

Kurikulum suvremene škole

Grgić, Barbara

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:185955>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2020-12-05**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Preddiplomski studij pedagogije

Barbara Grgić

Kurikulum suvremene škole

Završni rad

Mentorica: Doc. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2015.

Sažetak

Rad kritički promišlja o nužnosti reorganiziranja škole u suvremenom duhu. Nažalost, uočeno je da se često teorije reorganizacije ne realiziraju u potpunosti u praksi, zbog čega dolazi do krize obrazovanja. Tradicionalni kurikulum svu svoju pažnju usmjerava sadržaju i znanju te svojom nefleksibilnošću i zatvorenošću koči napredak individue. Suprotno, suvremeni se kurikulum temelji na humanističkoj koncepciji koju karakterizira otvorenost i fleksibilnost, a posebno je naglašen fokus na učenika. Vodeći se tom mišlju, nastaju prvi pokušaji osnivanja suvremene škole, kao što su Glasserova Kvalitetna škola i mnogobrojne alternativne škole. Kao imperativ suvremene škole definira se cjeloživotno učenje i obrazovanje, za što se treba pripremati učenike od najranije dobi. Analizom školstva u Europi, pokazali su se veliki pomaci u finskom kurikulumu i praksi odgoja i obrazovanja, dok u Hrvatskoj pomaci u praksi nisu toliko uočljivi. U izradu kurikuluma, koji će odgovarati potrebama suvremenog hrvatskog društva, važno je uključiti sve sudionike škole te poticati stručnjake na stalno usavršavanje i korištenje primjerenih metoda, načina i oblika rada..

Ključne riječi: kurikulum, suvremena škola, tradicionalna škola, odgoj i obrazovanje

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Pojmovno dređenje kurikuluma.....	2
1.1. Odnos kurikuluma s nastavnim planom i programom.....	3
1.2. Koncepti i struktura kurikuluma.....	3
2. Tradicionalna škola.....	5
2.1. Kratki povijesni pregled tradicionalne škole.....	5
2.2. Obilježja tradicionalne škole.....	6
3. Kurikulum suvremene škole.....	8
3.1. Kriza obrazovanja.....	8
3.2. Obilježja kurikuluma suvremene škole.....	9
3.3. Pokušaji stvaranja suvremenih škola.....	10
3.3.1. Alternativne škole.....	10
3.3.2. Kvalitetna škola: škola bez prisile.....	11
3.4. Cjeloživotni odgoj i obrazovanje i učenje.....	12
4. Kurikulum suvremene škole u praksi suvremenoga odgoja i obrazovanja.....	13
4.1. Praksa u Finskoj.....	13
4.2. Praksa u Hrvatskoj.....	14
5. Zaključak.....	16
Literatura.....	17

Uvod

Svaka društvena, ekonomska, kulturna i demografska promjena izaziva i promjene u društvu te zahtijeva promjene u školstvu. S obzirom da su u globaliziranom vremenu te promjene još brže i uočljivije, društvo se suočava s problemom zastarjelosti školstva. Kako bi kurikulum zadovoljio potrebe nastavnika, pedagoga, učenika i roditelja u suvremenom društvu, pedagoški znanstvenici i analitičari su u stalnoj potrazi za novim i svježim idejama. U Republici Hrvatskoj školski sustav nije dovoljno osuvremenjen (Previšić, 2005; Baranović, 2006). Obilježava ga tradicionalno održavanje nastave i prenošenje znanja, odnosno nastavom dominira nastavnik. Iako se vjeruje da je takav način najjednostavniji, djelotvoran i donosi najpreciznije informacije, danas se zna da nije prikladan za razvijanje potrebnih kompetencija i vještina kod djece te da nije prikladan za razvijanje kritičkog mišljenja i pripremanje za cjeloživotno učenje. Osim što nema dovoljne interakcije između nastavnika i učenika, znanje je nagomilano u neprivačne udžbenike, a učenici bi ga trebali moći nepogriješivo reproducirati. Umjesto da sami, iskustveno, dođu do spoznaje. Naime, takva zatvorenost tradicionalnog pristupa može biti opasna za intelektualni i moralni razvoj djeteta te može biti nepremostiva prepreka u samoaktualizaciji učenika. Zato se u suvremenoj pedagogiji učenik stavlja na mjesto subjekta. Omogućuju mu se različite metode koje će ga potaknuti na aktivan rad, razvoj kritičkog promišljanja te snalaženje u problemima i novim situacijama. Takav pristup donosi posve novu sliku škole, u kojoj će učenik moći razviti kreativnost, samopouzdanje i samoaktivnost, odnosno koja će ga naučiti nositi se s izazovima koji ga očekuju.

1. Određenje kurikuluma

Značenje pojma kurikulum gotovo je nemoguće precizirati. Ono se mijenjalo i nadograđivalo kroz povijest, a i danas se često pogrešno izjednačava s pojmovima nastavni plan i program.

„Imenica curriculum izvedena je iz latinskog glagola currere – trčati, teći, hitjeti, hrliti, brzati, ploviti, broditi koji je izrastao iz indoeuropskoga korijena *kers (trčati), a ... ima i značenje tečaj života, život“ (Jukić, 2009). Slično, Previšić (2007) navodi da je kurikulum latinskog porijekla te da označava „tijek, slijed, koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja“ (str. 16). „To je usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadrži nekoliko osnovnih procesa: planiranje-organizaciju-izvođenje-kontrolu“ (str. 16).

Rosandić (2003) objašnjava da se o kurikulumu „može govoriti samo onda kada se u paradigmu uključuju “što” (sadržaj), “zašto” (cilj) i “kako” (metodički model). Izostavljanjem bilo kojeg spomenutog elementa iznevjerava se curriculum“ (str. 10).

Različite definicije donose i Bognar i Matijević (2005) te Jelavić (1997) i Previšić (2007). Bognar i Matijević (2005) približno izjednačuju pojam kurikuluma s pojmom didaktike. Navode da je kurikulum „pedagoški pojam koji obuhvaća definirane ciljeve i sadržaje učenja, metode, situacije i strategije, te načine evaluacije“ (str. 183). Za Jelavića, “curriculum označava (znanstveno, stručno-didaktički osmišljen, obrazložen) tijek poučavanja (didaskin/grč.) i učenja, tj. “metodu” (meta, hodos) – racionalan postupak orijentiran na postignuće i odgoj” (str. 125).

Previšić (2007) navodi da kurikulum „podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učenika“ (str. 17). Još općenitije, navodi da je kurikulum „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti.“ (str. 17).

1.1. Odnos kurikuluma s nastavnim planom i programom

Prema Previšiću (2005), Poljak (1984) u svojim istraživanjima navodi da se pojam kurikulum „pojavljuje u pedagogiji na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i znači redosljed učenja gradiva po godištima, što je dugo, a ponegdje čak i danas, poistovjećivano s nastavnim planom i programom“ (str. 166). Tek kasnije, osamdesetih godina prošlog stoljeća ulazi u hrvatsku pedagošku terminologiju, a dotada se, također, primjenjivao pojam nastavnoga plana i programa (Vican, 2007).

Da pojmovi nisu istovjetni dokazuje potreba za pronalaženjem ispravnijeg terminološkog određenja. „U drugoj polovici 20. stoljeća na UNESCO-ovu institutu u Hamburgu, i to pod vodstvom američkog znanstvenika S. B. Robinsohna, provesti će se svojevrsna reafirmacija pojma curriculum u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi.“ (Previšić, 2005, 167)

Nastavni plan definira se kao „osnovni školski dokumenat koji izdaju prosvjetne vlasti i kojim se u formi tabele propisuju predmeti koji će se obučavati u određenoj školi, kojim redom po razredima ili godištima i po koliko sati tjedno“ (Franković, Pregrad, Šimleša, 1963, 528), a nastavni program kao „službeni dokumenat koji propisuju prosvjetne vlasti i koji određuje sadržaj rada u svakom nastavnom predmetu, tj.- opseg građe (znanja, vještina i navika) koju učenici treba da usvoje u pojedinim razredima“ (Franković, Pregrad, Šimleša, 1963, 530).

Prema Jukić (2010), Pastuović (1999), uspoređuje tradicijsko i suvremeno određenje kurikuluma te zaključuje da za razliku od prvog određenja koje se „poistovjećuje s nastavnim planom i programom, suvremena određenja kurikuluma uključuju ciljeve, sadržaj i uvjete učenja i poučavanja te vrednovanje koji su međusobno ovisni pri čemu se kurikulum shvaća kao pojam širi od nastavnog plana i programa“ (Jukić, 2010, 56).

1.2. Koncepti i struktura kurikuluma

Postoje dva dominantna kurikulumska koncepta, odnosno humanistički kurikulum orijentiran na razvoj i funkcionalistički kurikulum orijentiran na proizvod (Previšić, 2005).

Funkcionalistički kurikulum usmjeren je na praksu i osposobljivanje, odnosno polazi do krajnje svrhe, proizvoda i učinka koji odgovara zahtjevima vremena i društvenim uvjetima (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010, 98). Takav pristup se zadržao i danas, a očituje se u

stajalištima onih koji očekuju samo pozitivne ishode nastalog proizvoda, dok zanemaruju odgoj i socijalizaciju učenika (Previšić, 2007). Štoviše, takav koncept je nastao pod pritiskom obrazovne birokratizacije, koja sve želi regulirati i propisati pa tako nastaju nizovi zadataka, nastavnih tema, kataloga znanja te strogo određenih i brojčano ograničenih uporabnih udžbenika. (Previšić, 2007).

„Humanistički kurikulum usmjeren je na učenika, na individualizaciju nastavnog rada.“ (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010,), polazi od toga da svaki učenik ima pojedinačne mogućnosti te različito razvijene višestruke vrijednosti (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Ovakav pristup pozdravlja kritiku škole kao „učiteljice znanja“ te zahtijeva da škola postane odgojno-socijalna zajednica, koja će omogućiti učenicima da uvide nove načine spoznavanja znanja, odnosno ozračje prožeto pozitivizmom, gdje će učenici moći aktivno, partnerski, otkrivajući i kreativno učiti (Previšić, 2007). S obrazovnog gledišta, takva škola će omogućiti učenicima znanje, kreativnost i kompetencije, dok će s odgojnog gledišta pomoći učenicima u ostvarivanju slobode i samostalnosti te razvoju ličnosti (Previšić, 2007).

Dosad su se u teoriji i praksi odgojno-obrazovnog rada izdvojile tri strukturirane vrste kurikuluma: zatvoreni, otvoreni i mješoviti (Previšić, 2005).

Zatvoreni kurikulum odgovara tradicionalnom pristupu obrazovanja, u njemu su unaprijed određena, propisana i programirana sva nastavna sredstva i nastavni tijek, čega se nastavnici moraju strogo pridržavati (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Time se guši kreativnost, spontanost i priroda i nastavnika i učenika. Ono procijenjuje znanje kroz niz testova i zadataka koji zahtijevaju pustu reprodukciju znanja (Previšić, 2007).

Otvoreni kurikulum je fleksibilan, odnosno dopušta promijene u metodologije izrade, sadržaja i načina rada (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Štoviše, on samo određuje okvir unutar kojeg nastavnik svojom kreativnošću i inicijativom realizira izvedbeni plan (Male, 2012). Otvoreni kurikulum omogućava i inicijativu učenika, tj. dopušta mu da bude sugraditelj kurikuluma (Previšić, 2007).

Mješoviti kurikulum spaja dvije krajnosti, krutost zatvorenog kurikuluma i preveliku slobodu otvorenog kurikuluma (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Ono nudi kurikulumsku jezgru, odnosno orijentir, koji će nastavnici u suradnji s učenicima pretvoriti u različite izvedbene materijale, a vrijednost će mu se mjeriti zadovoljstvom konstruktora i sukonstruktora (Previšić, 2007).

2. Tradicionalna škola

Tradicionalnu školu obilježava pasivnost, veća usmjerenost nastavnom gradivu, nego učeniku, nagomilavanje informacija te sputavanje kreativnosti i samoinicijative učenika.

2.1. Kratki povijesni pregled tradicionalne škole

Povijest odgoja i obrazovanja započinje tzv. naturalnim učenjem (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Ostvarivalo se tako da su djeca imitirala pojedine radne aktivnosti koje bi im roditelji zorno prikazivali. Razvitkom govorne komunikacije, djeca uče slušajući stariju osobu, otada nastava je temeljena na mehaničkom učenju, odnosno učenju napamet (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Nastanak škole može se pratiti do davne 3500. godine prije Krista, kada su Sumerani osnivali prve škole za bogatije stanovništvo, a znanje se stjecalo metodom ponavljanja i prepisivanja (Zaninović, 1988). Kod Hebreja škole nastaju u 1. st, a imali su stroge i krute norme koje su se morale bezuvjetno poštovati, kao i starije članove zajednice (Zaninović, 1988). Stare škole, općenito, bile su namijenjene imućnijem stanovništvu, pretežito muškoj djeci, a kao glavna metoda učenja se isticala metoda ponavljanja. Kasnije, u doba helenizma, Rimskog Carstva i srednjeg vijeka, kršćanstvo postaje sve dominantnije, a škole dostupnije svim stanovnicima. Nastava biva prožeta religijom, ali i dalje formalnog i mehaničkog tipa (Zaninović, 1988).

Nove mogućnosti za razvoj školstva otvaraju se Gutenbergovim izumom tiska u 15. stoljeću, kada se komunikacija proširuje i na tiskoslovnu te nastaju različiti tiskovni materijali i udžbenici (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). To rezultira otvaranjem novih škola i obrazovanjem učiteljskog kadra, ali školovanje je još uvijek bile privilegija koja je pripadala samo bogatijem sloju društva (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Nakon izuma tiska, velike promjene uvodi Ratke, koji tumači da se do novih spoznaja treba dolaziti indukcijom i eksperimentom, a ne učenjem napamet (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Jednako tako, „smatrao je da učenikov neuspjeh uvjetuju različiti oblici prinude i prisile ta da uspjeh ovisi i o prostoru“ (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Slično, Komensky će težiti odgoju svestrane ličnosti, priroda će postati izvor znanja, naglasak će staviti osim na intelektualni, i na estetski i tjelesni odgoj, a nastava će se sve više održavati na materinjem jeziku (Zaninović, M).

Još dalje, napretku škole vode Pestalozzi i Herbart. Pestalozzi govori o slobodnom razvoju čovjeka te određuje tri glavna cilja odgoja: odgoj glave, srca i ruke, odnosno intelektualnog, moralnog i tjelesnog odgoja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Herbart zagovara da individualni pristup učeniku nije moguć, da se znanje utvrđuje ponavljanjem, da nema odgajanja bez nastave te da je najvažnije učiteljevo usmeno izlaganje uz asocijacijske veze, dok učnički samostalni radovi nisu toliko važni. (Zaninović, 1988). Herbartova pedagogija zadržala se sve do danas u našoj praksi.

U Republici Hrvatskoj, pedagozi su na tragu suvremenih ideja. Novotny se zalagao za integraciju nastavnih sadržaja, shvaćao je da se u obzir trebaju uzimati dob, spol i darovitost djece te se zalagao za učenje za cijeli život (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Basariček smatra da se trebaju poučavati oni nastavni predmeti koji imaju odgojnu vrijednost i koji su primjereni učenikovim shvaćanjima. Šimleša je problematizirao formalizam te da se školstvo treba osloboditi istoga, a nudeći koncept didaktike koji obuhvaća cjeloviti odgojno- obrazovni proces (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

2.2. Obilježja tradicionalne škole

U tradicionalnim školama cilj odgojno-obrazovnog procesa bio je zadovoljavanje potreba društva, on se jednako stavljao pred svu djecu, a prema tome se i ostvarivao na jednak način bez obzira na uvjete, kroz formalne stupnjeve obrazovanja (Petrović-Sočo, 2009).

Tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju obilježava funkcionalistički i zatvoreni kurikulum. On je slijedio biheviorističku teoriju, koja se temeljila na stimulusu i reakcijama (Petrović-Sočo, 2009). Takav pristup, u kojemu je naglasak na rezultatu i linearnom prenošenju znanja, liši učenike individualnosti, originalnosti i samoostvarenja te ih uprosječuje, stereotipizira i etiketira kao mala, nesposobna i reaktivna bića (Petrović-Sočo, 2009).

Učenje se svodilo na reprodukciju, oponašanje i imitaciju onoga znanja kojega su učitelji poučavali i htjeli prenositi na učenike, a uključivalo je različite vanjske poticaje, nagrade i pohvale te kazne (Petrović-Sočo, 2009). Učitelj je zauzimao ulogu dominantnog nositelja aktivnosti, a učenik ulogu pasivnog primatelja znanja (Pivac, 2009).

Takav način održavanja nastavnog procesa očitovao se u njihovoj međusobnoj jednosmjernoj komunikaciji (Pivac, 2009). Učiteljev govor zauzima bi gotovo svu vremensku raspoloživost, dok je učenik jedva dobivao priliku za govor (Pivac, 2009). Tradicionalan pristup nije mogao omogućiti učitelju da pobliže upozna učenika i njegove potrebe te se tako učenik nije mogao ostvariti niti kroz jedan cilj odgoja, osim kroz reprodukciju znanja. Slično, komunikacija i suradnja s roditeljima bila je minimalna, odnosno, ostvarivala se samo prije djetetovog polaska u školu kod ispitivanja razvijenosti njegovih akademskih vještina (Petrović-Sočo, 2009).

Dinamika nastavnog procesa odisala je monotonošću, sve je bilo dirigirano, uniformirano i šablonizirano (Pivac, 2009). Ozračje u školama variralo je iz krajnosti u krajnost, od potpune tišine i poslušnosti za vrijeme nastavnog procesa, do impulzivne buke kada nije bilo organizirano poučavanje djece. (Petrović-Sočo, 2009). Igra, kao važna slobodna aktivnost u samoostvarivanju učenika, mogla se ostvariti samo u kratkim vremenskim razdobljima neposredno prije početka učenja i po samom završetku. Izbor igračaka svodio se na volju učitelja i ograničavao se na gotove didaktičke igračke (Petrović-Sočo, 2009).

U hrvatskim školama još se uvijek mogu uočiti obilježja tradicionalne škole. Većinom dominiraju učitelji, dok su učenici pasivni slušatelji. Mali je broj nastavnika na relativno velik broj učenika. Zbog toga se nastavnici ne mogu dovoljno posvetiti svakom učeniku posebno. Naglasak je na rezultatu, odnosno na odličnom uspjehu, a takav je uspjeh često nerealan. Učenici se ne motiviraju, već im se prijete lošim ocjenama i popravkom. Upravo takav pristup rezultira time da većina djece ne voli ići u školu ili im odlazak u školu izaziva anksioznost i neugodu.

3. Kurikulum suvremene škole

Zbog škole koja je nefleksibilna, kruta i administrativna, u kojoj vlada autoritarna i konzervativna atmosfera te nekvalitetni pristup učeniku, strah od učenja i kampanjsko učenje, javlja se potreba za promjenom, za stvaranjem suvremene škole.

3.1. Kriza obrazovanja

„Kriza obrazovanja je skupni naziv za identificirane nedostatke suvremenog školstva i mnogobrojne pokušaje prilagodbe nacionalnih školskih sustava i sustava odgoja i obrazovanja od konca šezdestih godina pa sve do danas“ (Mijatović, 1999). Ona je svjetski problem, koji se očituje u neodgovarajućem djelovanju škola te u sporim promjenama nasuprot brzim i radikalnim promjenama suvremenog društva, što se posebice odnosi na industrijsko razvijene zemlje (Mijatović, 1999).

Filozofi i analitičari suvremenih društvenih trendova (prema Hobljaj, 2007) krive školski odgoj i obrazovanje za „etički otpor“ te „križu vrijednosti“ (Hobljaj, 2007, 311). Pod utjecajem stalnih promjena, i suvremena škola mijenja svoje zahtjeve. Stječe se dojam da zanemaruje druge vrijednosti osim znanja, koje se favorizira (Hobljaj, 2007). Opseg znanja iz svih područja svakodnevno je sve veći, a znanstvene se istine neprestano nadopunjuju. Promatrajući obrazovanje kao „osposobljavanje za životne funkcije“, iz prethodno navedenog postaje nejasno koje su to funkcije koje bi mladi naraštaji trebali usvojiti, odnosno kojim sadržajima i znanjima bi trebali ovladati (Mijatović, 1999). Upravo tako, urušavanjem kreativnosti i kritičnosti, nastaje i kriza odgoja, a potom i kriza identiteta. (Miliša, Tolić, 2010)

Gledajući s pozitivne strane, kriza obrazovanja je usmjerila pažnju, i izazvala interes kod povećeg broj znanstvenika i istraživača, na sve očiglednije probleme i nužnost promjene koju škola zahtjeva. (Mijatović, 1999). Oni pokušavaju ponovno definirati svrhe, zadaće, sadržaje, metode rada, kao i samu organizaciju djelovanja suvremene škole (Mijatović, 1999). Tako će kraj 19. i početak 20. st. obilježiti reformski pokreti pedagogije koji će tražiti nove modele njezine organizacije (Pivac, 2009).

Danas se zna da odgojno-obrazovna stvarnost nije jednostavna i da se ne može voditi biheviorističkom teorijom; linearno, statično i jednodimenzionalno. Nasuprot klasičnom vjerovanju, ona je složena, promjenjiva, mnogodimenzionalna i ovisna o velikom broju uvjeta i utjecaja (Petrović-Sočo, 2009).

3.2. Obilježja kurikuluma suvremene škole

Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju obilježava humanistički i mješoviti kurikulum, odnosno kurikulum usmjeren na učenika. On uzima u obzir dječje interese te stavlja naglasak na iskustvo i potrebe učenika. Učenici odlučuju što žele učiti, sudjeluju u stvaranju kurikuluma i dijele odgovornost. Naglašava se iskustveno učenje koje se temelji na intrinzičnoj motivaciji, samovrednovanju, opažanju i otkrivanju (Schiro, 2013) Ipak, ovakav pristup ne isključuje nastavnike koji usmjeravaju učenike, odnosno imaju ulogu pomagača i suradnika. Jednako tako, i roditelji imaju važnu ulogu i dijele jednaku odgovornost. Cilj je pomoći učeniku da postane samoostvarena ličnost, a sadržaj učenja umjesto cilja postaje sredstvo. Ono se najbolje ostvaruje u podržavajućoj i suradničkoj okolini (Schiro, 2013).

Suvremeni kurikulum shvaća da je dijete od rođenja socijalno biće, koje je otvoreno za učenje, ali i da mu je za to važna socijalna interakcija s drugim ljudima te da je dijete sposobno samo stvoriti svoja znanja, u socijalnoj konstrukciji s drugima, umjesto da mu se ona prenose (Kelly, 2011). Učitelj ima važnu ulogu u promatranju učenika te procijenjivanju njegovih sklonosti i potreba. Nastavnik tako može osmisliti aktivnosti i materijale prikladne svakom pojedinom učeniku te stvoriti ozračje i uvjete pogodne za razvoj i samoaktualizaciju učenika (Schiro, 2013). Naglasak više nije na proizvodu, nego na procesu, bitno je naučiti dijete kako učiti (Petrović-Sočo, 2009). Vrednuje se učenikova kreativnost, a ne samo znanje i vještine (Schiro, 2013).

Nasuprot statičnoj i pasivnoj tradicionalnoj školi, u suvremenoj se naglašava aktivnost (Pivac, 2009). Učenikova aktivnost proizlazi iz poštovanja učenikovih interesa te omogućuje učeniku da postane sposobna i produktivna osoba, koju obilježava sloboda i samorad (Pivac, 2009). Pritom se stavlja naglasak i na igru i bogato fizičko socijalno okruženje učenika (Petrović-Sočo, 2009). Suvremeni pristup se zalaže da se učenik razvije svestrano te da se podjednako razviju njegove višestruke inteligencije: lingvistička ili jezična, logičko-matematička, glazbena, spacijalna, tjelesno-kinestetička, interpersonalna i intrapersonalna (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Posljedično, osnova intelektualnog angažiranja pojedinca posaje zapošljavanje svih osjetila i osobno iskustvo (Pivac, 2009).

Bitan doprinos ovakvog, suvremenog pristupa je holistički razvoj te kroskurikulumski pristup koji potiču razvoj kompetencija i sposobnosti te socijalnih i komunikacijskih vještina. Jednako tako razvijaju kvalitete poželjne kod svakoga pojedinca, kao što su: humanost, prihvaćanje različitosti, tolerantnost, suradnja, otvorenost, dijalog, empatičnost, komunikativnost, odanost, prihvaćanje problema i sukoba kao sastavnog dijela razvoja, i druge (Petrović-Sočo, 2009).

3.3. Pokušaji stvaranja suvremenih škola

Tijekom vremena osmišljavaju se različiti pokušaji osuvremenjivanja škole koja bi odgovarala zahtjevima suvremenih pedagoških ideja. Odnosno, škole koje bi ujedinila kurikulum usmjeren na učenika i poticaj na cjelokupni razvoj učenika.

3.3.1. Alternativne ideje

U prvoj polovici 20. stoljeća, u Europi i SAD-u, nastaju alternativne škole kao pokušaji preobrazbe unutrašnje organizacije škole. Najpoznatije su waldorfska škola i škola Marije Montessori. Alternativne škole organiziraju nastavu usmjerenu na učenika. Upravo alternativne ideje koje se javljaju u tim školama mogu pomoći pri stvaranju suvremenih škola.

Osnivač waldorfske škole je Rudolf Steiner. Naglasak nastavnog plana i programa stavlja se na umjetnički i radni odgoj. Nastavu vodi jedan učitelj u prvih osam razreda, a kasnije ostalu nastavu organiziraju različiti sručnjaci (Matijević, 2001). Udžbenici se u waldorfskim školama ne cijene previše, stoga se niti ne koriste. Od učenika se traži da uče na izvornim predmetima neposredno u prirodi ili se dijelovi prirode donose u školu, zato nema potrebe za korištenjem auditivnih ili vizualnih medija (Matijević, 2001).

Zatim, polazi se od pretpostavke da nema apsolutno nesposobnog djeteta i da svakome djetetu treba omogućiti da postigne optimalni uspjeh pa se razredi ne ponvaljaju i nema ocjena (Matijević, 2001). Prema waldorfskoj školi važan cilj je pripremiti učenike na spoznaju da permanentno učenje vodi smislenom postojanju čovjeka. Odgajanje je shvaćeno kao zajednički rad obitelji i učitelji, stoga su isti u konstantnoj suradnji (Matijević, 2001).

Škola osnovana na koncepciji Marije Montessori zalaže se za to da treba temeljito upoznati djetetove individualne osobine. Montessori vjeruje da određeni materijali i postupci vezani s njima ubrzavaju učenje, a djeci dopušta da ih samoinicijativno biraju (Matijević, 2001).

Prostorije za boravak ispunila je opremom koja potiče sve organe na rad, kretanjem i vježbanjem. Zadaća učitelja je osigurati sredinu u kojoj će se poticati samoaktivnost, koja će voditi do samorazvoja (Matijević, 2001).

Cilj je da dijete postane odgovorno i samostalno te da ako traži pomoć, da ne traži da drugi izvrše zadatak za njega, nego da mu učitelj pomogne da to učini sam. Učitelj je organizator i usmjerivač (Matijević, 2001). Shvaća da svakom djetetu treba određeno vrijeme za izvršavanje zadataka te da ne moraju sva djeca raditi iste sadržaje. U ocjenjivanju sudjeluje i samo dijete, a rezultati se procjenjuju prema mogućnostima djeteta i njegovim individualnim karakteristikama (Matijević, 2001).

3.3.2. Kvalitetna škola: škola bez prisile

Glasserova kvalitetna škola, kao i suvremena škola, u središte stavlja učenika kao pojedinca. Učenik stvara nastavu prema svojim potrebama i mogućnostima te je cilj odgoja i obrazovanja samoostvarenje učenika.

Prema Glasseru, tradicionalni sustav odašiljao je poruku da je nekvalitetan rad prihvatljiv. On se svodio na prisilu, a prisilom se liši učenike slobode te oni ne mogu zadovoljiti svoje potrebe (Glasser, 2005). Također, kako navodi Glasser, cilj je bio poslati što veći broj „uspješnih“ ljudi iz škole, dok je zapravo većina bila učena tek toliko da se „provuče“, što je vodilo još većem zaostajanju (Glasser, 2005). Svoju koncepciju kvalitetne škole započinje usporedbom učitelja kao šefa u nekvalitetnoj i učitelja kao voditelja u kvalitetnoj školi:

Šef (boss) tjera na rad. Voditelj (leader) vodi. Šef se oslanja na autoritet. Voditelj se oslanja na suradnju. Šef govori: „Ja.“ Voditelj govori: „Mi.“ Šef stvara strah. Voditelj stvara povjerenje. Šef zna kako. Voditelj pokazuje kako. Šef izaziva nezadovoljstvo. Voditelj udahnuje polet. Šef okrivljuje. Voditelj ispravlja pogreške. Šef pretvara rad u napor. Voditelj pretvara rad u nešto zanimljivo (Glasser, 2005, 11).

Kvalitetna škola omogućava zadovoljavanje temeljnih potreba i učenicima nastavnicima. Ono se temelji na ugađanju pet osnovnih potreba koji su ugrađeni u genetski sustav svakoga čovjeka: preživljavanje, ljubav, moć, zabava i sloboda. Ukoliko najniže potrebe nisu zadovoljene, neće moći biti niti one s vrha (Glasser, 2005). Slično je Maslow unutar

suvremene psihologije razvio humanističku teoriju ličnosti. On pet osnovnih potreba dijeli na: fiziološke potrebe, potrebu za sigurnošću, potrebu za ljubavlju i pripadanjem, potrebu za samopoštovanjem i samoaktualizaciju. (Vizek-Vidović i dr., 2003)

Kurikulum se stvara u dogovoru s učenicima. Učitelj izdvajaju ono što je najbitnije, a onda kroz konzultacije s učenicima određuju što će se učiti. Povrh svega, objašnjava se učenicima što će učiti i zašto (Glasser, 2005). Napredovanje učenika se temelji na samoprocjeni i sami učenici su spremni uložiti trud kako bi škola i samo njihovo obrazovanje bilo što kvalitetnije. Radno okruženje je bez prisile, odnosno temelji se na teoriji izbora- učenici uče što ih zanima, a učitelji predaju ono što vole (Glasser, 2005). Važno je izbjeći negativno kritiziranje, jer iako se ponekada čini kao konstruktivna kritika može na pojedinca utjecati kao da je doživio napad.

Cilj kvalitetne škole je postići da učenici redovito pohađaju škole te ju ne napuštaju i ne kasne. Postotak onih koji ne prolaze je blizu nule, a rezultati pokazuju da su učenici postigli zavidnu razinu znanja u predmetima. Smanjio se broj delikventnih ponašanja i nema tih disciplinskih problema koji se ne mogu brzo i lako riješiti (Glasser, 2005).

3.4. Cjeloživotni odgoj i obrazovanje i učenje

Tradicionalni pristup nudi obrazovanje samo djeci i mladima. Suvremeni pristup naglašava cjeloživotno učenje koje će omogućiti stjecanje znanja i kompetencija koje su ljudima potrebne za život u odrasloj dobi. Pripremiti učenike za cjeloživotno učenje postaje jedan od primarnih zadataka suvremene škole.

Cjeloživotni odgoj i obrazovanje, odnosno cjeloživotno učenje postali su načelo suvremenog odgoja i obrazovanja i jednako tako, filozofija suvremenoga života (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Ključna značajka cjeloživotnog odgoja i obrazovanja jest da se ono razilazi s tradicionalnim shvaćanjem da je obrazovanje namijenjeno samo djeci i mladima (Pastuović, 2008). Coombs (prema Pastuoviću) vjeruje da je upravo neformalno obrazovanje ključno za izlazak iz krize obrazovanja (Pastuović, 2008).

Za potpuno razumijevanje cjeloživotnog obrazovanja i učenja, važno je definirati i oblike obrazovanja: formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Formalno obrazovanje podrazumijeva organiziran i strukturiran oblik učenja unutar obrazovne institucije (Pastuović,

2008). Neformalno obrazovanje uključuje različite oblike učenja, poput seminara, tečaja i simpozija, a nakon završetka se ne dobiva diploma. Informalno obrazovanje događa se isključivo pod utjecajem intrinzične motivacije za učenjem, a naziva se još samoobrazovanje (Pastuović, 2008).

Iako se pojmovi cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje često zamjenjuju, oni nemaju jednoznačno poimanje. „Cjeloživotno obrazovanje označava koncepciju koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces, a počinje obveznim školovanjem i (formalnim) obrazovanjem te traje cijeli život“ (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Takvo obrazovanje uključuje samo organizirano, odnosno formalno učenje.

Cjeloživotno učenje je šira koncepcija i podrazumijeva nenamjerno, neorganizirano i spontano učenje (Pastuović, 2008). Ono se može dogoditi u svim razdobljima čovjekova postojanja i u svim prethodno navedenim oblicima obrazovanja. Cjeloživotno učenje je „svaka aktivnost učenja tijekom cijeloga života radi unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnoga, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca“ (Pastuović, 2008).

Mogu se odrediti četiri zadaće cjeloživotnog učenja, a to su: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti i učiti biti (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Učiti znati podrazumijeva poticanje na sjtecanje općeg znanja i specijalizaciju na željenom području. Učiti činiti znači usvajanje kompetencija koje će omogućiti snalaženje u nepredvidivim situacijama. Učiti živjeti podrazumijeva usvajanje kompetencija za kvalitetnu komunikaciju, a učiti biti podrazumijeva poticanje pojedinca na samostalnost i odgovornost (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

4. Kurikulum suvremene škole u praksi suvremenoga odgoja i obrazovanja

4.1. Praksa u Finskoj

Uspoređujući Europske zemlje, Baranović (2006) zaključuje da, uz Hrvatsku, i druge srednjoeuropske zemlje, poput Austrije, Mađarske i Slovenije imaju nedovoljno fleksibilan kurikulum, koji je usmjeren na sadržaj. Suprotno, Velika Britaniju, Nizozemsku, Finsku, Norvešku i Švedsku izdvaja kao zemlje suvremenijeg nazora prema školstvu, gdje je kurikulum usmjeren učeniku.

Velik broj znanstvenika i pedagoga privukao je upravo zavidan uspjeh Finaca na PISA testu¹ (Soguel, Jaccard, 2008). Nakon provođenja niza školskih reformi, finski obrazovni sustav postao je sinonim za uspješan i kvalitetan obrazovni sustav. Njegov pristup uvelike podsjeća na obilježja suvremenog pristupa.

Finski model obrazovanja razlikuje se od zapadanog, koji uvelike slični tradicionalnom modelu. Nasuprot strogoj standardizaciji koja garantira uspješan ishod u zapadnom modelu, Finski model se usmjerava na fleksibilnost i raznolikost. (Kupiainen, Hautamaki, Karjalainen, 2009). Škola gradi kurikulum informirajući učenike, a ozračje je prožeto podrškom nastavnog kadra. (Kupiainen, Hautamaki, Karjalainen, 2009).

Zapadni model stavlja naglasak na pismenost i računanje, usavršavanje čitanja, pisanja, matematičkih operacija te znanstvenih spoznaja. Suprotno, Finski model zagovara svestran i podjednak razvoj svih aspekata pojedinca: osobnost, moral, kreativnost, znanje i vještine. (Kupiainen, Hautamaki, Karjalainen, 2009). U zapadnom modelu evaluaciju škola provodi posebno određena inspekcija, dok se u Finskoj promovira povjerenje u profesionalizam učitelja i ravnatelja. Vjeruje se da oni dovoljno sposobni prosuditi što je najbolje za učenike i uvidjeti njihov napredak. (Kupiainen, Hautamaki, Karjalainen, 2009).

4.2. Praksa u Hrvatskoj

Baranović (2006) u istraživanju koje uspoređuje hrvatski kurikulum s drugima u svijetu, pokazuje da je hrvatski kurikulum znatno siromašniji po broju predmeta i predmetnoj strukturi od drugih europskih. (Baranović, 2006). Jednako tako, pokazuje se da je hrvatski kurikulum značajno tradicionalniji s obzirom na način organizacije i provođenja odgojno-obrazovnih sadržaja (Baranović, 2006). Hrvatski kurikulum još uvijek nije dovoljno odstupio od krutih formi tradicionalnog kurikuluma. Također, mu nije dovoljna razvijenost sadržaja i komponenti da bi se razvile kompetencije mladeži koje bi zadovoljile standarde suvremenog društva (Baranović, 2006). Primjerice, suvremeno društvo zahtijeva dobro snalaženje na području informacijsko-tehnolojske komunikacije i u stranim jezicima, a u Hrvatskoj su predmeti u kojima se takve kompetencije stječu još uvijek izborni (Baranović, 2006).

¹ PISA test je procjena znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika, na međunarodnoj razini, s ciljem praćenja napretka obrazovnog sustava.

U Hrvatskoj se već niz godina, prema uzoru na velik broj europskih zemalja, provodi program rasterećenja učenika. Promjene započiju 2005. godine kada se osmišljava reformski projekt HNOS (Hrvatski nacionalni obrazovni standard). Međutim, ne staje tu, već se nastavlja i dalje unaprijeđivati. (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011). Godine 2007. počinje se graditi Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.

NOK (Nacionalni okvirni kurikulum) služi kao temelj za izradu kurikulumskih dokumenata i predmetnih kurikuluma. Okreće se bitnim obilježjima suvremenog kurikuluma, odnosno usmjerava se na kompetencijski sustav i ishode učenja, a ne kao dotada na sadržaj učenja (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011). Posebno obraća pozornost na znanje, solidranost, odgovornost te identitet. Osim toga, planira međupredmetne teme kojima je cilj razvijanje temeljnih kompetencija kod učenika, a to su: osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, učiti kako učiti, poduzetništvo, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te građanski odgoj i obrazovanje (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011).

Zbog društvenih, ekonomskih, kulturnih i demografskih promjena u globaliziranim svijetu i dalje se traži način promjene školstva. Tako je u tijeku stvaranje nove Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije. Želi se osigurati kvaliteteno obrazovanje koje će biti jednako za sve i dostupno svima, ali u skladu s njihovim sposobnostima (Vlada Republike Hrvatske, 2014). Jednako tako, želi se pridonijeti boljitku hrvatskog društva i gospodarstva. Strategija stavlja u središte učenika kojemu će osigurati uvjete i podršku pri učenju i cjelovitom razvoju. Želi unaprijediti rad odgojno-obrazovnih ustanova te pri tome posebnu pažnju posvećuje učiteljima i nastavnicima (Vlada Republike Hrvatske, 2014).

4. Zaključak

Tradicionalni pristup školstvu slijepo slijedi norme i guši slobodu, kreativnost i spontanost učitelja i učenika. U potrebi za promjenom klasičnog školstva rađaju se ideje za suvremene škole koje u središte stavljaju dijete i njegove potrebe. Potreba za stvaranjem kurikuluma suvremene škole javlja se paralelno s užurbanim promjenama u globaliziranom svijetu. Smatram da čovjek u globalnoj trci konkurencije i profita lako može postati rob materijalnom i autoritetu. Važno je stvoriti okolinu u kojoj učenik neće biti pasivan slušatelj. Učenjem kako kritički promišljati, učenik će moći postati aktivan građanin, koji će se moći zalagati za sebe, ali jednako tako i za boljitak društva. U tome pomaže i cjeloživotno učenje i obrazovanje koje omogućuje pojedincu da ga ne gaze promjene suvremenog društva, nego da on bude njihov kreator. Suvremena praksa pokazuje da se hrvatsko školstvo još nije oslobodilo tradicionalne omče. Djeca strahuju od odlaska u školu. Kakve li posljedice na njih može imati činjenica, da im mjesto gdje provode polovinu svoga dana izaziva tolike neugodne osjećaje? Iz osobnog iskustva, uviđam da se promjene u hrvatskom suvremenom školstvu događaju samo na papiru, dok ne prelaze u učionice. Mislim da su često sami učenici i nastavnici ti koji biraju lakši put. Konformistički se uljuljaju u rutinu, bez da se dignu na noge i čine promjene, bez da su svjesni koliko to škodi današnjem društvu. Upravo zbog toga, ne mislim da će nova Strategija zaživjeti „punim plućima“. Nastavnici bi trebali postati svjesni svojih potencijala, ali i nedostataka, raditi na sebi i konstantno se usavršavati: stručno, pedagoško-didaktički i metodički. Tako bi upoznavajući i koristeći različite metode, oblike i načine rada u konačnici ostvarili postavljeni cilj. Osim samih učenika ne smiju zanemariti roditelje, koji su najvažnije odrasle osobe u životu djece i samo u konstantnoj suradnji s njima mogu doći do dugoročnih rezultata. Tako će učionica postati mjesto gdje će se svatko osjećati uvažen i poštovan. Za razliku od Hrvatske, razvijenije zemlje poput Finske bliže su ostvarenju cilja kurikuluma suvremene škole. Smatram da bi se u stvaranje nove reforme trebalo više uključiti same sukonstruktore škole: pedagoge, nastavnike, roditelje, učenike te stručno-razvojnu službu. Zapravo, većina je njih slabo upoznata s detaljima novih reformi. Pedagozi imaju važnu ulogu u provođenju kurikuluma. Oni su ti koji trebaju pomoći nastavnicima u stjecanju i unapređivanju stručnih znanja, ohrabrivati ih na inovacije, pratiti školsku klimu, pomoći im u stvaranju ozračja za uspješan rad te jednako važno pomoći im u evaluiranju uspješnosti njihova rada. Mogu zaključiti da je potrebno riješiti se okova konformizma i usuditi se biti promjena koju želimo vidjeti.

Literatura

- Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz. *Sociologija sela*, 44(2-3), 181-200
- Bognar, L., Matijević M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Franković, D., Pregrad, D., Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatska
- Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Printera Grupa.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Hoblaj, A. (2007). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti u kontekstu vrijednosno usmjerenoga društva. *Dijete i društvo*, 9 (2), 311-332.
- Jelavić, F. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Naklada Slap.
- Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 54 — 66.
- Jurić, V. (2005). Kurikulum suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 185-197.
- Kelly, A. V. (2011). *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
- Kupiainen, S., Hautamaki, J., Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System And PISA*. Helsinki: Helsinki University Print Bookstore.
- Male, B. (2012). *The Primary Curriculum Design Handbook: Preparing Our Children for the 21st Century*. London: Continuum International Publishing Group.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
- Mijatović, A. (1999). Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A., Ledić, J. (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. (str. 43-44.), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Miliša, Z., Tolić, M. (2010). Kriza odgoja i ekspanzija suvremenih ovisnosti. *Medianali*, 4 (8), 135-164.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253- 267.

- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagoški istraživanja*, 6 (1-2), 123 – 138.
- Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 165 — 173.
- Previšić, V. (2007). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2003). *Kurikulski metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
- Soguel, N. C., Jaccard P. (2008). *Governance and Performance of Education System*. Helsinki: Springer.
- Vican, D., Bognar, L i Previšić, V. (2007), *Hrvatski nacionalni kurikulum*. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Školska knjiga: Zagreb, str. 157–204
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Vlada Republike Hrvatske. (2014). *Prijedlog strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.