

RAZLIKOVNI KURIKULUM KAO PRETPOSTAVKA USPJEŠNE INKLUZIJE

SMILJANA ZRILIĆ

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru

UDK 37.016:376-053.5-056.36

DOI: 10.15291/magistra.2821

Pregledni rad

Primljeno: 20.12.2018.

Prihvaćeno: 8.2.2019.

SAŽETAK

Polazeći od činjenice da obrazovne institucije postaju sjecištima različitih etniciteta, kultura, religija i jezika, da učenici dolaze iz sve različitijih obitelji (jednoroditeljskih, binuklearnih, posvojiteljskih, udomiteljskih), te da su učenici s posebnim potrebama uključeni u redovite odgojno-obrazovne skupine, izazovi budućnosti pojedinca i društva ogledaju se, među ostalim, u ustroju i kvaliteti obrazovnih sustava. Suočena s novim izazovima škola se mijenja u pravcu stvaranja povoljnih uvjeta za razvoj socijalnih, intelektualnih i emocionalnih kapaciteta učenika u skladu s njihovom kronološkom i mentalnom dobi. S tim u svezi neizbježni su zahtjevi na razini metodičke i sadržajne prilagodbe odgojno-obrazovnog procesa, odnosno posebne odgojno-obrazovne podrške različite vrste i razine. Govorimo o prilagođenim, tj. primjerenim¹ programima i modelima učenja uz socijalno kompetentnog učitelja i ostale sudionike uključene u sve segmente odgoja i obrazovanja, izradi i mogućnostima implementacije diferencijalnih programa i razlikovnih kurikuluma. Nove obrazovne potrebe društva i pojedinca iniciraju zahtjev za stvaranjem takvog profila obrazovnih institucija koje predstavljaju stimulativnu sredinu za učenje i razvoj socijalnih odnosa. Mijenjaju se odnosi među ljudima u životnim zajednicama, te otvaraju pitanja dijaloga, suživota, snosljivosti i međusobnog uvažavanja.

KLJUČNE RIJEČI: *učenici s posebnim potrebama, integracija, inkluzija, diferencirani kurikulum, kompetencije učitelja*

¹ Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama NN 24/2015.

UVODNE NAPOMENE

Suvremena se pedagogija okreće svakodnevici kao vremenu cjeloživotnog obrazovanja i učenja: neformalnim i informalnim načinima stjecanja znanja, profesionalnih kompetencija i kulture življenja (Previšić 2007). Pojedine diferencijalne pedagogije aktualne probleme uzimaju kao predmet svog dubljeg proučavanja i istraživanja. Uz, neke, koje napose čine razvojno bogatstvo pedagogijske znanosti (interkulturalna pedagogija, medijska, socijalna, pedagogija poremećaja u ponašanju), izdvajamo i pedagogiju djece s posebnim potrebama. Nekad se terminološki određivala kao *specijalna pedagogija*, a odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama, tretirao se kao *specijalni odgoj* i provodio isključivo u, za to namijenjenim, *specijalnim školama*. Navedeni termini nisu više u uporabi, tim više što se učenici s teškoćama uključuju, koliko je god to moguće u redovite škole, potpunom ili djelomičnom integracijom. Specijalne škole učenike s posebnim potrebama osposobljavaju za život u grupama sebi sličnim. Takvo njihovo odvajanje od ostalih ima niz negativnih posljedica i na sve ostale učenike koji, odrastajući i živjeti u grupama sebi sličnih, ne nauče prepoznavati i uvažavati različitosti, prepoznavati vrijednosti drugačijih. Naprotiv, iz neznanja, formiraju prema njima niz predrasuda, te se uvijek ističu područja na kojima nisu uspješna, ne uvažavajući tako njihove posebne potrebe, ali i posebne potencijale u područjima gdje mogu biti uspješni. Školovanje u posebnim ustanovama pokazalo se nekorisnim, jer su metode rada često bile neprilagođene, ispod razine učenikovih mogućnosti, čime nisu iskorišteni potencijali potrebni za uspješnu integraciju u vršnjački i širi socijalni kontekst. Glavna zamjerka takvom načinu školovanja bila je da učenici u tim školama nisu dovoljno aktivirali sve svoje postojeće potencijale, te nisu posebno stjecali takvo socijalno i emocionalno iskustvo koje bi im omogućilo kasnije uključivanje u sve aspekte društvenog i profesionalnog života (Sekulić 1997). Na osnovi takvih stajališta javili su se zahtjevi za dokidanjem izdvojenog školovanja učenika s teškoćama u specijalnim školama kao i za njihovim uključivanjem u sve oblike društvenog života. Ti su se zahtjevi u raznim zemljama javili pod različitim nazivima. U literaturi većine europskih zemalja (do nedavno i u nas) taj se zahtjev terminološki označava kao *integracija* (čime se ističe potreba za njihovim integriranjem sa svijetom većine), u nordijskim se zemljama češće koristi naziv *normalizacija* (čime se ističe potreba osiguravanja *normalne* okoline djeci s teškoćama u razvoju tijekom odrastanja), u SAD-u se koristi naziv *mainstreaming* (kojim se naglašava potreba njihova uključivanja u *glavne* *tijekove* života), dok se u Kanadi najčešće koristi termin *inkluzija* (uključivanje), čime se

naglašava njihova obuhvaćenost u svim društvenim aktivnostima. Osnovni cilj koji se time želi ostvariti uvijek je uspješnija socijalizacija djece s posebnim potrebama (Sekulić 1997).

OD POČETAKA INTEGRACIJE DO INKLUZIJE

Integracija se javlja kao suprotnost postupku izdvajanja (segregacije) djece s teškoćama u razvoju. Postupak integracije prvenstveno se odnosi na smještaj učenika s teškoćama u redovitu školu zajedno s učenicima urednog razvoja. Koncept integracije učenika s teškoćama² u redoviti obrazovni sustav nije na dovoljno jasan i prepoznatljiv način predvidio neophodnu transformaciju sustava u prilagođavanju potrebama svakog djeteta.³ Integracija često znači samo smještaj učenika s teškoćama u redovitu školu, te tako sredina pokušava prilagoditi dijete nekom *prosjeku*. Socijalna integracija učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka, daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno, te da se razviju u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge. Stoga se u novije vrijeme uvodi termin **inkluzija**. Zahtijeva višu razinu uvažavanja učenika s teškoćama u razvoju, tretira ih kao potpuno ravnopravne

² U ovom dijelu koristi se termin učenici s teškoćama, jer se često inkluzija podrazumijeva upravo za ovu skupinu učenika. Sintagma *djeca s posebnim potrebama* nešto je šira i podrazumijeva i djecu s teškoćama u razvoju, ali i darovitu i talentiranu djecu. Darovita djeca su, zbog svojih intelektualnih kapaciteta oduvijek bila uključena u redovite škole, ali su se u radu s njima primjenjivale iste metode i koristili isti programi kao i za ostalu djecu, te se njihova darovitost nije mogla razvijati i ostajala je na razini potencijalne darovitosti, koja je s vremenom zbog nemotivirajuće okoline i neprimjerenih oblika rada, u potpunosti zanemarivana. Danas se zna da na taj način škola nije ispunjavala njihova očekivanja, te su im potrebni diferencirani kurikulumi, primjenjuju se brojna obogaćenja programa, ali i neke druge specifičnosti.

Prema članku 2. Pravilnika (NN 24/2015) učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja. Odgoj i obrazovanje učenika temelji se na načelima prihvaćanja različitih učenika, prihvaćanja različitosti osobitost razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za potizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.

³ Snažnu potporu integraciji djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav dale su ideje iz demokratizaciji obrazovanja, to jest zahtijevanju prava na jednak odgoj i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima (na osnovu Deklaracije o pravima čovjeka iz 1948. godine). Ti zahtjevi su brzo našli svoje mjesto u dokumentima, preporukama većine uglednih svjetskih organizacija, posebno Ujedinjenih naroda i UNESCO-a, što je rezultiralo Deklaracijom o pravima osoba s mentalnom teškoćom (UN, 1971), Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama (UN, 1975), Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989). Svi ti zahtjevi ubrzo su prerasli u zakonske odredbe kojima se obrazovanje ozakonjuje kao integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju i one bez njih. Takav zakon se pojavio najprije u Švedskoj i nekim drugim skandinavskim zemljama 60-tih godina 20. stoljeća, a u Hrvatskoj 1980. godine.

sudionike u odgojno-obrazovnom procesu unutar kojeg je osigurana kontinuirana individualna pomoć u situacijama kada je neophodna. Za razliku od integracije kod koje je naglasak stavljen na mjesto (stanje), inkluzija se primarno veže uz proces. Ona u prvom redu ističe i naglašava učenikove potencijale, a manje govori o nedostacima. Inkluzivni pristup traži angažman svih sudionika (timski rad) kako bi se istovremeno izišlo u susret individualnim potrebama svakog učenika i zahtjevima odgojno-obrazovne prakse. Svakom učeniku omogućava se napredovanje u razvoju u skladu s njegovim mogućnostima, kako bi aktivno sudjelovao u društvenom životu. Uspješna inkluzija znači kako su svi učenici aktivno uključeni u odgojno-obrazovne aktivnosti. Drugim riječima, inkluzija je kreiranje uvjeta za učenike s teškoćama koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju adekvatnu okolinu za njihov razvoj i ostvarivanje njihovih prava.

Inkluzijom se ostvaruje glavni cilj zbog kojeg se pristupilo njezinu provođenju, a to je stjecanje povoljnijeg socijalnog i emocionalnog iskustva učenika s teškoćama, koje će im omogućiti kasnije uspješno uključivanje u društveni i profesionalni život u svijetu većine. Ovdje je potrebno naglasiti kako teškoće u socijalnoj integraciji, te inkluziji imaju i darovita djeca zbog neprepoznavanja, neuvažavanja, posebice zbog nepoticanja njihove različitosti. Ipak, problemi su uočljiviji kod učenika s teškoćama zbog njihova niskog samopouzdanja i trajnog osjećaja neuspjeha. Pri nastojanjima da se djeca s teškoćama u razvoju uključe u redovne razrede često se iskazivala bojazan u svezi s njihovim prihvaćanjem od ostalih učenika u razredu. To se smatra jednim od glavnih čimbenika njihove uspješne socijalizacije. Značajno je da se tijekom prva tri desetljeća iskustva s provođenjem integracije u odgoju i obrazovanju u nas nije pridonijelo poboljšanju položaja djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama (Sekulić-Majurec 1988, 1997; Stančić 1988; Nazor i Buj 1991; Nazor i Nikolić 1992). Teškoće koje učenik ima u školi katkad se generaliziraju na njegovo cjelokupno ponašanje. Pritisak okoline često se povećava, te se razvijaju strahovi, čak i fobije, izazvane ignoriranjem teškoća, stalnim isticanjem negativnosti, ne pružanjem mogućnosti za afirmacijom, negativnim vrednovanjem, odbačenosti u razredu. Nerijetko ovu djecu vršnjaci izoliraju iz svoga okruženja, što na njih izrazito negativno djeluje. To posebice dolazi do izražaja tijekom adolescencije kad su druženja s vršnjacima najintenzivnija. Iako je malo istraživanja o ovoj temi, činjenica je da je učinkovitost integracije sve uočljivija, čemu pridonose mogućnosti implementacije prilagođenih i individualiziranih programa, te niz drugih elemenata iz školskog konteksta koji se odnose na razvijenije socijalne kompetencija, učitelja i njihovih učenika, a razvijaju se u smjeru tolerancije, uvažavanja, prihvaćanja,

solidarnosti, suživota.

Da bi se navedene vrijednosti poticale u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven, da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala (Buljubašić-Kuzmanović i Livazović 2010).

Budući da u provođenju načela uvažavanja različitosti ključno mjesto i ulogu zauzima obrazovna praksa, suvremeno strukturirani kurikulumi nastoje artikulirati sadržaje, programe, metode rada učitelja koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja nego će, u neposrednim *dodirima* razgrađivati različite socijalne stereotipe i predrasude. Osnovna poruka inkluzivnog odgoja i obrazovanja je da ne izdvaja niti jednog učenika, već se radi na stvaranju adekvatnijih uvjeta za sve. Također je aktualan rad na stvaranju diferencijalnih programa kako bi se sva djeca uključivala u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Unaprjeđenja u ovom području pokazuju opću razinu napora koje društvo ulaže u cilju demokratizacije, humanizacije društvenih odnosa i stvaranje uvjeta za obrazovanje osjetljivih grupa. Uspjeh inkluzije ovisi o kvaliteti komunikacije. Rad s djecom s teškoćama zahtjeva posebnu komunikacijsku kompetentnost učitelja te ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, što podrazumijeva stjecanje znanja o različitim oblicima komunikacije, ovladavanje vještinom komuniciranja i formiranje pozitivnih stavova prema ovoj grupi učenika. Predviđaju se različite mogućnosti provođenja školovanja u inkluzivnim uvjetima. Ponekad je to samo fizičko spajanje, pri čemu se jednostavno posebna razredna odjeljenja smještaju u prostore redovnih škola. Viši stupanj provođenja predstavlja funkcionalno povezivanje u kojem djeca s teškoćama dio nastavnog programa prate u redovitim razrednim odjeljenjima (onaj koji mogu), a dio u posebnim odjeljenjima ili grupama uz odgovarajuća sredstva i pomagala i posebnu pomoć stručnjaka. Najviši stupanj provođenja predstavlja socijalno povezivanje, u kojem djeca s teškoćama u razvoju cjelokupan nastavni program svladavaju u redovitim razrednim odjeljenjima i u njima sudjeluju u svim aktivnostima (Sekulić 1997).

Kvaliteta obrazovanja, a time i budućnost zajednice u velikoj je mjeri ovisna o kvaliteti rada škola. Zemlje koje su obrazovanje postavile kao nacionalni prioritet te smatraju da bez kvalitetnog obrazovanja buduće generacije nemaju mogućnost ostvarenja zdravih stilova života postižu i najbolje rezultate, i to ne samo na području obrazovanja nego i na drugim područjima. Općeljudski i društveno prihvatljivi kriteriji europskog kulturnog kruga kojima i Hrvatska pripada su: pojedinac i njegov razvoj, sloboda i odgovornost, jednakost obrazovnih mogućnosti, solidarnost

i tolerancija, nacionalni identitet kao europska sastavnica, znanje kao intelektualni kapital (Mijatović; Previšić; Žužul 2000).

KURIKULUMSKA ODREĐENJA DIFERENCIJALNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA – PRETPOSTAVKE INKLUZIJE

Kurikulum podrazumijeva opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa rada i djelovanja s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, ustrojstvo te kontrolu postignuća prema globalno postavljenim ciljevima i prema pretpostavkama za odvijanje procesa. Nužno ga je strukturirati na način da učiteljima omogućava fleksibilni odabir nastavnih sadržaja i metoda rada, stvaralački pristup organizaciji nastavnog procesa te 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 predstavlja polazište, poticaj i potporu za prilagođavanje odgojno-obrazovnog procesa individualnim razlikama učenika, a za učenike oslonac i izvorište ravnopravne participacije, bez obzira na njihove individualne razlike. Mora biti *očišćen* od predrasuda, neznanstvenosti, stručnog egoizma i pedagoške nekompetencije, spolnih predrasuda, vjerske nesnošljivosti, socijalnih razlika, sve do teško razlučivih karakteristika društvenih mentaliteta (Previšić 2007).

Pretpostavke inkluzivnog odgoja i obrazovanja, kao i ostvarivanja suvremenih pristupa u radu s učenicima s posebnim potrebama prvenstveno podrazumijevaju otvoreni kurikulum, zakonske i podzakonske akte, koji obvezuju na osiguranje adekvatnih uvjeta, modele školovanja, individualizirane programe, koji određuju sadržajnu i metodičku prilagodbu nastavnih sadržaja, te kompetencije učitelja i svih ostalih sudionika inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Suvremeno strukturirani otvoreni kurikulum nastave temeljen na uvažavanju individualnih razlika oslonac je, poticaj i potpora, učenicima i učiteljima, te elementarna pretpostavka za kreiranje nastavnog procesa koji individualne razlike podupire kao mogućnost za učenje i međusobno obogaćivanje. Pitanje različitosti u središte pozornosti dovodi promišljanje mogućnosti poticanja jednakog i ravnomjernog razvoja svakog pojedinog učenika kao pristupa koji učitelju omogućava stvaralačko osmišljavanje odgojno-obrazovnog procesa čija kompleksnost proizlazi iz raznovrsnosti ciljeva, sadržaja, pristupa, metoda, socijalnih oblika rada, postignuća i evaluacijskih postupaka (Zrilić i sur. 2016). U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s posebnim potre-

bama na ispitivanju njihovih stvarnih obrazovnih potreba neophodno je osposobiti nositelje odgojno-obrazovnog rada za implementaciju kurikuluma. Najpotpunije usmjeravanje prema individualnim razlikama učenika u poučavanju i učenju čini učitelj kada unutar nastavnoga kurikuluma, određuje i razvija ciljeve, planira i programira diferencirane nastavne sadržaje, izabire organizaciju nastavnog rada, donosi odluku o metodama i sredstvima poučavanja, primjenjuje umreženu kombinaciju socijalnih oblika rada, ispravnim postupkom utvrđuje vrijednost postignuća, tako da učenici imaju svoj vlastiti tijek razvoja potencijala. Drugim riječima, pri ugradnji i integriranju ciljeva, sadržaja, oblika, metoda u nastavni kurikulum, te odgojnih kvaliteta učitelj mora imati umijeće u vođenju odgojno-obrazovnog procesa primjeren „prosječnim“ učenicima i učenicima koji odstupaju od srednje vrijednosti (na višu ili nižu razinu), tako da otklanja prepreke koje onemogućavaju optimalni razvoj potencijala svih učenika. Učenici s posebnim potrebama zahtijevaju prilagodbe odgojno-obrazovnog procesa, odnosno posebnu odgojno-obrazovnu podršku različite vrste i razine. To, osim odabira i prilagođivanja nastavnih oblika, metoda i sredstava, planiranja i pripreme školskoga i nastavnoga rada prema sposobnostima učenika, diferencijalnog ustrojstva i tempa nastave, podrazumijeva i senzibiliziranje ostalih učenika za pomoć i suradnju. U takvom je slijedu za očekivati da će značaj i neophodnost stjecanja socijalne kompetencije za (su)život u suvremenom svijetu opravdati potrebu njenog definiranja kao jednog od posebnih odgojno-obrazovnih ciljeva Nacionalnog okvirnog kurikuluma i njenog uvrštavanja među temeljne učeničke kompetencije kao očekivana odgojno-obrazovna postignuća učenika.

S obzirom na to da Hrvatski nacionalni kurikulum predstavlja 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 diferencijalnog odgoja i obrazovanja u neposrednoj nastavnoj praksi, kao i osnovu za promišljanje mogućnosti sukonstrukcije individualiziranih kurikuluma u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Pojam *individualiziranog kurikuluma*⁴ 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 pružanjem različitog programa različitim kategorijama

⁴ U literaturi su uočeni pojmovi individualizirani i diferencirani kurikulum. Riječ je o dva pojma istog značenja. U europskim i američkim radovima češći je naziv diferencirani kurikulum dok se u hrvatskim radovima češće upotrebljava termin individualizirani.

učenika prisutan je u svim suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima.⁵ Doctroff i McEvoy (1991) opisuju Model nizanja individualiziranog kurikuluma (The Individualized Curriculum Sequencing Model) prema kojemu se socijalne vještine i ostali modeli ponašanja uče različitim koracima 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 predstavlja 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 ukazuje na važnost stručnih i socijalnih vještina istraživanja koje učenicima omogućavaju razvijanje visokih kvalitetnih ishoda, a treća upućuje darovite učenike na razumijevanje i uvažavanje sustava znanja.

MODELI ŠKOLOVANJA UČENIKA S POSEBNIM POTREBAMA U REDOVITOM ŠKOLSKOM SUSTAVU RH

Posebni modeli školovanja u RH provode se u radu s učenicima s teškoćama, te s darovitim učenicima. To je određeno Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 126/2012), kao i posebnim podzakonskim aktima.

Oblici rada koji se nude unutar osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja RH za **učenike s teškoćama** provode se u: redovitim osnovnim školama potpunom ili djelomičnom integracijom. Potpuna integracija ostvaruje se uključivanjem u redoviti razred gdje učenik savladava redovne, primjerene ili posebne nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu.⁶

Učenik s teškoćama ima pravo na dodatni odgojno-obrazovni rehabilitacijski program i posebnu dodatnu pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, koja

⁵ 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).

⁶ Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama NN 24/2015. Pravilnikom se određuju mogućnosti izrade primjerenih programa: Redovitog programa uz individualizirane postupke; Redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke; Posebnog programa uz individualizirane postupke; te Posebnog programa za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

se provodi u posebno opremljenom prostoru škole, te uključivanjem osposobljenih pomoćnika u nastavu. Oblik djelomične integracije provodi se u redovnoj osnovnoj školi, najčešće za učenike sa sniženim intelektualnim sposobnostima. Dio sadržaja svladavaju u posebnom razrednom odjelu, a dio (najčešće odgojne predmete) u matičnom razredu. Obrazovne predmete vodi rehabilitator u suradnji s učiteljem, a odgojne sami učitelji.

Individualizirani rad s učenicima s teškoćama podrazumijeva potrebu izradbe diferenciranih nastavnih programa. Programi sadrže različite razine, ovisno o odgojno-obrazovnim potrebama učenika, a sadržavaju ciljeve, sadržaje, metode, rokove, vrednovanje i osobe zadužene za njegovu provedbu. Individualizirani program izrađuju učitelj i stručni suradnici škole, o čemu roditelji/staratelji učenika s teškoćama trebaju biti upoznati. Izrađuje se za sve učenike s teškoćama temeljem Rješenja Ureda državne uprave i Odluke učiteljskog vijeća škole. Predviđa se mogućnost uvođenja novih oblika rada koji obogaćuju postojeće, a mogu i izvan same škole. *Bonus nastava* kao novi oblik rada predstavlja ponudu zamjenskih aktivnosti za predmete koji se većinom zasnivaju na apstraktnom mišljenju, a odnosi se na stjecanje radnih vještina učenika viših razreda. Posebno je korisna za male sredine radi sprječavanja upućivanja djece u specijalizirane institucije i izdvajanja iz djetetu bliske sredine. Učenicima kojima nije potrebna sadržajna prilagodba pristupa se samo prilagođenim i primjerenim metodama rada.

Izradba individualiziranog odgojno-obrazovnog programa temelji se na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika, a tek potom na procjeni područja koja treba razvijati. Etape su izradbe individualiziranoga programa: inicijalna procjena, određenje nastavnih predmeta i sadržaja, razine usvajanja sadržaja, vremenske dimenzije (kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadatci), izbor metoda, individualiziranih postupaka, sredstava i pomagala, praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika. Planiranje i praćenje uspješnosti programa provodi se mjesečno. Ako škola nema stručnjaka odgovarajućega profila, dužna je osigurati primjerenu odgojno-obrazovnu i rehabilitacijsku potporu suradnjom sa stručnjacima izvan ustanove i ovlaštenim institucijama.

Kako je već naglašeno, u skupinu djece s posebnim potrebama spadaju i **darovita djeca**. Zahtijevaju poseban pristup učitelja u radu s njima, kao i djeca s teškoćama. Jer, ukoliko je školska sredina nepodržavajuća za darovitog učenika, javlja se opasnost od zanemarivanja i neiskorištavanja njegovih potencijala, a u nekim slučajevima, zbog nerazumijevanja i neprihvatanja, i demotiviranost za školu. Darovita djece izložena su ili prevelikim ili preniskim očekivanjima okoline što kod njih

stvara osjećaj bespomoćnosti, pogotovo ako ih vršnjaci izoliraju zbog različitosti (interesa, ponašanja, rječnika kojim se služe i sl.). Učitelji moraju identificirati darovitu djecu, prepoznati njihove osobine na kognitivnom i socioemotivnom planu. Treba prepoznati njihove specifične obrazovne potrebe, kao i prednosti i nedostatke koje im njihova darovitost stvara u okolini.

Hrvatski zakonski okvir određuje više mogućnosti školovanja darovite djece i učenika. Po člancima Zakona i svih pravilnika, te ostalih nacionalnih dokumenata, ustanove ranog i predškolskog odgoja, kao i škole u obvezi su nužno organizirati proces identifikacije darovitih učenika, te im omogućiti školovanje po adekvatnim modelima i diferenciranim kurikulumima. Darovita djeca i učenici često su izložena ili prevelikim ili preniskim očekivanjima okoline što kod njih stvara osjećaj bespomoćnosti, pogotovo ako ih vršnjaci izoliraju zbog različitosti (interesa, ponašanja, rječnika kojim se služe i sl.). Stoga je od presudne važnosti uloga odgojitelja, te učitelja, koji prvenstveno moraju znati prepoznati i identificirati darovitost. Treba uvažavati i poticati specifične obrazovne potrebe darovite djece i učenika, kao i prednosti, a nedostatke koje im njihova darovitost stvara u okolini nastojati ublažiti stoga je primjena diferenciranih kurikuluma neophodna.

Ostvarivanja suvremenih pristupa u radu s darovitom djecom i učenicima prvenstveno zahtijevaju zakonske i podzakonske akte, koji obvezuju na osiguranje adekvatnih uvjeta i modela školovanja. Isto tako, za implementaciju i realizaciju neophodne su kompetencije učitelja. Njegove sposobnosti najviše dolaze do izražaja pri izradi diferenciranih kurikuluma, koji određuju individualizirani pristup, te sadržajnu i metodičku prilagodbu nastavnih sadržaja. U radu s darovitim učenicima sadržaji se proširuju i obogaćuju novim temama, a metodička prilagodba zahtijeva fleksibilniji pristup i uvažavanje kreativnosti učenika. Sputavanje darovitih izrazito negativno djeluje na njihov odnos prema školi (Zrilić i Marin 2018).

U Hrvatskoj je na snazi Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/91)⁷, kojim se uređuje način uočavanja, školovanja, poticanja i praćenja darovitih učenika, te uvjeti i postupak pod kojima učenik može završiti osnovnu školu u kraćem vremenu od propisanog.

Težnja za visokim odgojno-obrazovnim standardima i postignućima zahtjeva pridavanje većega značenja otkrivanju iznadprosječne i darovite djece te stvaranju mogućnosti razvijanja njihove darovitosti. Zadaća učitelja je zamijeniti uobičajenu razrednu situaciju u kojoj su se sadržaji, metode i oblici rada prilagođavali pro-

⁷ Prije nekoliko godina je u proceduri bio prijedlog novog Pravilnika, ali još nije usvojen.

sječnoj većini u razredu. Uočavanje darovitih učenika i poticanje razvoja njihove darovitosti izradom programa u skladu sa sklonostima, interesima, motivacijom i sposobnostima darovitih učenika obveza je učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi.

Program koji se temelji na osobinama i posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ove djece i skupine učenika, treba biti kvalitativno, a ne kvantitativno drugačiji od redovitog, općeg kurikuluma. Zahtijeva ne samo odgovarajuću prilagodbu, odnosno diferencijaciju sadržaja ili tema i tempa savladavanja sadržaja, već i procesa podučavanja i oblika rada, prije svega izrade individualiziranog plana učenja.

Kompetencije koje su potrebne za rad s darovitom djecom na prvom se mjestu odnose na sposobnosti prepoznavanja darovitosti. Naime, u praksi se događa da učitelji ne prepoznaju darovitost, ili imaju osjećaj nelagode i straha, te ignoriraju djetetovu darovitost. Učitelj darovitog djeteta treba omogućiti pristup izvorima specifičnog znanja, donoseći mu dodatnu literaturu s temama za koje pokazuje poseban interes. Isto tako, neizostavno je, gotovo svakodnevno komuniciranje s roditeljima kako bi se darovitost poticala. Daroviti učenik u razredu može učitelju biti od velike pomoći, ako zna poticati njegove potencijale, jer svojim radom, uz kompetentnog učitelja, mogu pozitivno djelovati na ostale učenike u razredu.

Treba reći da u praksi susrećemo i djecu u koje je stručnim putem utvrđen nadprosječan intelektualni potencijal uz istodobno prisutne različite druge razvojne poteškoće.⁸ Kombinacija visokih potencijala s jedne strane i razvojnih poteškoća s druge strane čini odrastanje, odgoj i obrazovanje ove djece iznimno zahtjevnom i složenom zadaćom koja roditelje, odgojitelje, učitelje, pedagoge i druge stručnjake stavlja pred mnoge probleme i nedoumice. Ukoliko obiteljska i školska sredina, uzajamno se podržavajući, ne mogu osigurati primjereno zadovoljenje posebnih potreba darovite djece, javlja se ozbiljna opasnost od trajnog zanemarivanja, zatumljivanja i neiskorištavanja djetetovih potencijala, nerijetko nažalost i *dvostruko etiketiranje*, što djetetu nanosi trajnu štetu u napredovanju, ne samo u području obrazovanja, nego i na emotivnom i socijalnom području.

Mogućnost implementacije svih navedenih programa, sadržaja i metoda rada najviše ovisi o kompetencijama učitelja. Primjeren didaktičko-metodički pristup samo je dio ukupnog profesionalnog angažmana učitelja u procesu inkluzivnog odgoja

⁸ Darovita i talentirana djeca/učenici s *dvostrukim posebnim potrebama* darovita su djeca koja imaju teškoću, kao što su npr. ADHD, teškoće u učenju, osjetilne i motoričke teškoće itd. Darovitost i talentiranost ove djece najčešće ostaje neprepoznata te nemaju mogućnost ostvariti svoje potencijale. Stoga oni zahtijevaju posebne oblike identifikacije i potpore u odgojno-obrazovnom sustavu, ali i izvan toga sustava, kroz alternativne izvanskolske obrazovne, terapijske programme.

i obrazovanja. Inkluzivni odgoj i obrazovanje, među ostalim, podrazumijeva diferenciranost ciljeva učenja i poduke, te promicanje pozitivnih stavova u odnosu na različitost u odgojno-obrazovnoj ustanovi i široj zajednici.

KOMPETENTAN UČITELJ U UVJETIMA INKLUZIJE

Višeznačnost uloge **učitelja** u nastavnom procesu ogleda se u činjenici da se razvoj njegovih kompetencija sve više nadopunjuje ulogom suradnika, kreatora i moderatora socijalnih odnosa, ali i u organizaciji primjerenih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, socijalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja. U tom se smislu pristup u radu s učenicima s posebnim potrebama ne temelji samo na otvorenosti prema različitostima, nego i na njihovom priznavanju i prihvaćanju. Nužno je upravljati heterogenošću unutar grupe u razredu, *slomiti* barijere, proširiti upravljanje razredom na širi prostor, razvijati suradnju među učenicima u jednostavnim oblicima zajedničke obuke. Profesionalna izgradnja i smisao profesije očituje se u suočavanju s obvezama i dilemama profesije. Uključuje borbu protiv predrasuda i seksualne, etničke i društvene diskriminacije; sudjelovanje u stvaranju pravila zajedničkog života u svezi školske discipline, sankcija i procjene ponašanja; analiziranje pedagoških odnosa, autoritet, komunikaciju u razredu; razvijanje smisla za odgovornost te osjećaj pravde Perrenoud (2002).

Uspješnom i učinkovitom metodologijom izrade razlikovnih kurikuluma učitelj određuje suvremenu razinu odgoja i obrazovanja prema individualnim razlikama učenika, razvija ciljeve, 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, donosi 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, umijeće umanjivanja učenikova straha od školskog neuspjeha).

Pokazalo se da učenici s posebnim potrebama u našoj odgojno-obrazovnoj praksi

stvaraju *problem* zbog učiteljevog osjećaja nekompetentnosti, pa mu je svaki učenik s posebnim potrebama svojevrsni izazov. Specifičnost područja ističe potrebu poznavanja uzroka oštećenja, metodiku rada u razredu, korištenje brojnih specifičnih nastavnih pomagala, a osim stručnih, razvijene i socijalne kompetencije, kako bi se spriječile možebitne emotivne i socijalne teškoće učenika s posebnim potrebama (Zrilić 2013). Dobra praksa u radu s učenicima s posebnim potrebama 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 uvažavanje svakog učenika kao pojedinca, kvalitetu pomagala u učenju te uključivanje pomoćnika⁹ u nastavu.

Specifičnosti rada s učenicima s posebnim potrebama odnose se i na preporuke za međuučeničku komunikaciju (omogućiti učenje uz pomoć drugog učenika, poticati učenike na pozitivnu interakciju provođenjem zajedničkih aktivnosti, senzibiliziranje ostalih učenika za njihove potrebe, pomoć i suradnju).

Stavovi učitelja prema učenicima s posebnim potrebama u njihovim razredima općenito snažno utječu na socijalni status tih učenika u razredu. Nažalost, oni mogu biti i negativni (Sekulić-Majurec 1997) i prenose se na ostale učenike u razredu. Kako stavovi učitelja prema učenicima s posebnim potrebama utječu na socijalni status tih učenika u redovnim razredima, veće mogućnosti uspješne socijalizacije kroz uspješnije uključivanje u svoje razrede učenicima pružaju učitelji koji prema njima ne iskazuju negativne stavove. Stoga se kroz cijelo razdoblje provođenja integracije i inkluzije u odgoju i obrazovanju proučavaju i mogućnosti formiranja pozitivnih stavova učitelja, posebno prema učenicima s teškoćama u razvoju, ali i prema darovitim učenicima koji svojom orijentacijom na dodatne izvore znanja raspravljaju do u detalje, postavljaju pitanja, samostalno izvode zaključke, imaju neobične ideje, vole kompleksnost u izlaganju, manipuliraju informacijama, te mogu postati opterećenje učitelju tijekom nastave.¹⁰

Socijalne kompetencije učitelja uključujući empatiju, komunikacijske vještine, toleranciju, kooperativnost i uzajamnu pomoć, odgovornost prema sebi i drugima, ustrajnost u obavljanju zadataka, odgodu zadovoljstva, kontroliranje nasilnih

⁹ U Hrvatskoj je prvi put 2005. godine pokrenut projekt pomoćnika u nastavi. Cilj je olakšati inkluziju učenika s teškoćama i povećati njihovu mogućnost upisa u redovne škole. Unapređuje se kvaliteta školovanja djece s teškoćama i bez teškoća u razvoju u redovnim osnovnim školama.

¹⁰ Visokoškolski kurikulumi sve su više usmjereni na razvoj kompetencija učitelja za uvažavanje različitosti, te metodičku spremnost za rad s učenicima s posebnim. Uvode se novi kolegiji, kako obvezni, tako i izborni (primjer Odjela za učitelje i odgojitelje, Sveučilišta u Zadru: Inkluzijski odgoj i obrazovanje, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Poremećaji u ponašanju, Specifične teškoće učenja, Darovita djeca i učenici.

poriva, iskazivanje osjećaja vrijednost i jedinstvenost svake osobe, pozitivnu sliku o sebi. Sve su to bitne pretpostavke za uspostavljanje uspješne komunikacije s učenicima u školi, te istodobno predstavljaju model učenja ponašanja učenika. Na učiteljevoj sposobnosti kontrole ponašanja, reguliranja emocija, empatije, tolerancije, suradnje, učenici će na prihvatljiv način naučiti zadovoljiti svoje, a uvažavati i tuđe potrebe. Učiteljeve kompetencije utječu na razvoj učenika, posebice na njegovo: samopoštovanje, otvorenost svijesti, motivaciju, poštivanje razlika, poštenje, kreativnu znatiželju, i iznad svega na, spremnost za sudjelovanjem i suradnjom u rješavanju problema grupe. Costa (1999) ističe i važnost međusobne osjetljivosti, želje za dobrim odnosima, disciplinarnosti, usmjerenosti prema suradnicima, grupni rad i suradnju, inicijativu, fleksibilnost.

Nedvojbeno je da kvaliteta profesionalnih kompetencija učitelja, njihova usmjerenost na poštivanje potreba učenika, na suradnju i timski rad u procesu odgoja i obrazovanja, čini bitan i nezamjenjiv element sustava inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Treba, međutim, znati da će različiti učitelji u objektivno sličnim okolnostima osigurati različitu kvalitetu odgoja i obrazovanja, afirmirajući različite profesionalne kompetencije, polazeći od različitih vrijednosnih usmjerenja i koristeći različite elemente iz socijalnog okruženja. Kompetentnost se generira u praksi, a ne u zadanim ulogama (Ajello i Ghione 2000).

Da bi se učenik uspješno uključio u redoviti odgojno-obrazovni sustav, učitelji se moraju dodatno profesionalno razvijati, te stjecati nove kompetencije. Učenika s posebnim potrebama treba doživjeti kao izazov i novi interes u radu. Mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, učeniku s posebnim potrebama osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja, te mu omogućiti doživljaj uspjeha. Sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika uvažavajući pri tome njegovo podrijetlo, dob i razinu obrazovanja uključuje sposobnost opažanja, prihvaćanja i osjećanja poštovanja prema *sličnostima*, kao i prema *razlikama* između učitelja i učenika te među samim učenicima; poštivanje prava učenika i osjetljivost na njihove potrebe i interese; spremnost na obradu kontroverznih tema i sposobnost suočavanja s nejasnim i složenim situacijama u učionici i školi.

Učitelji su vrlo značajan faktor u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama. Oni promatraju, evidentiraju zapažanja i u suradnji sa specijaliziranim stručnjacima planiraju rad s učenicima. Isto tako, zna se dogoditi da teškoća nije otkrivena prije polaska u školu, te je učitelj prva osoba koja uočava problem. U dogovoru s roditeljima šalje dijete kod stručnjaka (npr. logoped), te surađuju kontinuirano. Poseban je i metodički pristup za koji učitelj mora biti kompetentan.

Nastavni program mora biti primjeren, prilagođen svakom učeniku s posebnim potrebama, uz obavezan individualni pristup. To znači da učitelj: učenje prilagođava mogućnostima svakog učenika, ispituje tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućava uspjeh, postavlja jasne granice i očekivanja, razumije učenikove potrebe i ponašanja, osigurava pozitivnu afirmaciju, omogućava razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj, uočava socijalne i emocionalne vještine, razvija empatiju, stvara kod učenika osjećaj prihvaćenosti, osigurava prilike za odgovorno ponašanje s vršnjacima i odraslima, postavlja uvjete u kojima se učenici osjećaju pripadni i privrženi svojoj školi i drugo.

Važna dimenzija učiteljeve socijalne kompetencije sposobnost je dati učeniku priliku iskazati svoje mišljenje i stavove bez straha i srama, pokazati mu uvažavanje uvijek i u svim svakodnevnim aktivnostima, dakle dati mu komunikacijsku slobodu. Stvaranjem podržavajuće i prihvaćajuće okoline u kojoj je pažnja usmjerena na pozitivno i pohvale u kojima nema kritiziranja i represivnih reakcija, učitelj stvara ozračje komunikacijske neugroženosti, a učeniku otvara put razvoju komunikacijskih sposobnosti. Tolerancija i socijalna osjetljivost odnose se na vještine upuštanja u međusobne odnose s članovima razredne zajednice u odnosima, učitelj – učenik, učitelj – učenik. Da bismo uspješno komunicirali važno je vježbati, ali i moći ovladati unutarnjom kontrolom. Dakle, važna je samodisciplina, samopoštovanje, vladanje sobom, samokontrola, mišljenje i djelovanje prema vlastitim vrijednosnim mjerilima. Znati slušati, čitati neverbalne znakove i simbole, bez kojih bi komunikacija bila siromašnija, određuju pismenost u komunikaciji. Sposobnost empatije posebno se naglašava kao preduvjet uspješne komunikacije učitelj – učenik. Prepoznavanje elemenata razlikovanja i uvažavanje razlika određuje kvalitetu komunikacije na individualnoj razini specifičnih potreba, ali i na razini svih drugih različitosti, uključujući kulturu, podrijetlo, religiju, jezik, obiteljski kontekst itd. Školske programe treba bogatiti sadržajima koji potiču i razvijaju interpersonalnu komunikaciju (Milhous 1996).

Socijalne kompetencije učitelja, najvažnije su u prilagodbi i uspješnom emocionalnom i socijalnom životu učenika s posebnim potrebama. Učenika s posebnim potrebama treba doživjeti kao izazov i novi interes u radu, a učitelji moraju posjedovati kompetencije kojima stvaraju pozitivno ozračje, a djetetu s posebnim potrebama osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja, te mu omogućiti, ako ne akademski uspjeh, svakako doživljaj uspjeha. Na taj se način složeni zadaci postavljeni pred učitelje uspješno rješavaju iako su različita djeca i učenici s različitim obrazovnim potrebama velik izazov. Kao što je već rečeno, dobra praksa u učenju

djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ovisi o brojnim faktorima, a angažman učitelja jedan je od najvažnijih. Uz to, da bi se učenici s posebnim potrebama uspješnije socijalizirali u redovnim razredima, posebno je važno omogućiti im sudjelovanje u aktivnostima u kojima, unatoč svojim teškoćama, mogu sudjelovati ravnopravno s ostalim učenicima i u njima postizati uspjehe, kako se ne bi osjećali odbačeno i izolirano.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Iako smo u uvodnom dijelu naglasili da su diferencijalni aspekti odgoja i obrazovanja uvjetovani brojnim različitostima u školskom kontekstu i uključuju različitost kultura, religija i jezika, različitost obitelji (jednoroditeljskih, binuklearnih, posvojiteljskih, udomiteljskih) naglasak rada je na različitostima koje su uvjetovane posebnim potrebama učenika, a odnose se na ispodprosječno ili iznadprosječno funkcioniranje u školskom kontekstu. Rad s takvim učenicima uvijek nalaže diferencijalne programe, ali i poseban didaktičko-metodički pristup u svakoj školskoj i izvanškolskoj aktivnosti. Da bismo uspješnije stvorili uvjete za suživot, moramo se što prije osloboditi zablude koja je posljednjih trideset godina stalno isticana - da djecu i učenike s posebnim potrebama, posebice onu s teškoćama u razvoju treba prihvaćati onakvima kakvi jesu i uvažavati njihove specifičnosti. To jednostavno nije dovoljno. Nova gledanja na ovu problematiku ukazuju na to da djeci treba pomagati da prevladaju svoje teškoće mobilizirajući sve njihove postojeće potencijale. Ono što je pri tome najvažnije učiniti jest afirmirati pravo na različitost i sve nas učiti toleranciji prema njoj. Za to je, osim zakonskih okvira, neophodna podržavajuća školska sredina, pozitivno ozračje, te razvijene socijalne kompetencije učitelja. Temelj i obveza hrvatskih zakona o odgoju i obrazovanju, pratećih pravilnika i važnih dokumenata je podupiranje, poticanje i razvoj kompetencija. Preobrazbu hrvatskog školstva treba zasnovati na dobro osmišljenoj razradi kompetencija koje bi trebalo steći tijekom osnovnog školovanja. Nova hrvatska škola poziva njezine nositelje da izraze svoju stručnost i ostvare najviša postignuća svoga poziva, kako u području svakodnevnog školskog života, tako i u prihvaćanju provedbe nastavnog plana. Osim toga naglašava se viša profesionalna razina i autonomija djelovanja učitelja; primjereniji i slobodniji odabir udžbenika, definiranje pedagoškog standarda i drugih pratećih instrumenata, tzv. primarne podrške učiteljeva rada i njegove adekvatne valorizacije (Mijatović; Previšić; Žužul 2000). Međutim, iako je oživljen

senzibilitet učitelja i drugih prosvjetnih djelatnika za promišljanjem bolje vlastite prakse i odlučnost da se unaprijedi učenje u školi, promjene koje se uvode u školske kurikulume i zahtjevi koji se stavljaju pred učitelja ne prate i njihovo osposobljavanje. Isto tako, pred učitelje se stavljaju zadaci koje je teško ostvariti bez dodatne izobrazbe, s obzirom na zahtjeve suvremene škole i suvremenog društva. Novi obrasci ponašanja učenika zahtijevaju socijalno kompetentnog učitelja, kako bi se spriječile neke neprihvatljive manifestacije poremećaja u ponašanju, ali i kako bi se razvijala socijalna osjetljivost učenika. Time bi se, moguće spriječila i brojna neprihvatljiva ponašanja u društvu, počevši od nerada, neposluha u obiteljskoj i školskoj sredini do divljanja na utakmicama i nasilja u školama. Školi se ne može oduzeti odgojna uloga, a ona ju ne smije zapostaviti.

Treba primjenjivati sve mogućnosti suvremenih nastavnih strategija, posebice suradničkog učenja s ciljem humaniziranja rada i izgradnje interpersonalnih odnosa učenika u školi. Treba poći od shvaćanja da su socijalni odnosi okvir za humanistički odgoj i obrazovanje i osnova kreiranja kulture škole. Kvaliteta odnosa konstrukt je uzajamno usklađenog, povezanog i preklapajućeg značenja koje se specificiraju kroz tri različite perspektive: učenika, učitelja i ostalih sudionika iz šireg konteksta (roditelja i vršnjaka). Iz perspektive učenika kvalitetni odnosi podrazumijevaju kontinuitet, sigurnost i njegovu participaciju. Iz perspektive učitelja to znači stvarnu uključenost, stalnu podršku učeniku i uvažavanje. Iz perspektive roditelja i vršnjaka to znači uključenost, koje preko partnerstva, vodi ka inkluziji.

Učenici s posebnim potrebama zahtijevaju izuzetnu pozornost u procesu odgoja i obrazovanja. Pri tom utjecaji socijalne okoline mogu djelovati iznimno pozitivno, poticajno, ohrabrujuće. Zahvaljujući porastu opće informiranosti većina ljudi razumije da im školovanje predstavlja napor, no ono što mnogi roditelji, ali i učitelji još uvijek ne shvaćaju jest činjenica da teškoće u učenju mogu negativno utjecati i na izostanak socijalnih vještina, što predstavlja problem prilikom uspostavljanja uspješnih odnosa s članovima obitelji, s prijateljima, vršnjacima, ali i s učiteljima. Iako učenici s posebnim potrebama najčešće u prvim danima svoga školovanja nemaju nikakvih emotivnih i socijalnih teškoća, nakon dugogodišnjeg neuspjeha u školi postaju nesretni, potišteni, bezvoljni i demotivirani. Tijekom planiranja i provedbe odgojno-obrazovnog rada s učenicima s posebnim potrebama nužno je uključiti što više osoba iz učenikove okoline senzibiliziranih za njegove teškoće: od učitelja i suučenika/vršnjaka, preko stručnih suradnika i ravnatelja, do članova obitelji, raznih udruga i medija te općenito lokalne zajednice. Važna pretpostavka za kvalitetnu provedbu takvog odgojno-obrazovnog procesa u praksi svakako je otvo-

reni školski kurikulum (Previšić 2007) s naglašenom socijalno-komunikativnom komponentom koja će uz afirmiranje pojedinačnih mogućnosti svakog pojedinog učenika omogućiti formiranje njihovog individualnog i socijalnog identiteta.

Općenito uzevši, različitosti koje dominiraju u razrednoj zajednici valja sagledavati kao značajan čimbenik za opće ponašanje učenika te kao ukupan zbir razina odnosa, jer imaju ključno mjesto u uzajamnom djelovanju između učenika. Različitost, uz međusobno razumijevanje, poštivanje drugačijih stilova života, sporazumijevanje i ravnopravno surađivanje, predstavlja osobno bogatstvo, bogatstvo razreda i škole. Neosporno je da školski kurikulumi moraju postati fleksibilni i diferencirani, nudeći učenicima različitih sposobnosti odgoj i obrazovanje primjereno njihovim potrebama, sposobnostima i mogućnostima.

LITERATURA

- AJELLO, Anna Marija. 2000. Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti. in Benadusi L. e Serpieri, R. (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia* Carocci, Roma.
- BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, Vesna; LIVAZOVIĆ, Goran. 2010. Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik* 2,59: 261-276.
- COSTA Massilimiano. 1999. *Dirigere la scuola dell'Autonomia*. Torino: Isedi-Utet
- DOCTOROFF, Sandra; McEVOY, A. Mary; ALPERT, L; Cathy. 1991. Increasing peer interaction using The Individualized Curriculum Sequencing Model, *Education and Treatment of Children*, 14 (2): 142-150.
- HRVATIĆ, Neven; PIRŠL, Elvi. 2007. Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. ur. Previšić, Vlatko, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- MIJATOVIĆ, Antun; PREVIŠIĆ, Vlatko; ŽUŽUL, Ante. 2000. Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 2 (141): 135-146.
- MILHOUS, H. Virginia. 1996. Intercultural communication education and training goals, content and methods. *International Journal of Intercultural Relations* 20/1.
- NAZOR, Mirjana; BUJ, Marija. 1991. Razlozi odbijanja djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Defektologija*, 1 (28):71-77.
- NAZOR, Mirjana; NIKOLIĆ, Mirjana. 1992. Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Primijenjena psihologija*, 3-4 (12): 123-127.

- NOK - Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi. 2011. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- OLLEY, J. Gregory. 1999. Curriculum for Students with Autism. *School Psychology Review*, 28(4): 595-607.
- PERRENOUD, Philippe. 2002. *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia
- PREVIŠIĆ, Vlatko. 2007. Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja – uvodni kongresni referat. U: *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, ur. Previšić, V., Šoljan, N.N. i Hrvatić, N. HPD.
- PREVIŠIĆ, Vlatko. 2007. *Pedagogija i metodologija kurikulumu*. U: Kurikulum. Previšić, V. (ur.), Zagreb: Školska knjiga
- SEKULIĆ-MAJUREC, Ana. 1988. *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- SEKULIĆ-MAJUREC, Ana. 1997. Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, br. 4-5 (30-31): 537-550.
- STANČIĆ, Zrinjka. 1988. Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u različite modele odgojno-obrazovnog rada. *Defektologija*, br. 2 (24): 35-47.
- SCHNEIDER, H. Barry. 1993. *Children's social competence in context*. Ottawa: Pergamon Press
- TERWEL, Jan. 2005. Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, br. 37(86): 653-670.
- Zrilić, Smiljana. 2013. *Djeca posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski, d.d.
- ZRILIĆ, Smiljana; VALJAN VUKIĆ, Violeta; JURČIĆ, Marko. 2015. *Pedagogic-didactic concept in bringing up and educating gifted children. Early childhood education, International research report*. University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy Sopron, Hungary, 61-86.
- ZRILIĆ, Smiljana; MARIN, Dinko. 2017. Zakonski okvir u RH kao determinanta odgoja i obrazovanja darovitih učenika. *Magistra Iadertina*. Zadar. 1(12): 91-104.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/91)
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama NN 24/2015.

DIFFERENTIATED CURRICULUM AS AN ASSUMPTION OF SUCCESSFUL INCLUSION

ABSTRACT

Starting with the reality that education institutions become meeting places of different ethnicities, cultures, religions and languages, that pupils come from different families (single parent, binuclear, adoptive, foster), and that pupils with special needs are included in regular upbringing-education groups, the challenges of an individual's future and society reflect on, among other, the structure and quality of the education system. Confronted with new challenges, schools change towards creating favorable conditions for the development of social, intellectual and emotional capacities of pupils according to their chronological and mental age. In this regard, inevitable are the requirements at the level of methodology and content being adapted to the upbringing and education process, special upbringing and education support of various type and level respectively. We are here speaking of adapted, i.e. appropriate programs and models of learning with a socially competent teacher and other participants included in all the segments of upbringing and education, design and implementation of differentiated programs and curricula. New education needs of society and individuals initiate the requirement for creating such a profile of education institutions that represent a stimulation environment for learning and the development of social relationships. People's relationships in life communities change and open the issue of dialogue, co-existence, tolerance and mutual respect.

KEY WORDS: *pupils with special needs, integration, inclusion, differential curriculum, teacher competence*