

# Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika

Marko Jurčić  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se žele naznačiti mogući odgovori na pitanja koliko i na koji način nastavni kurikulum pridonosi odgojnoj praksi u razvoju socijalnih kompetencija učenika te zašto su socijalne kompetencije potreba svakog učenika i učitelja? Od učitelja se očekuje da ispravno izgrađuje i praktično primjenjuje nastavni kurikulum koji, s jedne strane, predstavlja tijek kroz proces odgoja i obrazovanja – od cilja, nastavnih sadržaja, organizacije nastavnih aktivnosti, izvora učenja, nastavne tehnike i elektronike, metoda i oblika rada do vrednovanja, a s druge je strane izravno povezan s podsustavima školskog kurikulumu, posebice s kurikulumom socijalnih, emocionalnih i interkulturalnih kompetencija te s kurikulumom izvannastavnih aktivnosti.

Uzimajući iz nastavnog kurikulumu pojedine cjeline, pretvarajući ih zajedno s učenicima u kreativne izvedbene materijale u smislu problemskih, projektnih, istraživačkih zadataka te primjenjujući otvorenu, problemsku, projektnu nastavu, suradničko učenje, učitelj se zauzima za razvoj socijalnih kompetencija učenika. Kompetencije uključuju znanja i razumijevanje (kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti) te opisuju razinu ili stupanj u kojemu ih je pojedinac sposoban upotrijebiti (Tuning, 2006).

**Ključne riječi:** kurikulum, socijalne kompetencije učenika, socijalne kompetencije učitelja.

## Uvod

U školi djeluju mnogovrsni utjecaji na razvoj socijalnih kompetencija učenika. Među njima je „najstabilniji” utjecaj nastavnog kurikulumu, kad je usmjeren na interakcijsko-komunikacijske aktivnosti koje integriraju aktivnost učitelja i učenika s jasno postavljenim ciljevima i zadacima i kad je usmjeren na kurikularni pristup, koji podrazumijeva: što treba naučiti, koliko, na koji način, uz pomoć kojih sredstava, na kojima mjestima, kako provjeriti postignuto i gdje to primijeniti. Pri izgradnji nastavnoga kurikulumu, koji je s utvrđenim ciljevima i kompetencij-

skim standardima dio školskog kurikulumu, nužno je da učitelj ukloni moguće smetnje razvoju socijalnih kompetencija učenika. Naime, nužno je naglasiti kognitivne ciljeve, ali one koji ne zaklanjaju socijalne ciljeve i socijalno učenje općenito, odnosno nužno je pomicati izrazito kognitivne pristupe prema razvoju socijalnih kompetencija. Nadalje, nužno je smanjiti prenaplašenu ulogu škole, koja svojom permanentnom kontrolnom funkcijom može značajno ograničiti stjecanje socijalnih kompetencija učenika. Dakako, nužno je ukloniti i one oblike komunikacije koji označuju hijerarhijsku strukturu moći učitelja spram učenika, među kojima se

posebno ističe ireverzibilna komunikacija. Nasuprot tome, dobro je naglasiti integrirani pristup koji reducira učiteljev monopol i naglasiti suradničko i samostalno učenje, ukloniti krutu podijeljenost uloga kojom se ograničavaju kontakti učenika i učitelja popraćeni sindromom nadzora čime se učenike udaljuje iz središta zbivanja. I, na kraju, nužno je uklanjati i smetnje razvoju socijalnih kompetencija učenika koje se ogledaju u zanemarivanju socijalizacijskih učinaka nastavnih metoda, didaktičkih načela i suvremenih didaktičkih sustava nastave, pod utjecajem mjerljivosti kognitivnih postignuća i nesklonosti pa i složenosti „mjerenja” znanja u području odgojnih učinaka u odgojno-obrazovnom procesu, posebice učinaka metode razgovora i rasprave, otvorene, problemske, projektne nastave i suradničkog učenja. Drugim riječima, uklanjajući smetnje koje stoje na putu razvoja socijalnih kompetencija učenika, učitelj premješta naglasak sa sadržaja na ciljeve i zadatke poučavanja i učenja te s izrazito kognitivnog prema socijalnom i odgojnom. Opće je poznato da je izgradnja nastavnog kurikuluma najuže povezana s kompetencijama učitelja. Tu, dakako, nije riječ samo o stručnoj kompetenciji. Naime, osim stručne, predmetne, didaktičke, refleksivne, funkcionalne, savjetodavne i evaluacijske kompetencije važne su i **socijalne kompetencije učitelja**, kao posrednik, s jedne strane, u odabiru odgovarajućeg ponašanja u radu s učenicima, a s druge kao važan posrednik **uspješnosti** u vođenju odgojno-obrazovnog procesa. Socijalne kompetencije učitelja rezultiraju njegovim ponašanjem u radu s učenicima a prepoznaju se kroz izgrađena **individualna obilježja** – empatičnost, pravednost, dosljednost, pouzdanost, skrbnost, savjesnost, spremnost za preuzimanje odgovornosti, sposobnost za kritiku i samokritiku, fleksibilnost...; izgrađena **socijalna umijeća** – sposobnost suradnje i timskoga rada, uljudnost i ljubaznost, sposobnost svladavanja konflikta, tolerancija... i kroz izgrađena umijeća **ustopave odnosa s učenicima** – autoritet, pristupačnost, ne ponižavanje, komunikativnost, vedro raspoloženje, smisao za humor, popularnost, rješavanje zajedničkih problema... Izgrađene socijalne kompetencije učitelja prepoznaju se u radu s učenicima kad oni stječu očekivane vlastite socijalne kompetencije na način da odrastaju u osobe koje umiju skrbiti o sebi i o drugima, slušati i razumje-

ti druge, surađivati, doći do kompromisa, kontrolirati ljutnju, nenasilno rješavati sukobe, sebe i druge uključiti u zajednički rad, primjenjivati pravdu i odgovornost, poticati druge na odgovorno i pravedno ponašanje i slično. Nije dovoljno da se učitelj smatra kompetentnim. Njega kao socijalno kompetentnoga trebaju priznati učenici kroz vlastite postupke, ali i kroz postupke koje nameću i sami učenici. Socijalne kompetencije se stoga ne mogu opisati sustavom pravila, niti se mogu razvijati samo pridržavanjem formalno opisanih pravila. One se, međutim, mogu stjecati prateći postupke učenika, kao i kroz njihova verbalna tumačenja.

## Nastavni kurikulum – poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika

Nastavni kurikulum mora nuditi suvremenu razinu odgoja i obrazovanja, pri čemu se *odgoj* razumije kao proces svjesnog formiranja učenikove osobnosti s njegovim individualnim, socijalnim i razvojnim posebnostima, duhovnim potrebama, obiteljskim i društvenim dužnostima, a *obrazovanje* kao tijek spoznajne djelatnosti, odnosno usvajanja znanja, posjedovanja shvaćanja, izgradnja sposobnosti, općih i posebnih kompetencija (Previšić, 2007).

Prvi korak u istraživanju putova koji vode do stjecanja i razvoja kompetencija socijalne naravi morao bi biti kurikulumsko određenje i definiranje ciljeva, planiranje i programiranje nastavnih sadržaja (značajnih za ostvarenje ciljeva); izbor didaktička sredstva; metoda, situacija i strategija te vrednovanje i samovrednovanje. *Ciljevi učenja* su, uz kurikularni pristup: globalni (zrelost u odgojnosti i obrazovanosti za prijelaz iz nižeg u viši odgojno-obrazovni sustav; upravljajući (timski duh, kritičko mišljenje), krupni (sposobnosti samovrednovanja osobnog učenja) te neposredni cilj (primjena stečenog znanja). *Sadržaji učenja*, uz kurikularni pristup postavljaju se na: fundamentalnoj, komplementarnoj, ilustrativnoj, povezujućoj razini te na razini količine pojmova. Regulirani su postavljenim ciljevima poučavanja i učenja, uz optimalno opterećenje učenika, odnosno uz rasterećenje od nepotrebnih i neprimjerenih nastavnih sadržaja, udžbenika, pamćenja nepotrebnih činjenica i generalizacija, neatraktivnog i zamornoga odgojno-obrazovnog procesa i slično. Nastavne sadržaje u nastavnom ku-

rikulumu učitelj konkretizira i aktualizira u dogovoru s učenicima tako da uključi učenike u suplaniranje, odnosno da polazi od pitanja učenika o svakoj pojedinoj temi. Učenici o svakoj temi imaju mnogo pitanja i dilema, koje učitelj ne može unaprijed predvidjeti. *Situacije i strategije poučavanja*, uz kurikularni pristup, odnose se na umreženost (odgovarajuću korelaciju) didaktičkih metoda i socijalnih oblika rada te didaktičkih sustava nastave i to s obzirom na ciljeve i sadržaj poučavanja i učenja. Važno je da učitelj stalno i sigurno rabi i integrira tehniku i tehnologiju kao primjerena sredstva koja pružaju izbor i raznolikost u poučavanju i učenju. *Vrednovanje poučavanja i učenja* odnosi se na određivanje vrijednosti učenikova postignuća u školi te na procjenjivanje vrijednosti sadržaja ili postupaka za postizanje cilja nastave primjenom određenih kriterija. Pri određivanju vrijednosti učenikova postignuća u školi do izražaja dolaze učiteljeve kompetencije, posebice one koje se odnose na shvaćanje školske ocjene (ocjena simbol vrijednosti učenikovih općih i posebnih kompetencija); primjenu načela (načelo kontinuiteta, javnosti i načelo razred kao pomagač); pravednost; objektivnost; poznavanje sadržaja pojedine ocjene; shvaćanje pojma znanje (stupanj); kvantitativna i kvalitativna procjena (procjena vrijednosti učenikova usmenog ili pisanog odgovora, sposobnosti, mogućnosti, aktivnosti, radnih navika); priopćenje ocjene (mirno, prijazno i dobronamjerno) i umanjivanje straha od ispitivanja i ocjenjivanja. Drugim riječima, postupak pri određivanju vrijednosti učenikova postignuća u školi nužno je temeljiti na pristupu koji 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 i inicijativnost, kao na važne čimbenike uspješnosti i kompetentnosti (Gudjons, 1987; Terhart, 2001). *Samovrednovanje učitelja* odnosi se na razjašnjenje slike o sebi (Tko sam? Kako radim? Mogu li bolje?); na razvoj samouvjerenja (Ja sam stručnjak i profesionalac.); na poticanju kritike (samokritika i kritika drugih, empatija i tolerancija); na solidarnom ponašanju (rad u timu, obzirnost prema sustručnjacima). Zahtjevi koji se učiteljima postavljaju kad je riječ o kompetenciji, profesionalnosti i posvećenosti

poslu svakim su danom sve veći, kao i odgovornost (Hrvatić i Piršl, 2007). Stoga je i samovrednovanje nužno usmjeriti kompetencijama, profesionalnosti i posvećenosti poslu.

Smisao odgojno-obrazovnog procesa je inicijacija mladog naraštaja u društvo prihvaćanjem sustava vrijednosti te dostignuća s područja znanosti, umjetnosti i tehnologije, ali i otkrivanja vlastitih mogućnosti, razvoj samopouzdanja i spremnosti da se uhvate ukoštac s izazovima života u društvu koje se mijenja (Vican i sur., 2007). To znači da izgradnja nastavnog kurikuluma treba osigurati poučavanje u školi koje je relevantno za bolji život učenika poslije škole (Howe, 2002) i bolji odnos s drugima u svijetu rada (profesionalnom radu), obitelji, slobodnom vremenu u suvremenom društvu u nastajanju, inovativnom društvu, društvu znanja (Dalin, 1993; Pivac, 2007). Nastavni kurikulum usmjeren prema životu i radu učenika, odgoju i obrazovanju za njihov život (Turoman, 2006), uzajamnoj povezanosti stvari u životu, a ne samo prema pojedinačnim vidovima dane znanosti ili predmeta, polazište je koje daje poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. Socijalne kompetencije jedne su od najvažnijih kompetencija koje će se tražiti u budućnosti i biti presudne za uspjeh u 21. stoljeću.

Učinkovit pristup u izgradnji nastavnog kurikuluma koji potiče razvoj socijalnih kompetencija učenika uvjetuje da učitelj svoje vlastite socijalne kompetencije trajno osvježuje i uvježbava kako bi ih učinkovito primjenjivao u školskoj praksi, pogotovo one kojima djelotvorno promovira strukturu sadržaja socijalnog odgoja u primjerenom obliku, kvalificirano potiče aktivnosti učenika kojima se realizira njihov socijalni odgoj (odgoj za život u zajednici, odgoj za nenasilje). Učiteljeve socijalne kompetencije u odgojno-obrazovnom procesu, prožete savjetom, dijalogom, koordiniranjem, vođenjem, motiviranjem i usmjeravanjem učenika, značajno utječu na njegovo usmjerenje prema razvoju individualnih mogućnosti, sposobnosti, samostalnosti djelovanja znanjem i ponašanjem na razini kulturnog i socijalnog bića (Previšić, 1999).

Nastavni kurikulum je nužno povezati s podsustavima školskog kurikuluma, posebice s kurikulumom socijalnih, emocionalnih i interkulturalnih kompetencija te s kurikulumom izvannastavnih aktivnosti.

Kurikulum socijalnih kompetencija obuhvaća, kao što je istaknuto: razvoj individualnih obilježja učenika, izgradnju njihovih socijalnih umijeća te razvoj umijeća uspostave interakcijsko-komunikacijskih odnosa u razrednoj zajednici. Ciljeve kurikuluma emocionalnih kompetencija je nužno usmjeriti na učenikovo upoznavanje vlastitih emocija i upravljanje vlastitim emocijama, na razvoj empatije te na razvoj umijeća kontrole raspoloženja, održavanje suradnje i slično. Ciljevi kurikuluma interkulturalnih kompetencija obuhvaćaju: stjecanje znanje i razvijanje sposobnosti primjene znanja o drugačijima (pripremanje učenika za svakodnevni susret s različitostima, prihvaćanje različitosti kao nečega potpuno prirodnoga kao i za pronalaženje puta za njihovo prihvaćanje; pripremanje učenika za pozitivno reagiranje na različitosti, shvaćanje različitosti kao mogućnost stjecanja novih iskustava, a ne kao prijetnju; promicanje razumijevanja socijalnih i obrazovnih problema vezanih uz kulturne različitosti; razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja kao i priznavanja prava drugima na posjedovanje kulturnoga identiteta i slično), razrednu komunikaciju (uspostavljanje smisla komunikacije koji označuje proces u kojemu učenici, u razmjeni sa svojim učiteljima, daju osobno značenje procesu poučavanja i učenja i njegovim rezultatima); interkulturalnu osjetljivost (međusobno razumijevanje, poštovanje, sporazumijevanje i ravnopravno surađivanje). Uz pomoć kurikuluma izvannastavnih aktivnosti aktualiziraju se sadržaji i metode školskog rada, povezuju škola i uža lokalna zajednica. U njima je lakše uspostaviti odnose međusobnog razumijevanja i suradnje, lakše potaknuti druženje učenika, njihovo iskrenije pomaganje, povezivanje, zbližavanje... Upućenost učenika jednih na druge u manjim izvannastavnim grupama pridonosi prevladavanju tipične nastavne izoliranosti pojedinaca, individualističke kompetencije, borbe za ocjenu i slično.

## Najvažnije didaktičke metode, načela i sustavi poučavanja u razvoju socijalnih kompetencija učenika

### Metode razgovora i rasprave

Didaktičke metode *razgovor i rasprava* (metode aktivnog učenja) su nezaobilazne i u frontalnoj nastavi i u samostalnom radu učenika. Temelje se na pitanjima i odgovorima, simetričnoj komunikaciji, odnosno

vještini dijaloga kojim se uspostavlja i određuje interakcija između učitelja i učenika. Metodama razgovora i rasprave učenici vježbaju postavljati pitanja i odgovarati, analiziraju obrađene sadržaje, osvješćuju poznavanje obrađenih sadržaja, razvijaju kreativno i kritičko mišljenje, valjano zaključivanje, razvijaju kulturu govora i slušanja. Razgovorom i raspravom učenici zajedno s učiteljem povezuju novo znanje s prijašnjim iskustvom, osvješćuju ga, kritički valoriziraju i daju mu smisao. Drugim riječima, u odgojno-obrazovnom procesu učitelj se mora slušanjem i razmišljanjem uključiti u razgovor i raspravu s učenicima, odnosno mnogo aktivno slušati, odgovarati na učenička pitanja i s njima razgovarati i raspravljati, tražiti objašnjenja, a mnogo manje govoriti ili pitati, jer tako potiče razvojni proces učenika, povezan s osobnim iskustvom i vlastitom angažiranošću. Na taj način učitelj mijenja stil komuniciranja temeljen na autoritarnom vođenju u suradnički autoritet temeljen na socijalnoj integraciji.

U slučaju kad pojedincu ili manjoj skupini učenika u školskom razredu nedostaje nužne uljudnosti (Jarolimek, 1986), korisno je kroz razgovor i raspravu navoditi učenike da sami promišljaju vlastita pravila odgovornog ponašanja u učionici koja odgovaraju potrebnim uvjetima u zajedničkom odgojno-obrazovnom radu. Odnosno, izraditi „razredni ugovor” koji obvezuje, ali i pomaže kritičkom prosuđivanju osobnog ponašanja te afirmaciji pojedinca unutar razredne zajednice (Carr i Kemmis, 1986). Sadržaj „razrednog ugovora” mora biti učenicima razumljiv, pomoći im u razvoju socijalnog iskustva, socijalnih vještina, socijalne odgovornosti u rješavanju konflikata te u razvoju kohezivnosti razredne zajednice. Učitelj zajedno s učenicima, uz pomoć razrednog ugovora, uspostavlja čvrste navike, pravila i temeljne oblike razrednog suživota s utvrđenim mjestom za pojedine učenike, uz poštovanje stupnja socijalne zrelosti učenika, razrednih običaja, tradicija i slično (Kiper i Mischke, 2008).

Odlika školskog razreda je njegova kohezivnost (interpretativni okvir – način življenja i rada učenika i učitelja unutar razredne zajednice, međusobni odnosi, običaji, navike, vrijednosti, obrasci ponašanja i slično). U kohezivnom školskom razredu učenici uglavnom spremno i angažirano prihvaćaju zajednički rad, pravila ponašanja i međusobno po-

maganje, motivirani su za ostvarivanje postavljenih odgojno-obrazovnih zadataka, u njemu prevladava međusobna komunikacija, suradnja, prijateljstvo i otvorenost, opći emocionalni ton uzajamnog uvažavanja i prihvaćanja (povezivanje i reakcije), uzajamne potrebe i ciljevi, pojedinačna odanost, osjećaj sigurnosti i pripadanja (Dreesmann, 1982). Kohezivnost školskog razreda značajno utječe na odgoj. Naime, u kohezivnom školskom razredu se odvijaju pozitivni procesi odrastanja i sazrijevanja, razvijanja identiteta, oblikovanja stavova prema međuljudskim odnosima i odnosima prema suprotnom spolu, stavova prema autoritetima (učiteljima, roditeljima i drugim odraslima) i slično. Odnosi u razredu ovise o načinu ponašanja i hijerarhijskom položaju učenika, fenomenima poput simpatije i antipatije, natjecanja i suradnje (Kiper i Mischke, 2008). Kohezivnost školskog razreda podrazumijeva mogućnost kreiranja motivacije za uljudno ponašanje, komunikaciju, neograničenu količinu međusobne pomoći, podrške i uvažavanja te zajedničko prevladavanje osobnih ili razrednih teškoća (Ennis, 1989).

Razgovorom i raspravom, odnosno dijalogom (pričanje i suprotstavljanje različitih mišljenja) učenik stvara i usklađuje fleksibilne, tolerantne i prilagodljive reakcije na zahtjeve učitelja i suučenika, oblikuje samopouzdanje, razvija empatičnost, pozitivna individualna obilježja, socijalna umijeća, uspostavlja međuodnose s drugima s mnogo razumijevanja i slično, a učitelj lakše razumije zbivanja u razredu. Razgovor i rasprava (dijalog) navodi učenika na objašnjenje osobnih ideja, stavova, mišljenja i na procjenu osobnog uratka, postignuća i ponašanja unutar školskog razreda te mu pomaže da jasno odredi vlastiti identitet i da ga zadrži i nakon uklapanja u novu sredinu (Remy, 1990).

### Otvorena nastava

Otvorena nastava nije definirana metodička koncepcija, nego didaktičko načelo koje dopušta primjenu različitih metodičkih pristupa. Karakteristični gradivni elementi i obilježja otvorene nastave su poti-

cajna sredstva za učenje u razredu s obilježjem pedagoške radionice i fleksibilne organizacije učenja s manje frontalne nastave i samostalnijih metoda učenja – rad u grupama, rad u paru i individualni rad. U otvorenoj nastavi učenici sudjeluju u planiranju aktivnosti uz opredjeljenje za bitne aspekte, radne i socijalne oblike. Dimenzije otvorene nastave razlikuju: otvorene nastave za razlike među učenicima u intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju, za iskustveni svijet učenika, za sudjelovanje i sudodgovornost u odlučivanju, te otvorenost za strukturiranje metodičkog oblikovanja (radnih oblika) i strukturiranje socijalnih oblika. Jedan od oblika otvorene nastave, kao didaktičko načelo koje dopušta primjenu različitih metodičkih pristupa, jest istraživački usmjerena nastava u kojoj se ostvaruje afektivno učenje: izgradnja učenikova samopouzdanja, razvija se učenikov angažman, stvaraju se vrijednosni stavovi prema međuljudskom odnosu i stavovi prema autoritetu (učitelju, roditeljima...).

### Problemska nastava

Veoma dinamično kretanje suvremenog svijeta, praćeno znanstveno-tehničkom revolucijom, stavlja današnjeg čovjeka u brojne problemske situacije kao svojevrsne proturječnosti koje mora znati, umjeti i htjeti uspješno riješiti. U svim područjima ljudske djelatnosti iz dana u dan niču novi problemi, pa je zbog tog riječ problem danas vrlo učestala u ljudskoj komunikaciji.

Jedan od suvremenih didaktičkih sustava nastave je problemska nastava, tj. rješavanje problema, koju učitelj može organizirati s ciljem da učenike tijekom redovnog školovanja osposobljava za rješavanje brojnih životnih i radnih problema<sup>1</sup>. U problemskom poučavanju učenikova aktivnost dolazi do izražaja, posebice kad učitelj postavlja učeniku pitanja tako da učenik pokušava objasniti kako osobno vidi postavljeni problem, što o njemu misli ili već zna. Nadalje, u problemskom poučavanju potiče se učenikova znatiželja pa učenik postavlja pitanja kako bi iz učiteljevih odgovora dopunio svoje postojeće znanje i razvio

<sup>1</sup> Primjerice, zajedničkim trudom učitelj i učenici rješavaju problem razredne nediscipline za objedom. Umjesto stvaranja dodatnih pravila, ugovora ili kažnjavanja, problem rješavaju dijalogom, traže uzrok i daju zajednički prijedlog za razvoj „kulture objedovanja“, npr. učitelj objeđuje zajedno s učenicima. Tako učitelj potiče sebe i učenike da postanu dijelom rješenja problema, a ne okrivljuje ih da su dio problema, sve smatra odgovornima, uključujući i sebe. Pri zajedničkom objedovanju razvija se međusobni prisniji razgovor.

novo znanje o konkretnom problemu. Nužno je i korisno u problemskom poučavanju polaziti od sadržaja koji su učeniku poznati te obostranim pitanjima i odgovorima postupno prelaziti na učeniku nepoznate sadržaje uz poticanje učenikova razmišljanja. Poticaj i potpora učenikovu razmišljanju kako riješiti problem, ili dio problema, učitelj postupno prevladava učenikov mogući površni pristup problemu i pomaže mu razviti kreativno razmišljanje kao pozadinu kreativnom stvaralaštvu. Na kraju, primjenom ove nastavne strategije vrlo kvalitetno se ostvaruju ciljevi i zadaće nastave jer se primjenjuju raznolike misaone i druge aktivnosti učenika, stvaraju se složeniji socijalni odnosi u razred, stvara se poticajno socio-emocionalno ozračje, nastava je dinamičnija i zanimljivija. Znanja koja učenik razvija u problemskoj nastavi u prvome mu redu koriste za interpretiranje problematične situacije, služe mu za razumijevanje i konceptualno uokvirivanje slučaja kako bi se zatim u pamćenju potražile analogne situacije i strategije koje su u takvim slučajevima primjenjivane. Na temelju iskustva su izgrađene interpretacijske i operativne sheme koje se mogu primijeniti i na mnoštvo specifičnih situacija (Puricelli, 2005). Učenik uspjeva povezati ono što je naučio ili ono što uči s iskustvom koje postupno stječe u kontekstu vlastitog djelovanja. Isto tako uspjeva odabrati primjeren način ponašanja, polazeći od početne sposobnosti uvažavanja specifičnih zahtjeva koji su posljedica različitosti pojedinih problematičnih situacija.

### Projektna nastava

Projektna nastava je didaktički sustav nastave koji se odvija po projektu koji omogućuje samoorganizirajuću i samoodgovornu nastavu u kojoj se pojedinačni učenikov rad nadovezuje na pomoć suučenika i učitelja. Projekt predstavlja zajednički pokušaj učitelja i učenika da učenje i rad povežu tako da postavljeni zadatak zajednički obrade i da rad dovedu do rezultata. U projektnoj nastavi učenici uče metode i strategije učenja. A to znači: učenici u projektnoj nastavi uče potražiti i naći informaciju, strukturirati, organizirati,

planirati, odlučiti, oblikovati, održati red, vizualizirati. Rad na projektu kao kooperativni oblik poučavanja i učenja dopušta uvježbavanje solidarnog djelovanja i pruža iskustvo u timskom i grupnom radu. Projektna nastava usmjerava nastavni rad prema interdisciplinarnom pristupu i potiče misaono povezivanje znanja iz više nastavnih predmeta. U projektnoj nastavi učenici razvijaju stručno-predmetnu kompetenciju (iskustvo, znanje, sposobnosti i vještine), metodičku kompetenciju (vladanje radnim postupcima, vladanje situacijama u postupku rješavanja problema, sposobnost samostalnog mišljenja, planiranja, izvedbe i kontrole), osobnu kompetenciju (govorništvo, odgovornost, odlučivanje). No, u projektnoj nastavi dolazi do značajnog razvoja socijalne kompetencije (spretnost i sposobnost prilagođavanja drugima, suradništvo, korektnost, poštenje-iskrenost, spremnost pomaganja drugima, timski duh). Naime, u radu na projektu učenici razvijaju odgovornost za zajednička postignuća, sposobnost ocjene i objektivne procjene nekog rada, uče konstruktivnu kritičnosti, uče prepoznavati pozitivne učinke drugih, uče prihvatiti objektivne procjene drugih i slično<sup>2</sup>. Ne samo da u radu na projektu učenici lakše uče nego takav rad učitelju omogućuje da, prema potrebi, prilagodi način poučavanja. Kompetentni i kreativni učitelji znaju – ako učenici ne uče na način na koji oni poučavaju, onda moraju poučavati načinom koji će učenicima omogućiti da lakše uče (Greene, 1996). Učenik tijekom školovanja izgrađuje svoj omiljeni način (stil) učenja, pri čemu se koristi naučenim tehnikama i metodama. Promjene se događaju tijekom učenikova odrastanja i sazrijevanja u načinu učenja, primjenom didaktičkih strategija, odnosno skupa didaktičkih i metodičkih postupaka u odgojno-obrazovnom procesu. To znači da se odgojno-obrazovnim procesom, organiziranom prema unaprijed određenom cilju, didaktičko-metodičkim pravilnostima, dinamikom, opsegom nastavnih sadržaja, tempom rada i drugim značajkama koje su primjerene dobi učenika i njihovim mogućnostima, mogu postići najbolji stilovi učenikova učenja. Učenici više nauče o nekoj temi po tome kako je učitelj obrađuje nego što kaže o njoj (Jensen, 2003).

<sup>2</sup> Primjerice, tema projekta, drugi razred osnovne škole „Jesen u mom gradu“ glavna područja koja treba proučiti – vrijeme, rad ljudi, odijevanje, pripremanje zimnice. Učenici u malim skupinama razmjenjuju zamisli o svim područjima obuhvaćenih projektom. Zatim odaberu jedno područje projekta na kojem će raditi u svakom od područja kako bi pokazali svoje viđenje jeseni u gradu. Ostvarenje projekta učenici iznose po područjima i stvaraju cjelinu.

## Suradničko učenje

Suradničko učenje je jedna od temeljnih pretpostavki socijalizacije učenika u razrednoj zajednici, razvoja njegovih pozitivnih individualnih obilježja, socijalnih umijeća i međudnosa sa suučenicima. Suradničko učenje je aktivni proces učenja u kojemu se njeguju akademske i socijalne vještine kroz izravnu interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuovisnost (Jensen, 2003). Nužno je i korisno razlikovati suradničko učenje od učenja u skupinama (grupama) koje su strukturirane kao natjecateljske ili individualne. Model natjecateljskih skupina temelji se na radu „jedni protiv drugih“, zbog nagrade ili priznanja. Natjecanje izdvaja pobjednike i gubitnike; izaziva stres. Natjecanjem se cilj ostvaruje tako da se druge spriječi u ostvarenju njihovih ciljeva; učenicima je više stalo do pobjede nego do učenja ili kvalitnog rada, stalno se uspoređuju s drugima, a kad shvate da ne mogu pobijediti, gube volju (Greene, 1996). U modelu individualnih skupina nema nagrada ili priznanja, odnosno motivi rada nisu vezani uz osvajanje jednog od tri mjesta ili jedne od triju nagrada, individualna skupina radi neovisno o drugima. Socijalno kompetentan učitelj kroz nastavne aktivnosti, metode određivanja vrijednosti učenikova postignuća poučava suradnji, vještinama rada s drugima. U suradničkom učenju do izražaja dolazi učenje suradnje, a ne učenje kako osvojiti neku nagradu. Suradničko učenje pomaže razvijanju sposobnosti rješavanja problema i sposobnosti zaključivanja, poboljšava odnose među učenicima i vlastito samopoštovanje (Buljubašić-Kuzmanović, 2003), utječe na razvoj komunikativnosti, empatičnosti, te daje osjećaj pripadnosti razrednoj zajednici. Međutim, suradničko učenje samo po sebi ne znači mnogo, ako se ne temelji na ozračju povjerenja, međusobnog prihvaćanja i iskrenog poštovanja svakog pojedinca, dijalogu, kritičkom promatranju samog sebe i zajednice.

Suradničko učenje umanjuje učenikovu agresivnost prema suučenicima (vrijeđanje, izazivanje, udaranje bez razloga i slično), hiperaktivnost (pretjerana razgovorljivost, nestrpljenje, impulzivnost) te povučенost (tih, miran, uplašen i slično) te će takvim učenicima pomoći da se lakše ukllope u razrednu zajednicu.

Didaktičko-metodičko oblikovanje suradničkog učenja podrazumijeva primjenu učeničke međuovisnosti, na način da tijekom rada u skupini učenici ovi-

se jedni o drugima kako bi uspjeli izvršiti zadatak, da moraju međusobno komunicirati na više načina, da u skupini prevladava individualna odgovornost (svaki učenik u skupini ima ulogu i odgovornost), da razvijaju suradnička umijeća, kao glavni oslonac suradničkog učenja, na način da u tijeku rada u skupini zajedno održavaju mir, govore tiho, izgovaraju „čarobne riječi“ – molim, hvala, izvoli, oprosti – te da daju ideje i ustraju na zadatku i, na kraju, nužno je i korisno primijeniti procesuiranje skupina tako da učenici daju izjave o tome kako su se osjećali u suradničkom učenju i što su naučili (Jensen, 2003). U didaktičko-metodičkom oblikovanom suradničkom učenju učenici razvijaju empatični osjećaj (“bolji” učenici razvijaju empatično razumijevanje prema svojim „slabijim” suučenicima), razumijevanje, samopoštovanje i ophođenje (koje se pokazuje kao određeni stupanj samopouzdanja u njihovim odnosima i općenito poštovanje intrinzičnih prednosti pomaganja), bolje međusobno prihvaćanje i poštovanje, bez obzira na spol, stupanj sposobnosti, darovitost, teškoće i slično. Nadalje, razvijaju sposobnost uspostavljanja odnosa s više učenika, razvijaju profinjenu sposobnost promatranja stvari iz perspektive drugih učenika, razvijaju razumijevanje i poštovanje različitih mogućnosti kojima drugi učenici mogu pridonijeti suradničkom odnosu te razvijaju međusobno čvršće prijateljstvo.

Suradničko učenje ide ususret većem sudjelovanju učenika u nastavnom procesu, većem poticanju učenikova mišljenja i rada, razvoju komunikativnih sposobnosti, socijalnom učenju. Naposljetku, znanje usvojeno suradničkim učenjem operativnije je, primjenjivije, trajnije... Nadmoć suradničkog učenja pokazuje se i s obzirom na oblikovanje samorefleksivnosti, tj. povećanje uvida u vlastito ponašanje, smanjivanje snažnih smetnji poput zakočenosti i straha.

## Vjerodostojnost učenja

U odgojno-obrazovnom procesu trebaju se uvažavati izvorne učenikove potrebe – vjerodostojnost učenja – pri čemu im treba ponuditi primarne izvore znanja i socijalne oblike stvaralačkog rada, nove koncepcije, novu tehniku i tehnologiju poučavanja i učenja (Previšić, 2000) te omogućiti sudjelovanje u pripremanju, izvođenju i vrednovanju nastavnih aktivnosti. Vjerodostojnost učenja ogleda se u planskoj interakciji učitelja i učenika, u njihovu zajedništvu uz

točno naznačene rituale, pravila, područja učenja i poučavanja i u pedagoški oblikovanom okruženju radi izgradnje kompetencija (Meyeru, 2002).

Odgojno-obrazovni proces, utemeljen na suvremenom poučavanju i ishodu učenja potaknutom djelotvornim suvremenim poučavanjem, ogleda se u pet učiteljevih umijeća: u izboru pedagoško-didaktičko-metodičkih alternativa prema konkretnim nastavnim situacijama; u razumljivu prikazu novih sadržaja; u kombinaciji socijalnih oblika nastave radi oslobađanja potencijala učenja i poučavanja (korelativan odnos kombiniranih socijalnih oblika nastave s potencijalima učenja, razumna kombinacija socijalnih oblika nastave s nastavnim ciljevima, sadržajima, zadacima, metodama, uvjetima rada i medijima), u sustavnom postupanju u odgojno-obrazovnom procesu u skladu s didaktičkim načelima te u aktivnosti učenika (aktivnom učenju). Aktivnost učenika podrazumijeva aktivno učenje u kojemu se učenicima omogućuje samostalnost i nadzor nad organizacijom, tijekom i smjerom aktivnosti (Kyriacou, 1997) radi razvoja sposobnosti učenja potrebnih za organizaciju aktivnosti, jačanja kompetencija u suradničkim aktivnostima te u razvoju primjenjiva znanja i samopoštovanja. Suvremenim didaktičko-metodičkim sustavima poučavanja učitelj, s jedne strane, potiče razvoj sposobnosti učenika u njihovu stvaranju i usklađivanju fleksibilnih, tolerantnih i prilagodljivih reakcija na zahtjeve koji dolaze od strane učitelja i od strane suučenika, a s druge strane potiče učenike da razvijaju svoju osobnost i kompetencije. Nastava je u funkciji učenikova razvoja znanja, umijeća i navika, razvijanja sposobnosti te usvajanja sustava vrijednosti. S pedagoškog stajališta, sustav vrijednosti je skup stavova koje pojedinac oblikuje i razvija, prisvajajući univerzalne ljudske vrijednosti kao svoje (Antić, 2000).

### Socijalizacija i individualizacija

Učitelj ne skrbi samo o učenikovu učenju; on svjesno i planski pridonosi njegovoj socijalizaciji. Socijalizacija, kao značajno i kompleksno pedagoško pitanje (primarni zadatak obitelji i sekundarni zadatak škole), proces je nastajanja i razvoja osobnosti u međusobnoj ovisnosti u društveno posredovanom socijalnom okruženju (Gudjons, 1994). Razrednu zajednicu čini skup različitih individualiteta u fizičkom (kronološka dob, visina, težina, spol, kapacitet pluća,

obujam grudi, ishranjenost, zdravlje, anatomsko-fiziološke osobine i slično), u psihičkom (predznanje, iskustvo, vještine, navike, sposobnosti, intelektualna zrelost, darovitost, emocionalno raspoloženje, temperamenti, karakterne osobine i slično) i u moralnom pogledu (discipliniranost, kultura ponašanja, osjećaj odgovornosti, ophođenje, prijateljstvo i slično). Iz tih razlika nastavu treba individualizirati, a to znači poštovati individualne specifičnosti. No, didaktičko načelo individualizaciju treba sjedinjavati s načelom socijalizacije, i to zato da se učenik razvija cjelovito. Učenik se u razrednoj zajednici kreće između individualiteta i zajednice, između „ja” i „mi”. Individualizacijom nastave zadovoljava se individualitet, pojedinac i njegovo „ja”. Razumije se, razvoj individualnosti učenika („ja”) ne smije voditi razbijanju kolektiva („mi”) i formiranju individualizma (suprotstavljanje interesa pojedinca interesima zajednice). Učitelj u odgojno-obrazovnom procesu, sjedinjujući didaktička načela individualizacije i socijalizacije, provodi samospoznaju pojedinca do njegove pune socijalne odgovornosti, do njegove socijalne prilagodbe na uobičajene društvene norme ponašanja, djelovanja, prihvaćanja obveza i odgovornosti (Mijatović, 2000). Drugim riječima, sjedinjena didaktička načela individualizacije i socijalizacije u sebi sadrže pokazatelje različitoga „ja” i „oni” te zajedničkoga i istoga „mi” i zahtijeva međusobnu interakciju i komunikaciju. Odnosno, vodi izgrađivanju boljeg životnog stila pojedinca, odgovornom ponašanju, boljoj socijalnoj integraciji, temeljenoj na sličnostima i ovisnosti među učenicima te izgradnji bolje suradnje među učenicima.

Učinak individualizacije i socijalizacije u cjelovitom razvoju učenika obuhvaća: *razredno ozračje* koje značajno utječe na postizanje intelektualnih, emocionalnih i socijalnih ciljeva učenja; *odnos učenik-suučenici* u kojemu učitelj mora pomoći učenicima da nađu primjerenu sredinu između normi natjecanja i zajedništva; *odnos učitelj-učenici* u kojemu prevladava međusobna komunikacija, suradnja, otvorenost, uzajamno uvažavanje i prihvaćanje, postupanje jednako prema svima i pravično. U individualno-profesionalnom pristupu učitelj može izravno utjecati na svoje riječi i postupanje u komunikaciji s učenicima, a time i neizravno na izbor komunikacijskih „signala” učenika (Jurić, 1992); *određivanje vrijednosti učenikova postignuća* u



*školi* u kojemu nema straha od škole i školskog neuspjeha. Strah se u učenicima javlja ne samo zbog mogućeg doživljaja školskog neuspjeha već i zbog posljedica neuspjeha, koje se najčešće očituju kroz ponižavanje od strane suučenika, roditelja i učitelja.

### Zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba svih učenika

Školski razred je temeljna socijalna i odgojno-obrazovna zajednica škole u kojoj se svaki učenik, u skladu s vlastitim mogućnostima, priprema za život preko odgovarajućeg kurikuluma i istinske participacije u odgojno-obrazovnom procesu (Resman, 2000). Pri ugradnji i integriranju ciljeva, sadržaja, oblika, metoda i medija u nastavni kurikulum, pogodnih za poticanje i razvoj učenikovih socijalnih kompetencija, učitelj mora imati na umu ne samo „prosječne” učenike nego i učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (darovite učenike i učenike s teškoćama u razvoju). Kurikulum treba omogućiti darovitim učenicima dodatne sadržaje za individualno iskazivanje osobitih potencijala u nekoj kreativnoj vlastitosti (Vican i sur., 2007). Daroviti učenici, zbog nerazumijevanja njihove posebnosti od strane učitelja i suučenika, često su socijalno „neadekvatni” i loše su adaptirani u razredu zajednicu. Za učenike s teškoćama u razvoju, odnosno za učenike koji se ne kreću brzinom u razvoju koja se od njih očekuje, bilo da je riječ o učenicima koji se osjećaju usamljenima, zanemarenima, disleksičnima, koji imaju deficit slušne ili vidne obrade, koji imaju deficit pažnje, poremećaj učenja, ponašanja i slično, učitelj mora u nastavni kurikulum ugraditi sadržaje s minimalnim kompetencijskim standardima, polaziti od prilagođene odgojno-obrazovne točke, uz uvažavanje individualnih razlika. Teškoće u razvoju uglavnom negativno utječu i na razvoj socijalnih kompetencija, onemogućuju uspješno upuštanje u odnose s drugim učenicima (snalaženje i međuljudsku komunikaciju). Primjerice, ako učenik ima teškoće u govoru, tada teže razumije ono što drugi učenik ili učitelj govori, isto tako teže izražava svoje misli i ideje.

Život i rad učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, povezan s načinom funkcioniranja i prilagodbe u školske uvjete i ovladavanje školskom svakidašnjicom vrlo je osjetljiv, a malo se što poduzima. Stoga postoji trajna opasnost da učenici

s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – kakve god one bile – ako se za njih ne pokaže dovoljno senzibiliteta i fleksibilnosti, postanu problem u učionici (Gajić, 2007). Temelj od kojeg bi trebalo poći u oblikovanju nastavnoga kurikuluma za sve učenike školskog razreda, prosječne i one s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, jest stvaranje ozračja i zajedničkoga odgojno-obrazovnog procesa koji će dijeliti svi učenici u razvoju vlastitih maksimalnih kompetencija jer takav pristup ide ususret učenikovoj socijalnoj integraciji u školski razred i boljoj kohezivnosti razreda.

### Zaključak

Mnoštvo je razloga za tvrdnju da učitelji moraju izgrađivati i primjenjivati takav nastavni kurikulum koji daje smjernice za svakodnevnu praktičnu pedagošku djelatnost u kojoj učenici uče aktivno, kreativno, partnerski, projektno, otkrivajući način u ozračju prijateljskih odnosa (Previšić, 2005). Tako izgrađeni nastavni kurikulum ide ususret učenikovim individualnim mogućnostima da iskoriste poticaje iz odgojno-obrazovnog procesa (didaktičkih sustava poučavanja), da iskoriste svoje osobne potencijale te da postizu dobre razvojne rezultate. Nastavni kurikulum mora naglasiti takav pedagoški rad učitelja koji potiče, dopunjuje i/ili ispravlja smjer razvoja učenikovih socijalnih kompetencija (s kojima je učenik došao u školu), a to znači da se mora temeljiti: na komunikaciji, raspravi i dijalogu učenika i učitelja te učenika međusobno na razini međusobnog uvažavanja, poštovanja, povjerenja, uvažavanja individualnih razlika; na socijalizacijskim učincima nastavnih metoda i umreženim socijalnim oblicima rada; na učincima stilova učenja (preferirani način razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija); na učincima suradničkog učenja; na učincima problemske i projektne nastave; na umjerenom odnosu učitelja s učenicima (ne prestrog, ne preblag); na socijalizaciji i personalizaciji; na ostvarivu preveniranju neodgovornog ponašanja učenika (restituciji); na definiranoj ulozi učitelja (izgrađena osobna, stručna, predmetna, socijalna, didaktička, refleksivna kompetencija, kompetencija pri određivanju vrijednosti učenikova postignuća, kompetencija u vođenju razreda) te na praćenju i vrednovanju njihova zajedničkog rada.

## Literatura

- Antić, S. (2000), Rječnik suvremenog obrazovanja. Zagreb: HPKZ.
- Armstrong, M. (2001), Kompletna menadžerska znanja – upravljanje ljudima (knjiga druga) Zagreb: M. E. P. Consult.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986), Becoming critical. London / Philadelphia: The Falmer Press.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002), Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2003), Kooperativno učenje u nastavi kao čimbenik socijalizacije. *Napredak*, 144, 4, 459–473.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007), Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgovorne znanosti*, 9, 2, 305–318.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007), Kurikularne kompetencije nastavnika. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek, Kherson: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, State University Kherson, Ukraine, str. 429–437.
- Dalin, P. (1993), *Changing the School Culture*. London: The Imtec Foundation.
- Dreesman, H. (1982), *Unterrichtsklima*. Weinheim / Basel: Verlag
- Gajić, O. (2007), Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u lokalnoj zajednici. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 199–207.
- Greene, B. (1996), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea.
- Goleman, D. (1996), *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogija, temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Howe, M. J. A. (2002), *Psihologija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ennis, C. D. i dr. (1989), *Educational climate in elective adult education: Shared decision making and communication patterns*. *Adult Education Quarterly*, 39, 2, 76–88.
- Jarolimek, J. (1986), *Social studies in elementary education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Jensen, E. (2003), *Super-nastava, nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Jurić, V. (1992), *Zadovoljstvo učenika nastavom – školom*, U: Ličina, B., Previšić, V., Vučak, S. (ur.), *Prema slobodnoj školi*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Jurić, V. (1993), *Školska i razredno-nastavna klima*. U: Priručnik za ravnatelje odgojnoobrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen.
- Jurić, V. (2004), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurčić, M. (2006), *Povezanost subjektivnih i objektivnih realiteta razredne zajednice i njihov utjecaj na stabilnost zadovoljstva učenika razrednom kohezijom*. *Pedagoška istraživanja*, 3 (2), 141–152.
- Jurčić, M. (2007), *Uravnotežena kombinacija socijalnih oblika nastave u funkciji oslobađanja potencijala učenja i poučavanja*. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 271–278.
- Kiper, H., Mischke, W. (2008), *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, C. (1997), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika – razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005), *Što je dobra nastava*. Zagreb: Educa.

- Mijatović, A. (2000), Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: Educa.
- Petz, B. (1981), Izborna poglavlja iz osnove psihologije. Zagreb: Društvo hrvatskih psihologa
- Pivac, J. (2007), Pristup školi inovativnog društva. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 292–304.
- Pivac, J. (2009), Izazovi školi. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (2000), Suvremeni modeli i sadržaji obrazovanja i usavršavanja pedagoga. U: Vrgoč, H. (ur.), Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: HPKZ.
- Previšić, V. (2003), Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator. U: Ličina, B. (ur.), Učitelj – učenik – škola. Petrinja/Zagreb: Visoka učiteljska škola/HPKZ, str. 13-19.
- Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole, metodologija i struktura. Pedagojska istraživanja, 2 (2), 165–173.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (uvodni referat), U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. XV–XXIV.
- Puricelli, E. (2005), Ologramma, in Voci della scuola. Napoli: Tecnodid.
- Remy, J. (1990), Immigrations and new pluralism – one confrotations of society. Bruxelles: Universitij De Boeck Universite, str.103–104.
- Resman, M. (2000), Savjetodavni rad u vrtiću i školi. Zagreb: HPKZ.
- Razdevšek Pučko, C. (2005), Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas i sutra. Napredak, 146 (1), 75–90.
- Terhart, E. (2001), Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.
- Tuning (2006) [www.tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_brochure\\_Croatian\\_version\\_FINAL.pdf](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf) (5. 11. 2009).
- Turoman, A. (2006), Inkluzivno obrazovanje romske djece, U: Inkluzivna škola u multikulturalnoj zajednici. Stvaranje uslova za razvoj inkluzivne škole u multikulturalnoj Vojvodini. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, str. 34–37.
- Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007), Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Vlatko Previšić (ur.), Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga.