

Škola kao zajednica odrastanja

Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Predmet analize ovoga rada, nastalog u sklopu projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi*, usmjeren je na društvenu dimenziju učenja i razvoj međuljudskih odnosa. Učenje u tom cjeloživotnom kontekstu znači napredak, rast i bolje razumijevanje, osnaživanje vlastitih sposobnosti i vještina te izgradnju socijalnih mreža koje pojedincima i grupama olakšavaju pristup informacijama, resursima i prilikama. Cilj je ovog istraživanja iz perspektive učenika (N=2661), uzimajući u obzir dob, spol i pedagoške mjere koje su im izrečene, te nastavnika (N=432) i stručnih suradnika (N=30) ispitati koliko škole kao brižne zajednice odrastanja i uspješnosti različitim školskim aktivnostima potiču uključenost i skrb učenika za razvoj dobrih međuljudskih odnosa. Na taj se način želi dobiti uvid u mikropedagoški obrazac škole, odnosno koliko učenici imaju prigoda pokazivati svoje vještine i sposobnosti, razvijati suradnju i uspješnije odnose s drugima, poštovati druge, biti tolerantniji, nenasilno rješavati sukobe, osjećati se slobodno, uspješno i zadovoljno, učiti kreativno i zanimljivo te stečena znanja/iskustva primjenjivati u svakodnevnom životu. Rezultati su pokazali da mlađi učenici, kad je riječ o procjeni primjene svojih socijalnih umijeća, daju više ocjene od starijih, a djevojčice daju više ocjene od dječaka. Poticajne pedagoške mjere češće se izriču mlađim učenicima, a represivne starijima. Djevojčice dobivaju više pohvala od dječaka, a dječaci su u prosjeku čak tri puta češće kažnjavani od djevojčica. Učenici kojima je izrečena opomena, ukor ili kazna pokazuju nemoć u socijalnim odnosima, što traži skrb i prevenciju. Naime, škola kao brižna zajednica treba različitim školskim aktivnostima omogućiti učenicima da razvijaju sve vrline kojima se dive te vrijednosti potkrijepiti iskustvima i odvesti ih do uspjeha.

Ključne riječi: učenici, nastavnici, socijalna umijeća, međuljudski odnosi, pedagoške mjere.

Uvod

Škola je u interaktivnom odnosu s društvenom i prirodnom okolinom. Društveni i ekološki procesi koji dominiraju u zajednici i okružju je snažno utječu na gospodarsko, političko, kulturno i ekološko ponašanje djece i mladih. Unatoč tomu u vrlo malo socijalno-ekoloških tema tretiraju se škole kao zajednice i odnosi u njima. Humana i suvremena škola nezamisliva je bez brige za socijalno-ekološke teme i probleme suvremenog čovjeka (Previšić, 1996).

Informatičko-tehnološka revolucija dovela je do eksplozije novog znanja, a „poluživot“ različitih znanja postaje sve kraći (poluživot znanja je vrijeme u kojem 50% nekog znanja zastari), što znači da za de-

setak godina cjelokupno, trenutačno aktualno znanje, specifično za određenu profesiju, postaje irelevantno (Pastuović, 1999). Zastarijevanje znanja, stavova i vrijednosti ne može se spriječiti produljivanjem školovanja i njegovim intenziviranjem, već cjeloživotnim učenjem. Samim time, strategije i vještine učenja u formalnom i neformalnom obrazovanju gotovo se izjednačavaju (Pintrich, 1991) te se naglašava da svatko može naučiti učiti (Zimmerman, 1990).

Škola kao zajednica odrastanja sagledava se unutar socijalno-ekološke dimenzije razvoja kao planetarna era koja podrazumijeva paradigmatiku, a ne

programatsku reformu. S tim temeljnim pitanjem moraju se suočiti odgoj i obrazovanje u budućnosti, koji već danas „boluju” od sve veće, sve dublje i sve ozbiljnije rascjepkanosti razdvojenih znanja posloženih u pretince te, s druge strane, realiteta problema koji su sve više polidisciplinarni, transversalni, multidimenzionalni, transnacionalni, planetarni i globalni. Povezanost treba zamijeniti razdvojenost i pokazati put „simbiozofije”, mudrosti života u zajednici: jedinstvo, miješanje i raznolikost kao planetarni procesi (Morin, 2001). Sve to implicira da škola i nastava imaju veliku društvenu, pedagošku i socijalnu potrebu za humanijim promjenama. Da bi to ostvarile, škole moraju ići dalje od učenja nastavnih predmeta.

Škola budućih nagnuća sve se više ističe kao prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja (Ledić, 1996) ili kao humana, stvaralačka i socijalna zajednica koja „treba među učenicima poticati i razvijati suradnju umjesto nezdrave kompeticije, otvorenost umjesto izolacije, prijateljstva umjesto stigmatizacije, snošljivost umjesto netrpeljivosti” (Previšić, 1996). Navedeni su smjerovi razvoja škole prepoznatljivi u humanističkoj i holističkoj pedagogiji, a zalažu se za cjelovito osmišljavanje i djelovanje obitelji, škole i socijalnog okruženja te uspješnost školovanja ne mjere količinom usvojenoga znanja, već kvalitetom uspostavljenih odnosa (interakcija). Temelj tog cjelovitog razvoja, a samim time i odrastanja, čine zajednica, izgradnja zajednice i njezin razvoj.

Zajednica – temelj socijalnog razvoja

Zajednicu čine članovi pojedine grupe/razreda i ona je temelj socijalnog razvoja. Škola je mjesto gdje djeca provode većinu vremena i stoga bi njezina zadaća trebala biti izgradnja školske/razredne zajednice, zajednice škole i roditelja i drugih zajedničkih asocijacija, vladinih i nevladinih udruga te socijalnih i društvenih mreža.

Izgradnja zajednice u školskom okružju temelji se na odgojnom djelovanju, međudjelovanju i samodjelovanju u grupi, razredu i nastavi kao interakciji, partnerstvu i suradništvu. Škola kao zajednica odrastanja i uspješnosti utkana je u interakcijsko-komunikacijsku i mikropedagošku strukturu škole. Odgoj se, kao interakcijsko-komunikacijski proces, oduvijek odvijao u interpersonalnom odnosu i bio zavisian o postojećem načinu komuniciranja. Inte-

rakcijsko je djelovanje odgojni proces na socijalnoj mikrorazini, nasuprot sociologijski usmjerenim teorijama socijalne makrorazine (Mollenhauer, 1982, prema Gudjons, 1994). Suvremena pedagogija posebno ističe one interesobjektivne procese koji omogućuju razumijevanje odnosa u pedagoškoj komunikaciji te koncentrira svoju teoriju na interpersonalnu razinu odgojne djelatnosti i interakciju.

Rezultati brojnih istraživanja govore u prilog činjenici da u osnovi pozitivnog interakcijskog stila stoje pomaganje, dijeljenje te prepoznavanje i razumijevanje vlastitih i tuđih osjećaja. U osnovi negativnog interakcijskog stila su natjecanje, neprijateljstvo te nemogućnost prepoznavanja i razumijevanja svojih i tuđih osjećaja. Interakcijski proces u školi kao zajednici odrastanja može biti onaj koji stvara simptome, održava simptome i pridonosi njihovom izlječenju (Juul, 1998).

Leavers i sur. (1994) kao bitne elemente zajednice navode „dobrobit i uključenost”. Dobrobit je osobito stanje osjećaja koje može biti prepoznato kao zadovoljstvo i uživanje; dok osoba izražava unutarnji mir i opuštenu je, osjeća protok energije i zrači životnošću, otvorena je prema okruženju, pristupačna i prilagodljiva jer situacija zadovoljava njezine osnovne potrebe; ona ima pozitivan koncept sebe same i u kontaktu je sa sobom. Rezultat svega navedenog je osigurano emocionalno zdravlje.

Uključenost je kvaliteta ljudske aktivnosti koja može biti prepoznata kao koncentracija i ustrajnost, a obilježja su joj: motivacija, interes i fascinacija, otvorenost za poticaje i intenzivnu mentalnu aktivnost, duboko zadovoljstvo i jak protok energije koji su određeni istraživačkim nagonom za dobrobit, rast i razvoj. Naime, okvir iskustvenog učenja izražava nastojanje za kritičkim pristupom procjeni odgoja i obrazovanja. Središnje mjesto u tim nastojanjima imaju: pitanje o površnom učenju koje ne dodiruje temeljne kompetencije te sadržaji koji nemaju veze sa stvarnim životnim situacijama.

Život u zajednicama, pa tako i u školi, po mnogo čemu bi trebao funkcionirati kao u obitelji. Kontekst zajednice nije uvijek lako postići, ali je moguće. Izgradnja zajednice polazi već od predškolskih ustanova, u odgojnim grupama, a obuhvaća odgojiteljice, učiteljice, roditelje te širi kontekst odgojno-obrazovne institucije društva.

Potreba djece za zajednicom nije se promijenila, no promijenila se socijalna zbilja. Djeci su zbog promjena u obiteljskim okruženjima potrebni odnosi koji joj tijekom duljeg razdoblja pouzdano osiguravaju intenzivnu privrženost i sudjelovanje u sve složenijim recipročnim aktivnostima, a vrtići i škole postali su potencijalno važan izvor osiguranja bliskih trajnih iskustava (Katz i McClellan, 1999).

Holistički usmjerena pedagogija školu kao zajednicu odrastanja sagledava kao cjelovito osmišljavanje i djelovanje obitelji, škole i socijalnog okruženja u korist ravnomjernoga i pozitivno usmjerenog djetetova razvoja (Antić, 1999, 645).

Kurikulum socijalnog razvoja

Kurikulum škole kao zajednice odrastanja u središte odgojno-obrazovnog procesa postavlja učenika i njegov cjelovit razvoj, a socijalnom razvoju, kao bitnom čimbeniku odrastanja i uspješnosti, pridaje se osobita pozornost. Gledano iz perspektive današnje škole, sa stajališta praćenja kvalitete odgoja i obrazovanja, u koji god imenik zavirimo u našim školama uvjerit ćemo se da i dalje dominiraju rubrike vezane za brojčano ocjenjivanje koje se odnose na: usvojenost, razumijevanje i primjenu naučenoga; interes za predmet; sposobnosti; praktične radove; rješavanje problema; uspjeh na testu i domaći uradak. Opravdano se pitamo koliko takav pristup vrednovanju razvija kreativnost učenika, njihov interes za istraživanje, analiziranje i eksperimentiranje idejama, ustrajnost, motiviranost, sposobnost procjenjivanja i odlučivanja, pozitivan stav prema sebi i drugima, toleranciju, dijeljenje, suradnju, pozitivnu međuovisnost, obzirnost, odgovornost te inicijativnost kao važne čimbenike uspješnosti.

Razredi usmjereni na dijete (Walsh, 1998), razredi koji potiču socijalno učenje kao dio sveukupnog učenja te prosocijalni i mirotvorni razredi (Čudina-Obradović i Težak, 1995) više nisu novina. Međutim, još nema jasno artikuliranog (i sadržajno i po slijedu) kurikuluma, od vrtića do završetka srednje škole, iz područja socijalnog i emocionalnog razvoja. Isto tako, malo se zna o tehnikama koje će nastavnici primijeniti da bi dijagnosticirali razinu socijalne i emocionalne zrelosti te planirali razvojne strategije. Nejasno je i pitanje školovanja i usavršavanja nastavnika u području holističkog obrazovanja i teo-

rije kurikuluma. Postavlja se pitanje na koji način nastavnici mogu integrirati socijalni razvoj (ne zanemarujući individualni) u školski kurikulum, odnosno promicati "nastavu orijentiranu na djelovanje" (Gudjons, 1987; Terhart, 2001).

Temelje nastave orijentirane na djelovanje pronalazimo u definiciji učenja: učenje je aktivan proces koji izrasta iz sučeljavanja pojedinca i njegove okoline. Oblici sučeljavanja su: aktivnost, djelovanje i rad, što čini osnovicu učenja za razvoj i stjecanje ključnih kompetencija. Taj proces aktivnog sučeljavanja uklopljen je u društvene odnose i interakciju, koja traži repedagogizaciju škole i deintelektualizaciju nastave u kojoj interakcijski obrazac škole i mikropedagoški pristup školi pokušavaju uspostaviti odnos sa "zbiljom", stvarnim životom (život iznova učiti iz života, iz životnih situacija). Kurikulum usmjeren prema okruženju učenika, uzajamnoj povezanosti svega u životu, a ne samo prema pojedinačnim oblicima dane znanosti ili predmeta, polazište je koje daje prostora za poticanje socijalnog razvoja djece i suradničkih odnosa u školi.

Kvalitetna škola smanjuje važnost samostalnog rada i konkurencije, a težište prenosi na timski rad i suradnju. Osposobljenost za timski rad i suradnju spada među najvažnije kompetencije koje će se tražiti u budućnosti i biti presudne za uspjeh u 21. stoljeću (Greene, 1996). Kako bi se to ostvarilo, tradicionalne funkcije škole prerastaju u suradničke. U suradničkoj školi učenici rade u skupinama, a učitelji, roditelji i ostali djelatnici u suradničkim timovima, kao i gradske, regionalne i državne uprave vezane za školstvo i prosvjetu. Organizacijski je ustroj suradničke škole cjelovit i jedinstven, gdje svaka razina suradničkih timova podupire i poboljšava jedna drugu (Buljubašić-Kuzmanović, 2008).

Prema UNESCO-ovoj procjeni *Obrazovanje za 21. stoljeće*, cjelokupan sustav odgoja i obrazovanja valja sadržajno usmjeriti na četiri područja: "obrazovanje za biti", "obrazovanje za znati", "obrazovanje za djelovanje" i "obrazovanje za zajednički život" (Delors, 1998). Učenje za "znati, činiti, biti i živjeti zajedno" možemo tumačiti i kao razvoj ključnih kompetencija tijekom školovanja, kako učenika tako i nastavnika.

Istraživanja vezana za revoluciju u učenju (Dryden i Vos, 2001) i didaktiku kao teoriju kurikuluma

snažno zagovaraju potrebu za četverodijelnim školskim kurikulumom: kurikulum osobnog rasta i razvoja, kurikulum životnih sposobnosti, kurikulum učenja kako učiti i učenja kako misliti te sadržajni kurikulum.

Walsh (2002) ističe četiri ključna područja kurikuluma: komunikacija, skrb, zajednica i povezivanje. S pomoću ta četiri integrirana područja kurikuluma, koji potiču razvoj osobne i društvene kompetencije, žele se postići sljedeći ciljevi:

- učenikova motivacija za učenje cijelog života;
- primjerena okolina i ozračje za učenje temeljeno na međusobnom poštovanju;
- razvojni kontinuitet i razvojno primjerene metode;
- razvijanje školskih, kulturnih, umjetničkih, etičkih i praktičnih vještina kod sve djece kako bi uspješno sudjelovala u demokratskom društvu.

Nastavnici pomažu djeci kako bi uspješno postigla spomenute ciljeve. Očekivanja su oblikovana kao djeci upućene pozivnice, a nikako zahtjevi, jer se očekuje da će učenici preuzeti raznovrsne uloge i s pomoću njih postići postavljene ciljeve. Važni koraci na tom putu su integrirano učenje i mrežni pristup planiranju sadržaja učenja (tematsko planiranje), zasnovan na timskom radu i suradnji.

Međuljudski odnosi

Škola je jedno od prvih i najvažnijih mjesta gdje se stvaraju, razvijaju i prakticiraju međuljudski odnosi. Međutim, u osnovnim školama te osobito u srednjima najviše se inzistira na znanju, a razvijanje dobrih socijalnih vještina i učenje djece djelotvornim oblicima ponašanja i suživotu često su prepušteni slučaju. Stavljajući naglasak na usvajanje znanja i zapamćivanje činjenica, tradicionalna paradigma nastave i učenja zanemaruje zbilju i potrebu ravnomjernog razvijanja svih učenikovih sposobnosti na području kognitivnog, emocionalnog, konativnog, fizičkog i duhovnog razvoja (Mijatović, 1999).

S obzirom na složenost škole i školovanja, uspjeh učenika predstavlja mnogo više od samih ocjena. Ocjene su povratna informacija i rezultat vrednovanja učenika u uspješnosti svladavanja nastavnoga gradiva. One su pokazatelj u kojoj je mjeri učenik usvojio/razvio znanja i sposobnosti koja se zahtijeva-

ju prema školskom programu u određenom razredu.

Uspješnost učenika, međutim, obuhvaća i niz sposobnosti da se prilagodi pravilima života u razredu i bude prihvaćen među vršnjacima. Kvaliteta prilagodbe i ponašanje učenika promatraju se u dinamičnom odnosu s kontekstom u kojem živi. To znači da je u svakom trenutku djetetova razvoja njegovo ponašanje rezultat interakcije njegovih karakteristika i okoline (Vulić-Prtorić, 2001).

Šram i Futo (1988; prema Bilić, 2001) ustvrdili su da se učenici s nedovoljnim uspjehom veoma razlikuju od onih uspješnih kad je riječ o izraženosti nekih osobina, kao što su nemarnost te sklonost laganju, zanemarivanju obveza i bježanju s nastave. Zbog navedenih i sličnih teškoća učenici se često kažnjavaju, iako je kažnjavanje teška mjera i za učenike i za nastavnike. Maleš i Kušević (2008) navode različite teorije i oblike kažnjavanja, ali bez obzira na to kojem se objašnjenju kazne priklonili, bit kažnjavanja je da dijete osjeti nelagodu koja će osigurati da se takvo ponašanje ne ponovi, odnosno zauzastavi ili smanji (Delale, 2009).

S druge strane stoje pohvale i nagrade, motivacijska i poticajna sredstva, vrlo djelotvorne odgojne mjere na kojima roditelji i škole ne bi smjeli škrtačiti, ali niti se njima razbacivati. Djeci se često obećavaju nagrade ako dobro obave neki posao, iako to nije nagrada nego kupovanje izvršavanja obveza. Naime, djeci treba dati pohvalu i priznanje za trud i uspjeh u ponašanju, učenju, izvršavanju domaćih i školskih obveza, ali i na području solidarnosti, obzirnosti, brižnosti i drugih pokazatelja njihove prilagodbe. Važno je usmjeravati se na pohvaljivanje i nagrađivanje napretka, a ne samo apsolutnog učinka.

Alternativa kažnjavanju, kao nepopularnoj i nužnoj mjeri, još je nedovoljno istražena varijabla unutar škole i školskih odnosa, pa i izvan školskih zidova. Lezerle i Kuhn (2005), na temelju metaanalize 26 istraživanja, a također i Straus i Fauchier (2007) ističu kako je ponekad, s obzirom na kontekst, za neke postupke teško odrediti predstavljaju li alternative kažnjavanju ili kažnjavanje. To se posebno odnosi na oduzimanje privilegija, nadoknadu štete, davanje dodatnih obveza, *time out* - isključivanje djeteta odnosno slanje u mirni kutak, izoliranje i uskraćivanje kontakata i sl.

Ovisno o utjecajima iz okoline te o vlastitom izboru, dijete manifestira poželjna i nepoželjna, kori-

sna, ali i štetna ponašanja koja se često nadovezuju na socijalne konflikte, nasilništvo, agresivnost i druge oblike poremećaja u ponašanju. Budući da je ponašanje rezultat biološkog naslijeđa i procesa učenja (iskustva), ono se može mijenjati. Iz toga proizlazi da je najveći dio čovjekova ponašanja naučen, da se na ponašanje može odgojno utjecati i mijenjati ga u poželjnom smjeru.

Rezultati različitih odgojno-obrazovnih programa, vezanih za izgradnju socijalnih mreža i poticanje razvoja dobrih međuljudskih odnosa u institucionalnom kontekstu, od vrtića do srednje škole, pokazuju poboljšanje na afektivnom i psihomotoričkom području razvoja djece, a ne samo na kognitivnom (Lantieri, 1990; Weisberg, 1990; Schaps i sur., 1991; Elias, 1992; Hatch, 1999). Taj akcijski pristup zapravo ima organizacijski kostur u potpuno drugom trendu, spoznaji da postoje druge vrste inteligencije osim čisto kognitivne, što se pokazalo glavnim katalizatorom razmišljanja i djelovanja pedagoških djelatnika u pokretu "emocionalnog i socijalnog opismenjanja" ili školovanja emocija (Goleman, 1997).

Ako se od suvremene škole, kao mjesta humanoga i socijalnog razvoja, bezuvjetno očekuje praćenje promjena i prirodnih potreba djeteta, ona se mora prilagoditi i pripremiti na otpor sve većem broju negativnih utjecaja iz užega, širega i globalnog okruženja. To podrazumijeva poticanje i praćenje cjelokupnog ostvarenja učenika i svih njegovih potencijala, kao i onih znanja i sposobnosti koje škola ne mjeri, a koji su ponekad presudni za opstanak i svekoliki razvoj, usmjerenja, postignuća te uspjeh u životu, s ciljem da se ujedinjeno sagleda ono što se nekad smatralo tek usputno povezanim.

Metodologija empirijskog istraživanja

Cilj, problemi i hipoteze

Predmet analize ovog rada, nastalog u sklopu projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi* Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (broj 130-1301761-1765, voditelj V. Previšić), usmjeren je na društvenu dimenziju učenja te razvoj međuljudskih odnosa unutar socijalnih mreža i zajednica koje pojedincima i grupama olakšavaju pristup informacijama, resursima i prilikama.

Cilj je istraživanja ispitati koliko škole kao brižne zajednice odrastanja i uspješnosti različitim školskim aktivnostima potiču uključenost i skrb učenika za razvoj dobrih međuljudskih odnosa. Na taj se način želi dobiti uvid u mikropedagoški obrazac škole, odnosno koliko učenici imaju prigodu pokazivati svoje vještine i sposobnosti, razvijati suradnju i uspješnije odnose s drugima, poštovati druge, biti tolerantniji, nenasilno rješavati sukobe, osjećati se slobodno, uspješno i zadovoljno, učiti kreativno i zanimljivo te stečena znanja/iskustva primjenjivati u svakodnevnom životu. Navedene odrednice ispitat će se iz perspektive učenika (N=2661), uzimajući u obzir dob, spol i pedagoške mjere koje su im izrečene tijekom školske godine, te nastavnika (N=432) i stručnih suradnika (N=30).

S obzirom na cilj istraživanja, formulirani su sljedeći problemi:

- utvrditi utjecaj dobi, spola i izrečenih pedagoških mjera na mikropedagoški obrazac škole, odnosno razine uključenosti i skrb učenika za razvoj međuljudskih odnosa;
- utvrditi povezanost ispitanih varijabli, njihovu strukturu i implikacije;
- ispitati razlike u procjenama razine uključenosti i skrbi učenika za razvoj međuljudskih odnosa između učenika, nastavnika i stručnih suradnika.

Pretpostavlja se da će dob, spol i izrečene pedagoške mjere imati značajan utjecaj na učestalost pokazivanja socijalnih umijeća i skrbi za međuljudske odnose. Nastavnici će školu kao brižnu zajednicu odrastanja i uspješnosti ocjenjivati višim ocjenama od učenika, kao i mlađi učenici u odnosu na starije te djevojčice u odnosu na dječake. Zavisne varijable odnose se na mikropedagoški obrazac škole, odnosno učestalost pokazivanja vještina i sposobnosti vezanih za razvoj dobrih međuljudskih odnosa. Nezavisne varijable su dob i spol učenika te izrečene pedagoške mjere.

Sudionici

U ispitivanju je sudjelovao 2661 učenik 7. i 8. razreda, 432 njihova nastavnika i 30 stručnih suradnika iz 34 osnovne škole iz Zagreba, Splita, Rijeke i Osijeka i njihova okružja. U Tablici 1. prikazan je broj obuhvaćenih učenika prema dobi, spolu i izrečenim

pedagoškim mjerama: pohvale i nagrade (+), opomene, ukori i kazne (-), ni jedna izrečena pedagoška mjera (0).

TABLICA 1. BROJ UČENIKA PREMA RAZREDU/DOBI, SPOLU I IZREČENIM PEDAGOŠKIM MJERAMA

Razred	m	ž	Ukupno	Pedagoške mjere		
				+	-	0
sedmi	658	689	1347	1337	227	850
osmi	679	635	1214	338	73	820
Ukupno	1337	1324	2661	691	300	1670

Mjerni instrument

Mjerni instrument ovog istraživanja sastavni je dio mjernih instrumenata spomenutog Projekta iz kojeg je preuzeta skala broj pet iz Upitnika za učenike koja se ponavlja u Upitniku za nastavnike (skala 9) i Upitniku za stručne suradnike (skala 8). Skale su, uz prilagodbe za učitelje i stručne suradnike, identične i sastoje se od 10 čestica koje se grupiraju oko tvrdnji: Različite aktivnosti u školi omogućuju mi: pokazati svoje vještine i sposobnosti; razvijati uspješnije odnose s drugima; pomagati drugima; surađivati s drugima; biti tolerantniji i poštovati druge; nenasilno rješavati sukobe; osjećati se slobodno i bez pritiska; učiti na zanimljiv način i biti kreativniji; osjećati se uspješno i zadovoljno te primjenjivati znanja u svakodnevnom životu. Uz svaku tvrdnju ispitanicima je ponuđeno pet odgovora (1 - ne slažem se; 2 - uglavnom se ne slažem; 3 - niti se ne slažem niti se slažem; 4 - uglavnom se slažem; 5 - slažem se) s pomoću kojih su procjenjivali intenzitet slaganja s njom.

Postupak

Ispitivanje je provedeno školske godine 2010./2011. pod satom razredne zajednice, uz nazočnost nastavnika. Prethodno je traženo i dobiveno odobrenje Ministarstva te suglasnost roditelja. Etički kodeks istraživanja je poštovan, a dragovoljnost sudjelovanja i anonimnost podataka zajamčene. Naputak o popu-

njavanju anketnih upitnika dobili su, uz učenike i učitelje, nastavnici, stručni suradnici te ravnatelj.

Nakon anketiranja i prikupljanja podataka, provedena je njihova obrada i interpretacija. U tu svrhu primijenjeni su: deskriptivna statistika, korelacijska matrica, faktorska analiza, t-test za nezavisne uzorke, jednosmjerna analiza varijance i post-hoc analiza prema Sheffeu. Podatci su obrađeni uz primjenu statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS).

Rezultati i rasprava

Na početku interpretacije podataka i rasprave iznjet će se ukupni rezultati učenika na mjerama skale vezane za mikropedagoški obrazac škole, odnosno koliko škole kao brižne zajednice odrastanja i uspješnosti različitim školskim aktivnostima potiču uključenost i skrb učenika za razvoj dobrih međuljudskih odnosa, uzimajući u obzir dob i spol te izrečene pedagoške mjere. U nastavku prikazat će se rezultati procjene mikropedagoškog obrasca škole nastavnika i stručnih suradnika te razlike u rezultatima između sve tri grupe ispitanika.

Rezultati pojedinih čestica skale kreću se u rasponu od $M=3.82$, $SD=1.255$ (tvrdnja T2) do $M=4.437$, $SD=.854$ (tvrdnja T4), a najviše se koncentriraju oko skalne vrijednosti 4 "uglavnom se slažem", što govori kako učenici 7. i 8. razreda percipiraju mikropedagoški obrazac škole, odnosno koliko im se u različitim školskim aktivnostima omogućuje da pokažu svoje vještine i sposobnosti te vode brigu o međuljudskim odnosima. Putem različitih školskih aktivnosti učenici najčešće imaju prigodu surađivati s drugima i razvijati uspješne odnose, a najmanje im se pruža prilika da se osjećaju slobodno i bez pritiska, uče na zanimljiv način i budu kreativniji te nenasilno rješavaju sukobe. Da se na razvoju socijalnih umijeća i međuljudskih odnosa treba kontinuirano raditi, govori i podatak da ni jedna čestica skale nema poželjan rezultat, unutar skalne vrijednosti 5 „slažem se”. Sve to govori da se škola kao brižna zajednica odrastanja i uspješnosti gradi suradnjom i dobrim međuljudskim odnosima, ali i odgojem i obrazovanjem za slobodu, kreativnost, pomaganje te nenasilno rješavanje sukoba. Koliko su navedene vještine i sposobnosti međusobno povezane, prikazano je u Tablici 2.

TABLICA 2. PROCJENE MIKROPEDAGOŠKOG OBRASCA ŠKOLE IZ PERSPEKTIVE UČENIKA

Tvrdnje (T) - Različite aktivnosti u školi omogućuju...	N	min.	maks.	M	SD
1. Pokazati svoje vještine i sposobnosti	2661	1	5	3.98	1.012
2. Razvijati uspješnije odnose s drugima	2661	1	5	4.25	.884
3. Pomagati drugima	2661	1	5	4.13	1.019
4. Suradivati s drugima	2661	1	5	4.37	.854
5. Biti tolerantniji i poštovati druge	2661	1	5	4.08	1.030
6. Nenasilno rješavati sukobe	2661	1	5	3.87	1.231
7. Osjećati se slobodno i bez pritiska	2661	1	5	3.82	1.255
8. Učiti na zanimljiv način i biti kreativniji	2661	1	5	3.85	1.222
9. Osjećati se uspješno i zadovoljno	2661	1	5	4.03	1.109
10. Primjenjivati znanja u svakodnevnom životu	2661	1	5	4.12	1.035

TABLICA 3. INTERKORELACIJE MEĐU ČESTICAMA SKALE MIKROPEDAGOŠKOG OBRASCA ŠKOLE

T	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
T1	1.00	.443**	.394**	.368**	.372**	.287**	.344**	.408**	.442**	.395**
T2	443**	1.00	.497**	.445**	.429**	.333**	.328**	.326**	.395**	.360**
T3	394**	.497**	1.00	.566**	.535**	.397**	.346**	.340**	.389**	.350**
T4	.368**	445**	566**	1.00	.492**	.364**	.315**	.346**	.399**	.354**
T5	372**	.429**	.535**	.492**	1.00	.504**	.397**	.361**	.438**	.384**
T6	287**	.333**	397**	364**	.504**	1.00	.395**	.361**	.395**	.332**
T7	.344**	328**	346**	.315**	.397**	.395**	1.00	.491**	.547**	.382**
T8	408**	.326**	340**	346**	.361**	361**	491**	1.00	.583**	.476**
T9	442**	395**	389**	399**	438**	395**	547**	.583**	1.00	.535**
T10	395**	.360**	350**	354**	384**	332**	382**	476**	535**	1.00

* p<.05, ** p<0.01

Interkorelacije među česticama skale pokazale su značajnu povezanost među varijablama istraživanja. Pokazivanje svojih vještina i sposobnosti (T1) te pomaganje drugima (T3) naj snažnije su povezani s (T2) razvijanjem uspješnijih odnosa s drugima ($r=.443$, $p<.01$ i $r=.497$, $p<.01$). Suradivati s drugima (T4) i biti tolerantniji i poštovati druge (T5) povezani su s (T3) pomaganjem drugima ($r=.566$, $p<.01$ i $r=.535$, $p<.01$). Osjećati se slobodno i bez pritiska (T7) naj snažni-

je je povezano s (T9) osjećati se uspješno i zadovoljno ($r=.547$, $p<.01$), što je dalje povezano s (T8) učiti na zanimljiv način i biti kreativniji ($r=.583$, $p<.01$) i (T10) primjenjivati znanja u svakodnevnom životu ($r=.535$, $p<.01$). S obzirom na to da su interkorelacije skale značajne na svim razinama, provedena je faktor-ska analiza na rezultatima skale da bi se utvrdila latentna struktura ispitivanih varijabli. Primijenjen je komponenti model faktorske analize uz varimax rotaciju.

TABLICA 4. FAKTORSKA ANALIZA SKALE MIKROPEDAGOŠKOG OBRASCA ŠKOLE

Tvrdnje (T) - Različite aktivnosti u školi omogućuju	Komponente	
	1	2
1. Pokazati svoje vještine i sposobnosti	.438	.480
2. Razvijati uspješnije odnose s drugima	.678	.256
3. Pomagati drugima	.808	.183
4. Suradivati s drugima	.760	.195
5. Biti tolerantniji i poštivati druge	.714	.302
6. Nenasilno rješavati sukobe	.536	.348
7. Osjećati se slobodno i bez pritiska	.233	.715
8. Učiti na zanimljiv način i biti kreativniji	.188	.796
9. Osjećati se uspješno i zadovoljno	.280	.791
10. Primjenjivati znanja u svakodnevnom životu	.273	.679
Karakterističan korijen	4.672	1.061
% objašnjene varijance	46.72	10.62

Dobivena su dva faktora/komponente čiji su karakteristični korijeni (eigenvalues) veći od 1 (Tablica 4).

Kao što se vidi iz Tablice 4, prvi se faktor odnosi na razvoj vještina, a drugi na razvoj sposobnosti, odnosno prikazuje se društveni i individualni, socijalni i emocionalni način razvoja, socijalizacija i personalizacija kao bitne odrednice odgoja i obrazovanja.

U prvom faktoru saturirano je pet varijabli koje čine čestice/tvrdnje: T2, T3, T4, T5 i T6. Drugi faktor također sadržava pet varijabli koje čine tvrdnje T1, T7, T8, T9 i T10.

Za prvi faktor dobiven je karakterističan korijen od 4.672 (objašnjava 46,72% ukupne varijance), a za drugi faktor dobiven je karakterističan korijen od 1.061 (objašnjava 10,62 % ukupne varijance). Oba faktora zajedno objašnjavaju 57,33% ukupne varijance mikropedagoškog obrasca škole, odnosno koliko škole kao brižne zajednice odrastanja i uspješnosti različitim školskim aktivnostima potiču uključenost i skrb učenika za razvoj dobrih međuljudskih odnosa.

Kao najvažnija varijabla od ispitanih iz mikropedagoškog obrasca škole ističe se suradnja i pomaganje drugima. Istraživanja su pokazala da osobe koje pomažu drugima imaju veće samopoštovanje, kompetentnije su i imaju povjerenje u vlastite sposobnosti (Raboteg-Šarić, 1999). To nisu osobe koje drugi mogu iskorištavati jer se u svakodnevnom životu često pojavljuju takve sumnje, odnosno suprotna mišljenja govore da je natjecateljsko ponašanje ono

što valja poticati kod djece žele li preživjeti u ovom okrutnom svijetu. Stručna su mišljenja u tom kontekstu jasna. Upozoravaju na učenike koji se ne znaju zauzeti za sebe, a to vežu za pojam asertivnosti. Asertivnost je oblik ponašanja u socijalnim interakcijama kojim se borimo za svoja prava, u kojem izražavamo svoje želje i osjećaje, odbijamo nerazumne zahtjeve kojima nanosimo psihičku ili fizičku štetu dugima i ne osjećamo grižnju savjesti zbog inzistiranja na vlastitoj dobrobiti (Zarevski, Mamula, 1998).

Kako bi se mikropedagoški obrazac škole, kao složena struktura odnosa, dodatno rasvijetlio, pokazalo se opravdanim ispitati postoje li razlike u dobivenim rezultatima s obzirom na dob i spol te pedagoške mjere koje se tijekom školske godine izriču učenicima.

Ispitanu populaciju učenika s obzirom na dob čini 50,6% učenika 7. razreda (N=1347) i 49,4% učenika 8. razreda (N=1314). Razlike u procjenama mikropedagoškog obrasca škole s obzirom na dob utvrđene su t-testom za nezavisne uzorke i prikazane u Tablici 5.

Rezultati su pokazali da mlađi učenici procjenjuju kako u različitim školskim aktivnostima unutar mikropedagoškog obrasca škole imaju češće prigodu pokazivati svoje vještine i sposobnosti od starijih učenika. Razlike u procjenama pokazale su se na devet od deset tvrdnji. Najveća razlika u prosudbi odnosi se na tvrdnje: učiti na zanimljiv i kreativan način, $t(2659) = 4.904$, $p < 0.01$; primjenjivati znanja u svakodnevnom životu, $t(2659) = 3.773$, $p < 0.01$, te osjećati se uspješno

TABLICA 5. RAZLIKE U PROCJENAMA MIKROPEDAGOŠKOG OBRASCA ŠKOLE S OBZIROM NA DOB

Tvrdnja (T) - Različite aktivnosti u školi omogućuju...	Sedmi razred		Osmi razred		t-test
	M	SD	M	SD	
1. Pokazati svoje vještine i sposobnosti	4.03	1.013	3.93	1.889	2.523*
2. Razvijati uspješnije odnose s drugima	4.29	.870	4.21	.898	2.233*
3. Pomagati drugima	4.18	1.034	4.07	1.000	2.893**
4. Surađivati s drugima	4.41	.832	4.32	.874	2.587*
5. Biti tolerantniji i poštivati druge	4.14	1.024	4.02	1.032	3.063**
6. Nenasilno rješavati sukobe	3.92	1.260	3.81	1.208	2.306*
7. Osjećati se slobodno i bez pritiska	3.86	1.262	3.77	1.248	1.763
8. Učiti na zanimljiv način i biti kreativniji	3.97	1.187	3.73	1.247	4.904**
9. Osjećati se uspješno i zadovoljno	4.10	1.104	3.95	1.109	3.332**
10. Primjenjivati znanja u svakodnevnom životu	4.20	.994	4.04	1.071	3.773**

* $p < .05$, ** $p < 0.01$; $df = 2659$

i zadovoljno, $t(2659) = 3.332$, $p < 0.01$. Iako mladi učenici procjenjuju da se u školskim interakcijama češće osjećaju slobodno i bez pritiska, ta se razlika nije pokazala statistički značajnom. Naime, varijabla vezana za osjećaj slobode i izostanak pritiska učestalo se ponavlja kao nedostatan poticajna odrednica suvremene škole - brižne zajednice odrastanja i uspješnosti. Sve to implicira da su jake veze između društvene zajednice, škole i obitelji nužne; djeca i učitelji moraju biti aktivni u zajednici, a zajednica u školi. Recipročni odnosi puni poštovanja potrebni su između učite-

lja, djece i obitelji. Naime, sloboda osobe ovisna je o kvaliteti međuljudskih odnosa što ih stvara i održava (Mušanović, 1998).

Ispitanu populaciju učenika s obzirom na spol čini 50,2% muške populacije ($N=1337$) i 49,8% ženske. Djevojčice procjenjuju da u različitim školskim aktivnostima imaju češće prigodu pokazivati svoje vještine i sposobnosti u odnosu na dječake. Razlike u procjenama pokazale su se na osam od deset tvrdnji, od čega su statistički značajne razlike na šest tvrdnji. Najveća razlika u prosudbi odnosi se

TABLICA 6. RAZLIKE U PROCJENAMA MIKROPEDAGOŠKOG OBRASCA ŠKOLE S OBZIROM NA SPOL

Tvrdnje (T) - Različite aktivnosti u školi omogućuju...	Muški		Ženski		t-test
	M	SD	M	SD	
1. Pokazati svoje vještine i sposobnosti	3.98	1.022	3.98	1.003	0.0000
2. Razvijati uspješnije odnose s drugima	4.21	.923	4.29	.842	2.3351*
3. Pomagati drugima	4.11	1.037	4.15	1.001	1.0122
4. Surađivati s drugima	4.28	.919	4.45	.774	5.1587**
5. Biti tolerantniji i poštivati druge	3.98	1.090	4.18	.956	5.0301**
6. Nenasilno rješavati sukobe	3.69	1.294	4.05	1.137	7.6207**
7. Osjećati se slobodno i bez pritiska	3.84	1.268	3.79	1.243	1.0271
8. Učiti na zanimljiv način i biti kreativniji	3.73	1.275	3.97	1.154	5.0893**
9. Osjećati se uspješno i zadovoljno	3.99	1.157	4.06	1.058	1.6282
10. Primjenjivati znanja u svakodnevnom životu	4.08	.1.101	4.16	.964	1.9934*

* $p < .05$, ** $p < 0.01$; $df = 2659$

TABLICA 5. IZREČENE PEDAGOŠKE MJERE UČENICIMA PREMA DOBI I SPOLU

Razred	m	ž	Ukupno	Pedagoške mjere		
				+	-	0
sedmi	658	689	1347	1337	227	850
osmi	679	635	1214	338	73	820
Ukupno	1337	1324	2661	691	300	1670

na tvrdnju vezanu za nenasilno rješavanje sukoba, $t(2659) = 7.621$, $p < 0.01$; suradnju, toleranciju i poštovanje drugih te učenje na zanimljiv i kreativan način. Tvrdnja - osjećati se slobodno i bez pritiska, kao i u prethodnoj analizi, pokazuje se kao najslabija varijabla unutar mikropedagoškog obrasca škole.

Kao što se vidi iz Tablice 5, poticajne pedagoške mjere češće se izriču mlađim učenicima (353 učenika; 13,3%) u odnosu na starije (338 učenika; 12,7%). Mlađi učenici (134; 5%) opominju se, kore ili kažnjavaju rjeđe od starijih učenika (166; 6,2%). Djevojčice (431 ili 16,2%) su tijekom školske godine češće pohvaljivane od dječaka (260; 9,8%), a dječaci (227; 9,5%) su čak tri puta češće kažnjavani od djevojčica (73; 2,7%).

Analiza varijance, provedena između tri grupe podataka, pokazala je da učenici kojima je izrečena opomena, ukor ili kazna imaju znatno manje prilike unutar mikropedagoškog obrasca škole pokazati svoje vještine i sposobnosti u odnosu na učenike koji su pohvaljeni ili nagrađeni, ali i onih kojima nije izrečena niti jedna pedagoška mjera (Scheffe-ov test - statistička značajnost među grupama). Najznaž-

nije se razlike među grupama očituju na tvrdnji 6, vezanoj za nenasilno rješavanje sukoba, $F(3,2658) = 32,599$, $p < 0.01$. Međutim, osjećati se u školi slobodno i bez pritiska, najteže ostvaruju, bez razlike, i jedni, i drugi i treći. Naime, škola kao brižna zajednica odrastanja i uspješnosti različitim školskim aktivnostima treba češće omogućiti učenicima postići sve vrline kojima se dive, iskustvima potkrijepiti te vrijednosti i odvesti ih do uspjeha.

Značajan F-omjer pokazao se na 7 od 10 tvrdnji. Scheffe-ov test za testiranje statističke značajnosti među parovima skupina pokazao je statistički značajnu razliku između grupe 1 (učenici) i grupe 2 (nastavnici), dok razlika između učenika i stručnih suradnika nije statistički značajna. Evidentno je da se učenici u značajno manjoj mjeri u odnosu na nastavnika slažu sa 7 od 10 tvrdnji. Najveće razlike odnose se na procjenu osjećaja slobode i izostanka pritiska u školi, osjećaja uspješnosti i zadovoljstva u školi, nenasilnog rješavanja sukoba te pokazivanje svojih vještina i sposobnosti putem različitih školskih aktivnosti. Razlike u procjenama nisu značajne na tvrd-

TABLICA 7. RAZLIKE U PROCJENAMA MIKROPEDAGOŠKOG OBRASCA ŠKOLE S OBZIROM NA IZREČENE PEDAGOŠKE MJERE

T	Opomena, ukor, kazna		Ni jedna		Pohvala, nagrada		F	Scheffeov test
	1	SD	M	SD	M	SD		
1.	3.79	1.153	3.96	1.016	4.13	.917	13.038**	1-2* 1-3** 2-3**
2.	4.06	1.008	4.26	.884	4.31	.815	8.441**	1-2* 1-3**
3.	3.99	1.115	4.15	1.013	4.12	.986	3.143	1-2*
4.	4.21	.920	4.38	.862	4.41	.796	6.377*	1-2** 1-3**
5.	3.75	1.193	4.11	1.009	4.12	..979	16.942**	1-2** 1-3**
6.	3.34	1.422	3.94	1.193	3.92	.1.175	32.599**	1-2** 1-3**
7.	3.67	1.379	3.84	1.248	3.81	.1.212	2.481	
8.	3.53	1.332	3.86	1.217	3.96	.1.162	12.991**	1-2** 1-3**
9.	3.69	1.257	4.04	1.009	4.13	.1.044	17.295**	1-2** 1-3**
10.	3.94	1.218	4.12	1.021	4.21	.971	7.427**	1-2** 1-3**

TABLICA 8. RAZLIKE U PROCJENAMA MIKROPEDAGOŠKOG OBRASCA ŠKOLE IZMEĐU UČENIKA, NASTAVNIKA I STRUČNIH SURADNIKA

	Učenci		Nastavnici		Stručni suradnici		F	Scheffev test
	1		2		3			
T	M	SD	M	SD	M	SD		
1.	3.98	1.012	4.33	.686	4.27	.583	24.340**	1-2 **
2.	4.25	.884	4.27	.700	4.27	.521	.118	
3.	4.13	1.019	4.27	.705	4.33	.606	4.257*	1-2 *
4.	4.37	.854	4.29	.693	4.33	.547	1.559	
5.	4.08	1.030	4.26	.701	4.27	.583	7.059**	1-2 **
6.	3.87	1.231	4.31	.719	4.27	.583	27.862**	1-2 **
7.	3.82	1.255	4.27	.699	4.07	.828	27.058**	1-2 **
8.	3.85	1.222	4.17	.767	4.10	.662	14.510**	1-2 **
9.	4.03	1.109	4.22	.724	4.20	.664	6.555**	1-2 **
10.	4.12	1.035	4.12	.771	4.10	.759	.007	

p<.05, ** p<0.01, df=

njama 2, 4 i 10, koje se odnose na razvijanje uspješnih odnosa s drugima, pomaganje drugima i primjenjivane stečenog znanja u svakodnevnom životu.

Analiza rezultata, na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini, pokazala je da škole kao brižne zajednice odrastanja i uspješnosti zahtijevaju sukonstruktivan pristup kurikulumu (Miljak, 2005). Sukonstrukcija podrazumijeva model akcijskog istraživanja koji obuhvaća učeničko, nastavničko i roditeljsko gledište te planiranje i razvoj temeljene na međudjelovanju i savjetovanju uz demokratsko vođenje i upravljanje. Različiti modeli sukonstrukcije kurikuluma u novijoj se literaturi spominju kao "rad na projektu" (Katz, Chard, 1989), integrirano učenje (New, 1998), "koncept tematskog kurikuluma" (Wishon, Crabtree, Jones, 1998) ili "nastava orijentirana na djelovanje" kao okruženje za integrirano učenje (Gudjons, 1994).

Zaključak

Temelj socijalnog razvoja, a samim time i kurikuluma, čine zajednica, izgradnja zajednice i njezin razvoj. Zajednicu čine članovi pojedine grupe/razreda i ona je ključ socijalnog razvoja. Izgradnja zajednice u školskom okruženju temelji se na odgojnom djelovanju, međudjelovanju i samodjelovanju u grupi, razredu, nastavi kao interakciji, partnerstvu i suradništvu.

Dok se velika većina učenika uspješno prilagođava životu u zajednici, uspijeva ostvariti svoje potrebe, rješavati probleme i uspostavljati i održavati

uspješne i produktivne odnose s drugima, neki učenici ne uspijevaju u tome. Njihovo je ponašanje često velik problem za njih same, za školu, obitelj, užu i širu zajednicu. Ne uspijevaju se djelotvorno nositi sa zahtjevima okoline, nemaju razvijene vještine za ostvarenje vlastitih potreba i često svojim ponašanjem uznemiruju druge ljude, što rezultira opomenama, ukorima i kaznama, kako u školi, tako i u obitelji. Kod učenika koji su kažnjavani vjerojatnije je da će se razviti problemi u odnosu s drugima u odnosu na one koji nisu kažnjavani, a nesigurnost koju pritom osjećaju smanjuje njihovu motivaciju i osjećaj ugode među drugima (Shapiro, 2002).

Odgojna i socijalna zadaća škole vrlo je složena. Zato treba činiti sve da se međusobni odnosi u školi te različite pojave, situacije i okolnosti koje prate učenike u njihovu razvoju rješavaju socijalnom i odgojnom blizinom, a ne da budu žrtvovane za račun pedagoške distance (Previšić, 1996, 309).

Škola kao zajednica odrastanja traži alternative kažnjavanju, ali i nedjelotvornom pohvaljivanju. Sukladno rezultatima ovog istraživanja, traži se škola slobode i bez pritiska, zajednica u kojoj se učenici osjećaju uspješno i zadovoljno, mjesto gdje mogu pokazivati svoja znanja, vještine i sposobnosti, nenasilno rješavati sukobe, učiti na zanimljiv način, biti kreativniji, razvijati suradnju i uspješnije odnose s drugima, poštovati druge, biti tolerantniji te stečena znanja/iskustva primjenjivati u svakodnevnom životu.

Literatura

- Antić, S. (1999), Pedagoški pojmovnik. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 641-655.
- Bilić, V. (2001), Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha. Zagreb: HPKZ.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008), Odnos socijalne kompetencije i ponašanja učenika. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- Čudina-Obradović, M., Težak, D. (1995), Mirotvorni razred. Zagreb: Znamen.
- Delale, E. A. (2009), Psihosocijalne odrednice odgojnih postupaka majki djece predškolske dobi. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Delors, J. (1998), Učenje - blago u nama. Zagreb: Educa.
- Dryden, G., Vos, J. (2001), Revolucija u učenju. Zagreb: Educa.
- Elias, M. J., Clabby, J. (1992), Building Social Problem Solving Skills: Guidelines From a School-Based program. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1997), Emocionalna inteligencija - zašto je važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Greene, B. (1996), Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Zagreb: Alineja.
- Gudjons, H. (1994), Pedagogija, temeljna znanja. Zagreb: Educa.
- Hatch, T. (1999), Prijatelji, diplomati i vođe u vrtiću: interpersonalna inteligencija na djelu. U: Salovey, P., Sluyter, D. J. (ur.), Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije. Zagreb: Educa, str. 103-126.
- Juul, J. (1998), Vaše kompetentno dijete. Zagreb: Educa.
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.
- Katz, L. G., Chard, S. C. (1989), Engaging children's minds: The project approach. Norwood, NJ: Ablex.
- Larzelere, R. E., Kuhn, B. R. (2005), Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8 (1), 1-37.
- Leawers, F., Bogaerts, M., Moons, J. (1997), *Experiential Education at Work. A setting with 5-year olds*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Maleš, D., Kušević, B. (2008), Kako djeca doživljavaju kažnjavanje u obitelji? *Dijete i društvo*, 10 (1/2), 49-68.
- Mijatović, A. (1999), Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 13-38.
- Mijatović, A. (1999), Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 13-38.
- Miljak, A. (2007), Teorijski okviri sukonstrukcije kurikulumu. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, str. 177-215.
- Mušanović, M. (1998), Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.), Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, Rijeka: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Rijeci, 84-96.
- Morin, E. (2001), *Odgoj za budućnost*. Educa.
- New, R. (1998), *Theory and Praxis in Reggio Emilia*. U: Edwards, C., Gandini, L., Forman, L. (ur.), *The Hundred Languages of Children*, London: Ablex, str. 261-285.
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Pintrich, P. R. (1991), Special issue: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychology*, 26, 199-205.
- Previšić, V. (1996), Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 303-306.
- Raboteg-Šarić, Z. (1999), *Socijalizacija djece i mladeži*. U: Macan, T. (ur.), *Hrvatska i održivi razvitak*. Zagreb: Ministarstvo razvitka i obnove, str. 73-80.

- Schaps, E., Battistich, V. (1991), *Promoting Health Development Through School-Based Prevention: New Approaches*. U: Gopelurd, E. (ur.), *Preventing Adolescent Drug Use: From Theory to Practice*. Rockville, MD: Office of Substance Abuse Prevention.
- Shapiro, L. E. (2002), *Kako razviti emocionalnu inteligenciju djece*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Straus, M. A., Fauchier, A. (2007). Preliminary manual for the dimensions of discipline inventory (DDI). DD01Q5 Manual, 15-Jan-07, 1-29.
URL <http://pubpages.unh.edu/~mas2>. (17.012.2012.)
- Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i učenja*: Zagreb: Educa.
- Katz, L. G., Chard, S. C. (1989), *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wishon, P. M., Crabtree, K., Jones, M. E. (1998), *Curriculum for the primary years; An integrative approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Vulić-Prtorić, A. (2001), *Suočavanje sa stresom i depresivnost u djece i adolescenata*. *Suvremena psihologija*, 4 (1-2), 25-39.
- Walsh, B. (1998), *Stvaranje razreda usmjerenih na dijete*. Projekt Korak po korak. Otvoreno društvo Hrvatska.
- Walsch, B. (2002), *Kurikulum za 1. razred osnovne škole*. Zagreb: Udruga Korak po korak.
- Weissberg, P., Caplan, M., Sivo, P. J., Grady, K. i sur. (1990), *Social Competence Promotion as a Primary Prevention Strategy. A Tale of Two Projects*. *Prevention in Human Services*, 7 (1), 177-200.
- Zarevski, P., Mamula, M. (1998), *Pobijedite sramežljivost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zimmerman, B. J. (1990), *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. *Educational Psychologist*, 25 (1) 3-17.