

Rasema Delić

OD TRADICIONALNE KA SAVREMENOJ ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PARADIGMI TEMELJENOJ NA TRANSAKCIJSKOJ I TRANSFORMACIJSKOJ ORIJENTACIJI KURIKULUMA

Sažetak

Savremeno društvo na svim nivoima i međuljudskim interakcijama zahtijeva konstantni razvoj te inicira neprekidne promjene. Postojeće obrazovanje sve manje može da odgovori na zahtjeve društva, odnosno na zahtjeve potrošača ukoliko svoju praksu/uslugu ne temelji na planovima koji prate stvarne potrebe (Bjelopoljak, Redžić, 2020). Metodička praksa bazirana na sadržajima i mehaničkom usvajanju činjenica koje ne vode ka razvijanju kompetencija potrebnih za kvalitetan život u savremenom dobu dovodi u pitanje svrhovitosti škole i svega što predstavlja njen identitet. Nameće se sintagma „cjeloživotno učenje“, a ista gubi svoj smisao upravo kroz pristup poučavanju usmjeren tradicionalnom nastavnom planu i programu (popis unaprijed datih nastavnih jedinica/sadržaja) koji uz nepoznavanje strategija poučavanja rezultira gubitkom motivacije za učenje i poučavanje jer ista nije odraz stvarnih interesa i potreba učenika (ali i nastavnika). U radu se polazi od kritičkog poređenja tradicionalne i savremene škole, operacionalizirajući pojam i vrste kurikuluma s fokusom na kurikulum koji njeguje individualizirano učenje i potaknuto je tematskim poučavanjem. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja te da ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika i ishodima učenja. Ova praksa govori u prilog transmissijski orijentisanog (zatvorenog) kurikuluma. Za potrebe uzorka istraživanja dati su prijedlozi kako uspostaviti i realizirati otvoreni model kurikuluma koji omogućava svakom pojedincu da razvija kompetencije u skladu sa svojim stvarnim potrebama i potencijalima, neodvojivo od društvene stvarnosti.

Ključne riječi: tradicionalna i savremena škola, kurikulum, orijentacije kurikuluma, školska kultura i klima

Uvodna razmatranja o tradicionalnim i savremenim školskim sistemima

Terminološko razgraničenje u vezi tradicionalne i savremene odgojno-obrazovne prakse ide u smjeru pojašnjavanja odgojno-obrazovnog procesa orijentisanog na učenika, nastavnika ili nastavni sadržaj. U tradicionalnim školskim sistemima dominira mehaničko učenje, nastavni planovi i programi nisu primjereni uzrastu djeteta, znanja su formalna, preovladava aktivnost nastavnika dok su učenici pasivni i među njima nema saradnje. Škola koja se temelji na tradicionalnoj osnovi u kojoj je praksa orijentisana ocjenama i završnim ispitima bez iskustvenog učenja, školska nastava teži socijalno kontroliranom učenju kojeg drugi određuju, a rezultira apatijom i odbijanjem. U ovako koncipiranom sistemu učenici i učitelji iskazuju poteškoće u međusobnom razumijevanju, praksa počiva na osnovu unaprijed određenih mjerila vrednovanja zasnovanih na nastavnom sadržaju, ne rukovodeći se potrebama učenika o čemu govori praksa „zatvorene škole“, a samim tim i o tipu kurikuluma kojeg implicitno zagovara.

Na drugoj strani koncept savremenosti prati nagli razvoj nauke i tehnologije krajem 20. i početkom 21. stoljeća i traži građane koji su radno sposobni za vrijeme u kojem žive. Razvojem pedagoških shvatanja ističe se značaj potrebe aktivnosti djeteta te utvrđivanje individualnih razlika među učenicima kao pretpostavki za učenje. Zagovornici savremene škole žele da nastavni planovi i programi budu bliski realnom životu i vremenu življenja, da odgovaraju uzrastu djeteta, da je učenik aktivan i da sarađuje sa vršnjacima dok nastavnik daje upute i usmjerava. Zbog toga

neki autori ističu ulogu nastavnika kao ključnu ukoliko je usmjerena kreiranju okruženja u kojem nastaje učenje te simbolično ističu "Između ciljeva poučavanja i odgojno-obrazovnih ishoda postoje svjetovi" (poput Bjelopoljak, Midžić, 2021). Svakako da bi savremeno društvo napredovalo ono mora imati savremeno obrazovanje, dok savremenog obrazovanja nema u društvu koje ne prepoznaje njegov značaj. "Što je neko društvo razvijenije, ono više uočava vrijednost obrazovanja i posvećuje mu veću pažnju. Istodobno, vrijednost znanja, inovativnosti i kreativnosti veća je što je razina obrazovanosti u društvu viša. Obrazovne politike razvijenih zemalja temelje se na konceptu cjeloživotnog učenja, odnosno društva koje uči" (Islamović, 2013: 70). U sintezi navedenog, učenje u tradicionalnoj školi je zasnovano na slušanju i zapamćivanju, čitanju i potcrtavanju, prepričavanju i objašnjavanju dok se u kvalitetnoj školi učenje temelji na zapažanju i definiranju problemske situacije, izradi projekta i rada na projektnim zadacima, rješavanju problema, diskutiranju i suprotstavljanju mišljenja. "U kvalitetnoj školi nastava se transformira u učenje, a učenje u stvaralaštvo" (Stevanović, 2001: 74). Da bi poticali stvaralaštvo učenika nastavnici trebaju da: razvijaju kreativnu klimu u svojoj grupi, učenike osposobljavaju u metodama i tehnikama intelektualnog rada, afirmiraju nove postupke učenja, razvijaju interese prema novim idejama, osposobljavaju učenike za heterogene oblike učenja, učenje prema projektima i istraživačkim zadacima, afirmiraju samoplaniranje, samoučenje i samovrednovanje. Kroz navedene korake učenici se javljaju u raznovrsnim ulogama kao što su komunikatori, organizatori, partneri, prijatelji, saradnici, slušaoci, čitaoci, komentatori, stvaraoci i dr. U kvalitetnoj školi učenike je najvažnije osposobiti za primjenu metoda i tehnika efikasnog učenja, uređenja mjesta za učenje, planiranje vremena, služenje literaturom, vođenje zabilježki, racionalno promatranje, kritičko mišljenje i divergentno reduciranje ideja. Osim nastavnika tome doprinosi i okolina, prvenstveno roditelji, škola kao institucija, društvena zajednica, savremene tehnologije, sistem vrijednosti i druge institucije. Da bi ostvarile svoju osnovnu ulogu i nosile prefiks „savremene“ škole trebaju pratiti vrijeme u kojem djeluju, a odgojno-obrazovni rad temeljiti na kurikulumu koji predstavlja odgovor na razvoj i potrebe svih činilaca nastavnog procesa.

Pregled ranijih istraživanja o vrstama kurikulumu

Analizom sadržaja o vrstama kurikulumu primijećeno je da mnogi stručnjaci iz područja pedagogije i historije kurikulumu obrazlažu svoje uže i šire definicije ovog pojma. Naziv curriculum "javlja se u pedagogiji na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i znači redoslijed učenja gradiva po godištima, što je dugo bilo, a ponegdje čak i danas jest, poistovjećeno s nastavnim planom i programom" (Previšić, 2007: 17). Nastavni plan i program je školski dokument koji propisuje nastavne predmete po razredima, područja i sadržaje u okviru tih predmeta, zatim redoslijed proučavanja tih sadržaja po razredima, njihov obim, sedmični broj sati svakog predmeta, dok noviji nastavni planovi i programi sadrže i očekivane ishode te smjernice za praćenje i ocjenjivanje, ali sve u formi usmjerenoj učitelju i onom šta on treba činiti, a ne učeniku kao subjektu učenja. Jukić, (2010: 96, prema Pastuoviću 1999) kaže da za razliku od tradicijskih određenja, koja kurikulum poistovjećuju s nastavnim planom i programom, savremena određenja uključuju ciljeve, sadržaj i uvjete učenja i poučavanja te vrednovanje zbog čega je pojam kurikulum širi od nastavnog plana i programa. Za Jelavića (1998: 125) "curriculum označava (znanstveno, stručno-didaktički osmišljen, obrazložen) tijek poučavanja (didaskēin/grč.) i učenja, tj. "metodu" (meta, hodos) – racionalan postupak orijentiran na postignuće i odgoj". Prema Slatini (1998: 124) "Kurikulum je cjelovit konkretan plan koji sadrži izbor obrazovnih dobara, pripremu obrazovnog dobra za učenje/poduka, operacionalizirane pedagoške svrhe (iskaze o

ciljevima i zadacima učenja), organizaciju i kontrolu učenja. Služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje procesa učenja/poduke”. Školski kurikulum je za Jurića (prema Previšiću, 2007: 265) *isprepleten sintagmom dobra škola* jer je globalni cilj dobre (uspješne, kvalitetne) škole njen razvojni kurikulum. Njegov glavni zadatak je izgradnja profila škole kao individualne škole shodno potrebama njenih učenika, nastavnika i roditelja. Kurikularni pokret insistira na strogoj hijerarhiji ciljeva učenja koji su dati u taksonomijama učenja, a što ne možemo naći u nastavnim planovima i programima. Nastavni kurikulum podrazumijeva sve aktivnosti i okolnosti koje su u cilju ostvarenja nastave (ciljeve učenja i poučavanja, ishode učenja - kompetencije koje se kod učenika žele postići, nastavne sadržaje, organizaciju učenja i poučavanja - nastavne metode, strategije i sredstva, vrste i tehnike vrednovanja učenikova postignuća odnosno rezultata učenja na temelju ispitanih učenikovih potreba. Efikasnost nastave ne ovisi samo od napora koje nastavnici ulažu da realiziraju kurikulum nego je određena ukupnim radom i saradnjom u školi koja treba da se razvija i unapređuje.

Mnogo polemika je vođeno i oko uloge učenika u odlučivanju i planiranju kurikuluma. Marsh (1994: 49) navodi razloge za i protiv. U korist učenika su činjenice da oni nisu samo oni koji *dobivaju* kurikulum već da se njime bave i mogu o njemu raspravljati i donositi odluke jer u srednjoj školi već zauzimaju vodeće položaje kroz različite klubove u kojima razvijaju vještine vođenja i komuniciranja. Neki od razloga protiv ueničkog učestvovanja u planiranju kurikuluma su da odlučivanje treba prepustiti stručnjacima, tj. nastavnicima koji su osposobljeni na mnogim područjima, da bi nastavnici mogli izgubiti poštovanje svojih učenika kao stručnjaka što bi dovelo do narušavanja discipline i pozitivne razredne klime te da nema svrhe da učenici učestvuju u planiranju kurikuluma ako zbog ustaljenih programa i državnih ispita nema alternative školskom programu koji je usmjeren na udžbenik i ispit. Razine na kojima učenici mogu učestvovati su pojedini razredi (kroz analizu potreba, projekte, odlučivanje o razrednim aktivnostima u svim predmetima) i cijela škola (ocjenjivanje škole, vijeće ueničkih predstavnika, školsko vijeće). Neka novija naučna istraživanja (Marsh i Overall, 1979; Aleamoni, 1981; Farley, 1981) kažu da učenici daju valjane i pouzdane podatke u procjenjivanju, da mogu tačno opisati aktivnosti, procijeniti nastavnike bez pretjerivanja i otvoreno dati okrutno iskrene primjedbe.

Na osnovu navedenog zaključujemo da za razvoj kurikulumskih područja ne možemo uzeti jedan obrazac koji bi vrijedio za sve škole, ali neka su područja nezaobilazna i međusobno povezana. U 1. tabeli je ilustrirana njihova umreženost koju daje Jurić (Previšić, 2007: 266; prema Kern i Pischon). Unutar svakog područja поближе se određuje šta se time podrazumijeva.

Tabela 1. *Šest kvalitativnih područja dobre škole*

<i>Uspjeh škole</i>	<i>Proces učenja i poučavanja</i>	<i>Kultura škole</i>	<i>Školski menadžment</i>	<i>Profesionalnost i osobni razvoj učitelja</i>	<i>Ciljevi i strategije razvoja kvalitete</i>
Osobne kompetencije	Unutarškolski kurikulum	Socijalno ozračje u školi i razredu	Upravljanje i školska zajednica	Ciljno orijentiran osobni razvoj	Školski program
Stručne kompetencije	Ustrojstvo nastave/postupanje učitelja u nastavi	Ustrojstvo škole kao životno okruženje	Upravljanje školom i kvalitetan menadžment	Radna i komunikacijska kultura u kolegiju	Unutarškolska evaluacija

Socijalne i metodičke kompetencije	Potpora učenicima i unapređivanje ocjenjivanja	Sudioništvo učenica, učenika i roditelja	Upravljanje i resursi menadžmenta	Osobno zalaganje zaposlenika	Mjere za usporedbu s učenicima u drugim školama
Završetak škole-daljnji obrazovni put	Potpora učenicima i poticaji u procesu nastave i učenja	Suradnja s društvenim partnerima	Ustrojstvo nastave		Dokumentacija i promjena plana
Zadovoljstvo školom i slika o školi	Školsko savjetovanje i skrb				

Uzimajući u obzir suštinu shvatanja pojma kurikulum, jasno je da vrijednosne paradigme uslovljavaju i određuju njegovu realizaciju u kontekstu odgojno-obrazovne prakse. Različite orijentacije ili vrste kurikuluma egzistiraju kroz orijentacije otvorenog i zatvorenog tipa prema tri različita pristupa ili metaorijentacije. Autori razlikuju pri tom transmisijski, transakcijski i transformacijski orijentiran kurikulum (poput Slunjski 2002, Bjelopoljak, Redžić, 2020).

“Tradicionalni pristup poučavanju pratio je kurikulum u kojem se na učenje i poučavanje gledalo kroz količinu zapisanih i zapamćenih informacija. Za razliku od transmisijskog, linearnog prijenosa informacija, drugo se usmjerenje odnosi na transakcijsku orijentaciju kurikuluma, tj. konstrukciju i sukonstrukciju znanja u projektnom, istraživačkom učenju djeteta u interakciji sa grupom gdje do suštine učenja dolazi na bazi vlastitih aspiracija i potreba za saznanjem o predmetu proučavanja. Ovaj pristup njeguje stvaranje značenja o onome o čemu se uči na bazi prethodnog iskustva i tema koje nastaju kao odraz potreba grupe. Treća orijentacija zasniva se na transformacijskom određenju kurikuluma, koja na suštinu školskog učenja gleda kroz dijalog djeteta sa okolinom, nastavnim sadržajem i nastavnikom gdje i sam nastavnik predstavlja učenika u odgojnom, cirkularnom lancu komunikacije – učenika. Ovakva praksa je također orijentisana na rad bez strogo nametnutog plana i programa, prate ga lične i socijalne promjene, odražava one koncepcije prema kojima se znanje konstruira u procesu učenja, a koje vodi stalnim osobnim i socijalnim promjenama pojedinca, tj. i djeteta i nastavnika koji uče. Ovaj pristup polazi od ideje da u proučavanju i rješavanju nekog problema svi imaju vlastite perspektive što implicira na neprirodnu situaciju ukoliko iste i ne dijele” (Bjelopoljak, Redžić (2020: 92). “Dok god se učenje razumijeva kao usvajanje znanja koje izlaže nastavnik, škole će živjeti u okvirima rigidno organiziranih kurikuluma i nastavnih procesa” (Kafedžić, 2020: 81). Previšić (2007: 25, 27) navodi tri vrste kurikuluma: zatvoreni, otvoreni i mješoviti. Prema opisu zatvoreni kurikulum odgovara transmisijskoj orijentaciji, otvoreni transakcijskoj orijentaciji, a mješoviti transformacijskoj orijentaciji kurikuluma. Za mješoviti tip kurikuluma kaže: “On manje trpi propisanost, zapravo podnosi samo kurikulumске okvire u koje se ugrađuju izvedbene jezgre realizirane na slobodan i kreativan način tako da maksimalno aktiviraju učenika u *zarađivanju znanja, sposobnosti i vještina* kao općih i specifičnih kompetencija”. U modelu mješovitog kurikuluma se nude kurikulumске jezgre kao radne cjeline koje učitelj zajedno sa učenicima kroz projektne, istraživačke i radne zadatke pretvaraju u izvedbene materijale. U mješovitom tipu kurikuluma vidimo i odrednice inkluzivnog kurikuluma za kojeg Kafedžić (2020: 81) kaže da uključuje sve učenike koji aktivno uče jedni od drugih “vlastitim tempom i na sebi svojstven način unutar zajedničkog okvira aktivnosti i ciljeva”. Bjelopoljak i Midžić (2021) empirijskim istraživanjem potvrđuju da u *praksi* imamo podjednako primjese karakteristika i zatvorenog i otvorenog kurikuluma, da ne postoji razlika u smislu da je jedna grupa tradicionalnija ili

inovativnija u odnosu na drugu s obzirom na radno mjesto, dob i ostale karakteristike uzorka prosvjetnih radnika te da u ovom procesu nije potrebno birati jedno ili drugo stajalište nego je potreban pedagoški diskurs koji ponovo podsjeća na odgojno orijentiranu nastavu koja predstavlja jedini mogući pandan nastavi orijentiranoj na kompetencije. Tome u prilog govori i uvijek prisutan, skriveni (nezapisani, nevidljivi) kurikulum. On podrazumijeva vrijednosti koje djeca usvajaju u školi kroz propisani program, ali implicitno. “Upravo činjenica njegove skrivenosti nam može pomoći da otkrijemo istorijski odnos između onoga što se predaje u školama i šireg konteksta institucija koje ih okružuju” (Apple, 2012: 137). O skrivenom kurikulumu nailazimo na mnoga mišljenja. Tako Jukić (2013: 548) objašnjava da se skriveni kurikulum škole ogleda u kulturi škole, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju. Jackson (1990) je u svojoj knjizi *Life in Classrooms* (Život u učionicama) naglasio tri elementa skrivenog kurikuluma: (a) stiska u učionici – učenici moraju trpjeti kašnjenja, nepoštivanje njihovih želja i ometanje pažnje; (b) proturječna privrženost – koja se zahtijeva od nastavnika i od učenika; (c) neravnotežan odnos između snaga nastavnika i učenika u korist nastavnika. Ova analiza skrivenog kurikuluma je nazvana funkcionalističkim gledištem jer se smatra da škole promiču ciljeve i funkcije društvene zajednice. U prilog ovome Islamović (2013: 169, 173) navodi: “Svrha skrivenog kurikuluma je da jača društveni nadzor u školi i društvu u cjelini, na način da usmjerava ljude na konformizam i počinovanje autoritetu... () ... Skriveni kurikulum, pod pritiskom zahtjeva vladajućih struktura moći onemogućava realizaciju istinskih obrazovnih ideala (da pojedince opskrbi znanjima i vještinama koji su im potrebni za uspješan lični i profesionalni život, bez indoktrinacije, opresije i nametanja interesa moćnih, te pritisaka koji guše njegovu slobodu, individualnost i kreativnost)”.

Ako su navedeni faktori negativni elementi skrivenog kurikuluma to implicira da skriveni kurikulum ima i pozitivne elemente. Pozitivni elementi skrivenog kurikuluma bi se ogledali kroz razvijanje univerzalnih ljudskih vrijednosti koje nastavnici trebaju razvijati kroz kurikulum i eksplicitno. O njihovom značaju Krajišnik (2019: 6) kaže: “Vrijednosti određuju i sačinjavaju karakter čovjeka. One mu omogućavaju da lakše korača kroz život i, u najboljem slučaju, čini svijet boljim mjestom za sve. Ukoliko osoba ima jasno definisane vrijednosti, svjesna je odluka koje donosi, posljedica svog djelovanja, uviđajući pri tom da se vrijednosti i njihovo razumijevanje može značajno razlikovati od osobe do osobe. ... Vrijednosti imaju motivacijsku ulogu i na mnogo načina usmjeravaju naše ponašanje. Kada su naši ciljevi u skladu sa našim vrijednostima, više im se posvećujemo i teže odustajemo od njih”. Kroz cjeloživotno učenje nastavnici trebaju osvijestiti svoje vrijednosti, ponašanje, stavove i navike, ali i vrijednosti, ponašanje, stavove i navike svojih učenika i njihovih roditelja. U procesu izrade kurikulumskih područja instrument kojim ćemo propitivati stvarne potrebe očekivanja svih kojih se tiče školska kultura, politika i praksa mora uvažiti utjecaj skrivenog kurikuluma.

Metodološki okvir istraživanja

Ukoliko škola prepoznaje samo kompetencije, predmetnih - programiranih znanja i nije usmjerena vještinama (poput kritičkog mišljenja, istraživačkog rada, načina učenja i poučavanja, socio-emocionalnim vještinama itd.) rezultiraće istomišljenicima trenutne obrazovne paradigme komodifikacije znanja, umjesto da budu osposobljeni da doprinose paradigmi znanja koja će prepoznati pojave koje potpomažu totalitarni sistem (i um) hegemoniziranog društva i koje su u stanju, mijenjati ga. Preispitivanje kvalitete metoda, prepoznavanje startnih pozicija je dužnost škole i javnih intelektualaca – nastavnika da te razlike ponište što je nemoguće, ukoliko poučavaju

sadržajima koji nemaju vezu sa stvarnošću (nisu primijenjeni) i ne doprinose zajednici u kojoj se trebaju živjeti kao vrijednosti. Sposobnost da učenik analizira predmet proučavanja i bude u stanju zaključiti o cjelini i načinu na koji nešto funkcionira u primijenjenom obliku zahtjeva proces pripreme za poučavanje takvim odgojnim idealima gdje znanje predstavlja paradigmu i prethodno, internalizaciju istog od strane nastavnika. Kreiranje okruženja u kojem će se desiti učenje i poučavanje, podrazumijeva i zadovoljan kolektiv, a instituciju prepoznatljivom po učinkovitim primjerima – odgovara kurikulum usmjeren ovom cilju. Međutim, kako bismo osigurali prostor za akciju iznesenim činjenicama i kako iste ne bi ostale u domeni dogmatskog, iznesene pretpostavke su podvrgnute kritici i preispitivanju uz pomoć predmeta istraživanja trenutne orijentacije kurikuluma u osnovnim školama što je u konačnici poslužilo prijedlogu poželjnog modela. Kako različite paradigme uslovljavaju određenje i tumačenje kurikuluma u smislu razumijevanja potreba korisnika kojima kurikulum odgovara ciljem, svrhom, namjenom, područjem primjene, teorijskom orijentacijom, kurikulum koji je predložen nakon istraživanja ne predstavlja univerzalan, konzistentan i jednoznačan model, ali jeste model koji odgovara potrebama uzorka istraživanja. Slijedom navedenog cilj istraživanja je bio „*Ispitati orijentaciju kurikuluma odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama*“ uz testirane hipoteze: H_1 - *Pretpostavlja se da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja*; H_2 - *Pretpostavlja se da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika*; H_3 - *Ne postoji didaktički koncept kurikuluma za odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama kojeg realizira nastavno osoblje*; H_4 - *Nastavnici predmetne nastave metodičkom praksom odgovaraju transmissijski orijentisanom kurikulumu za razliku od rada nastavnika razredne nastave*; H_5 - *Pretpostavlja se da nastavnici koji rade u osnovnim školama nemaju transformacijski didaktički model kurikuluma*;

Uz deskriptivnu i metodu teorijske analize korišten je postupak anketiranja, a za potrebe istraživanja kreiran je e-Instrument za ispitivanje vrsta kurikuluma u odgojno-obrazovnom procesu (UPUK) na koji su učesnici istraživanja odgovarali petostepenom skalom. Subskale su se odnosile na dimenzije školske klime, kulture, politike i prakse prisutne u odgojno-obrazovnom procesu, sociodemografske podatke ispitanika i didaktičko-metodičku orijentaciju kurikuluma u kontekstu kojeg se ovaj proces odvija.

Analiza rezultata istraživanja

Uzorak istraživanja je obuhvatio 113 ispitanika, odgojno-obrazovnih radnika sa područja Unsko-sanskog kantona. Od ukupnog uzorka najviše ispitanika ima visoku stručnu spremu ($N=89$; 78,8%), najviše ih je starosne dobi od 41 do 50 godina ($N=55$; 48,7%) i sa godinama staža od 21 do 25 godina ($N=41$; 36,3%). Najviše ispitanika važnih za istraživanje su nastavnici razredne i predmetne nastave ($N=88$; 77,9%).

U nastavku su prikazani zadaci postavljeni metodološkim okvirom istraživanja uz analizu i diskusiju postignutih rezultata te interpretaciju hipoteza.

1. zadatak: „*Utvrđiti da li je odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama zasnovan na ishodima učenja ili na obrazovnom cilju poučavanja.*”

Tabela 2. *Orijentacija odgojno-obrazovnog procesa ka ciljevima poučavanja i/ili ishodima učenja*

Tvrdnje	Odgovori	f (frekvencija)	% (postotak)
U svojoj nastavnoj pripremi imam jasno iskazan cilj kroz zadatke (materijalni, funkcionalni, odgojni).	ne	1	,9
	rijetko	0	0,0
	ponekad	7	6,2
	često	27	23,9
	uvijek	78	<u>69,0</u>
Koristim ponekad stare pripreme jer se nastavni plan i program ne mijenja.	ne	13	11,5
	rijetko	15	13,3
	ponekad	53	<u>46,9</u>
	često	29	25,7
	uvijek	3	2,6
Obrazac pripreme koji koristim ne predviđa pisanje ishoda učenja.	ne	46	<u>40,7</u>
	rijetko	19	<u>16,8</u>
	ponekad	22	19,5
	često	19	16,8
	uvijek	7	<u>6,2</u>
Učenici i roditelji redovno dobivaju informaciju o postignutom uspjehu s obrazloženjem činjenica s kognitivnog, psihomotornog i afektivnog nivoa napredovanja.	ne	8	7,1
	rijetko	3	2,6
	ponekad	15	13,3
	često	38	33,6
	uvijek	49	<u>43,4</u>
Nastavnim planom i programom jasno su definirani kriteriji ocjenjivanja.	ne	22	19,5
	rijetko	26	23,0
	ponekad	39	<u>34,5</u>
	često	23	<u>20,3</u>
	uvijek	3	2,7

69% ispitanika uvijek planira odgojno-obrazovni proces zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja. 46,9% ispitanika ponekad koristi stare pripreme. 40,7% ispitanika ne koristi obrazac pripreme koji predviđa ishode učenja. 43,4% ispitanika kaže da učenici i roditelji uvijek dobivaju informaciju o postignutom uspjehu s obrazloženjem činjenica s kognitivnog, psihomotornog i afektivnog nivoa koji su sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa zasnovanog na ishodima što ne odgovara procentu ispitanika koji uvijek 6,2% ili često 16,8% koriste pripreme koje predviđaju ishode učenja. 20,3% ispitanika kaže da su često nastavnim planom i programom jasno definirani kriteriji ocjenjivanja, dok ih 34,5% smatra da je to ponekad. Nastavni plan i program sadrži samo smjernice za praćenje napredovanja učenika i procjenjivanje nivoa postignuća, ali ne i jasno definirane kriterije ocjenjivanja. Generalizacijom frekvencija odgovora zaključujemo da se prihvata prva hipoteza za koju smo pretpostavili da „nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja“.

2. zadatak: „Ispitati da li je odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama usmjeren tematskom planiranju ishoda učenja.“

Tabela 3. *Usmjerenost ishodima učenja*

Tvrdnje	Odgovori	f (frekvencija)	% (postotak)
Koristim stare pripreme jer se nastavni plan i program ne mijenja.	ne	13	11,5
	rijetko	15	13,3
	ponekad	53	<u>46,9</u>
	često	29	<u>25,7</u>
	uvijek	3	2,6
Koristim različite kreativne tehnike u nastavi (npr. KWL/ZŽN, kauzalni i/ili pro-pro model, esej s argumentacijom, T-tablicu, Vennov dijagram...)	ne	11	9,7
	rijetko	14	12,4
	ponekad	34	30,1
	često	44	<u>39,0</u>
	uvijek	10	8,8
Obrazac pripreme koji koristim ne predviđa pisanje ishoda učenja.	ne	46	<u>40,7</u>
	rijetko	19	<u>16,8</u>
	ponekad	22	19,5
	često	19	16,8
	uvijek	7	6,2
Nastavne sadržaje obrađujem potičući mentalni napor različitih kognitivnih razina učenika koje poučavam.	ne	0	0,0
	rijetko	0	0,0
	ponekad	11	9,7
	često	65	<u>57,5</u>
	uvijek	37	<u>32,8</u>
Poučavam učenike da samostalno osmišljavaju i postavljaju pitanja.	ne	0	0,0
	rijetko	0	0,0
	ponekad	9	8,0
	često	65	<u>57,5</u>
	uvijek	39	34,5
Nastava je individualizirana, zadaci i aktivnosti su primjereni potrebama svakog pojedinog učenika.	ne	13	11,5
	rijetko	17	15,0
	ponekad	44	<u>39,0</u>
	često	30	<u>26,5</u>
	uvijek	9	<u>8,0</u>

Za drugu hipotezu smo pretpostavili „da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika“ i ista se u potpunosti prihvata jer 46,9% ponekad koristi stare pripreme dok ih 25,7% to čini često. 30% ispitanika ponekad koristi različite kreativne tehnike u nastavi, 38,9% često, dok ih samo 8,8% koristi uvijek. 40,7% ne koristi i 16,8% rijetko koristi obrasce priprema koji predviđaju pisanje ishoda učenja. 39% ispitanika ponekad nastavu i aktivnosti individualizira svakom pojedinom učeniku, 26,5% često dok ih samo 8% to čini uvijek. 32,8% ispitanika uvijek i 57,5% često nastavne sadržaje obrađuje potičući mentalni napor različitih kognitivnih razina učenika koje poučavaju. 34,5% ispitanika uvijek i 57,5% često poučava učenike da samostalno osmišljavaju i postavljaju pitanja. O značaju pitanja u nastavi citirat ćemo “Pomoću pitanja nastavnik upravlja nastavnim procesom. Drugim riječima, pitanja su u službi ostvarivanja nastavnih zadataka, a najvažniji zadatak nastave je razvoj intelektualnih i drugih sposobnosti učenika” (Vilotijević, 2001: 222). Zadaci samostalnog osmišljavanja i postavljanja pitanja su zadaci više kognitivne razine i ukoliko nastava i aktivnosti nisu individualizirane, prilagođene učenicima i usmjerene na ishode učenja onda je poticanje mentalnog napora različitih kognitivnih razina učenika uzaludno.

3. zadatak: "Utvrđiti da li postoji didaktički koncept kurikulumu kojim se rukovode nastavnici u osnovnoj školi."

Tabela 4. *Didaktički koncept kurikulumu*

Tvrđnje	Odgovori	f (frekvencija)	% (postotak)
Prisustvovao/la sam stručnom usavršavanju na temu nastavnih planova i kurikulumu.	ne	47	<u>41,6</u>
	rijetko	16	14,2
	ponekad	26	23,0
	često	15	13,2
	uvijek	9	8,0
Učenici, roditelji, nastavno i nenastavno osoblje učestvuju u donošenju odluka o životu i radu škole.	ne	10	8,9
	rijetko	11	9,7
	ponekad	33	29,2
	često	48	<u>42,5</u>
	uvijek	11	9,7
Učestvovao/la sam u izradi Godišnjeg programa rada škole.	ne	47	<u>41,6</u>
	rijetko	14	12,4
	ponekad	23	20,4
	često	19	16,8
	uvijek	10	8,8
Učestvovao/la sam u izradi Školskog razvojnog plana.	ne	48	<u>42,5</u>
	rijetko	17	15,0
	ponekad	23	20,4
	često	19	16,8
	uvijek	6	5,3
Znam koje su prioritetne oblasti razvojnog planiranja koje su iskazali učenici, roditelji i osoblje škole (i isto je navedeno u Razvojnem planu škole).	ne	27	23,9
	rijetko	19	16,8
	ponekad	31	<u>27,4</u>
	često	25	22,2
	uvijek	11	9,7
Znam opservirati kurikularna područja na osnovu potreba učenika.	ne	18	15,9
	rijetko	5	4,4
	ponekad	35	31,0
	često	42	<u>37,2</u>
	uvijek	13	11,5
Škola potiče uključivanje učenika u različite vannastavne aktivnosti i izvanškolske aktivnosti.	ne	3	2,7
	rijetko	10	8,8
	ponekad	29	25,7
	često	45	<u>39,8</u>
	uvijek	26	23,0

U prilog transmisijski orijentiranog (zatvorenog) kurikulumu govori praksa u kojoj se nastavno osoblje ne priprema za planiranje, realizaciju i održivost kvalitete odgojno-obrazovnog procesa zasnovanog na kurikularnim pitanjima. Suprotno ovoj praksi su transakcijski i transformacijski (otvoreni) kurikulumi koji bi potvrdili nastavnici ukoliko su prolazili stručna usavršavanja kao vid pripreme za življenje paradigme usmjerene djetetu (te uposlenicima i zainteresiranim iz lokalne zajednice). Dobijeni rezultati govore u prilog prisustva obje, navedene, vrste kurikulumu, ali iz različitih perspektiva, jedan broj nastavnika ipak nema ovo iskustvo. Treća hipoteza je glasila da „ne postoji didaktički koncept kurikulumu za odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama kojeg realizira nastavno osoblje“ i ona se prihvata jer 41,6% ispitanika nije

prisustvovalo stručnom usavršavanju na temu nastavnih planova i kurikuluma i isto toliki procenat ispitanika nije učestvovao u izradi Godišnjeg programa rada škole dok ih 42,5% nije učestvovalo u izradi Školskog razvojnog plana. Samo 9,7% ispitanika uvijek zna, a 22,2% često zna koje su prioritetne oblasti razvojnog planiranja koje su iskazali učenici, roditelji i osoblje škole (i isto je navedeno u Razvojnem planu škole). Tek 9,7% ispitanika kaže da učenici, roditelji, nastavno i nenastavno osoblje uvijek i 33,6% često učestvuju u donošenju odluka o životu i radu škole dok ih ponekad to čini 34,5%. Godišnji program rada škole i Školski razvojni plan su sastavnice školskog kurikuluma u čijoj izradi treba da učestvuju nastavnici, učenici, roditelji, nastavno i nenastavno osoblje, a koji na osnovu ispitivanja određuju prioritetne oblasti razvojnog planiranja koje su iskazali učenici, roditelji i osoblje škole. 11,5% ispitanika kažu da uvijek znaju, a 37,2% da često znaju opservirati kurikularna područja na osnovu potreba učenika.

4. zadatak: “Utvrđiti da li postoji razlika u strategijama poučavanja koje se primjenjuju u metodičkom radu nastavnika razredne i predmetne nastave.”

5.

Tabela 5. *Različite strategije poučavanja*

	Grupe	N	M	
Razlika u strategijama poučavanja između RN i PN	Nastavnici PN	35	47.34	Razlika u strategijama poučavanja između RN i PN Mann-Whitney U 828.000 Wilcoxon W 2259.000 Z -.853 Asymp. Sig. (2-tailed) .394
	Nastavnici RN	53	42.34	
	Ukupno	88		

^aNezavisna varijabla: Nastavnici razredne i predmetne nastave

Rezultati prikazani u tabeli br. 11 pokazuju da Man-Vitnijev test nije otkrio značajnu razliku u strategijama poučavanja koje koriste nastavnici predmetne nastave koji bi praksom govorili u prilog orijentacije transmisijskom (zatvorenom) kurikulumu u odnosu na nastavnike razredne nastave $U = 828$, $Z = -.853$, $p = .394$. Iznos vjerovatnoće nije manji od 0,05 zbog čega potvrđujemo da dobijeni rezultat nije statistički značajan, a uz Koenov kriterij dodatno je potvrđen nepostojan utjecaj ($r = -0,009$). Prema tome, postavljena četvrta hipoteza “nastavnici predmetne nastave metodičkom praksom odgovaraju transmisijski orijentisanom kurikulumu za razliku od rada nastavnika razredne nastave” se odbacuje jer obje grupe realiziraju isti/sličan način rada i koriste strategije bez ikakvih razlika i odstupanja u radu.

6. zadatak: “Izraditi prijedlog didaktičkog modela kurikuluma zasnovanog na potrebama korisnika i orijentaciji odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama.”

U nastavku interpretacije 4. zadatka predstaviti ćemo primjere obrazaca (tabele br. 6, 7 i 8) koji prate proces uspostave i realizacije otvorenog kurikuluma prema Bjelopoljač, Redžić (2020), a zatim predložiti dodatni model koji otklanja poteškoće oko uspostave i realizacije prakse usmjerene ovom cilju. Tabela br. 9 odgovara potrebama uzorka istraživanja.

Tabela 6. *Prijedlog sadržaja kurikulumu (Bjelopoljak, Redžić, 2020: 101)*

Sadržaj		
1. Plan izrade školskog kurikulumu	5.1. Školski razvojni plan	6. Područja razvoja učenika /kurikulumska područja
2. Vizija i misija škole	5.1.1. Specifičnosti škole	
2.1. Historijat	5.1.2. Cilj djelovanja	
2.2. Škola i okruženje	5.1.3. Finansijska sredstva	7. Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikulumu s jasno izraženim indikatorima uspješnosti
2.3. Struktura uposlenih: profil, norma, fond sati i naziv aktivnosti	5.1.4. Partnerstvo nastavnika i roditelja	
3. Vrijednosti/načela školskog kurikulumu	5.1.5. Partnerstvo sa drugim školama	
4. Opis unutrašnjih i vanjskih uslova u kojima se realizira školski kurikulum	5.1.6. Partnerstvo sa lokalnom zajednicom	
5. Analiza potreba i interesa učenika	5.1.7. Proces izrade i realizacije školskog razvojnog plana	

Tabela 7. *Područja razvoja učenika/kurikulumska područja (Bjelopoljak, Redžić, 2020: 102)*

<i>Kurikulumsko područje</i>	
Ciklus (razred)	
Cilj 1.	
Obrazloženje cilja (povezan s potrebama, interesima učenika i vrijednostima školskog kurikulumu)	
Očekivani ishodi/postignuća (učenik će moći)	
Način realizacije	
Potrebni resursi/moguće teškoće	
Način praćenja i provjere ishoda/postignuća	
Odgovorne osobe	
Cilj 2. (obuhvatiti planirane ciljeve)	

Tabela 8. *Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikulumu (Bjelopoljak, Redžić, 2020: 102)*

<i>Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikulumu</i>	<i>Indikatori uspješnosti</i>
Prioritet (realizovani projektni prijedlozi prema Razvojnom planu škole)	
Redovna nastava	

Dodatna nastava	
Izvanastavne aktivnosti	
Izborni predmet	
Ostali procesni i utjecajni indikatori relevantni pokazatelji za kvalitet razvoja kurikulumskih područja	

Tabela 9. *Model uspostave didaktičkog modela kurikuluma zasnovanog na potrebama korisnika i orijentaciji odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama*

<i>Ciljevi i zadaci</i>	<i>Poteškoće</i>	<i>Područja razvoja/prijedlog aktivnosti (primjer otklanjanja poteškoća)</i>
1. zadatak: "Ujednačavanje i prepoznavanje prakse usmjerene ciljevima poučavanja i ishodima učenja."	"Nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja i isti ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika."	Planiranje odgojno-obrazovnog procesa zasnovanog na ciljevima poučavanja i ishodima učenja.
2. zadatak: "Planiranje procesa usmjerenog tematskom planiranju ishoda učenja."	"Nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika."	Planiranje odgojno-obrazovnog procesa koji polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika.
3. zadatak: "Utvrđiti didaktički koncept kurikuluma kojim se rukovode nastavnici u osnovnoj školi."	"Ne postoji didaktički koncept kurikuluma za odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama kojeg realizira nastavno osoblje."	Na osnovu postojećeg NPiP, Godišnjeg programa rada škole, Školskog razvojnog plana i prijedloga koje smo dali svaka škola treba izraditi svoj školski kurikulum.
4. zadatak: "Utvrđiti da li postoji razlika u strategijama poučavanja koje se primjenjuju u metodičkom radu nastavnika razredne i predmetne nastave" (način praćenja i provjere ishoda).	"Nastavnici i razredne i predmetne nastave metodičkom praksom realiziraju transmissijski orijentisan kurikulum."	Razraditi model mješovitog školskog kurikuluma na osnovu kurikulumskih jezgri koji će obuhvatiti redovnu nastavu i vannastavne aktivnosti. Definirati ciljeve poučavanja i ishode učenja bazirane na tehnikama razvijanja kritičkog mišljenja.

Na osnovu rezultata istraživanja model koji smo predložili odgovara integriranom kurikulumu koji bi rezultirao razvojnim procesom usmjeravanja odgojno-obrazovne prakse otvorenom tipu kurikuluma za sve nastavnike. U prilog navedenog možemo zaključiti da se primjeri dati u tabelama 6, 7 i 8 mogu koristiti, ali uz poboljšanja prakse opisana u tabeli br. 9.

Zaključak

Postojeće obrazovanje, u kojem se primjenjuju tradicionalni pristupi poučavanju, dovode kod učenika do gubitka motivacije za učenje jer ono nije odraz njihovih stvarnih potreba. Potreba

za stvaranjem kurikuluma svoje uporište ima u naglom razvoju nauke i tehnologije za koju moramo pripremiti naše buduće naraštaje. Savremeni nastavnik ne bi smio ulaziti u učionicu vođen mišlju da je on tu neko ko ima informacije i moć da te informacije prenese učenicima, mora biti spreman uvijek učiti kako bi pratio dinamične promjene u društvu, nauci i tehnologiji, znati u kojem području treba da se profesionalno usavršava i mijenja svoj način poučavanja osluškujući potrebe učenika kako bi mogao odgovoriti na izazove koje pred njega stavlja rad u savremenom dobu. Uloga nastavnika u savremenom kurikulumu nije samo provođenje propisanog nastavnog plana i programa, već ona podrazumijeva individualizaciju i diferencijaciju sadržaja koje će nastavnik u većoj mjeri odabrati prateći stvarne potrebe i interese svojih učenika. To pred savremenog nastavnika stavlja još jednu odgovornu ulogu, da bude kreator nastavnog procesa koji će njegove učenike, a time i njega samog, dovesti do zadovoljstva i stvoriti pozitivnu klimu tokom procesa učenja. Rezultati istraživanja potvrđuju da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja te da ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika i ishodima učenja. Ova praksa govori u prilog transmisijski orijentisanog (zatvorenog) kurikuluma. Suprotno ovoj praksi su transakcijski i transformacijski modeli kurikuluma (otvoreni), kojima u prilog ide praksa u kojoj nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces zasnovan na tematskom planiranju i ishodima učenja, prolaze stručna usavršavanja kao vid pripreme za življenje paradigme usmjerene djetetu, učestvuju u izradi Godišnjeg programa rada škole i Školskog razvojnog plana. Za potrebe uzorka istraživanja dali smo prijedloge kako uspostaviti i realizirati otvoreni model kurikuluma koji omogućava svakom pojedincu da razvija kompetencije u skladu sa svojim stvarnim potrebama i potencijalima, neodvojivo od društvene stvarnosti.

Literatura

1. Apple, M. W. (2012). Ideologija i kurikulum. Beograd: Edicija Reč
2. Bjelopoljak, Š., Kafedžić, L., Kondali, L., Miković, M., Oković, B., Polenghi, S. i suradnici (2020). Svi smo isti: drugi i drugačiji = we are all the same: other and different. 1. izd. Sarajevo: Udruženje za američke studije u Bosni i Hercegovini
3. Bjelopoljak, Š., Marjanović M. (2021). Smjernice za integraciju HEART metodologije u nastavne planove i programe. Sarajevo: Save the Children
4. Bjelopoljak, Š., Midžić, A. (2021). Pedagogical discourse of curriculum development based on the orientation of educational practice, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli: Metodčki obzori – časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu;
5. Bjelopoljak, Š., Redžić, U. (2020). Kurikulum produženog boravka na osnovu realizacije odgojno-obrazovnog procesa, U: Šušnjara, S. i Dedić Bukvić, E, Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju: ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju, Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 91-104.
6. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives. London: Falmer Press
7. Glasser, W. (1994). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa
8. Islamović, E. (2013). Sociologija obrazovanja. Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću.
9. Jackson, P. W. (1990). Life in classrooms. New York : Teachers College, Columbia University Press
10. Jelavić, F. (1998). Didaktika. Zagreb: Naklada Slap, Jastrebarsko
11. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja, Vol. 11 No. 3, str. 401-416. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu

12. Kafedžić, L. (2020). DA NIKO NE IZOSTANE: Osnove specijalne pedagogije. Sarajevo: AMOS-GRAF d.o.o.
13. Krajišnik, N. (2019). Škola vrijednosti. Priručnik za edukatore i roditelje. Sarajevo: COI Step by Step
14. Marsh, Colin J. (1994). Kurikulum. Zagreb: Educa
15. Palekčić, M. (2015). Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao discipline i profesiju. Zagreb: EruditA
16. Pehar, L. (2007). Reforma osnovne škole, psihološke posljedice. Službeni list BiH
17. Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga
18. Slatina, M. (1998). NASTAVNI METOD - Prilog pedagoškoj moći suđenja. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
19. Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
20. Stevanović, M. (2001). Kvalitetna škola i stvaralaštvo. Fojnica: Štamparija Fojnica
21. Šestanović, M. (2008). Nedostaci bosansko-hercegovačkog osnovnog odgoja i obrazovanja i prioritetne potrebe za promjenama. Zbornik radova drugog međunarodnog stručnog skupa "Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole", Zenica: Pedagoški fakultet
22. Vilotijević, M. (2001). Didaktika 3, Organizacija nastave. Sarajevo: BH Most

FROM TRADITIONAL TO CONTEMPORARY EDUCATIONAL PARADIGM BASED ON TRANSACTIONAL AND TRASFORMATIONAL CURRICULUM ORIENTATION

Abstract

Modern society at all levels and interpersonal interactions requires constant development and initiates continuous change. Existing education is less and less able to respond to the demands of modern society, i.e. the demands of consumers, if its practice/service is not based on plans that follow the real needs of users. Methodical practice based on the contents and mechanical adoption of facts that do not lead to the development of competencies necessary for a quality life in the modern age question the purposefulness of the school and everything that represents its identity. The phrase "lifelong learning" is imposed and it loses its meaning through the approach to teaching focused on the traditional curriculum (list of previously set teaching units/ contents) which with ignorance of teaching strategies results in loss of motivation to learn and teach because it does not reflect real interests and the need of students (but also teachers). In this regard, we can look at the innovation of the teaching process through the intentional educational process that we perceive by organizing activities that are not imposed "from outside" but are created in response to the needs of children. The paper starts from a critical comparison of traditional and modern schools, operationalizing the concept and types of curricula with a focus on the curriculum that cultivates individualized learning and is encouraged by thematic teaching. The results of the research show that teachers plan an educational process that is based on educational goals of teaching and that it does not start from thematic planning based on student needs and learning outcomes. This practice speaks in favor of a transmission-oriented (closed) curriculum. For the needs of the research sample, suggestions were given on how to establish and implement an open curriculum model that allows each individual to develop competencies in accordance with their real needs and potentials, inseparable from social reality.

Key words: *traditional and modern school, curriculum, curriculum orientations, school culture and climate*