

*Izvorni znanstveni članak /
Original scientific paper*
Prihvaćeno: 1. travnja 2015.

izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Sveučilište J. J. Strossmayera
Filozofski fakultet u Osijeku
vbuljubasic@ffos.hr

ŠKOLA KAO KUĆA RADOSTI

Sažetak: *Škola kao kuća radosti, u kojoj je učenje izazov i veselje, nosi transformacijsku snagu koja se gradi i razvija, odnosno događa na licu mjesta. Svoja uporišta ima u misiji i viziji škole, njezinoj pozitivnoj kulturi i međuljudskim odnosima. Vesela je i razigrana, produhovljena i zabavna, puna nade i optimizma. Razvija strast i želju za učenjem, osjećaj radosti, ispunjenosti i izvrsnosti na putu samoostvarenja i uspješnosti.*

Cilj je ovog rada, iz perspektive stručnih suradnika (N=81), rasvijetliti kulturu škole kao kuće radosti i ispitati odrednice koje doprinose sreći i zadovoljstvu učenika, ali i dobrobiti zajednice. Rezultati istraživanja pokazali su da škola ne uvažava potrebe učenika u dovoljnoj mjeri, ne razvija strast i želju za učenjem, ne potiče doživljaj uspjeha i socijalnu kulturu nastave u kojoj se znanje dijeli, kritički sagledava, revidira i obnavlja. Guši se kreativnost i znatiželja učenika, potiskuje njihova individualnost i talentiranost, sputava sloboda i učenje bez pritiska, što traži osnaživanje i kontinuiranu skrb.

Ključne riječi: *kultura škole, misija i vizija, pozitivan razvoj, samoostvarenje, učenici.*

1. Uvod

Povijest pedagogije, ali i povijest drugih znanosti koje se bave odgojem i obrazovanjem, gledano od osnutka prvih škola do danas, svjedoče o mijenjanju odnosa prema školi i školovanju u potrazi za što optimalnijim uvjetima za rast i razvoj djece i mladeži. Ta nastojanja moguće je sagledati kroz različita povijesna razdoblja, njegove kulturološke i pedagoške dimenzije, odnosno interakciju različitih fizičkih i organizacijskih te socijalnih struktura odgojno-obrazovnih ustanova (Hargreaves, 1999). Još su Platon i Aristotel raspravljali o ulozi učitelja i metodama poučavanja, a u razdoblju humanizma i renesanse u velikoj se mjeri poticao razvoj ljudskih vrлина, uključujući suosjećajnost, razumijevanje, hrabrost, ponos, rasuđivanje, elokventnost i ljubav prema čestitosti. Naglašena je povezanost čovjeka sa zajednicom i aktivan doprinos njezinom razvoju, ali i potreba da se iz nje izdvoji i prepusti refleksiji i meditaciji. U samom centru humanizma leže ideje o dostojanstvu i individualizmu gdje se posebno ističe kult zdravog i aktivnog čovjeka, što je humanistička pedagogija isticala kroz poznatu izreku: zdrav duh u zdravom tijelu. Pedagogija renesanse okreće se dječjoj aktivnosti, samoradu i intelektualnom razvoju. Od nastave se traži da bude privlačna i zanimljiva, u skladu s interesima i sposobnostima djece. Odbacuje se surova disciplina i tjelesno kažnjavanje, a zagovaraju se poticajne mjere i okruženje za učenje.

Nastojanja da se odgoj i obrazovanje učine djelotvornijim sežu daleko u prošlost. Kvintilijan je promovirao radosnu nastavu, a talijanski pedagog i humanist Feltre još je u 15. stoljeću organizirao školu jednakosti za sve, gdje su poštovanje individualnosti svakog djeteta i bliski odnosi učenika i učitelja bili snažno naglašeni, zasnovani na uzajamnom povjerenju. Njegov pedagoški rad koncentriran je oko škole kao kuće radosti koja teži uravnoteženom i harmoničnom razvoju djeteta, a poučavanje za njega znači bogaćenje, rast i razvoj (nicanje). U prvi je plan stavljao moralni odgoj i individualne osobine svakog djeteta kako bi im mogao prilagoditi način odgoja i obrazovanja.

Doba humanizma i renesanse, kada se poezija i slikarstvo uzdižu visoko, teže radosnoj nastavi i školi kao kući radosti. U tom razdoblju stvorena su velika književna djela čije su teme i motivi vezani za ljepotu života, uzvišena osjećanja i težnju ka sreći. Paralelno s tim nastojanjima, naglašava se i nastava prema prirodnom razvoju djeteta, razumijevanje, a ne zapamćivanje kao cilj učenja te razvoj samostalnosti, aktivnosti i sposobnosti opažanja (Komensky, Comenius, Locke). Komensky je nastavu organizirao po razredima i po nastavnim predmetima. Zalažao se da djeca u školi uče ono što je čovjeku u životu najkorisnije, a da nastavnik u skladu s tim prilagođava korake, sadržaje, opseg i metode u nastavi. Rousseau je dao velik doprinos poštivanju dječje slobode i integriteta te zagovarao povratak prirodi, oblikovanje odgojno-obrazovne sredine prirodnim sadržajima,

odnosno učenju iz života za život. Pestalozzi je tražio harmoničan razvoj djeteta, jedinstvo glave, srca i ruke, a osim aktivnosti djeteta koja uzima sve više maha, važnost se daje njegovim ranijim iskustvima i interesima (Rousseau, Pestalozzi, Herbart) te razvoju moralnih osobina razumom i etikom (Herkart). Produblivanje različitih interesa djeteta podrazumijevalo je razviti nastavni program i literaturu u skladu s tim nastojanjima. Fröbel je na tom putu posebno isticao igru, intuiciju i samoaktivnost kao podršku djeci u razvoju, osobito u vrtiću koji treba biti prepoznatljiv po dječjoj kreativnosti i slobodi. S druge strane, sve više se kao glavno načelo nastave navodi znanstvenost i osposobljavanje za samooobrazovanje (Spencer) te rješavanje problema znanstvenim metodama (Dewey), odnosno cjeloživotno učenje i projektna nastava kao odgovor na društvo koje se stalno mijenja i razvija.

Uz sva navedena nastojanja prilagodbe škole djetetu, koja traže šire opservacije, svakako treba spomenuti pokret za radnu školu i pokret za umjetnički odgoj koji su tražili izlaz u raznim alternativnim modelima organizacije nastave u čijoj su osnovi aktivnost, samorad, spontanost, sloboda i stvaralaštvo učenika. Gledajući iz današnje perspektive i otvorenosti škole prema razvoju, stvaralaštvu i inovacijama, kontinuitet razvoja škole ne očituje se samo u njezinoj prošlosti, već u neprekidnom kritičkom problematiziranju njezine sadašnjosti, njezinog bića u kojem je već i involvirana njezina prošlost (Pivac, 2009: 40).

2. Škola kao kuća radosti

Škola kao kuća radosti, u kojoj je učenje izazov i veselje, nosi transformacijsku i iscjeliteljsku snagu koja se gradi i razvija, odnosno događa na licu mjesta. Svoja uporišta ima u misiji i viziji škole, njezinoj pozitivnoj kulturi i međuljudskim odnosima. Vesela je i razigrana, produhovljena i zabavna, puna nade i optimizma. Širi ljepotu i izvrsnost, pokazuje zahvalnost i uključenost te razvija strast i želju za učenjem. Potiče učenje učenja i omogućava doživljaj uspjeha, teži ispunjenju i zadovoljenju potreba učenika, njihovoj sreći i zadovoljstvu, ali i dobrobiti zajednice. U njezinim kurikulumskim strukturama iščitava se mudrost i znanje, odvažnost i humanost, pravednost i umjerenost, kao osobine dobrih ljudi. Teži transcendentnosti (nadići se, izdići, popeti iznad), širenju pozitivnih iskustava, ljepote, ljubavi, dobrote, ispunjenosti i izvrsnosti kao prepoznatljivih odrednica. Obrazovni resursi i mogućnosti učenja optimalno su usklađeni, uključujući sve oblike različitosti. Kulturno je i socijalno osjetljiva, sveobuhvatna i inkluzivna, otvorena prema razvoju, stvaralaštvu i inovacijama, spremna na promjene i kontinuiranu nadogradnju i poboljšanja. Stoga se njezina izgradnja može sagledati u navedenim, pretežito futurološkim nastojanjima, ali i realnim globalizacijskim i multikulturalnim izazovima, što traži osnaživanje obrazovanja.

Osnaživanje se obrazovanja može sagledati kroz poticanje akademskih postignuća, ali i kroz samoučinkovitost i inicijativu učenika, gdje učenici vjeruju u uspjeh, motivirani su i ustrajni. Shor (1992) osnaživanje obrazovanja sagledava kroz kritičko-demokratsku pedagogiju za samoga sebe i društvene promjene. Ciljevi se ove globalne i multikulturalne pedagogije odnose na osobni rast u javnom životu i razvoj znanja, vještina i sposobnosti koje će potaknuti navike istraživanja i kritičke osvrte, znatiželju o društvu, moći i nejednakosti. Krajnji cilj odgoja i obrazovanja nije samo osobni prosperitet ili dobrobit pojedinca, ignorirajući opće blagostanje društva i kvalitetu života. Učenici se pripremaju postati aktivni građani i socijalni kritičari koji su sposobni donositi i provoditi reflektirajuće odluke od osobne i društvene važnosti u socijalno i kulturno osjetljivoj nastavi.

Socijalno osjetljiva nastava je emancipacijska, brižna i humana, doprinosi razumijevanju i čvršćim vezama između pojedinih lokalnih, nacionalnih, etničkih, globalnih i ljudskih identiteta gdje se uspostavljaju mreže odnosa i potpore, a znanje se dijeli, kritički sagledava, revidira i obnavlja (Chapman, 1994; Foster, 1995; Hollins, 1996; Hollins i sur., 1994; Ladson-Billings, 1992 i 1994; Lee, 1993; Lee i Slaughter-Defoe, 1995).

Kulturno osjetljivu nastavu Gay (2000) sagledava kao nastavu koja gradi mostove između kuće i škole, između akademske apstrakcije i životne, sociokulturne realnosti. Karakterizira ju širok izbor nastavnih strategija i različitih stilova učenja u školi i okruženju s kojim je usko povezana. Njezina socijalna dimenzija jasno je prožeta kroz školski kurikulum, osobito za poticanje akademske i kulturne izvrsnosti. Ladson-Billings (1992 i 1994) naglašava da kulturološki osjetljiva nastava potiče suradnju i cjelovit razvoj djeteta, teži ispunjenju i dobrobiti, permanentnom rastu i razvoju. Učenici se u školi/razredu osjećaju kao članovi šire obitelji gdje pomažu, potiču i podržavaju jedni druge na putu uspjeha i samoostvarenja. Veličaju se i slave individualna i zajednička postignuća, kao svojevrsni polet i snaga za nove izazove, što doprinosi zadovoljenju potrebe za ljubavlju i pripadanjem, časti i dostojanstvom. Pozornost se daje sadržaju i strukturi kurikuluma, kontekstu učenja, školskom ozračju i razrednoj klimi, odnosima u školi i nastavi, nastavnim strategijama, obrazovnoj tehnologiji kao i načinu ispitivanja i vrednovanja gdje učenici aktivno sudjeluju u evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa i procjenama vlastite uspješnosti (Gay, 2000).

Sve navedeno govori da kultura škole, njezina misija i vizija, vrijednosti i uvjerenja postaju središnji koncept izgradnje škole (Domović, 2000 i 2004; Strugar, 2005; Buljubašić-Kuzmanović, 2012 i 2013). Misija je poslanje, osnovna funkcija ili zadatak škole, a vizija predodžba budućih događaja, slika idealnog stanja škole. Vizija budi entuzijizam, promovira individualno i zajedničko dobro te daje smisao i svrhu svemu onome što se u školi živi i radi. Vrijednosti su

apstraktne ideje o tome što je ispravno ili nije ispravno, mjere su za dobro ili loše i jedinstvene u svakoj kulturi. Većina definicija vrijednosti sadrži sljedeće elemente: poželjnost, selekcija, stabilnost, težnja ka sustavnosti i pozitivnost (Radin, 2001). Vrijednosti se odnose na ono što doživljavamo, a uvjerenja na ono što mislimo, znanje koje imamo o svijetu, ljudima, stvarima (Pennington, 1998).

Idealan sustav obrazovanja ne postoji, za njim se neprestano traga. Na tom putu bez kraja susrećemo pozitivne i negativne kulture, zaštitne i rizične čimbenike razvoja. Naime, sveopće je mišljenje da sve pozitivne kulture dijele zajedničke značajke, ali svaka negativna kultura je negativna na svoj način. Stoga škole, ukoliko žele pozitivan razvoj, moraju ići dalje od učenja školskih predmeta. Škola kao kuća radosti ne zasniva se samo na učenju akademskih predmeta jer naučiti čitati, pisati, računati i rješavati zadatke nije dovoljno. Matematičke vještine nisu važnije od pripreme djece za samostalan život, pozitivan razvoj njihovih karaktera i umijeća donošenja dobrih odluka o vlastitom životu, radu i zdravlju, suosjećajnosti i ljubaznosti u svojim odnosima s drugima kao aktivni i odgovorni građani koji vole učiti i bez straha se upuštaju u izazove koji su pred njima (Ravitch, 2010). Na ova nagnuća i težnju razvoja škole, s različitih motrišta, ukazali su mnogi autori koji se bave pitanjima odgoja i obrazovanja (Gardner, 1993; Previšić, 1996 i 2010; Glasser 1994, 1998 i 2000; Goleman, 1997; Delors, 1998; Dryden i Vos, 2001; Jensen, 2003, Sekulić-Majurec, 2005 i dr.). Sukladno tim nastojanjima postavlja se pitanje kada će škola postati ponos našeg društva, kuća radosti i zajednica sretnog odrastanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2012) koja se kontinuirano gradi i razvija, odnosno događa u školskom i životnom kontekstu. Takvu je školu teško definirati, ali neke njezine dimenzije moguće je ispitati, što je i cilj ovoga rada koji reciklira već poznata i otvara nova gledišta koja potiču na razmišljanje, a ne puko preuzimanje gotovih recepata. Svaka jednostranost pristupa školi ograničava njezinu cjelovitost koja se razrađuje i ostvaruje u kreativno-kritičkom preobražaju postojeće škole utemeljivane na bogatom kulturno-civilizacijskom nasljeđu njezinog bića, progresivnim zasadama demokratskog društva te rezultatima suvremene znanosti (Pivac, 2009: 41).

3. Metodologija istraživanja

Cilj je ovoga rada iz perspektive stručnih suradnika ispitati kulturu škole kao kuće radosti i rasvijetliti odrednice koje doprinose sreći i zadovoljstvu učenika, ali i dobiti zajednice. Razvojne odrednice grupirane su oko potreba učenika, osobina karakterističnih za učenika koji voli učiti i šest pozitivnih ljudskih vrлина poznatih kao karakterne snage pojedinca. Koliko se potiče njihov rast i razvoj u školskom kontekstu, vodi kontinuirana briga i skrb kroz samoučinkovitost i

inicijativu učenika, gdje učenici vjeruju u uspjeh, motivirani su i ustrajni, tražila se procjena stručnih suradnika pedagoga koji imaju neposredan uvid u odgojno-obrazovni proces, odnosno nastavu.

Za potrebe istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji se sastojao od 15 tvrdnji raspoređenih u tri skale Likertovog tipa. Prva propituje ispunjenje i zadovoljenje potreba učenika, druga poticanje razvoja onih osobina koje su karakteristične za učenika koji voli učiti, a treća poticanje razvoja pozitivnih ljudskih vrлина u odgojno-obrazovnom procesu. Zadatak je ispitanika bio da brojevima od 1 do 5 procijene navedene tvrdnje, gdje brojevi imaju sljedeće značenje: 1 - u potpunosti se ne slažem; 2 - uglavnom se ne slažem; 3 - niti se ne slažem, niti se slažem; 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem.

Anketiranje je uz suglasnost Agencije za odgoj i obrazovanje iz Osijeka provedeno na međužupanijskim stručnim skupovima za pedagoge osnovnih i srednjih škola održanih početkom listopada 2014. godine u Osijeku i Slavonskom Brodu. Pri obradi podataka koristila se deskriptivna statistika jer se prikupljeni podaci ne mogu generalizirati niti podvrgavati složenijim statističkim postupcima, više su usmjereni na praksu i daljnje propitivanje razvoja škole iz različitih perspektiva.

4. Rezultati i rasprava

Škola kao kuća radosti može se nazvati i kvalitetnom školom, školom u kojoj svi nastavnici i učenici mogu zadovoljiti svoje osnovne potrebe, a to je važan uvjet ne samo kvalitete i izvrsnosti, već prepoznatljivosti škole, njezine kulture i odnosa koji u njoj vladaju. Iako postoje različite klasifikacije ljudskih potreba, uglavnom se svode na biološke i osobno-društvene ili psihološke. Osim osnovnih potreba za preživljavanjem (hrana, voda, krov nad glavom, odjeća i obuća, odmor i san), svi ljudi imaju i potrebe za ljubavi i pripadanjem, moći i kompetencijom, slobodom i zabavom (Glasser, 2000).

Škola kao kuća radosti, gledana iz perspektive ljubavi i pripadanja, brižno skrbi o učenicima, pokazuje da joj je do njih stalo. Učenici dobivaju potrebnu pažnju i pomoć, imaju prijatelje kojima su okruženi, nastavnike koji im vjeruju, cijene ih i uvažavaju. U takvom poticajnom ozračju učenici se najčešće osjećaju sigurno, zaštićeno i sretno. Potreba za moći i kompetencijom ne ogleđa se samo u priznanju i poštovanju već u osobnim i društvenim snagama pojedinca koje se njeguju i razvijaju, a pokazuju moćno i kompetentno, konstruktivno i poticajno, bez ugrožavanja drugih, mogućih rangiranja i usporedbi. Zabava je uvijek sinonim za uživanje, humor, smijeh i šalu kao bitne sastavnice svakodnevnice i dobrog raspoloženja, a sloboda se sagledava kao odsustvo bilo kakvog pritiska, slobodan izbor onoga što će se misliti, govoriti i živjeti na način da izbori i odluke

nisu na osobnu štetu ili negativno usmjereni prema drugim ljudima.

U tablici 1. prikazane su procjene stručnih suradnika o tome koliko se u školama i odgojno-obrazovnom procesu potiče ispunjenje i zadovoljavanje potreba učenika: potreba za ljubavi i pripadanjem, moći i kompetencijom, slobodom i zabavom.

Tablica 1: Procjene pedagoga o poticanju ispunjenja i zadovoljenja potreba učenika

	N	AS	SD
1. Potreba za ljubavi i pripadanjem (prijateljstvom, brižnosti, uključenosti)	81	3.04	0.828
2. Potreba za moći i kompetencijom (izborom, nezavisnosti, autonomijom)	81	3.05	0.772
3. Potreba za slobodom (važnosti, priznanjem, vještinom)	81	2.77	0.790
4. Potreba za zabavom (radosti, uživanjem, učenjem, smijehom)	81	2.87	0.857
Ukupno	81	2.93	0.881

Ispitani pedagozi osnovnih i srednjih škola niti se ne slažu, niti slažu s tvrdnjom da se u školama i odgojno-obrazovnom procesu potiče ispunjenje i zadovoljavanje potreba učenika (AS=2.93; SD=0.881). Iako razlike u procjenama gore navedenih potreba nisu statistički značajne, potreba za slobodom procijenjena je kao najmanje poticana u odgojno-obrazovnom procesu (AS=2.77; SD=0.790). Do sličnih nalaza došlo je i istraživanje vezano za školu kao zajednicu odrastanja gdje se osjećaj slobode i izostanak pritiska u učenju učestalo ponavljaju kao težnja, odnosno ometajući put prema uspjehu kod različitih dobnih skupina učenika (Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Da bi se objasnio i zaustavio taj negativni trend razvoja, škola mora veću pozornost usmjeriti na mikropedagoški obrazac škole i međusobne odnose. Recipročni odnosi puni poštovanja potrebni su između nastavnika, učenika i obitelji jer sloboda osobe ovisna je o kvaliteti međuljudskih odnosa koje stvara i održava (Mušanović, 1998). Stvaranje ugodne i za rad poticajne atmosfere u kojoj do punog izražaja dolazi kreativnost učenika omogućava razvoj osjećaja vlastite vrijednosti i odgovornosti. To potkrepljuje i Glasserova teorija izbora koja se temelji na uspostavljanju dobrih odnosa i zadovoljavanju potreba. Stoga nije dovoljno da samo nastavnik dobro poznaje svoje učenike, već i učenici trebaju dobro upoznati svoje nastavnike kako bi partnerstvo kojem teže bilo potpuno. Meyer (2005) ne govori samo o nastavi usmjerenoj na potrebe učenika, nego i nastavnika, što se zbog važnosti prve

odrednice često izostavlja.

Gledajući odgojno-obrazovnu praksu, razvidno je da različiti tvorci kurikulumu polaze od potreba kao temelja za planiranje školskog kurikulumu (Marsh, 1994). Procjena i analiza potreba predstavlja vrijednu tehniku okupljanja različitih grupa oko istog cilja glede potpore prioritetima školskog kurikulumu, uključujući i postojeće teškoće koje dolaze iz različitih izvora (učenika, nastavnika, roditelja, lokalne zajednice). Analiza potreba daje polaznu osnovu za planiranje i izradu školskog kurikulumu koji ima svoja teorijska, metodološka i praktična polazišta. Škola kao kuća radosti u kojoj je učenje izazov i veselje, a ne muka i poteškoća, osim poticanja ispunjenja i zadovoljenja potreba učenika, potiče i razvoj vrlina koje su karakteristične učenicima koji vole učiti. Koliko se te vrline smještene u kontekst odgojno-obrazovnog procesa prepoznaju u školskoj zbilji, iz perspektive stručnih suradnika, prikazano je u tablici 2.

Tablica 2: Procjene pedagoga o poticanju razvoja vrlina koje su karakteristične učenicima koji vole učiti

		N	AS	SD
1.	Odgojno-obrazovni proces je sukonstruiran na način da razvija strast i želju za učenjem	81	2.94	0.842
2.	Potiče učenika u doživljavanju uspjeha (znam, mogu, hoću...)	81	3.28	0.778
3.	Proces učenja se organizira tako da učenici u njemu doživljavaju važna socijalna iskustva koja djeluju na jačanje njihove komunikacijske i suradničke kompetencije	81	2.97	0.851
4.	Pomaže učenicima razviti pozitivn(ij)u sliku o samome sebi	81	3.17	0.738
5.	Potiče ozračje u kojem će svaki učenik – upravo u školi kao instituciji u kojoj postoji pritisak za postizanje što boljeg uspjeha – iskusiti da ga se neovisno o postignutom uspjehu cijeni kao vrijednu i dragocjenu osobu	81	3.05	0.804

Ukupno 81 3.08 0.802

Slično kao i u prethodnim procjenama vezanim za potrebe, školski pedagozi niti se ne slažu, niti slažu s tvrdnjom da se u odgojno-obrazovnom procesu u osnovnim i srednjim školama potiče razvoj vrlina koje su karakteristične za učenike koji vole učiti (AS=3.08; SD = 0.802). Smještene u kontekst odgojno-obrazovnog procesa, navedene vrline imaju ulogu smanjiti otpor prema učenju, pritiske vezane za školski uspjeh/neuspjeh i akademska postignuća. Od ispitanih vrlina, pedagozi najmanje zastupljenom procjenjuju razvijanje strasti i želje za učenjem (AS=2.94; SD=0.842). Naime, tradicionalnu školu karakterizira površinski

pristup uspjehu, zasnovan na testovima, usvajanju znanja i zapamćivanju činjenica. Zanemarujući zbilju i potrebu ravnomjernog razvijanja svih djetetovih sposobnosti, ovaj pristup svodi se na puko učenje za ocjenu, što guši kreativnost i znatiželju učenika kao polugu razvoja različitih talenata, potiskuje individualnost, uništava zdravlje te izlaže stresu učenike, nastavnike i roditelje. Doživljavanje uspjeha u učenju ne podrazumijeva samo dobiti odličnu ocjenu za uloženi trud i zalaganje, što je najčešći oblik motiviranja za učenje. Da bi uspjeh bio potpun, a ne površinski, traži se kontinuirano otkrivanje i osnaživanje područja kompetentnosti djeteta pružajući mu prigode za poduzimanje inicijative uz strpljivost i davanje vremena da se snage/kompetencije razviju, uvažavajući individualne razlike i jedinstvenost svakog djeteta (Brooks i Goldstein, 2005). Poticanju onih vrлина kod učenika koje su karakteristične za osobe koje vole učiti, osim priznavanja uloženog vremena i truda pri učenju, doprinosi sukonstruktivan pristup nastavi u kojoj se uspjeh doživljava, gdje se u suradničkom ozračju razvija pozitivna slika o sebi i ostvaruje želja za učenjem (znam, mogu, hoću). Stoga su bitna kurikulumska stremljenja u tom pravcu i njegova struktura.

Walsh (2002) u sklopu odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće ističe četiri ključna područja kurikuluma: komunikacija, skrb, zajednica i povezivanje. Komunikacija je ključni pojam u razvijanju pismenosti, a odnosi se na područje čitanja, pisanja, govorenja, slušanja, pravopisa i likovne kulture. Skrb se odnosi na poticaje za učenje i samoučenje, a zajednica olakšava integracije, međupredmetne korelacije koje uključuju i moralni odgoj. Povezanost se definira kao razumijevanje životne međuovisnosti, pomaže djeci kako bi uspostavila most između poznatih i novih pojmova i razvila empatično gledanje na svijet. Pomoću ta četiri integrirana područja kurikuluma, koji potiču razvoj osobne i društvene kompetencije učenika, žele se postići sljedeći ciljevi:

- učenikova motivacija za učenje cijelog života;
- primjerena okolina i ozračje učenja 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 učenicima kako bi uspješno postigli očekivane ciljeve. Očekivanja su oblikovana kao djeci upućene pozivnice, a nikako zahtjevi, jer se očekuje kako će učenici preuzeti raznovrsne uloge i pomoću njih postići postavljene ciljeve. Kao važan korak na tom je putu integrirano učenje i mrežni pristup planiranju sadržaja učenja (tematsko planiranje), zasnovan na timskom radu i suradnji. Osoba koja voli učiti ima pozitivan stav prema učenju novih stvari, uporna je i onda kada je učenje teško i izazovno, neovisna je i voli izazove, vjeruje da joj život pruža različite mogućnosti, zna pronaći različite načine kako nešto

naučiti i ima podršku drugih za učenje (Rijavec, Miljković, 2006: 22)

Hofman (2008) u svojoj knjizi Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi naglašava da se glavna zadaća nastavnika sastoji u tome da kod učenika razviju strast i želju za učenjem i potiču učenika u doživljavanju uspjeha. Suvremena nastava je organizirana tako da učenici u njoj doživljavaju važna socijalna iskustva koja djeluju na jačanje njihove komunikacijske i suradničke kompetencije. Kako bi se to ostvarilo, potrebno im je omogućiti slobodu djelovanja, dati priliku da se usavršavaju i istražuju, pružiti im uvid u to kako njihov rezultat učenja pridonosi vlastitom boljitku, ali i cjelokupnoj zajednici.

Škola kao kuća radosti promovira one vrijednosti i vrline koje mladima mogu poslužiti u aktivnom promišljanju i postizanju sigurne i prosperitetne budućnosti u društvu jednakih mogućnosti, socijalne solidarnosti i društveno vrednovane kreativnosti i inovativnosti. Potiče aktivno sudjelovanje u rješavanju društvenih te vlastitih i generacijskih problema djece i mladih kroz njihovo uključivanje u procese odlučivanja na svim razinama. Postići samomotiviranost i odgojiti učenika koji voli i želi učiti i ima pozitivan stav prema učenju, upornog i neovisnog, koji voli izazove, optimističnog i radoznalog, nemoguće je bez podrške i obogaćivanja nastave. Tradicionalna škola ne daje dovoljno prostora i ne podupire u dovoljnoj mjeri razvoj onih vrline koje su karakteristične učenicima koji vole učiti, sputanih slobodom i učenjem bez pritiska. Još uvijek se učenje svodi na upamćivanje informacija, učenje za test i ocjenu te brzo zaboravljanje onoga što se naučilo.

Prema UNESCO-voj procjeni «Obrazovanje za 21. stoljeće» cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja sadržajno treba usmjeriti na četiri glavna područja. To su “obrazovanje za biti”, “obrazovanje za znati”, “obrazovanje za djelovanje” i “obrazovanje za zajednički život” (Delors, 1998). Učenje za «znati, činiti, biti i živjeti zajedno» može se tumačiti i kao razvoj ključnih kompetencija tijekom školovanja, kako učenika tako i nastavnika (Hrvatić, Piršl, 2005: 256). Suvremena pedagogija školu kao kuću radosti temelji na premisama da će dječje samopoštovanje i njegova kompetentnost rasti kada se potvrde u školi, obitelji, među vršnjacima i zajednici. Da bi u tom uspjeli nužno je poticati aktivno učenje, problemsku i projektnu nastavu te razvijati školu razmišljanja i rješavanja problema. Na tom putu važno je pokazivati učenicima da su dobrodošli, prihvaćeni i cijenjeni jer takve brige i skrbi nikada nije previše, kao i pozitivnog razvoja samodiscipline uz podršku i partnerstvo škole i roditelja.

Analogno prethodnim analizama, postavlja se pitanje koje su to odrednice suvremenog odgoja i obrazovanja koje potiču rast i razvoj škole kao kuće radosti u kojoj je učenje izazov i veselje, a ne težina i muka, često i dosada. Odgovor je jednostavan ukoliko se sagledaju osobine pojedinca koje su cijeni- li ljudi kroz čitavu povijest, a za koje istraživanja pokazuju da pridonose sreći i

zadovoljstvu, ali i dobrobiti zajednice. U svim kulturama, religijama i društvima posebno se cijenilo šest vrlina koje su nazvane temeljnim: mudrost, odvažnost, humanost, pravednost, umjerenost i transcendentnost (Rijavec, Miljković, 2006: 7). Mudrost i znanje razvijaju se problemskom nastavom i školom mišljenja, učenjem iz života za život. Odvažnost nije mjera za hrabrost kao suprotnost kukavičluku. Odvažnost koja je uravnotežena, bez pretjerivanja, prepoznaje se kao upornost i marljivost, integritet, prirodnost, iskrenost i vitalnost, kao uživanje u životu, strast i entuzijazam. Humanost najbolje opisuje velikodušnost, suosjećajnost, obzirnost i pravednost, ljubav, osobna, socijalna i emocionalna inteligencija. Pravednost se sagledava kroz odgovornost, moralnost/poštenje i sposobnost vođenja, a umjerenost kao samokontrola, razboritost, skromnost i poniznost, opraštanje i milosrđe, blagost. Kao kulminacija svih ovih vrlina pojavljuje se i transcendentnost, ono što prelazi granice iskustva, nalazi se izvan granica prirodnog svijeta ili prelazi područje čovjekove svijesti, a najčešće se odnosi na one vrline koje omogućuju čovjeku vezu sa svijetom oko sebe i svemirom (Rijavec, Miljković, 2006: 185). Koliko se potiče razvoj navedenih vrlina koje doprinose sreći i zadovoljstvu učenika, ali i dobrobiti zajednice, prema procjenama pedagoga, prikazano je u tablici 3.

Tablica 3: Procjene pedagoga o poticanju i razvoju vrlina kod učenika koje doprinosenjihovoj sreći i zadovoljstvu, ali i dobrobiti zajednice:

	U odgojno-obrazovnom procesu se potiču odrednice	N	AS	SD
1.	Mudrost i znanje (radoznalost-zanimanje za svijet oko sebe, želja za učenjem, otvorenost uma, kreativnost, mudrost)	81	3.12	0.827
2.	Odvažnost (hrabrost, upornost/marljivost, integritet/ prirodnost/iskrenost, vitalnost/uživanje u životu/strast/ entuzijazam)	81	3.13	0.802
3.	Humanost (velikodušnost, suosjećajnost, obzirnost, ljubav prema drugima, socijalna, emocionalna i osobna inteligencija)	81	3.54	0.742
4.	Pravednost (socijalna odgovornost, moralnost/poštenje, sposobnost vođenja)	81	3.42	0.788
5.	Umjerenost (samokontrola, razboritost, skromnost i poniznost, opraštanje i milosrđe, blagost)	81	3.27	0.082
6.	Transcendentnost (zahvalnost, nada i optimizam, humor i razigranost, poštovanje ljepote i izvornosti, duhovnost)	81	2.80	0.872
	Ukupno	81	3.21	0.685

Od svih ispitanih odrednica, procjene pedagoga o poticanju i razvoju vrlina kod učenika koje doprinose njihovoj sreći i zadovoljstvu, ali i dobrobiti zajednice, dobile su opet neodlučnu procjenu, ali nešto višu u odnosu na prethodne dvije, vezanu za potrebe učenika i odrednice koje krase osobu koja voli učiti (AS=3.21; SD=0.685). Transcendentnost, očekivano, u odnosu na ostalih pet navedenih odrednica, ima najnižu procjenu jer se ona mora dogoditi i što učestalije ponavljati, kao oda radosti koja donosi skladnost i ispunjenje, dobrobit i blagostanje na putu samoostvarenja i uspješnosti.

Škola kao kuća radosti, gledano iz perspektive pedagoga, niti ne potiče, niti potiče razvoj mudrosti i znanja koje se sagledava kao radoznalost, interes i zanimanje za svijet oko sebe, otvorenost uma i kreativnost (AS=3.12; SD=0.827), odrednice koje učenicima pomažu da postanu bolje osobe i to što su naučili podijele s drugima (Rijavec, Miljković, 2006: 11). Slično je kada su u pitanju procjene odvažnosti, humanosti, pravednosti i umjerenosti, odrednice koje traže veću prepoznatljivost u kulturi škole i nastave, koje doprinose suradnji, partnerstvu, sreći i zadovoljstvu.

Gardner (1993) razvio je tezu o sedam vrsta ljudskih sposobnosti, poznatiju pod nazivom "višestruke inteligencije", među koje između ostalih uključuje interpersonalne i intrapersonalne sposobnosti: metode tihog razmišljanja, tehnike samospoznaje, strategije razmišljanja, emotivno proživljavanje, postupci "znati ili poznavati sebe", sposobnost fokusiranja/koncentracije, dosljednost, kompleksno vođena figurativnost i metaforičnost i usredotočenost (Ramos-Ford i Gardner, 1991). U Gardnerovoj klasifikaciji interpersonalnih sposobnosti prepoznaje se niz dimenzija emocionalnosti (samosvijest, samokontrola, samomotivacija) i socijalne kompetentnosti (empatija, međuodnosi) na koje se pedagoški može utjecati. Postavlja se pitanje kako izvršiti takav utjecaj, kako odgojno-obrazovno djelovati u pogledu razvoja emocionalne i socijalne kompetencije učenika kao uporišta uspješnosti?

U svijetlu mikropedagoških istraživanja i spoznaja te postmodernističkoga obrata u opažanju, analizi, interpretaciji i evaluaciji odgoja, u posljednje se vrijeme sve intenzivnije osvještava važnost interakcije i uloga komunikacije za uspješnost odgoja, kako na području osobnog (personalizacije), tako i na području društvenog razvoja (socijalizacije) pojedinca. Gotovih rješenja nema, ali izražavanje empatije kao temelja međusobnih odnosa, uspješno komuniciranje koje podrazumijeva prilagođavanje i suradnju, napuštanje negativnih scenarija, prihvaćanje odgovornosti u mijenjanju samoga sebe, biti svjestan problema i znati prepoznati što se napravilo i zašto to nije urodilo plodom te prihvatiti djecu onakvom kakva jesu, a ne onakvom kakva bi trebala biti, moguća su obogaćivanja škole. Poticanje razvoja odgovornosti, suosjećanja i društvene svijesti pruža djeci

priliku da budu korisna i pomažu drugima, donose odluke i rješavaju probleme, promiču samodisciplinu i osjećaj vlastite vrijednosti. Škola kao kuća radosti njeguje navedene sposobnosti i kompetencije te različitim školskim aktivnostima nastoji omogućiti učenicima da razvijaju sve navedene vrline, ali i one kojima se učenici dive na svom putu rasta i razvoja (Buljubašić-Kuzmanović, 2012).

Iz prethodnih analiza vezanih za procjene pedagoga o ispunjenju i zadovoljenju potreba učenika u odgojno-obrazovnom procesu, poticanju i razvoju vrlina koje su karakteristične za učenike koji vole učiti i onih koje doprinose sreći i zadovoljstvu učenika te dobrobiti zajednice, razvidno je da se navedene odrednice, prema procjenama ispitanih pedagoga niti ne razvijaju, niti razvijaju u odgojno-obrazovnom procesu ($AS = 3$; $SD = 0.789$). Sve to implicira da škola i nastava imaju veliku društvenu, pedagošku i socijalnu potrebu za humanijim promjenama. 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). Ti su smjerovi razvoja buduće škole prepoznatljivi u humanističkoj, holističkoj i konstruktivističkoj pedagogiji, koje se zalažu za cjelovito osmišljavanje i djelovanje obitelji, škole i socijalnoga okruženja, a uspješnost školovanja ne mjere količinom usvojenoga znanja, već kvalitetom uspostavljenih odnosa (interakcija).

Suvremena pedagogija i dalje traga za najoptimalnijim oblicima školovanja djece i mladeži, osobito u kontekstu formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, odnosno cjeloživotnog učenja. Radosna nastava i škola kao kuća radosti ideje su kojima pedagogija teži, gdje su organiziranost, toplina, entuzijizam i očekivanja isprepleteni. Visok stupanj osobne samoučinkovitosti nastavnika i učenika ogleda se u spoznaji da je učenje izazov i veselje, a ne nešto teško i dosadno. Učenje i spoznavanje svijeta ujedno je igra i izazov od najranije školske dobi, uгода koja proizlazi iz same aktivnosti. Znanje se ne prenosi, znanje se izgrađuje. Ključna je aktivnost učenika, samoregulirano učenje, sposobnost učenika da razumije i kontrolira svoje učenje (Schunk i Zimmerman, 1994). Samoregulirani učenik, figurativno rečeno, razvija ponašanja koja mu olakšavaju učenje i omogućuju ostvarivanje postavljenih ciljeva, motivira samog sebe, preuzima inicijativu, pokazuje ustrajnost u radu i dobro je organiziran (Nunan, 1989). Osim kognitivnih, važnu ulogu u tom nastojanju imaju metakognitivni procesi. Metakognicija uključuje znanja o sebi kao učeniku i znanje o učenju učenja, samoregulaciju kao sposobnost odabira, primjene i procjene uspješnosti različitih strategija učenja te sposobnost samomotiviranja i ustrajanja u zadatku. Teži se povezivanju nastavnih sadržaja s već postojećim znanjem kako bi se napustile strategije površinskog pristupa uspjehu (učenje napamet, bez

razumijevanja i povezivanja s drugim sadržajima i životom) te uklonile strategije samootežavanja u učenju. Učenici koji imaju visoku samoefikasnost biraju izazovnije zadatke, spremnije postižu ciljeve, više rade i dulje ustraju kad se susretnu s problemima (Bandura, 1977 i 1991).

Ako se od suvremene škole kao mjesta humanog i socijalnog razvoja bezuvjetno očekuje praćenje aktualnih promjena i prirodnih potreba djeteta, ona se mora prilagoditi i pripremiti na otpore sve većem broju negativnih utjecaja iz užeg, šireg i globalnog okruženja. To podrazumijeva poticati i pratiti cjelokupno ostvarenje učenika i svih njegovih potencijala kao i onih znanja i sposobnosti koje škola ne mjeri, a koja su ponekad presudna za opstanak i svekoliki razvoj, usmjerenja, postignuća i uspjeh u životu.

5. Zaključak

Ne postoji idealan sustav obrazovanja, ali prema nekim kriterijima vrednovanja (npr. PISA), postoje oni tzv. iznad i ispod europskog prosjeka. Međutim, orijentacija okrenuta testiranju koja bi trebala biti pokazatelj uspješnosti zanemaruje kreativnost, poduzetnost i istinsku raznolikost obrazovanja gdje su strast, znatiželja, uključenost i prilagodljivost u najmanju ruku jednako važni, ako ne i važniji od testova (Zhao, 2014). Testiranje kao jedini put prema uspjehu guši kreativnost i znatiželju učenika kao okosnicu razvoja različitih talenata, potiskuje njihovu individualnost, uništava zdravlje te izlaže stresu učenike, nastavnike i roditelje, zaključuje isti autor koji naglašava da takva škola nije škola budućnosti, koju tek treba osmisliti. S tog motrišta matematičke vještine nisu važnije od pripreme djece za samostalan život, pozitivan razvoj njihovog karaktera, umijeća donošenja dobrih odluka o vlastitom životu, radu i zdravlju kao aktivnih i odgovornih građana koji vole učiti i bez straha se upuštaju u izazove koji su pred njima.

Škola kao kuća radosti, kojoj težimo, potiče učenje učenja i omogućava doživljaj uspjeha svim učenicima. Teži ispunjenju i zadovoljenju potreba učenika, njihovoj sreći i zadovoljstvu, odvažnosti i humanosti te dobrom odnosu prema sebi i drugima. Kreativno, suradničko i radosno učenje okosnica je razvoja njihovih talenata, vrlina i karaktera, što je suprotno od orijentacije okrenute testiranju koja je jedini pokazatelj uspješnosti, bez obzira što zanemaruje kreativnost, poduzetnost i istinsku raznolikost obrazovanja. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da potrebe učenika i pozitivan razvoj njihovih karaktera i vrlina nisu prepoznate kao zaštićujući okvir odrastanja i uspješnosti, što je pouka praksi i daljnjem razvoju smjera odgoja i obrazovanja. Potrebno osnaživanje može se sagledati kroz poticanje akademskih postignuća, ali i kroz samoučinkovitost i inicijativu učenika, gdje učenici vjeruju u uspjeh, motivirani su i ustrajni, sretni i zadovoljni.

Literatura

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral-change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
2. Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. U: R Schwarzer, R. A. Wicklund (ur.), *Anxiety and self-focused attention* (str. 89-110). New York: Harwood
3. Brooks, R.B., Goldstein, S. (2005). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer.
4. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2013). *Kultura škole i odgoj za poduzetništvo*.
5. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura*, svezak 1. (str. 123-133). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2): 43-57. Chapman, I.T. (1994). Dissin' the dialectic on discourse surface differences. *Composition Chronicle*, 7(7): 4-7.
6. Delors, J. (1998). *Učenje - blago u nama*. Zagreb: Educa.
7. Domović, V. (2000). *Odnos između školskog ozračja i učinkovitosti škole* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet). Zagreb: Filozofski fakultet.
8. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap. Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
9. Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. U: J.A. Banks, C.A.M. Banks (ur.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (str. 570-581). New York: Macmillan.
10. Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
11. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
12. Glasser, W. (1998). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
13. Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Zagreb: Educa
14. Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research & Practice*. New York: Teachers College Press.
15. Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija - zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

16. Hargreaves, D. (1999). *Helping Practicioners Exsplore Theirs Culture*. U: J. Prosser, *School Culture* (str. 48-65). London: Paul Chapman Publishing.
17. Hofman, F. (2008). *Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi. Poticaji za nastavnike i studente*. Beč: Izdanje Austrijskog centra za razvoj osobnosti i socijalno učenje (ÖZEPS).
18. Hollins, E.R. (1996). *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
19. Hollins, E.R., King, J.E., Hayman, W.C. (1994). *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base*. Albany: State University of New York Press.
20. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2): 251-266.
21. Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
22. Ladson-Billings, B. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice*, 31 (4): 312-320.
23. Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers for African-American Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
24. Lee, C. (1993). Signifying as a Scaffold to Literary Interpretation: The Pedagogical Implication of a Form of African-American Discourse (NCTE Research Report No. 26). Urbana, IL: National Council of Teacher of English.
25. Lee, C.D., Slaughter-Defoe, D.T. (1995). Historical and sociocultural influences on African American education. U: J.A. Banks, C.A.M. Banks (ur.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (str. 348-371). New York: Macmillan.
26. Ledić, J. (1996). Škola: prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja, U: H. Vrgoč (ur.).
27. *Pedagogija i hrvatsko školstvo / jučer, danas, sutra* (str. 203-207). Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga. Zagreb: HPKZ.
28. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
29. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
30. Mušanović, M. (1998). Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. U: V. Rosić, (ur.). *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* (str. 84-96). Rijeka: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Rijeci.

31. Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Pennington, D. C. (1998). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
34. Previšić, V. (1996), *Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica*. U: Vrgoč, H. (ur), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 303-306.
35. Previšić, V. (2010). *Socijalno i kulturno biće škole*, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2): 165-176. Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: uloga medija u svakodnevnom životu djece*, *Revija za socijalnu politiku*. Posjećeno 1. svibnja 2012. na <http://www.rsp.hr/ojs2/index.php/rsp/article/view/179/183>.
36. Ramos-Ford, V., Gardner, H. (1991). *Giftedness from a multiple intelligences perspective*. U: N. Colangelo, G.A. Davis (Ur.), *Handbook of gifted education* (str. 54-66). Boston: Allyn&Bacon.
37. Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
38. Rijavec, M., Miljković, D. (2006). *Tko su dobri ljudi?* Zagreb: IEP –D2.
39. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
40. Sekulić-Majurec, A. (2005). *Kurikulum nove škole - istraživački izazov školskim pedagogima*, *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2): 267-278.
41. Strugar, V. (2005). *Kultura, odgoj i škola: suočavanje s izazovima budućnosti*. U: H. Vrgoč (ur.). *Škola i obilježja hrvatske nacionalnosti: jezik, povijest, kultura, vjera*. (str. 41-61). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
42. Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press. Walsch, B. (2002). *Kurikulum za 1. razred osnovne škole*. Zagreb: Udruga "Korak po korak".
43. Zhao, Y. (2014). *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World*. San Francisco: Jossey-Bass.

Associate professor Vesna Buljubašić-Kuzmanović, Ph. D.

University of Osijek

Faculty of Humanities and Social Sciences

vbuljubasic@ffos.hr

SCHOOL AS A HOUSE OF JOY

Abstract: *School as a house of joy, in which learning is a challenge and merriment has a transformational strength, which is built and developed, i.e. which occurs on site. Its stronghold is visible in the school's mission and vision, its positive culture and interpersonal relations. It is merry and playful, spiritual and fun, full of hope and optimism. It develops the passion and desire for learning, the feeling of joy, fulfilment and excellence on the path towards self-realization and success.*

The aim of this paper is to shed light on the culture of school as a house of joy from the expert associates' perspective. In addition, the aim is to examine the determinants which contribute to student happiness and satisfaction, but which also contribute to well-being of the community. Research results indicate that school does not sufficiently acknowledge student's needs, does not develop the passion and desire for learning, does not encourage the experience of success and a social culture of teaching, in which knowledge is shared, critically considered, reviewed and renewed. Student creativity and curiosity is smothered, their individuality and talents are suppressed, their freedom and learning without pressure are constrained, which calls for empowerment and continuous care.

Keywords: *mission and vision, positive development, school culture, self-realization, students.*