

RAZLIČITOST U KONTEKSTU SUVREMENOG KURIKULUMA

doc. dr. sc. Marko JURČIĆ

Sveučilište u Zagrebu, FF, Odsjek za pedagogiju

doc. dr. sc. Smiljana ZRILIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

mr. sc. Vesna BEDEKOVIĆ

Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici

Sažetak: *Promišljanje različitosti u kontekstu suvremenog kurikulumu podrazumijeva različitost kao temelj koncepcije suvremenog kurikulumu koji svim učenicima pruža jednake mogućnosti za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu u skladu s njihovim mogućnostima i uvažavanje njihovih potreba uvjetovanih posebnostima i teškoćama na individualnoj razini. Najpotpunije usmjeravanje prema individualnim razlikama učenika u poučavanju i učenju čini učitelj kada unutar nastavnoga kurikulumu kurikulumski određuje i razvija ciljeve, planira i programira nastavne sadržaje, kreira nastavni proces, donosi odluku o metodama i sredstvima poučavanja, primjenjuje razumnu umreženu kombinaciju socijalnih oblika rada te ispravnim postupkom utvrđuje vrijednost postignuća, tako da učenici imaju svoj vlastiti tijek razvoja potencijala. Ovdje se prvenstveno misli na razvoj potencijala učenika s posebnim potrebama, bilo da se radi o učenicima s teškoćama ili onima koji se ističu darovitošću, kao i na razvoj potencijala kulturno različitih učenika. Razvoj odnosa prema učenicima različitoga kulturnog podrijetla smatra se ključnim čimbenikom suočavanja s neminovnim promjenama uzrokovanim prijelazom jedinstvenih monokulturalnih u kulturno pluralne zajednice. Međusobni kontakti kulturno različitih učenika pritom podrazumijevaju nužnost kvalitetnog suodnosa temeljenog na ideji interkulturalizma kao mogućeg rješenja za kvalitetan suživot u suvremenim multikulturalnim zajednicama. U tom je kontekstu cilj Hrvatskoga nacionalnog okvirnog kurikulumu omogućiti polaznicima odgojno-obrazovnih ustanova na razini osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja postizanje najviše razine znanja u skladu s njihovim potencijalima, uvažavajući pritom različitost svakog pojedinog učenika kao osnovnu pretpostavku suživota u multikulturalnom društvu.*

Ključne riječi: *suvremeni kurikulum, kompetencije, različitost, učenici s posebnim potrebama, multikulturalno društvo*

UVOD

Kurikulum nastave izrađen po "mjeri" učenika temeljno je polazište za poticanje individualnoga razvoja svakog pojedinog učenika. Nužno ga je strukturirati na način da učiteljima omogućuje fleksibilan odabir nastavnih sadržaja i metoda rada te stvaralački pristup organizaciji nastavnog procesa, kao i da podupire i osnažuje istovremenu inicijativu i učitelja i učenika, koja rezultira spontanošću i kreativnim ponašanjem. U tom smislu može se govoriti o otvorenom kurikulumu nastave, koji za učitelja čini polazište, poticaj i potporu za prilagođivanje odgojno-obrazovnog procesa individualnim razlikama učenika, a za učenike oslonac i izvorište ravnopravne participacije, bez obzira na njihove individualne razlike.

Problematici različitosti u kontekstu ovoga rada pristupa se s dva aspekta: kao individualnim razlikama među učenicima koje proizlaze ne samo iz njihovih specifičnih sposobnosti i posebnih potreba što su uvjetovane teškoćama¹ ili darovitošću² nego i individualnih razlika koje proizlaze iz različitog kulturnog podrijetla učenika. Pritom se promatraju njihove potrebe kao potrebe koje proizlaze iz posebnosti i specifičnosti same prirode individualnih razlika među učenicima, bez obzira na kontekst iz kojeg proizlaze, a kurikularni pristup odgojno-obrazovnim potrebama takvih učenika promišlja se kao odmak od integracijskog prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju koji naglašava uzimanje u obzir potreba svih učenika, bez obzira na njihove različitosti, te stvaranje partnerskog odnosa s njihovim roditeljima.

Primjena takō osmišljenog kurikuluma nastave u skladu s glavnim trendovima kurikulumske politike u europskim zemljama proizlazi iz Hrvatskoga okvirnog nacionalnog kurikuluma³ i čini osnovnu pretpostavku za djelotvorno poučavanje

¹ Prema važećoj orijentacijskoj Listi vrsta i stupnjeva teškoća u razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 23/1991.), vrste teškoća u razvoju jesu: oštećenje vida, oštećenje sluha, poremećaji govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, tjelesni invaliditet i kronične bolesti, mentalna retardacija, poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, autizam, te postoje nje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju.

² U Hrvatskoj je na snazi Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/91.), kojim se uređuje način uočavanja, školovanja, poticanja i praćenja darovitih učenika, te uvjeti i postupak pod kojima učenik može završiti osnovnu školu u vremenu kraćem od propisanog. U članku 2. Pravilnika darovitost se definira kao sklop osobina koje učeniku omogućuju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem.

³ Nacionalni okvirni kurikulum (NOK, 2010.) temeljni je dokument koji na nacionalnoj razini donosi vrijednosti, opće ciljeve i načela odgoja i obrazovanja, koncepciju učenja i poučavanja, određuje odgojno-obrazovna postignuća na određenim stupnjevima učenikova razvoja, odnosno postignuća za određene odgojno-obrazovne cikluse i odgojno-obrazovna područja te utvrđuje načine i kriterije vrijednovanja i ocjenjivanja. Kao razvojni je dokument otvoren za promjene i poboljšanja, ovisno

temeljeno na maksimalnom aktiviraju učenika u razvoju znanja, sposobnosti i vještina kao općih i specifičnih kompetencija kroz aktivnu nastavu putem projekata, istraživačkih zadataka i suradničkog učenja.

Uspješnom i učinkovitom metodologijom (sustavom metoda i načela) izgradnje kurikuluma nastave učitelj kurikulumski određuje suvremenu razinu odgoja i obrazovanja prema individualnim razlikama učenika (prosječni, iznadprosječni i ispodprosječni). Razvija ciljeve: globalni cilj (zrelost u odgojnosti i obrazovanosti za prijelaz iz nižeg u viši odgojno-obrazovni sustav); upravljajući cilj (vještina komunikacije, timski duh, kritičko mišljenje, razjašnjavanje problema); krupni cilj (odgovorno ponašanje, samovrjednovanje vlastitog rada i učenja) i neposredni cilj (primjena stečenog znanja, okretnost, uvježbanost i spretnost). Nadalje, planira i programira nastavne sadržaje, regulirane postavljenim ciljevima poučavanja i učenja, na fundamentalnoj, komplementarnoj i povezujućoj razini te na količini pojmova. Zatim, izabire organizaciju nastavnog rada, donosi odluku o korelaciji nastavnih metoda, odluku o primjeni razumne umrežene kombinacije socijalnih oblika rada, primjeni didaktičkih sredstava, tehnike, elektronike te o primjeni didaktičkih sustava nastave (heuristička, egzemplarna, programirana, problemska, projektna nastava). Na kraju izabire postupke određivanja vrijednosti učenikova postignuća na temeljima vlastitih kompetencija (shvaćanje školske ocjene, primjena principa, analitičko praćenje, shvaćanje pojma znanje, pravednost, objektivnost, priopćenje ocjene s pedagoškoga stajališta i umijeće umanjivanja učenikova straha od školskog neuspjeha). Tako izgrađeni kurikulum nastave daje pretpostavku da učenici mogu razvijati vlastite potencijale u skladu s vlastitim pretpostavkama za učenje (od kognitivnih, afektivnih, motivacijskih do socijalnih). Drugim riječima, kurikulumskim određenjem vođenja odgojno-obrazovnog procesa (u kontekstu razrednog menadžmenta) učitelj pomaže u uspješnom i učinkovitom razvoju učenika sa svim njegovim razvojnim posebnostima. Odnosno, pomaže mu u usvajanju znanja, posjedovanju shvaćanja, izgradnji sposobnosti, općih i posebnih kompetencija (Previšić, 2007.).

o potrebama i razvojnim težnjama temeljenima na rezultatima istraživanja i vrjednovanja. Iskoraci Nacionalnoga okvirnog kurikulumu s prijenosa znanja prema razvoju učeničkih kompetencija razvidni su u primjeni kurikulumskog pristupa usmjerenoga na učenika, odnosno primjeni holističkog pristupa izboru i organizaciji odgojno-obrazovnih sadržaja, unošenju veće transparentnosti u rad na ostvarivanju odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva te osnaživanju i unaprjeđivanju odgojne dimenzije. Tako koncipiran Nacionalni okvirni kurikulum omogućuje veću autonomiju škola i učitelja u programiranju nastave i ukupnog rada škola, čini temeljnu pretpostavku vrjednovanja i samovrjednovanja odgojno-obrazovnoga i školskog rada te je temelj za izradu svih ostalih kurikulumskih dokumenata, kao i temelj za izradu školskog kurikulumu.

KURIKULUM I UČENICI S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

Jedno od osnovnih obilježja suvremene škole ogleda se u usmjerivanju pedagoške djelatnosti, poglavito poučavanja i učenja, prema individualnim razlikama učenika. U tome joj umnogome pomaže školski i nastavni kurikulum. Kao što je poznato, u svakom školskom razredu postoje individualne razlike među učenicima, bilo da se radi o individualnim razlikama proizašlima iz mentalnih sposobnosti, a odnose se na učenike s teškoćama u razvoju i darovite učenike, ili da se radi o individualnim razlikama koje proizlaze iz kulturnog podrijetla i odnose se na kulturno različite učenike. Prema individualnim razlikama koje proizlaze iz mentalnih sposobnosti učenika (učenici s teškoćama u razvoju i daroviti učenici), školski razred uglavnom čine tri skupine učenika. Najbrojnija skupina obuhvaća "prosječne" učenike (matematički podatak o srednjem stanju), drugu skupinu čine "iznadprosječni" učenici u svim ili ponekim sposobnostima, prirođenim ili stečenim odgojem i obrazovanjem (daroviti, talentirani i kreativni), a treću skupinu čine "ispodprosječni" učenici (učenici s psihičkim, tjelesnim i zdravstvenim smetnjama u razvoju ili sa smetnjom u socijalnom ponašanju) [Antić, 2000.]. Individualne različitosti koje proizlaze iz kulturnog podrijetla učenika uglavnom se promatraju kroz odnos između većinske i manjinske/manjinskih skupina učenika unutar razreda (škole), čija brojnost ovisi o demografskim obilježjima i multikulturalnom sastavu sredine u kojoj se nalazi škola.

Najpotpunije usmjerivanje prema individualnim razlikama učenika u poučavanju i učenju čini učitelj kada unutar nastavnoga kurikuluma kurikulumski određuje i razvija ciljeve, planira i programira nastavne sadržaje, izabire organizaciju nastavnog rada, donosi odluku o metodama i sredstvima poučavanja, primjenjuje razumnu umreženu kombinaciju socijalnih oblika rada, ispravnim postupkom utvrđuje vrijednost postignuća, tako da učenici imaju vlastiti tijek razvoja potencijala. Drugim riječima, pri ugradnji i integriranju ciljeva, sadržaja, oblika, metoda i medija u nastavni kurikulum, pogodnih za poticanje i razvoj učenikovih kompetencija (naučiti učiti, vješto komunicirati, kritički misliti, postavljati ciljeve, razjašnjavati probleme, raditi u timu, regulirati odgovorno ponašanje...) i odgojnih kvaliteta (marljivost, upornost, uljudnost, samokritičnost, odgovornost, strpljivost, pravednost, pouzdanost, urednost, dobronamjernost...), učitelj mora imati umijeće u vođenju odgojno-obrazovnog procesa primjereno "prosječnim" učenicima i učenicima koji odstupaju od srednje vrijednosti (na višu ili nižu razinu), tako da otklanja zapreke koje onemogućuju optimalan razvoj potencijala svi učenika.

Kurikulum treba omogućiti iznadprosječnim učenicima dodatne sadržaje za individualno iskazivanje osobitih potencijala u nekoj darovitoj, talentiranoj,

kreativnoj vlastitosti (Vican i sur., 2007.). Također, kada je riječ o ispodprosječnim učenicima, onima koji se u razvoju ne kreću brzinom koja se od njih očekuje – o učenicima koji se osjećaju osamljenima, zanemarenima, o disleksičnima, o onima koji imaju deficit slušne ili vidne obrade, koji imaju deficit pažnje, poremećaj učenja, ponašanja i slično – učitelj mora u nastavni kurikulum za njih ugraditi sadržaje s minimalnim kompetencijskim standardima, polaziti od prilagođene odgojno-obrazovne točke uz uvažavanje individualnih razlika.

Pojam *individualiziranog kurikuluma* pojavljuje se kao odgovor na pitanje razvoja učenika s posebnim potrebama. Ovakav se kurikulum temelji na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika, te procjeni područja koja treba razvijati. Individualizirani kurikulum kroz pružanje različitog programa različitim kategorijama učenika prisutan je u svim suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima⁴. Doctoroff i McEvoy (1991.) opisuju Model nizanja individualiziranog kurikuluma (*The Individualized Curriculum Sequencing Model*), prema kojemu se socijalne vještine i ostali modeli ponašanja uče kroz različite korake u svakodnevnom kontaktu s vršnjacima. Također, školama se predlaže izrada individualiziranog kurikuluma uzimanjem u obzir individualnog uspjeha učenika s teškoćama, sklonosti učenika i njegove obitelji te općeg znanja o određenoj teškoći (Olley, 1999.). U individualizirani kurikulum za darovite učenike u SAD-u uključuje se poseban Model integriranog kurikuluma (*The Integrated Curriculum Model – ICM*), koji čini sveobuhvatan i povezan okvir kurikuluma namijenjen darovitim učenicima. Model uključuje tri dimenzije: dimenziju naprednih sadržaja, dimenziju procesa-ishoda i dimenziju pitanja-tema. Prva dimenzija naglašava važnost vještine učenja i sadržaja, druga upućuje na važnost stručnih i socijalnih vještina istraživanja koje učenicima omogućuju razvijanje visoko kvalitetnih ishoda, a treća upućuje darovite učenike na razumijevanje i uvažavanje sustava znanja.

Kulturno podrijetlo značajan je čimbenik koji utječe na prilagodbu i socijalizaciju učenika te postizanje školskog uspjeha. U tom bi smislu suvremeno strukturirani kurikulum trebao artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke učitelja koji će, osim stjecanja znanja, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova, širina i perspektiva, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju (Previšić, 2007.). Na temelju tako strukturiranog kurikuluma učitelj bi naglasak u osmišljavanju odgojno-obrazovnog procesa trebao staviti na smanjivanje i eliminaciju predrasuda, kao i na sprječavanje diskriminacije učenika različita kulturnog podrijetla. Posljednje podrazumijeva razvijenu interkulturalnu kompetenciju učitelja kao

⁴ Većina europskih zemalja ima tradicionalno *diferencirani školski sistem* za učenike u dobi od 12 do 15 godina, a u SAD-u je diferencijacija kurikuluma prisutna na svim razinama obrazovanja (Terwel, 2005.).

spособnost prilagođivanja kulturno drukčijim učenicima, uz mijenjanje vlastitih viđenja i shvaćanja s ciljem boljeg razumijevanja i prilagođivanja zahtjevima multikulturalne realnosti (Bedeković, 2007.).

Uz uspješno i učinkovito izgrađeni kurikulum nastave učitelj čini odmak od integracijskog (prilagođivanje učenika nekom "prosjeku") prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju, jer inkluzija naglašava uzimanje u obzir učenikove individualne razlike u stupnju i tempu razvoja. Kurikulum usmjeren prema životu i radu svih učenika, odgoju i obrazovanju za život (Turoman, 2006.), uzajamnoj povezanosti stvari u životu, uređen po "mjeri" učenika, a ne samo prema pojedinačnim oblicima dane znanosti ili predmeta, polazište je koje daje prostora za poticanje učenikova individualnog razvoja. Dakako, ovdje nije riječ o "zatvorenom" nastavnom kurikulumu. Zatvoreni kurikulum odgovara tradicionalnom poimanju nastavnoga plana i programa, detaljnu razrađenost programskih sadržaja redovito prati gotovo propisani programirani tijekom nastave, upotreba nastavnih sredstava i udžbenika, katalozi znanja, a unutarnje vrjednovanje svodi se na testove kojima se želi snimiti reprodukcija zacrtanog gradiva (Previšić, 2007.). Više je riječ o otvorenom nastavnom kurikulumu, koji učiteljima omogućuje fleksibilan odabir nastavnih sadržaja i metoda rada, stvaralačku realizaciju programa, promjenu u hodu, podupire inicijativu učenika i učitelja, spontanost događanja u nastavi i kreativno ponašanje učitelja i učenika (Previšić, 2007.). Otvoreni nastavni kurikulum učitelju i učenicima postaje orijentacija, poticaj i potpora te oslonac u zajedničkom radu. Prilagođivanje odgojno-obrazovnog procesa razlikama, uz fleksibilno zasnovani kurikulum, nužno je temeljiti na individualnim pretpostavkama učenika za učenje. Temeljenje odgojno-obrazovnog procesa na individualnim predispozicijama učenika za učenje neizostavno pretpostavlja dobro poznavanje učenika. Upoznati učenika imperativ je svakog nastavnog rada. Uključuje poznavanje učenikova stila učenja, razine njegova predznanja, inteligencije, prethodnog iskustva, kulturnog podrijetla, interesa za nastavni predmet, motiva postignuća, emocija vezanih za učenje i postignuća, motiva za izbor škole, perspektive studija i zanimanja te poznavanje učenikove sposobnosti za suradnju unutar razredne zajednice. Na temelju dobrog poznavanja učenika učitelj može planirati diferencijaciju u odgojno-obrazovnom procesu, od ciljeva i sadržaja, preko metoda, sredstava, oblika i aktivnosti učenika, do vrjednovanja i ocjenjivanja.

Uz odgovarajući kurikulum i istinsku participaciju svih učenika u odgojno-obrazovnom procesu, učitelj im poučavanjem osigurava učenje (razvoj znanja, sposobnosti i vrijednosti) u skladu s vlastitim maksimalnim mogućnostima i priprema ih za bolji život poslije škole (Howe, 2002., Resman, 2000.). Istinska participacija u odgojno-obrazovnom procesu pomaže svim učenicima, bez obzira na njihove različitosti, osigurava bolje razumijevanje njihove posebnosti od suučenika i bolju uključenost u razrednu zajednicu. Kao što

znamo, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama vrlo su osjetljivi u pogledu povezanosti s načinom funkcioniranja i prilagodbe razrednim uvjetima (skrivenom kurikulumu) i ovladavanja školskim obvezama, poglavito ako su na razini precjenjivanja ili podcjenjivanja vlastitih potencijala. Stoga postoji trajna mogućnost da učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – kakve god one bile – ako se za njih ne pokaže dovoljno senzibiliteta i fleksibilnosti, postanu problem u učionici (Gajić, 2007.).

Od mnogobrojnih značajki koje se pripisuju temeljnim profesionalnim umijećima učitelja, zasigurno je najznačajnija i najuvjerljivija ona koja je povezana s njegovim pedagoškim, didaktičkim, metodičkim, predmetnim, kognitivnim, afektivnim, socijalnim i refleksivnim kompetencijama u konstrukciji i implementaciji "mješovitoga" nastavnog kurikuluma. Naime, mješoviti nastavni kurikulum pretpostavka je za djelotvorno poučavanje. On manje trpi propisano, daje okvire u koje se ugrađuju izvedbene jezgre realiziranja na slobodan i kreativan način, tako da maksimalno aktiviraju učenika u razvoju znanja, sposobnosti i vještina kao općih i specifičnih kompetencija kroz projekte, istraživačke zadatke, prijelaz je s normiranog na humano-kreativni kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja. U njemu je nastavni plan upravljački mehanizam i orijentir za učitelja s gledišta organizacije rada, načina izvedbe i kontrole učinjenog (Previšić, 2007.). Dakako, implementacija kompetentno oblikovanoga nastavnog kurikuluma zahtijeva stvaranje razrednog ozračja i zajedničkog odgojno-obrazovnog procesa koji će dijeliti svi učenici u razvoju vlastitih maksimalnih potencijala.

Djelotvorno poučavanje podrazumijeva odgojno-obrazovnu djelatnost koja je usmjerena na pokretanje procesa učenja i počiva na polazištu i prirodi učenikova razvoja (Terhart, 2001.). Poučavanjem, uz kurikularni pristup, temeljen na motiviranju, vođenju i usmjerivanju učenika, učitelj utječe na njihovo usmjerenje prema razvoju individualnih mogućnosti, sposobnosti, samostalnosti djelovanja znanjem i ponašanjem na razini kulturnog i socijalnog bića (Previšić, 2003.). U tom smislu kurikulum nije slučajni niz ishoda učenja nego strukturirani niz namjeravanih ishoda učenja i on upućuje na organizacijske odnose između namjeravanih ishoda učenja (Palekčić, 2006.).

NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM KAO POLAZNICA ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA I DAROVITIH UČENIKA

Učenici s teškoćama različite pojavnosti i stupnja oštećenja i daroviti učenici zahtijevaju prilagodbe odgojno-obrazovnog procesa, odnosno posebnu odgojno-obrazovnu podršku različite vrste i razine. Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum učenicima s teškoćama i darovitim učenicima osigurava jednake mogućnosti za

sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, u skladu s njihovim mogućnostima, zajedno s vršnjacima ili kroz potpunu ili djelomičnu integraciju, čineći temelj za izradu individualiziranog kurikuluma.

Kurikulumska načela integracije učenika s teškoćama ističu diferenciranost ciljeva učenja i pouke, individualiziranu/bonus nastavu, fleksibilnost kreiranja ponuda za razvijanje kognitivnih, emocionalnih i socijalnih, psihomotoričkih znanja i vještina te kreativnosti, primjerenih uzrastu i sposobnostima, usklađenost kurikulumu s potencijalima učenika te s potrebama stvarnog života, potencijalne radne okoline i društvenog okružja, kontinuum obrazovne, pedagoško-didaktičke, psihološke i rehabilitacijske i druge podrške unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove, promicanje pozitivnih stavova prema različitosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi i široj zajednici, cjeloživotno učenje, partnerske odnose.

Dobra praksa u učenju učenika s teškoćama ovisna je o brojnim faktorima i obuhvaća kooperativne odnose učitelja i stručnih suradnika, dobru komunikaciju među osobljem, učenicima i roditeljima, diferencijaciju zahtjeva, raznolike modele učenja, učiteljevo tretiranje svakog učenika kao pojedinca, kvalitetu pomagala u učenju te uključivanje koordinatora (asistenta) u nastavu. Integracija u redoviti odgojno-obrazovni sustav podrazumijeva prakticiranje posebnih sadržaja, načina, metoda rada i vrjednovanja postignuća. Specifičnosti rada s učenicima s teškoćama odnose se i na preporuke za međuučeničku komunikaciju (omogućiti učenje uz pomoć drugog učenika, poticati učenike na pozitivnu interakciju provođenjem zajedničkih aktivnosti, senzibilizirati ostale učenike za njihove potrebe, pomoć i suradnju).

U Hrvatskoj se kao modeli školovanja učenika s teškoćama primjenjuju individualizirani pristup, zatim prilagođeni odgojno-obrazovni programi te model djelomične integracije. Individualizirani pristup odnosi se na primjenu onih metoda, sredstava i didaktičkih materijala koji podupiru posebne potrebe učenika s teškoćama (npr. potrebe uvjetovane teškoćama čitanja i pisanja, teškoćama pažnje i koncentracije, hiperaktivnošću, oštećenjem vida, sluha, kognitivne teškoće). Prilagođeni odgojno-obrazovni program⁵ pritom podrazumijeva i sadržajnu i metodičku prilagodbu nastavnih sadržaja, a individualizirani pristup podrazumijeva samo metodičku prilagodbu. To znači da se u prilagođenom programu sadržaji prilagođuju djetetovim mogućnostima.⁶ Izrađuje se za sve nastavne predmete u kojima su izražene veće teškoće u svladavanju sadržaja učenja, obuhvaća sadržaje

⁵ Članak 5. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju prilagođeni program definira kao onaj koji je primjeren osnovnim karakteristikama teškoće u djeteta, a u pravilu pretpostavlja smanjivanje intenziteta i ekstenziteta pri izboru nastavnih sadržaja obogaćenih specifičnim metodama, sredstvima i pomagalicima.

⁶ Primjerice, prilagodba iz matematike može značiti da učenik s teškoćama kognitivnog funkcioniranja množi samo s jednoznačenkastim i dvoznačenkastim, dok njegovi vršnjaci množe s troznačenkastim brojevima.

što ih učenik zaista može svladati, obogaćene primjerenim zahtjevima, metodama, oblicima rada i didaktičkim sredstvima koji će olakšati usvajanje i razumijevanje gradiva. Izrađuju ga učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima, za svakog učenika posebno, ovisno o vrsti teškoće i obrazovnim potrebama učenika, a usvaja se na učiteljskom vijeću. U članku 7. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN, 23/91.) definira se i mogućnost djelomične integracije u posebnim odgojno-obrazovnim grupama za učenike na stupnju lake mentalne retardacije.

Uspješna realizacija navedenih modela školovanja zahtijeva veliki angažman učitelja, izrazitu kreativnost i specifične kompetencije, a velika pomoć i podrška učeniku može biti: uporaba izvorne stvarnosti ili određeno perceptivno potkrjepljenje (neposredna stvarnost, slike, simboli) uz usmjerivanje na bitno u percipiranju, primjena ciljanih, jednostavnih, preglednih, interesantnih nastavnih sredstava bez suvišnih detalja usmjerenih na zadatak (slika, karta, crtež, shema, tabela) kojima se konkretizira i objašnjava pojam, vremenski slijed događanja, izdvajanje bitnoga u sadržaju, sjedinjavanje sadržaja učenja, isticanje bitnog u tekstu različitih tipova obilježavanja i/ili slikovnog predočivanja, sažimanje teksta izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja ili bitnih činjenica, smanjivanje broja činjenica, pojednostavnjivanje sadržaja učenja preradom sadržaja u smislu uporabe poznatih pojmova i jednostavnog govornog izraza, uvođenje u postupak rješavanja zadataka stupnjevitim pružanjem pomoći s namjerom postupnog poticanja sve veće samostalnosti učenika u radu, raščlanjivanje složenijih zadataka/pitanja i rješavanje po koracima, prilagođivanje razumljivosti (primjerice, uporaba jasnih, razgovijetnih, kraćih rečenica s poznatim riječima), ponavljanje izrečenog, jasno davanje uputa, poticanje spontanog govornog izraza učenika i proširivanja funkcionalnog rječnika te dugotrajnije vježbanje i opetovano ponavljanje bitnih dijelova sadržaja uz primjenu individualiziranih nastavnih listića, provjeru razumijevanja i obveznu provjeru rada.

Omogućiti darovitim učenicima razvoj i ostvarenje njihovih potencijala, uz uvažavanje socijalno-emocionalnih potreba, također je jedan od ciljeva Hrvatskoga nacionalnog okvirnog kurikulumu. Težnja za visokim odgojno-obrazovnim standardima i postignućima zahtijeva pridavanje većega značenja otkrivanju darovite djece i stvaranju mogućnosti za razvijanje njihove darovitosti u jednom ili više područja. S tim u svezi navode se i kurikulumska načela: identifikacija darovitih učenika pomoću višedimenzionalnih modela i praćenje, usmjerenost na zadovoljavanje njihovih posebnih kognitivnih, socijalnih, tjelesnih i emocionalnih potreba uz kontinuirano praćenje i vrjednovanje zadovoljenja tih potreba, diferencijacija ciljeva i sadržaja kurikulumu, kontinuum obrazovne, pedagoško-didaktičke i psihološke podrške unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove, poticanje kritičkog razmišljanja, odlučivanja, samopouzdanja i samoostvarenja,

dobrovoljnost sudjelovanja u identifikaciji i u programima. Predviđeni su različiti modeli potpore kroz programe u redovnoj nastavi (obogaćenje, proširenje, ubrzanje, mentorstvo i natjecanje) i posebne programe (izvannastavne aktivnosti, radionice, ljetne i zimske škole, klubovi, kampovi).

Mogućnosti su obogaćivanja programa za darovite učenike raznovrsne. Program se može odnositi na svako odgojno-obrazovno područje, a pristup je sadržaju dublji, individualno vođen, često povezan s drugim područjima, interaktivan, a može biti i pod vodstvom mentora izvan škole (primjerice, stručnjaka različitih profila, znanstvenika ili umjetnika). Kod prakticiranja obogaćenog programa daroviti se učenici ne izdvajaju iz razredne zajednice i školskog okruženja nego individualno rade na zadacima ili projektima uz stručno vođenje. Važno je voditi računa o individualnim potrebama i sklonostima svakoga darovitog učenika, a napose o njihovoj motivaciji. U školi ovi učenici trebaju biti uključeni u dodatnu nastavu i u druge oblike rada koji potiču njihove sposobnosti i kreativnost. Program koji se temelji na osobinama i posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ovih učenika treba biti kvalitativno, a ne kvantitativno drukčiji od okvirnog kurikulumu. Zahtijeva ne samo odgovarajuću prilagodbu, odnosno diferencijaciju sadržaja ili tema i tempa svladavanja sadržaja, nego i prilagodbu procesa poučavanja i oblika rada, prije svega izrade individualiziranog plana učenja.

NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM KAO POLAZNICA INTERKULTURALNOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA RAZLIČITOG KULTURNOG PODRIJETLA

Multikulturalni sastav europskih društava (karakterističan i za Hrvatsku) kao i posljedice koje iz njega proizlaze utjecali su na promoviranje ideje interkulturalnog odgoja i obrazovanja kao mogućeg rješenja za kvalitetan suživot u multikulturalnim zajednicama (Bedeković, 2008.). Prihvativši realnost da su upravo škole postale stjecištima različitih kultura i jezika u kojima se trebaju ostvarivati obrasci interkulturalnog odnosa, krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina prošlog stoljeća razrađen je koncept interkulturalnog odgoja i obrazovanja kao oblik odgoja i obrazovanja za sve učenike (i one koji pripadaju manjinskim i one koji pripadaju većinskoj skupini). U današnje vrijeme sve veći broj europskih zemalja (među njima i Hrvatska) interkulturalna načela ugrađuje u svoje odgojno-obrazovne sustave, prilagođujući pristup interkulturalizmu vlastitim tradicijama, općim interesima i potrebama, pri čemu se implementacija interkulturalnog odgoja i obrazovanja (ovisno o konkretnim prilikama u pojedinim zemljama) odvija u tri temeljna oblika: kao kroskurikularno načelo, kao poseban nastavni predmet ili odgojno-obrazovni program ili kao nova filozofija obrazovanja (Spajić-Vrkaš i sur., 2001.).

Implementacija interkulturalnog odgoja i obrazovanja u neposrednoj nastavnoj praksi, između ostaloga, pretpostavlja izgradnju interkulturalnog kurikuluma kao sukonstrukcijskog procesa, odnosno procesa zajedničke tvorbe koji se razvija interakcijom u konkretnom socijalnom kontekstu (Dantow, Hubbard i Mehan, 2002.). Pođemo li pritom od određenja kurikuluma kao skupa planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeruju obrazovni proces, a koje se odnose na zadatke i sadržaje koji su dosljedno izvedeni iz cilja te na organizacijske oblike, metode rada i postupke provjere uspješnosti nastavnog procesa (Hrvatić, 2007.), kao i od činjenice da kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnovano cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka (Previšić, 2007.), osnovno polazište za analizu temeljnih sastavnica interkulturalnog kurikuluma jest multikulturalno okružje u kojem se realizira nastavni proces. U kontekstu multikulturalnog okružja interkulturalni kurikulum usmjeren je na školu kao mjesto stvaranja, razmjene i poštovanja različitosti, odnosno zajednicu koja uči, pri čemu bi proces učenja trebao rezultirati pomacima u znanju, ali jednako tako i razvojem onih vještina koje će omogućiti promjene u svijesti i senzibilitetu učenika za doživljavanje i prihvaćanje svijeta u kojem se različitosti doživljuju kao bogatstvo i šansa za učenje.

Definiranje temeljnih sastavnica interkulturalnog kurikuluma ovisi prvenstveno o pristupu usmjerenom na omogućivanje učenicima prava na različitost, ostvarivanje jednakih mogućnosti i pripremu za zajednički suživot u demokratskom društvu, temeljenom na interkulturalnim načelima. Ugrađenost interkulturalnih načela u Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum sadržana je u njegovim općim vrijednostima, poglavito onima koje se odnose na ulogu odgoja i obrazovanja u izgradnji osobnoga i kulturnog identiteta kao značajne vrijednosti globaliziranog društva u kojem je monokulturalni model društva narušen zbog snažnog miješanja različitih kultura, svjetonazora i religija. S obzirom na to da postajanje "građaninom svijeta" podrazumijeva zadržavanje veze s vlastitim korijenima i vlastitom kulturnom, društvenom, moralnom i duhovnom baštinom, odgoj i obrazovanje prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu kod učenika treba pridonositi razvoju smisla za izgradnju osobnoga identiteta povezanog sa smislom za poštovanje različitosti.

Među općim odgojno-obrazovnim ciljevima Nacionalnog okvirnog kurikuluma ističe se i onaj koji je usmjeren na odgajanje i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece te na osposobljavanje učenika za život u multikulturalnom svijetu, za poštovanje različitosti i snošljivost, kao i na osposobljavanje za sudjelovanje u demokratskom razvoju društva. S obzirom na to da se osnovna načela

interkulturalnog odgoja i obrazovanja⁷ temelje na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina, prihvaćanju kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa, izbjegavanju etnocentrizma, zajamčenosti jednakih mogućnosti za sve učenike, suprotstavljanju svim oblicima diskriminacije, rasizma i ksenofobije te na razvijanju interkulturalnog odgoja i obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje, jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti, njihova poveznica s općim odgojno-obrazovnim ciljevima Nacionalnoga okvirnog kurikulumu razvidna je u njegovoj općoj usmjerenosti prema osposobljivanju učenika za poštovanje različitosti i život u multikulturalnom svijetu.

Osposobljivanje učenika za (su)život u multikulturalnom svijetu u operativnom smislu podrazumijeva stjecanje interkulturalne kompetencije kao kompetencije koja je nužna za uspostavljanje interkulturalnih odnosa i interkulturalnu komunikaciju u multikulturalnom okruženju. Usmjerenost Nacionalnog okvirnog kurikulumu prema razvoju učeničkih kompetencija u skladu s trendovima kurikulumske politike u europskim zemljama proizlazi iz njegovih posebnih odgojno-obrazovnih ciljeva u kojima su osnovne učeničke kompetencije definirane kao očekivana odgojno-obrazovna postignuća učenika (bez obzira na njihovo socijalno podrijetlo, nacionalnu pripadnost i druge razlike) nakon završenog općeg odgoja i obrazovanja.

S obzirom na to da je Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum dokument koji je podložan stalnim propitivanjima i kao takav je otvoren za stalne promjene i poboljšanja, od njega se očekuje da kao razvojni dokument čini osnovu za promišljanje dosadašnjih postignuća implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u neposrednoj nastavnoj praksi, kao i osnovu za promišljanje mogućnosti sukonstrukcije interkulturalnog kurikulumu u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. U takvu je slijedu očekivati da će važnost i nužnost stjecanja interkulturalne kompetencije za (su)život u suvremenom multikulturalnom svijetu opravdati potrebu definiranja te kompetencije kao jednog od posebnih odgojno-obrazovnih ciljeva Nacionalnog okvirnog kurikulumu i njezina uvrštavanja među temeljne učeničke kompetencije⁸ kao očekivana odgojno-obrazovna postignuća učenika. Jednako tako, očekivati je i da će sadržaji s područja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u budućnosti naći svoje mjesto u Hrvatskom nacionalnom

⁷ Opća načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja usvojena na Stalnoj konferenciji europskih ministara prosvjete u Glasgouu 1983. godine.

⁸ Među učeničkim kompetencijama u okviru posebnih odgojno-obrazovnih ciljeva Nacionalnog okvirnog kurikulumu mogu se uočiti komunikacijske i socijalne kompetencije te matematička, poduzetnička i građanska kompetencija.

okvirnom kurikulumu (kao izborni predmet ili kao međupredmetna tema⁹⁾ među odgojno-obrazovnim sadržajima namijenjenima poučavanju u hrvatskim osnovnim i srednjim školama.

ZAKLJUČAK

Učinkovito i uspješno vođenje odgojno-obrazovnog procesa zasniva se na trajnom propitivanju njegove temeljne funkcije u razvoju učenika. Tu značajno mjesto (uz temeljna umijeća i kompetencije učitelja) zauzima kurikulum nastave, koji uozbiljuje funkciju odgoja i obrazovanja u školi, odnosno koji predstavlja proces školskog učenja u kojemu je određeno koja znanja, sposobnosti, vještine, stavove i obrasce ponašanja učenik treba steći, što, kada i gdje treba učiti, kojom vremenskom dinamikom, uz pomoć kojih stilova učenja i slično. Temelj od kojeg bi trebalo poći u oblikovanju kurikularnog pristupa odgoju i obrazovanju, zasnovanog na razvojno-humanističkoj i holističkoj paradigmi, za sve učenike školskog razreda, prosječne, iznadprosječne i one s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, jest stvaranje zajedničkog odgojno-obrazovnog procesa koji će dijeliti svi učenici u razvoju vlastitih općih i posebnih kompetencija.

Pitanje različitosti kao jednog od osnovnih obilježja suvremene škole i značajne uporišne točke suvremenog kurikuluma u središte pozornosti dovodi promišljanje mogućnosti poticanja jednakoga i ravnomjernog razvoja svakog pojedinog učenika, bez obzira na njegove individualne razlike, kao pristupa koji učitelju omogućuje stvaralačko osmišljavanje odgojno-obrazovnog procesa čija kompleksnost proizlazi iz raznovrsnosti ciljeva, sadržaja, pristupa, metoda, socijalnih oblika rada, postignuća i evaluacijskih postupaka. Primjena ovih elemenata u odgojno-obrazovnoj praksi koja podupire prepoznavanje i uvažavanje individualnih razlika učenika pretpostavlja učitelja čija se profesionalna umijeća ogledaju u njegovim pedagoškim, didaktičkim, metodičkim, predmetnim, kognitivnim, afektivnim, socijalnim i refleksivnim kompetencijama. Sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja i stručnih suradnika osigurava se potrebna razina kompetentnosti, od prepoznavanja individualnih posebnosti učenika, izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrjednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebama svakog pojedinog učenika.

Suvremeno strukturirani otvoreni kurikulum nastave temeljen na uvažavanju individualnih razlika za učitelja i učenike čini oslonac, poticaj i potporu u zajedničkom radu i kreiranju nastavnog procesa koji individualne razlike podupire

⁹ Međupredmetne teme (moduli) u Nacionalnom okvirnom kurikulumu definirane su kao jedan od načina kojim se pridonosi međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih područja i predmeta u cjelinu, usmjeren na interdisciplinarni, holistički pristup učeničkom znanju.

kao šansu za učenje i međusobno obogaćivanje. Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum promatran u kontekstu uvažavanja različitosti za suvremenu odgojno-obrazovnu praksu u hrvatskim osnovnim i srednjim školama u metodologijskom i provedbenom smislu jest izazov temeljen na stalnom propitivanju novih mogućnosti i modaliteta osiguravanja jednakih mogućnosti učenicima s posebnim potrebama za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Njegova razvojna komponenta pritom čini osnovu za poboljšanja koja će u kvalitativnom smislu pridonijeti osmišljavanju novih mogućnosti pristupu različitosti u kontekstu suvremenog kurikuluma.

Literatura

1. Antić, S. (2000.): *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb: HPKZ.
2. Bedeković, V. (2008.): Interkulturalna kompetencija nastavnika: izazov ili odgovor na zahtjeve suvremene škole, u: Káich, K. (ur.), *Budućnost obrazovanja učitelja – novi izazovi i pogledi*, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, str. 480-492.
3. Bedeković, V. (2007.): Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina, u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 58-67.
4. Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002.): *Extending Educational Research Reform, From one School to Many*. London, New York: Routledge falmer.
5. Doctoroff, S., McEvoy, M. (1991.): Increasing peer interaction using The Individualized Curriculum Sequencing Model, *Education and Treatment of Children*, 14 (2), str. 142-150.
6. Gajić, O. (2007.): Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici, u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 199-207.
7. Howe, M. J. A. (2002.): *Psihologija učenja*, Zagreb: Naklada Slap.
8. Hrvatić, N. (2007.): Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 41-58.
9. Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006.). Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
10. Olley, J. G. (1999.): Curriculum for Students with Autism, *School Psychology Review*, 28 (4), str. 595-607.
11. Palekić, M. (2006.): Utjecaj kvalitete nastave na postignuće učenika. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 209-233.

12. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama i većim teškoćama u razvoju (NN: 23/91.).
13. Previšić, V. (2003.): Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator, u: Ličina, B. (ur.), *Učitelj – učenik – škola*. Petrinja: Visoka učiteljska škola, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 13-19.
14. Previšić, V. (2007.): Pedagogija i metodologija kurikuluma, u: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15-37.
15. Resman, M. (2000.): *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ.
16. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001.): *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
17. Terhart, E. (2001.): *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
18. Terwel, J. (2005.): Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education, *Journal of Curriculum Studies*, 37 (86): 653-670.
19. Turoman, A. (2006.): Inkluzivno obrazovanje romske djece, u: *Inkluzivna škola u multikulturalnoj zajednici. Stvaranje uslova za razvoj inkluzivne škole u multikulturalnoj Vojvodini*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine (34-37).
20. Vican, D. Bognar, L. i Previšić, V. (2007.): Hrvatski nacionalni kurikulum, u: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

UDC 37.014.542:376

Review article

Accepted: 1st December 2010

Confirmed: 10th May 2011

DIVERSITIES IN THE CONTEXT OF A MODERN CURRICULUM

Marko JURČIĆ, Assistant Professor

The University of Zagreb, The Faculty of Philosophy, Pedagogy Department

Smiljana ZRILIĆ, Assistant Professor

The University of Zadar, Teacher and Pre-school Teacher Training Department

Vesna BEDEKOVIĆ, M.A.

The School of Information Technology and Management, Virovitica

Summary: *Diversity in the context of a modern curriculum implies diversity as a base concept of the modern curriculum which enables equal participation for all students in the educational process in accordance with their abilities, and the acceptance of their needs depending on the specificities and difficulties at the individual level. An absolute focus on the individual differences is made by a teacher when he or she, within a teaching curriculum, defines and develops objectives, makes plans and programmes of the educational content, designs the teaching process, makes decisions about teaching methods and materials, applies a reasonable combination of student groupings, and chooses an accurate procedure to assess results; so that students can see the course of their potential development. This especially refers to the potential development of students with special needs, to those with difficulties and the gifted ones, including the culturally diverse students. The development of an attitude toward students of a culturally different background is considered a key factor of facing the inevitable changes caused by the transition from the monoculture to culturally plural communities. Mutual contacts of culturally diverse students infer the necessity of a quality interrelation based on the interculturalism as a possible solution of a good coexistence in the contemporary multicultural communities. In that context the goal of the Croatian National Framework Curriculum is to enable attendants of the educational institutions to achieve the highest levels of competence in accordance with their potentials, accepting the diversity of every student as a basic precondition of coexistence in a multicultural society.*

Key words: *modern curriculum, competencies, diversity, students with special needs, multicultural society*
