurikularne promjene, odnosno koliko su u skladu s novim stručnim i profesionalnim potrebama budućih učitelja razredne nastave tijekom procesa polaska djeteta u osnovnu školu (čija je važnost jasno navedena u nacionalnim kurikulumima). Usklađenost se procjenjivala kroz kolegije koji osiguravaju potrebne kompetencije za rad s djecom prije i nakon polaska u osnovnu školu. Prisutnost kolegija koji razvijaju potrebne kompetencije značilo bi i da će budući učitelji vjerojatno lakše i kvalitetnije primijeniti potrebna znanja i sposobnosti pri stvaranju primjerenih uvjeta za rad s djecom predškolske/rane školske dobi. Prema dostupnoj literaturi (Arnold i sur., 2007; Carr, 2013; Dockett, Perry, 2014; OECD, 2006), predloženi su sljedeći kriteriji za procjenu učiteljskih programa iz perspektive rada s djecom predškolske dobi: *znanje o specifičnostima razvoja i učenja djece predškolske dobi; znanje o primjerenim načinima dokumentiranja djetetova razvoja; znanje o primjerenim načinima refleksije vlastitoga rada; znanje o različitim kurikularnim pristupima i teorijama; znanje o predškolskoj pedagogiji; znanje o integriranom pristupu radu i učenju; znanje o procesu polaska djeteta u osnovnu školu – različiti pristupi, modeli odnosa i sl.; znanje o potrebama djece s poteškoćama u razvoju; znanje o interkulturalnosti; suradnja s obitelji i sustručjacima*. Navedeni kriteriji nisu konačni i podložni su promjeni jer ovise o specifičnom kontekstu u kojem se ostvaruju kao i perspektivi iz koje se promatra proces polaska djeteta u osnovnu

školu. U ovom radu perspektiva koja je korištena odgovara modelu partnerskog odnosa dječjeg vrtića i osnovne škole kao i slici o djetetu kao sposobnoj, kompetentnoj osobi. Prvi kriterij podrazumijeva da studenti budući učitelji posjeduju potrebna znanja o specifičnostima razvoja i učenja djece predškolske dobi. Ovo je vrlo široko određen kriterij koji sadržajno obuhvaća znanja iz razvojne psihologije kao i specifičnih kolegija predškolskih kurikuluma. Odnosi se na znanje o cjelokupnom djetetovu razvoju s naglaskom na predškolsku dob, a ne samo razvoju djeteta školske dobi. Drugi kriterij podrazumijeva posjedovanje potrebnih znanja o primjerenim načinima dokumentiranja djetetova razvoja jer je to jedan od temeljnih oblika praćenja postignuća i razvoja djetetovih kompetencija čija svrha mora biti potpuno jasna svim odgojno-obrazovnim stručnjacima. Naglašava se riječ *primjerenim* načinima dokumentiranja jer školsko ocjenjivanje u ovom slučaju ne zadovoljava kriterije za ostvarivanje djeteta kao subjekta procesa učenja. Treći kriterij podrazumijeva posjedovanje potrebnih znanja o primjerenim načinima refleksije vlastitoga rada kao alata za razvijanje sebe kao refleksivnog praktičara koji je u stanju kritički sagledati svoj profesionalni rad i mijenjati ga u skladu s uočenim potrebama. Četvrti kriterij podrazumijeva posjedovanje potrebnih znanja o različitim kurikularnim pristupima i teorijama što bi omogućilo bolje razumijevanje eventualno različitih perspektiva iz kojih drugi sustručnjaci promatraju i planiraju svoj rad. Peti kriterij podrazumijeva posjedovanje potrebnih znanja o predškolskoj pedagogiji također zbog boljeg razumijevanja različitih perspektiva i načina rada. Šesti kriterij podrazumijeva posjedovanje potrebnih znanja o integriranom pristupu učenju jer je ono specifičan način rada u realizaciji predškolskih kurikuluma. Sedmi kriterij podrazumijeva posjedovanje potrebnih znanja o procesu polaska djeteta u osnovnu školu radi boljeg razumijevanja složenog procesa i potrebe uvažavanja konteksta. Osmi kriterij podrazumijeva posjedovanje specifičnih znanja o potrebama djece s posebnim potrebama koja su jedna od ugroženijih kategorija djece tijekom procesa prijelaza, slično kao i znanja o interkulturalizmu, odnosno specifičnim kulturološkim razlikama s kojima djeca dolaze u osnovnu školu. Zadnji kriterij procjene podrazumijeva da studenti budući učitelji posjeduju potrebne kompetencije za ostvarivanje suradnje s roditeljima i sustručnjacima (s naglaskom na stručnjake predškolske odgojno-obrazovne razine).

4. Metodologija istraživačkoga rada

U skladu s novim kurikularnim promjenama kroz cijeli odgojno-obrazovni sustav (koje se temelje na novim vrijednostima, načelima i ciljevima) ukazala se potreba procijeniti koliko programi visokoškolskih ustanova prate te promjene. Ovaj rad usmjerio se na problematiku polaska djeteta u osnovnu školu koja se

ističe kroz NKRPOO kao i manjim dijelom kroz NKO. Snižavanje dobi djeteta za polazak u osnovnu školu sa stručne strane tiče se učitelja razredne nastave koji moraju imati potrebne kompetencije za rad s djecom (do tada) predškolske dobi, a prateći specifične vrijednosti, načela i ciljeve navedene u kurikulumima. Visokoškolske ustanove koje obrazuju buduće učitelje moraju svojim programima nuditi one kolegije koji jamče stjecanje potrebnih kompetencija. Cilj je ovog rada *istražiti nude li pojedini studijski programi za obrazovanje učitelja razredne nastave kolegije koji osiguravaju stjecanje potrebnih kompetencija za rad s djecom predškolske dobi*. Polazi se od pretpostavke da programi nude kolegije koji djelomično zadovoljavaju stjecanje potrebnih kompetencija za rad budućih učitelja prema specifičnom modelu odnosa.

U ovom radu tijekom ožujka 2016. godine analiziralo se učiteljske studijske programe triju visokih učilišta u Republici Hrvatskoj – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku⁵, Učiteljski fakultet u Zagrebu⁶ te Učiteljski fakultet u Rijeci⁷. Riječ je o integriranim preddiplomskim i diplomskim sveučilišnim učiteljskim studijima čijim završetkom budući učitelji razredne nastave stječu titulu magistar/magistra primarnoga obrazovanja te su osposobljeni za izvođenje i organiziranje odgoja i obrazovanja djece koja u pravilu polaze prva četiri razreda. Kao metoda korištena je analiza sadržaja svih javno dostupnih kolegija navedenih učiteljskih studija. Analiziran je sadržaj svih kolegija neovisno o modulima i izbornosti. Pri analizi isključivo se vodilo onim što je napisano u programu pojedinog kolegija, a ne onime što se pretpostavlja da će se na kolegiju obrađivati ili na što literatura eventualno ukazuje. Takav pristup osigurao je prijeko potrebnu objektivnost prilikom procjene iako je jasna manjkavost ovakvog pristupa koji ne pokriva u potpunosti sve što se na nastavi pojedinog kolegija zaista i ostvaruje. Ipak, program pojedinog studija treba biti u toliko precizno određen da iz njega mora biti razvidno odgovara li pojedinim kriterijima. Kao veliki izazov pokazalo se upravo određivanje kriterija za analizu sadržaja kolegija. Određeno je 10 osnovnih kriterija prema kojima se procjenjivala usklađenost studijskih programa s potrebama djece tijekom procesa polaska u osnovnu školu prema modelu partnerskog odnosa:

1. Znanje o specifičnostima razvoja i učenja djece predškolske dobi
2. Znanje o primjerenim načinima dokumentiranja djetetova razvoja
3. Znanje o primjerenim načinima refleksije vlastitoga rada
4. Znanje o različitim kurikularnim pristupima i teorijama
5. Znanje o predškolskoj pedagogiji
6. Znanje o integriranom pristupu radu i učenje

5. Pristupljeno s: <http://wt.foozoz.hr/bolonjski-programi>

6. Pristupljeno s: http://www.ufzg.unizg.hr/?page_id=545&lang=hr

7. Pristupljeno s: http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/STUDIJSKI_PROGRAM_US_proieni_tekst_s_odlukama.pdf

7. Znanje o procesu polaska djeteta u osnovnu školu – različiti pristupi, modeli odnosa i sl.
8. Znanje o potrebama djece s poteškoćama u razvoju
9. Znanje o interkulturalnosti
10. Suradnja s obitelji i stručnjacima.

Dakle, prilikom analize iz ciljeva, sadržaja i ishoda učenja pojedinog kolegija izdvajao se onaj sadržaj koji je nedvojbeno ukazivao da se navedeni kriteriji ostvaruje (Cohen i sur., 2007). Osim ciljeva, sadržaja i ishoda učenja, bilježeni su moduli, praćena je obveznost/izbornost kolegija, trajanje kolegija kao i ECTS bodovi kao pokazatelji zahtjevnosti kolegija.

5. Rezultati i rasprava

Rezultati analize sadržaja prikazani su u Tablici 1. pri čemu su se navodili nazivi onih kolegija koji odgovaraju traženom kriteriju. U zagradama pored pojedinog kolegija stoji nekoliko podataka koji su se pratili:

- modul – povlaka (-) ako se kolegij ostvaruje neovisno o modulu; riječ *modul* ako se kolegij ostvaruje unutar nekog modula
- izbornost – izraženo velikim tiskanim slovima: O (obvezni kolegij), I (izborni kolegij)
- trajanje kolegija po semestrima – izraženo arapskim brojevima
- ECTS bodovi – izraženo arapskim brojevima.

Tablica 1. Prikaz kriterija i kolegija prema pojedinom visokom učilištu

Naziv visokog učilišta	Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek	Učiteljski fakultet, Zagreb	Učiteljski fakultet, Rijeka
Kriterij procjene	KOLEGIJI (modul, izbornost, trajanje, ECTS)		
Znanje o specifičnostima razvoja i učenja djece predškolske dobi	Razvojna psihologija (-, O, 2, 6) Metodika hrv. jezika 1 (-, O, 2, 7) Primijenjena razvojna psihologija (modul, I, 1, 3) Psihologija dječje igre (modul, I, 1, 2) Dječja medijska kultura na engl. jeziku (modul, I, 1, 2) Rano učenje engl. jezika (modul, I, 1, 3) Teorije učenja i usvajanja jezika (modul, I, 1, 3)	Govorništvo (-, O, 1, 3) Hrv. stand.jezik 1 (-, O, 1, 5) Hrv. stand.jezik 2 (-, O, 1, 5) Istraživanje dječjeg lik. stvaralaštva 1 (-, O, 1, 3) Komunikacijska gramatika hrv. jezika (-, O, 1, 4) Metodika hrv. jezika 1 (-, O, 1, 5) Metodika likovne kulture 1 (-, O, 1, 3) Metodika mat. 1 (-, O, 1, 3) Psih. učenja i poučavanja (-, O, 1, 3) Razvojna psih. 1 (-, O, 1, 4) Razvojna psih. 2 (-, O, 1, 3)	Predškola (-, I, 1, 4) Razvojna psihologija (-, O, 1, 7) Metodika likovne kulture (-, O, 1, 5)
Znanje o primjerenim načinima dokumentiranja djetetova razvoja	Integrirana nastava (-, O, 1, 3) Ped. djece s posebnim potrebama (-, O, 1, 4) Psih. obrazovanja (-, O, 2, 6)	Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju (-, O, 1, 2)	
Znanje o primjerenim načinima refleksije vlastitoga rada	Psih. obrazovanja (-, O, 2, 6) Integrirana nastava (-, O, 1, 3) Metodika odgoja (-, O, 1, 3) Suvremene nastavne strategije (modul, I, 1, 2) Istraživačka nastava prirode i društva (modul, I, 1, 5)	Filozofija odgoja 1 (-, O, 1, 3) Filozofija odgoja 2 (-, O, 1, 2) Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju (-, O, 1, 2)	Didaktika (-, O, 1, 7) Didaktička dokimologija (-, O, 1, 4) Psihologija obrazovanja (-, O, 1, 7)
Znanje o različitim kurikularnim pristupima i teorijama	Integrirana nastava (-, O, 1, 3) Metodika odgoja (-, O, 1, 3) Pedagogija (-, O, 2, 6) Teorija kurikula (modul, I, 1, 2) Alternativne škole (modul, I, 1, 2)	Motivacija i socijalni odnosi u razredu (-, O, 1, 3) Nastavni kurikulum (-, O, 1, 4) Opća pedagogija (-, O, 1, 3) Pov. ped. i školstva (-, O, 1, 2)	

Znanje o predškolskoj pedagogiji	Pedagogija (-, O, 2, 6)	Povijest pedagogije i školstva (-, O, 1, 2)	Predškola (-, I, 1, 4)
Znanje o integriranom pristupu radu i učenju	Didaktika (-, O, 2, 6) Integrirana nastava (-, O, 1, 3) Metodika prirode i društva 2 (-, O, 2, 8) Dječje scensko stvaralaštvo (-, I, 1, 2) Korelacijsko-integracijski sustav u hrv. jeziku (modul, I, 1, 4)		
Znanje o procesu polaska djeteta u osnovnu školu	Roditeljstvo (-, I, 1, 2)		Predškola (-, I, 1, 4)
Znanje o potrebama djece s poteškoćama u razvoju	Pedagogija djece s posebnim potrebama (-, O, 1, 4) Psihologija obrazovanja (-, O, 2, 6)	Inkluzivna ped. (-, O, 1, 4) Istraživanje dječjeg lik. stvaralaštva 1 (-, O, 1, 3) Metodika hrv. jezika 4 (-, O, 1, 4) Psih. učenja i poučavanja (-, O, 1, 3)	Inkluzivni odgoj i obrazovanje (-, O, 1, 7) Razvojna psih. (-, O, 1, 7)
Znanje o interkulturalnosti	Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju (-, I, 1, 2)	Engleski jezik učiteljske struke 2 (-, O, 1, 3)	
Suradnja s obitelji i suradnicima	Integrirana nastava (-, O, 1, 3) Ped. djece s posebnim potrebama (-, O, 1, 4) Psih. obrazovanja (-, O, 2, 6) Izviđači i škola (-, I, 1, 2) Nenasilna komunikacija (-, I, 1, 2) Roditeljstvo (-, I, 1, 2) Suvremeni mediji u nastavi književnosti (modul, I, 1, 2) Suvremene nastavne strategije (modul, I, 1, 2) Usmena i pisana komunikacija (modul, I, 1, 5) Zlostavljana i zanemarena djeca (modul, I, 1, 1)	Engl. jezik učiteljske struke 2 (-, O, 1, 3) Govorništvo (-, O, 1, 3) Inkluzivna ped. (-, O, 1, 4) Motivacija i socijalni odnosi u razredu (-, O, 1, 3)	Didaktička dokimologija (-, O, 1, 4) Inkluzivni odgoj i obrazovanje (-, O, 1, 7) Opća pedagogija (-, O, 1, 6) Obiteljska ped. (-, O, 1, 5) Psihologija obrazovanja (-, O, 1, 7)
Ukupan broj kriterija	10	8	6

Uvidom u brojnost kolegija koji zadovoljavaju tražene kriterije kao i zastupljenost samih kriterija uočava se velika pokrivenost. Ovaj podatak može ukazivati na zaključak kako trenutno važeći studijski programi za obrazovanje budućih učitelja razredne nastave nude kolegije koji osiguravaju stjecanje potrebnih kompetencija za rad s djecom predškolske dobi. Potrebno je dodatno

se osvrnuti na obveznost/izbornost izdvojenih kolegija te njihovu zastupljenost jer (ne)izbor određenog kolegija također utječe na stjecanje kompetencija.

Međutim, tijekom analize uočeno je nekoliko manjkavosti ovakvog pristupa analize sadržaja. Prva, pojedini kolegiji ne zadovoljavaju samu formu (uočeni su identični ciljevi, ishodi i sadržaji nekoliko kolegija, kao i propust mijenjanja riječi *odgajatelj* za riječ *učitelj*) te ih nije bilo moguće uključiti u analizu. To ukazuje na nepažljivo pristupanje pisanju pojedinih kolegija. Druga, izdvajanjem kolegija koji, primjerice, odgovaraju prvom kriteriju znanja o specifičnostima razvoja i učenja djece predškolske dobi ne jamči se da se taj kriterij na nastavi i ostvaruje u takvom sadržaju jer se nigdje isključivo ne spominje predškolska dob. Pojašnjeno, navedeni kolegiji (uz iznimku kolegija *Predškola*) kroz svoj sadržaj, ciljeve ili ishode spominju razvoj djece od rođenja prema osnovnoškolskoj dobi, međutim nigdje se izričito ne usmjerava niti spominje predškolska dob. Iz tog razloga se postavlja pitanje u kojoj mjeri se na nastavi ostvaruje taj kriterij znanja o specifičnostima učenja i razvoja djece predškolske dobi. Kao što je ranije navedeno, ovaj problem se uočio u svim kolegijima osim kolegija *Predškola*. Isto se uočilo i za kriterij primjerenog dokumentiranja djetetova razvoja, refleksije vlastitoga rada kao i znanja o različitim pristupima i teorijama, odnosno nigdje se izričito nije spominjala predškolska dob, predškolska pedagogija i sl. Treća, kolegiji koji osiguravaju potrebne kompetencije za ostvarivanje suradnje s roditeljima i sustručnjacima orijentirali su se isključivo na osnovnoškolsku razinu stoga se ne može govoriti o izlasku van struke, odnosno suradnji sa sustručnjacima iz dječjih vrtića. Ipak, pretpostavka je da su studenti stekli kompetencije za ostvarivanje suradnje neovisno o uključenim sudionicima bez obzira što se u kolegijima izričito ne spominje suradnja s dječjim vrtićem.

Osvrtom na ostale kriterije treba se naglasiti i izostanak potrebnih kolegija i to ponajviše kada je riječ o integriranom načinu poučavanja i interkulturalnosti kao nezaobilaznim znanjima za rad u okruženju obilježenom kulturalnom različitošću. Važno je napomenuti kako osim kolegija *Predškola* i *Roditeljstvo* niti jedan drugi kolegij nije izričito spominjao predškolu kao ni proces polaska djeteta u osnovnu školu čime se dolazi do stvarne pokrivenosti samo 4 kriterija. Uvidom u izbornost uočava se i kako su oba navedena kolegija ponuđena kao izborni kolegiji što znači da ne obuhvaćaju sve studente.

S jedne strane, ovakve podatke se i pretpostavljalo jer se ne može očekivati da je program navedenih fakulteta usmjerenih na obrazovanje učitelja razredne nastave predvidio povezivanje s predškolskim ustanovama ili se usmjerio na djecu predškolske dobi ako za to prije ove kurikularne reforme nije postojala potreba, odnosno svijest o toj potrebi. Kao što je već spomenuto, u radu se i polazi od pretpostavke da su programi samo djelomično usklađeni s novim kurikularnim dokumentima što je i za očekivati zbog određene prirodne

sličnosti odgojno-obrazovnog područja. S druge strane, nova reforma otvara prostor za promišljanje o procesu prijelaza iz drugačije perspektive, a visoka učilišta trebaju biti nositelji tih promjena. U kontekstu spremnosti za školu (bilo djeteta, obitelji, škole, okruženja...), ovdje se ne zanemaruju kompetencije koje dijete posjeduje i koje se prirodno razvijaju u poticajnom okruženju, već se u negativnom kontekstu ističe pretjerano forsiranje jednog seta kompetencija kao pokazatelja djetetove spremnosti. Kao alternativu, ovaj rad poziva na kritičko promišljanje o dosadašnjim tradicionalnim spoznajama o djetetovoj spremnosti i pomicanje prema sustavnom praćenju, promatranju i slušanju djeteta kroz sve odgojno-obrazovne razine. To ne znači osluškivanje djeteta s ciljem procjene jer je u tom slučaju procjena osnovna svrha odgojno-obrazovnog procesa. Osluškivanje djeteta treba biti s ciljem razvoja, stvaranja novih prilika za učenje, praćenja procesa učenja radi razumijevanja. Takav način rada je moguć ako su odgajatelji, odnosno učitelji razredne nastave spremni na promjenu i odmicanje od ustaljenih obrazaca rada. Glavnu ulogu u tome preuzimaju visoka učilišta jer na njima leži odgovornost ići ne samo u korak s društvenim promjenama, nego i ispred njih kako bi budućim odgojno-obrazovnim stručnjacima pružili kvalitetnu bazu, odnosno kompetencije za daljnji profesionalni razvoj i usavršavanje.

5. Zaključak

Iako studijski programi navedenih visokih učilišta djelomično zadovoljavaju tražene kriterije, dubljim uvidom u sadržaj pojedinih kolegija uočava se nedosljednost. Studijski programi pokrivaju određene kompetencije budućih učitelja razredne nastave, ali *one specifične vezane uz sam proces polaska djeteta u osnovnu školu nisu dostatne za ostvarivanje primjerenog odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske, odnosno školske dobi* (samo dva kolegija). Dakle, analizom sadržaja uočava se nedostatan broj kolegija za osiguravanja potrebnih kompetencija, odnosno nedostatna pokrivenost kriterija u odnosu na potrebe djece.

Metodološki gledano, nameće se i zaključak kako je kriterije procjene potrebno uže odrediti prema postavljenom cilju kako bi analiza sadržaja bila preciznija. Također, osim analize sadržaja bilo bi poželjno uključiti još postupaka kojima bi se dobila dublja slika stvarnog stanja u nastavi jer se pokazalo da pojedini kolegiji nisu bili ni napisani u formi za pristupanje analizi sadržaja. Ipak, analiza i u ovakvom obliku nudi osnovu za daljnje promišljanje o povezivanju dvaju studijskih programa – ranog i predškolskog te osnovnoškolskog. Uputno je stoga ukazati na potrebu korelacijskog pristupa unutar istog studija, ali i između različitih studijskih programa. Isto tako, prepoznaje se postojanje

primjerenog prostora za promjene unutar studijskih programa budućih učitelja razredne nastave na sva tri učiteljska studija u području razvoja i rada s djecom predškolske/školske dobi. Za očekivati je da će i aktualna kurikularna reforma poslužiti kao poticaj za dublje analize programa s ciljem usklađivanja s novim dokumentima i potrebnim kompetencijama učitelja razredne nastave za ovo važno razdoblje djetetova života.

Literatura

1. Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., Merali, R. (2007), *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. Working Paper 41. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.
2. Carr, M. (2013), *Making a borederland of contested spaces into a meeting place: The relationship from a New Zealand perspective*. U: Moss, P. (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. Routledge: London and New York, str. 92-111.
3. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007), *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Dahlberg, G. (2013), *A dialogue with the co-author of 'the vision of a meeting place'*. U: Moss, P. (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. Routledge: London and New York, str. 72-90.
5. Dockett, S., Perry, B. (2001), *Starting School: Effective Transitions*. *Early Childhood Research and Practice*, 3 (2). Posjećeno 1. svibnja 2016. na <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>.
6. Dockett, S., Perry, B. (2014), *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
7. Miljak, A. (2007), *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja*. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Školska knjiga: Zagreb, str. 205-252.
8. Moss, P. (2013), *The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question*. U: Moss, P. (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. Routledge: London and New York, str. 2-49.
9. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, *Narodne novine*, 5/2015.
10. OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Par-

is: OECD Publications.

11. Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., Early, D. (1999), Kindergarten teachers' practices related to transition into schools: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.
12. MZOS (2016), Prijedlog Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Posjećeno 1. svibnja 2016. na <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/NKOO-1.pdf>.
13. MZOS (2016), Prijedlog Okvira nacionalnog kurikuluma. Posjećeno 1. svibnja 2016. na <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>.
14. Slunjski, E. (2006), Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb, Čakovec: Mali profesor, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
15. Somolanji Tokić, I., Kretić-Majer, J. (2015), Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), 103-110.
16. Vandenbroeck, M., De Stercke N., Gobeyn H. (2013), What if the rich child has poor parents? The relationship from a Flemish Perspective, U:
17. Moss, P. (ur.) *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. Routledge: London and New York, str. 174-191.

TEACHER COMPETENCIES AND CHILD STARTING CSE IN THE LIGHT OF A NEW CURRICULAR REFORM

Abstract: *Pedagogical theories and practices highlight the beginning of formal education as an important milestone in the life of a child. Transition to CSE is of great importance in the sense of development, but in the same time it can be a very stressful part of childhood. Different views of child have brought a lack of consensus and understanding of transition process. At the same time the new curricular reform in Croatia highlights the lowering of starting school age for children which is an additional transition challenge by itself. This paper will present a basic theoretical framework for the transition process as well as the role of teacher education programs in solving problems and challenges facing Croatian educational system by accepting the lowering of starting school age for children. Content analysis is used to analyze programs of three major teacher education programs in Croatia. The data showed the need to coordinate programs with new curricular demands.*

Keywords: *content analysis, starting school age, transition to school, teacher education programs communication*