Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole

Pažin-Ilakovac, Ružica

Doctoral thesis / Disertacija

2016

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:755334

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Ružica Pažin-Ilakovac

KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE

Doktorska disertacija

Osijek, 2016.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Ružica Pažin-Ilakovac

KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE

Doktorska disertacija

Mentor: prof. dr. sc. Vlatko Previšić

Osijek, 2016.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FILOZOFSKI FAKULTET

Ružica Pažin-Ilakovac

THE DEVELOPMENT OF SCHOOL'S EDUCATIONAL-SOCIAL CULTURE THROUGH CURRICULUM PARTNERSHIP

Doctoral thesis

Supervisor: Prof. Vlatko Previšić, PhD

Osijek, 2016.

O MENTORU:

Dr. sc. Vlatko Previšić redoviti je profesor u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju, a od 2014. godine i dekan Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
Rođen u Cerni, kraj Županje, srednju učiteljsku školu završio u Petrinji. Studirao pedagogiju i sociologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Pohađao poslijediplomski studij informatike. Doktorirao na Sveučilištu u Zagrebu disertacijom: Mogućnosti, pretpostavke i realizacija stvaralaštva u slobodnim aktivnostima učenika (1984.).
Radio kao učitelj osnovne škole u Gradištu kraj Županje. Od 1973. neprekidno djelatnik Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u svim statusima. Višegodišnji voditelj Katedre za sistematsku pedagogiju, a prije izbora za dekana i Katedre za didaktiku na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
Tijekom rada na Odsjeku predavao više različitih nastavnih predmeta i kolegija: Sistematsku pedagogiju, Pedagogiju slobodnog vremena, Socijalnu pedagogiju, Obiteljsku pedagogiju, Alternativne pedagoške ideje i škole, Pedagogiju adolescencije, Diferencijalne pedagogije, Osnove intekulturalne pedagogije, Teorije kurikuluma.
Od osnivanja do danas voditelj poslijediplomskoga magistarskog i doktorskog studija pedagogije Kurikulum suvremenog odgoja i škole, na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je i suvoditelj poslijediplomskog studija Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji. Pokretač i voditelj novoutemeljenoga Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije Pedagogija i kultura suvremene škole, na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
Bio jednogodišnji stipendist akademske razmjene (DAAD-a) u SR Njemačkoj u području pedagogije slobodnog vremena i medijske pedagogije. Dobitnik znanstveno-istraživačke stipendije (jedini do sada od hrvatskih pedagoga) Alexander von Humboldt Stiftunga 1986.-1988. u SR Njemačkoj o temi: Multikulturalni utjecaji u odgoju djece migranata.
Član različitih stručnih i znanstvenih gremija, prosudbenih skupina i recenzent pisanih elaborata, projekata, ekspertiza, članaka za Ministarstva, Nacionalna vijeća, gradska i državna tijela vlasti te izdavačke kuće.
Urednik, član Uredništava i Savjeta te glavni i odgovorni urednik nekoliko vodećih hrvatskih stručnih i znanstvenih časopisa. Suradnik i urednik struke u Hrvatskom leksikonu te Hrvatskoj enciklopediji Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža. Autor i suautor petnaest knjiga; autor preko stotinu pedeset znanstvenih i stručnih radova te više manjih članaka.
Član više različitih stručnih i znanstvenih udruga te njihovih upravnih tijela u zemlji i inozemstvu. Jedan od utemeljitelja Kluba hrvatskih Humboldtovaca te jedan od pokretača profesionalne udruge Hrvatsko pedagogijsko društvo i njezin prvi predsjednik.
Javno angažirana osoba u obrazovanju, kulturi i sportu. Bio član Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskog sabora; član Odbora za dodjelu Državne nagrade za odgoj i obrazovanje Ivan Filipović; član Prosvjetnog vijeća, Vijeća za nacionalni kurikulum te Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje. Zapaženo aktivan u sportu; bio član Upravnog odbora Hrvatskoga košarkaškog saveza te upravnog i izvršnog odbora kao i predsjednik KK Cibona iz Zagreba. Dobitnik je godišnje nagrade Ivan Filipović za unapređivanje pedagoške teorije i prakse (1989.), Godišnje nagrade Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Nagrade Grada Zagreba te Povelje Filozofskog fakulteta.

Dragoj kćeri Mirni za svu ljubav i podršku.

SAŽETAK

U aktualnim promjenama škole koje se kreću prema pedagoško-socijalnoj zajednici aktivnog i stvaralačkog učenja te ponašanja sve više se razvija otvoreni humanistički kurikulum. Novi se odnosi njegovih sudionika temelje na demokratskim vrijednostima, društveno dominirajućoj paradigmi suradništva i konstruktivističkim teorijama pa se u ovom radu istražuju mogućnosti kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Tri su glavne sredine u kojima učenici uče i odrastaju: obitelj, škola i lokalna zajednica. U znanstveno-stručnoj preobrazbi suvremene škole naglašava se socijalno-komunikacijska participacija svih sudionika kurikuluma koji se sukonstruira u međuodnosnu mrežu, temeljenu na kompetencijama učenika i izgradnji opće kulture kao polazišta za cjeloživotnu nadogradnju svega ostaloga. Kurikulumska filozofija, teorija i metodologija traži, podržava i integrira razvijenije suradničke odnose svih sudionika u zajedničkoj rekonceptualizaciji odgoja i obrazovanja te sukreiranju nove prijateljske kulture škole.

U prvom se dijelu rada, nakon uvodnog razmatranja, daje pregled teorijskih polazišta sukonstrukcije kurikuluma suvremene škole, a u drugom njegove humanističke dimenzije u slijednim promjenama odgojno-socijalne funkcije škole. Treći se dio odnosi na pokušaj određenja kulture škole i na kraju, u četvrtom, partnerstva kao društvene paradigme i pedagoške potrebe.

Cilj je empirijskog dijela bio ispitati doprinos kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole te stanje i perspektive razvojnog procesa njegove sukonstrukcije. Teorijskom analizom obuhvaćeni su godišnji planovi i programi rada, školski kurikulumi te polustruktirirani grupni intervjui s povjerenstvima za kvalitetu 11 osnovnih škola.

Rezultati istraživanja pokazali su prisutnost kurikulumskog suradništva koje se razvija prema partnerstvu te njegov doprinos izgradnji odgojno-socijalne kulture. Opisali su razvojni kontekst tih procesa u kurikulumu "škole koja promiče partnerstvo". Ona teži dobrobiti, uključenosti, jednakopravnosti i aktivnoj participaciji svih sudionika. Kreira različite aktivnosti učenika, učitelja, roditelja i subjekata iz okružja kojima se promiče zajedništvo i suodgajanje. Obilježava je društvenost i bogate socijalne mreže, demokratsko vođenje, razvijenija suradnja te otvorenost za promjene i uzajamno "prelijevanje" školskoga i lokalnoga kurikuluma.

KLJUČNE RIJEČI: humanistički pristup, kurikulumsko partnerstvo, odgojno-socijalna kultura, sukonstrukcija, škola, učenik, obitelj, zajednica.

SUMMARY:

In the current changes in schools that are moving towards the pedagogical and social community of active and creative learning and behaviour, an open humanistic curriculum has been increasingly developing. The new relationships of its participants are based on democratic values, the socially dominating paradigm of collaboration and constructivist theories; therefore, this paper examines the possibilities of curricular partnerships in the building of an educational and social school culture. There are three main milieus where students are learning and growing up: family, school and local community. The scientific and professional transformation of the modern school emphasizes the social and communication participation of all participants in the curriculum that co-constructs itself into an interrelated network, based on the competencies of students and building a common culture as a starting point for lifelong upgrade of everything else. Philosophy, theory and methodology of the curriculum seek, support and integrate more developed collaborative relationships among all participants in the common reconceptualization of education and co-creation of the new friendly school culture.

The first part of the paper, after the introductory considerations, provides an overview of theoretical positions of the co-construction of the modern school curriculum. The second part presents an overview of its humanistic dimensions in sequential changes concerning educational and social school functions. The third part relates to the attempt to define the culture of the school. The fourth and the last part of the paper deals with partnerships as a social paradigm and educational need. The theoretical analysis has established the foundation of the curriculum partnership and educational-social culture in the constructivist approach, ecological systems theory and settings of the social capital.

Fundamental humanistic determinants of the curricular philosophy, theory, methodology and practice are allowing its creative and engaged co-construction to all the participants inside their new partner role in the culture of the modern school. The student is in the centre, he is „an active subject with rights“ and in that friendly school community he has an opportunity to learn, grow up, self-fulfil and actively participate in the process.

The aim of the empirical part of the paper was to investigate the contribution of curricular partnerships in building the educational and social culture of the school as well as the state and prospects of the development process of its co-construction. The theoretical analysis deals with the syllabuses, school curricula and semi-structured group interviews with the members of The Committee for Quality of eleven elementary schools in five counties of

region. Research objectives are constructed around following questions: Who are the partners and what values and aims are co-realised in social dimension of the curriculum? What are the challenges in partner curriculum co-construction? What is the development context of the curriculum partnership? What are the characteristics of the „school that promotes partnership“?

The methodology of grounded theory was applied in this research, an approach that involves systematically setting of broad relation conceptual issues, theoretical sampling and systematic coding. This research examined the relationship of theory to practice, from the multiple perspectives of participants and analytical interpretation as their connection.

Data validation of this complex construct was conducted with the triangulation of the theory and sources. It involves comparison and integration of the data from different sources and multiple aspects.

The results of this research showed the existence of the curriculum collaborations that have been developing as partnerships and contributing to the creation of the educational and social culture. Certain challenges have been observed in schools in establishing partnerships, such as insufficient readiness of participants for that approach and acceptance of pluralism in education and learning; weaker curricular planning; characteristics, position and competences of partners and unresolved legal issues and access to educational policy. Family and parents are the first and most important school partners.

The results described the development of these processes in the context of the curriculum of a "school that promotes partnership". Such a school tends toward well-being, inclusion, equality and active participation of all participants. It creates various student, teacher and parent activities as well as activities that involve subjects from the community in order to promote unity and a collaborative upbringing. It is characterized by sociability and a rich social network, democratic leadership, developed cooperation and openness to change and mutual "overflow" of school curriculum and local curriculum.

KEY WORDS: humanistic approach, curricular partnerships, education and social culture, co-construction, school, student, family, community.

SADRŽAJ:

UVOD 1

I. TEORIJSKA ANALIZA 6

1. TEORIJSKA POLAZIŠTA SUKONSTRUKCIJE KURIKULUMA SUVREMENE ŠKOLE 6
1.1. Konstruktivističke teorije 6
1.2. Ekološko-sustavna teorija 14
1.3. Teorija socijalnog kapitala 18
1.4. Učenik – aktivan subjek s pravima u središtu kurikuluma 23

2. HUMANISTIČKI KURIKULUM I ODGOJNO-SOCIJALNO BIĆE ŠKOLE 25
2.1. Škola i odgoj u novim društvenim okolnostima 25
2.2. Rekonceptualizacija škole: prema odgojno-socijalnoj zajednici 30
2.2.1. Škola i vrijednosti 39
2.2.2. Modeli socijalnog razvoja djeteta 42
2.3. Nova (odgojno socijalna) kultura škole 51
2.4. Kurikulum usmjeren prema učeniku 59
2.4.1. Skriveni kurikulum 71
2.4.2. Kurikulum u post-postmodernoj 73
2.5. Sukonstrukcija kurikuluma 76
2.6. Razvoj škole i kurikuluma: nove uloge i odnosi 80

3. KULTURA ŠKOLE 83
3.1. Ključne kompetencije – okvir kurikuluma 88
3.2. Pokušaj određenja kulture škole 94
3.3. Pedagoška i socijalna kultura škole – polazišta odgoja i socijalizacije 99
3.4. Kultura škole u nacionalnom okvirnom kurikulumu 107

4. PARTNERSTVO: DRUŠTVENA PARADIGMA I POTREBA 110
4.1. Partnerstvo kao nova socijalno-komunikacijska potreba 110
4.2. Od suradnje do partnerstva u odgoju 118
4.3. Modeli školskog partnerstva 125
4.3.1. Tradicionalni i partnerski odnos škole, obitelji i okružja 126
4.3.2. Teorijski model preklapanja sfera utjecaja 127
4.3.3. Model „origami žabica“ 133
4.4. Učenik kao partner 135
4.5. Školski pedagog – koordinator partnerstva 145
4.6. Od suradnje do partnerstva škole, obitelji i lokalne zajednice 155
4.7. Obitelj – partner škole 160
4.8. Pedagoški izazovi partnerstva 170
4.8.1. Obrazovna politika i novi oblici suradnje 173
4.8.2. Spremnost za partnerstvo 176
4.8.3. Školski menadžment i partnerstvo 181
4.8.4. Lokalna zajednica – partner školi 186
4.8.5. Razvoj partnerske mreže 187

4.9. Kurikulumsko partnerstvo 189
4.9.1. Partnerska sukonstrukcija kurikuluma škole: druga perspektiva 190
4.9.2. Smjernice / preporuke za model kurikulumskog partnerstva 191
4.10. Mjere partnerstva 196

II. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE 199

1. METODOLOGIJA 199
1.1. Cilj i problemi istraživanja 201
1.2. Uzorak istraživanja 203
1.3. Instrumenti istraživanja 207
1.4. Postupak istraživanja 210
1.5. Triangulacija podataka 210

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA 212
2.1. KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE IZ PERSPEKTIVE GODIŠNJEG PLANA I PROGRAMA 212
2.1.1. Vizija, misija i razvojni ciljevi škole 212
2.1.2. Kurikulumsko partnerstvo škole, roditelja i zajednice u odgojno-socijalnoj kulturi škole 215
2.1.2.1. Ravnatelj, pedagozi i stručni suradnici škole 215
2.1.2.2. Stručna i druga tijela škole 223
2.1.2.3. Stručno usavršavanje 231
2.1.2.4. Kulturna i javna, zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost škole 233
2.1.2.5. Školski prevencijski programi i profesionalna orijentacija 236
2.1.2.6. Ostala i specifična suradnja i aktivnosti 239
2.2. KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE IZ PERSPEKTIVE ŠKOLSKOGA KURIKULUMA 243
2.2.1. Razlikovni ili diferencirani kurikulum 244
2.2.2. Školski kurikulum 261
2.2.3. Projektne aktivnosti 287
2.3. KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE IZ PERSPEKTIVE POVJERENSTVA ZA KVALITETU 318
2.3.1. Partnerska mreža u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole 320
2.3.2. Izazovi partnerske sukonstrukcije kurikuluma 325
2.3.3. Razvojni kontekst kurikulumskog partnernerstva 333
2.3.4. Partnerski model suradnje 339
2.3.5. Interakcijski procesi na individualnoj i grupnoj razini 345
2.4. TRIANGULACIJA PODATAKA I INTEGRACIJA TEORIJA I METODA ISTRAŽIVANJA 353

3. ZAKLJUČAK 371

LITERATURA 384

UVOD

Danas je suvremeni odgoj ponovno na tragu humanizma koji počiva na čovjekovoj prirodi koji stvara uvjete za dobre međuljudske odnose te u kojemu je međusobno uvažavanje i poštivanje ideal čovjekoljublja. Humanizam je glavna vrijednosna afirmacija i poštivanje čovjeka kao „mjere svih stvari“ (Previšić, 2010) u realitetu koji je svakim danom sve više „polidisciplinarni, transverzalni, multidimenzionalni, transnacionalni, planetarni i globalni” (Morin, 2002, 42). Možda je upravo to pravi odgovor na sve okolnosti modernog doba stalnih promjena, pristiglog „šoka budućnosti“ (Toffler, 1975), odnosno, „šoka današnjice“ (Miliša, 2014). Ovo je vrijeme ubrzanog razvoja praktički svih područja čovjekove djelatnosti i radnih sustava, pri čemu se čini da je u užurbanosti i „aktivizmu“ suvremeni čovjek izgubio svoje središnje mjesto kao spomenuta „mjera svih stvari“. Novi bi se odgoj trebao više okretati *odgoju u užem smislu*, odgoju same suštine čovjekove osobnosti i potvrđenih vrednota: poštovanja života i opstanka, dobrote, rada i odgovornosti, iskrenosti, etičnosti, mira i suživota, solidarnosti; ili, kako navodi veliki suvremeni filozof Morin (2002, 103, 115), među sedam temeljnih spoznaja odgoja za budućnost – u samom je središtu poučavati *razumijevanje;* u umreženosti naše planete raznim instrumentima snažno dominira isprepletena komunikacija pa su izazovi razumijevanja postali još važniji većini ljudi. Naglašava da je razumijevanje ujedno i cilj i sredstvo ljudske komunikacije te da se, zbog zajedničke i održive budućnosti, mora više nego prije odgajati i poučavati za razumijevanje.

Prema UNESCO-voj studiji „Obrazovanje za 21. stoljeće“ odgojno-obrazovni sustavi trebaju se usmjeravati prema četirima glavnim područjima učenja: za biti, za znati, za djelovati te za zajednički život (Delors, 1998). Novi odgoj, koji svakako treba imati i budućnosnu dimenziju, upravo u učenju za zajednički život (učiti živjeti zajedno) s naglašenom idejom su-bivanja kao ključnom, pronalazi onu uporišnu nit koja će u neizvjesnosti post-postmoderne održavati i očuvati njegov humanistički karakter i tijek. Odgoj i učenje za razumijevanje, zajedništvo i suradnju trebaju biti vodeća duhovna baština nadolazećeg doba i svih neizvjesnosti koje ono donosi.

Kako o odgoju govorimo kao o pedagogijsko-vrijednosnome fenomenu (Vukasović, 2010), tako i školu vidimo mjestom organiziranoga odgoja i učenja, koje svojom usmjerenošću, duhom i kulturom pridonosi odlikama učenika[1], njihovom sustavu vrednota i razvoju čovječnosti. Time je škola sa svojim funkcijama, kao i smjerovi njezina inoviranja i

[1] U tekstu će se koristiti riječ učenik, učitelj kao i ostale imenice/zamjenice muškoga roda zbog jednoznačnosti pisanja, ali uvažavajući ravnopravnost spolova, koristiti za subjekte oba spola, osim ako nije drukčije naglašeno.

razvoja, predmet trajnog i velikog interesa društva i njegovih različitih skupina, državne i obrazovne politike, znanstveno-teorijskog korpusa i, naravno, neposredne prakse.

Jedna je od bitnih inovacija aktualne škole, koja promiče navedene vrijednosti zajedništva i razumijevanja, *koncept škole kao zajednice* (Previšić, 1999a; Pivac, 2000; Jurić i sur., 2001; Puževski, 2002; Rosić, 2001; Buljubašić-Kuzmanović, 2012), što podrazumijeva duboko suradništvo u sukonstrukciji školskog života, ugodno i prijateljsko ozračje, jednakopravnost, otvorenost, međusobno poštovanje i uvažavanje, brigu, uključenost, povjerenje, razumijevanje, potporu razvoju i slijednim aktivnostima, pridržavanje dogovora i obveza i sl. Mogućnost škole u razvoju osjećaja za zajednicu kod učenika i budućih građana može biti jedna od njezinih ključnih prednosti i prepoznatljivosti u današnjem visokotehnološkom i informatiziranom društvu koje, između ostaloga, donosi i usamljenost, otuđenost i različite oblike socijalne neuključenosti. Visoka se „personaliziranost" čini jednom od temeljnih pretpostavki pri rekonceptualizaciji identiteta škole. Izgradnja školske zajednice, u čijem temelju može biti i pristup primordijalizma, nužna je za kvalitetnu inovacijsku školu. To je okvir za razvoj sustava vrijednosti usklađenog sa školom i obrazovanjem – aktivnostima koje povezuju učitelje, učenike i roditelje: čuvanjem školske i lokalne tradicije, njegovanjem brižnosti u odnosima, kolegijalnim interakcijama učitelja, dijeljenjem zajedničkih vrijednosti i vizije škole. Školska zajednica promiče dijalog i otvorenu komunikaciju, razgranatu participaciju, timski rad, a raznolikost implementira kao pretpostavku uspješnog odnosa s visokostrukturiranim modernim društvom (Jurić i sur., 2001, 13; Pivac, 2009).

Školu se i danas vidi kao (još uvijek) nezamjenjivo mjesto učenikova učenja i odrastanja u kojem zadovoljava svoje razvojne i društvene potrebe te stječe kompetencije potrebne za život, rad i samoostvarenost u nekoj zajednici. Škola bi trebala učenicima biti model jedne primjerne životne sredine, a priznajući i snažnije ugrađujući pluralizam u svoju pedagošku i organizacijsku strukturu, iznova bi potvrđivala primarnu ulogu odgoja i obrazovanja u razvoju demokratičnosti zajednice i društva. Za suvremen, otvoren i humanistički kurikulum posebno su važni odnosi njegovih sudionika temeljeni na demokratskim vrijednostima, društveno dominirajućoj paradigmi suradništva i konstruktivističkim teorijama, stoga danas govorimo o kurikulumskom partnerstvu u izgradnji socijalnog i kulturnog bića škole.

Prema Mijatoviću (1995, 42) „demokratizacija školskog sustava u zbilji jest proces postupnog i cjelovitog zamjenjivanja pojedinih paradigmi (parova) koje su vrijedile u prošlom sustavu za potpuno nove, imanentne suvremenom sustavu pluralne demokracije." Pritom se

mijenjaju sadržajni, organizacijski i metodički sklopovi, koje sukladno svemu donosi takva nova paradigma.

Demokracija se u školskoj zajednici odražava u nizu interakcija, prije svega u odnosima škole i vanjskih činitelja, ali i u međusobnim odnosima subjekata unutar škole (Mužić, 2000, 104). Uočavaju se dvije skupine: u prvoj su odnosi škole i državne vlasti, obrazovne politike, škole i drugih ustanova te nevladinih organizacija i udruga. Na granici prve i druge skupine nalaze se odnosi škole i obitelji, odnosno, skrbnika učenika. U drugoj su skupini, tj. odnosima unutar škole, interakcije među pojedincima ili skupinama djelatnika škole (npr. ravnatelja i učitelja, učitelja i stručno-razvojne službe, skupina učitelja kao što su razredno vijeće i sl.), kao i odnosi između učenika i učitelja (i ostalih djelatnika škole), učenika i učenika u tijeku i/ili izvan nastave. Uvažavajući spomenute i danas vrlo naglašene procese suradništva i partnerstva, u školi se, i u školskom sustavu općenito, sve naglašenije govori o potrebi i važnosti takvih kvalitetnijih odnosa i nove razine komunikacije, što bi pridonijelo skladnijem i svrhovitijem zajedničkom djelovanju svih čimbenika školske zajednice na uspješnom ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja.

Od škole se očekuje da interdisciplinarno pridonosi, zajedno s obiteljima i drugim činiteljima odgoja i obrazovanja iz okružja, emocionalnom, duhovnom, socijalnom, moralnom, intelektualnom i tjelesnom odgoju djece i mladih, sukladno integralnosti pedagogije kao znanosti o odgoju i obrazovanju (Klafki, 2007), na njihovom putu odrastanja do kompletne, zrele, samosvjesne te društveno i kulturno aktivne osobe koja će znati u okolnostima suvremenog života prepoznavati i brinuti se o njegovoj kvaliteti dodajući mu danas nužnu dimenziju cjeloživotnog i općeživotnog učenja.

Učenje se uvijek odvija u odnosu na iskustvo, u dijalogu, smisleno i holistički. Cjeloživotno učenje u službi kvalitete čovjekova života predmet je interesa mnogih autora (Pastuović, 1999; Previšić, 2000; Vizek-Vidović, 2005) i jedan od ciljeva hrvatskog školstva (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Istraživanja pokazuju da je učenje potreba i radost mlađe djece, ali se postavlja pitanje (Katzenbach i Palekčić, 1999, Miljak, 2007) kako se ta obilježja smanjuju ili gube kod starije djece i odraslih, a opet, od suvremenog se čovjeka očekuje motivirano učenje cijeloga života.

Smatra se da je djelomice tako i zbog nedostatka znanja o razvoju i odgoju. Ako se odgoj i razvoj odvijaju u poticajnim uvjetima jedne zajednice osoba koje su intenzivno angažirane zanimanjem za djecu i učenike te se brinu o cjelovitosti tog procesa, razvija se i interes za učenjem. Za primjeren utjecaj na odgoj i učenje trebamo više razumijevati povezanost biologije i kulture te poznavati mogućnosti i karakteristike djetetovog razvoja

(Miljak, 2007). Da bi se razvijalo cjeloživotno učenje i obrazovanje kao jedan od nacionalnih ciljeva, nužan je preduvjet upravo usklađeno djelovanje čitave zajednice, pri čemu svi njezini čimbenici trebaju biti otvoreniji jedni prema drugima i spremni na promjene.

Snažnije otvaranje škole prema njezinom okružju počinje proširivanjem suradnje s roditeljima/obiteljima. Dotadašnjim saznanjima, osobito znanstvenim, o važnosti ove suradnje značajno je pridonijelo Plowdensko istraživanje iz 1967. Prema njegovim rezultatima, roditeljski stavovi predstavljaju najvažniju determinantu školskoga uspjeha, a oni obuhvaćaju interes za djetetova postignuća, odgovornost i inicijativu za odgoj i obrazovanje te podršku njegovom zanimanju za školski rad. Pokazalo se kako je angažiran roditeljski odnos prema djetetovom školovanju najjači čimbenik u njegovoj uspješnosti. Ovo se istraživanje smatra jednom od prekretnica u shvaćanju važnosti suradnje škole i obitelji te potrebe njezinoga permanentnog osnaživanja i unaprjeđivanja (Berstein i Davies, 1979, Maleš, 1994).

Proširena interakcijska djelatnost škole u Hrvatskoj zapaža se krajem pedesetih godina prošloga stoljeća kada se javlja programsko obogaćivanje rada škole (u odnosu na dotadašnje poistovjećivanje: škola jednako nastava). U strukturu škole uvodi se niz novina kao što su izvannastavne aktivnosti, kulturna i javna te socijalno-zdravstvena djelatnost, društveno-koristan i proizvodan rad te profesionalno informiranje (Munjiza, 2009). Takvo obogaćivanje djelatnosti škole omogućilo je veće otvaranje škole i povezivanje s obiteljima i lokalnom sredinom. Tzv. „neškolska škola“ (Puževski, 2003) koja podržava odgoj djece u širem društvenom i kulturalnom kontekstu, u interakciji s članovima obitelji, vršnjacima, prijateljima, odgojno-obrazovnim djelatnicima, rodbinom, susjedima, i sl. na taj će način dosljedno razvijati svoj novi identitet, tzv. „image škole bliže životu“, a ujedno i otvoriti važno pitanje usklađivanja utjecaja svih tih čimbenika u duhu odgojnog pluralizma.

Otvorenost škole prema roditeljima i lokalnoj sredini važan je doprinos učenikovom cjelovitom razvoju, odgojno-socijalnoj kulturi škole i uopće kvaliteti, što su zastupali mnogi autori (Resman, 1992, Legrand, 1993, Maleš, 1994, Previšić, 1999, Lesourne, 2000, Epstein, 2001, Rosić, 2001, Jurić, 2007).

Sukladno kurikulumskoj orijentaciji kao prihvaćenom smjeru promjena suvremene hrvatske škole, razvija se i sukonstruira jedan otvoreni, humanistički kurikulum kojemu je učenik u središtu. Kao nova filozofija škole u svojoj ključnoj dimenziji otvorenosti pruža inovativne pedagoške i organizacijske mogućnosti za bogatiju interakciju svih sudionika i pluralizam svih suodgajatelja, što učenicima, koji *„uče sudjelovanjem u zajedničkom životu”* (Tillmann, 1994) omogućuju veća i raznolikija socijalna iskustva. Time se možda ujedno utemeljuje novi odgojno-obrazovni sustav (Lesourne, 2000) pri čemu kurikulumski

mehanizam sukonstrukcije omogućuje njegovo zajedničko građenje. Shodno tome, očekivana je i nova odgojno-socijalna kultura škole, koja će, povezujući sve najfinije mreže skrivenog i formalnog kurikuluma, pružati bogatu strukturu za razvoj učenikovih kompetencija, kako djeteta tako i budućega čovjeka u punom smislu te riječi, građanina svoje zajednice, ali i mnogostruko povezanoga suvremenog svijeta.

Unutar širokog shvaćanja pojma kulture sve se više govori i o školskoj kulturi, a s obzirom na karakter škole kao pedagoško-socijalne zajednice, poglavito o njezinoj odgojno-socijalnoj kulturi i odnosima koji je kao takvu izgrađuju (Previšić, 2010).

S obzriom na to da se za kulturu kaže da je istovremeno djelo pojedinaca i kolektiva, logičan je utjecaj njihove interakcije i međuodnosne mreže. Flego (2007, 156) navodi kako kultura neposredno uprizoruje da ljudi žive zajedno, tj. „su-bivaju“, ali i dokazuje da tako treba i biti. To uspoređuje s Hegelovom tvrdnjom (u djelu *Osnovne crte filozofije prava)* o građanskom društvu u kojemu su ljudska bića povezana “sustavom potreba“, odnosno, snažnom ovisnošću jednih o drugima, što dodatno obrazlaže pitanje zašto „kulturu općenito i kulture posebno treba shvaćati kao *pokušaj refleksije o zajedničkom životu“*.

Za izgradnju humane i kvalitetne škole/zajednice poželjna je nova kvaliteta odnosa svih njezinih sudionika, njihovo redefiniranje u cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu; tj. tragom ideologije socijalne rekonstrukcije (Schiro, 2008) angažirano mijenjati, inovirati, graditi nove socijalne odnose i strukture. To podrazumijeva temeljite izmjene postojećih odgojno-obrazovnih interakcija zasnovanih na modelu dominacije (na autoritativnosti, nejednakosti, moći) u odnose partnerstva utemeljene na humanim vrednotama ravnopravnosti, brižnosti i solidarnosti te demokratskim načelima (Eisler, 2002). „Partner“ je jedna od novih uloga čovjeka nakon postmoderne, prihvaća i uokviruje pojmove jednakopravnog sudjelovanja, zajedništva ciljeva, odgovornosti, povjerenja, uvažavanja, otvorenosti, dijaloga i sl., kao elemenata koji pridonose i grade demokratsku kulturu svake zajednice. Partnerstvo se određuje kao forma ili struktura koja podrazumijeva odnos između jednakopravnih subjekata koji su se usuglasili oko zajedničkih ciljeva i određenja svojih uloga te imaju jednako distribuirani autoritet u donošenju odluka (Pavlović-Breneselović, 2010).

Stvarni interes društva za mlade može se očitovati i ostvarivati uključenošću subjekata iz učenikova okružja u partnersku sukonstrukciju kurikuluma, čime se svima zainteresiranima i odgovornima omogućuje sudjelovanje i participaciju u izgradnji nove odgojno-socijalne kulture škole. Upravo su komunikacija i dijalog danas najsnažniji mediji umrežavanja.

I. TEORIJSKA ANALIZA

1. TEORIJSKA POLAZIŠTA SUKONSTRUKCIJE KURIKULUMA SUVREMENE ŠKOLE

Glavna se teza ovoga rada temelji na inovativnom pedagogijskom konceptu škole kao odgojno-socijalne zajednice, u čijem se kurikulumu sukonstrukcijom i suradništvom grade partnerski odnosi i kultura, promiču humanističke vrijednosti i demokratičnost, zajedničko učenje i stvaranje znanja, pri čemu je u središtu učenik i razvoj njegove osobnosti i kompetencija.

Uporišta nalazimo u:

a) konstruktivističkim teorijama

b) ekološko-sustavnoj teoriji

c) teoriji socijalnog kapitala.

1.1. Konstruktivističke teorije

Konstruktivističke se teorije zasnivaju na vjerovanju da se proces učenja odvija temeljem osobne konstrukcije i rekonstrukcije znanja i iskustva pojedinca nastalih kao rezultat njegovih interakcija s prirodnim svijetom, u određenom sociokulturnom kontekstu i uz dinamično posredovanje njihovih prethodnih znanja. Bogato socijalno okružje u kojem će učenik (re)konstruirati svoja znanja u ovim je teorijama ključan i u pedagogijskom smislu snažan odgojni čimbenik.

„Danas se na svijet gleda kao na socijalno konstruiran i svi smo mi kao ljudska bića aktivni participanti u procesu te konstrukcije. U međusobnim smo odnosima da bismo razumijevali, a ne tražili istinu. Iz tih razloga znanje i njegovo konstruiranje je uvijek kontekstualno-specifično i vrijednosno-opterećeno...“ (Dahlberg i dr., 1999, 23, prema Petrović-Sočo, 2008) Holističko shvaćanje čovjeka i subjektivna kostrukcija zbilje glavne su postavke konstruktivističke paradigme. Čovjek se poima kao jedinstvena, cjelovita i neponovljiva osoba i osobnost, a ne kao skup ili sustav znanstvenom opažanju pozitivistički dostupnih, objektivnih diskretnih obilježja. Prema tom načelu ne podliježe podjelama (čovjek kao racionalno, moralno, radno biće...).

Iz holističke perspektive čovjeka se načelno ne može modelirati i njegovu poimanju treba pristupati iz paradigme razumijevanja, a ne pojašnjavanja. Prema tumačenju predstavnika konstruktivizma svaki pojedinac oblikuje i konstruira vlastiti realitet usklađen s referentnim točkama, koje su također subjektivne, i u odnosu na njih razvija svoju jedinstvenu životnu biografiju. Čovjek je samoorganizirajući sustav, ali ne u smislu skupa odlika ili određene lepeze ponašanja već nedovršene životne biografije, podložne stalnim revizijama i otvorene za različite ishode. Pojedinac oblikuje sebe tumačenjem onoga što radi i aktivnostima koje poduzima uključujući raznolike životne kontekste u kojima se zbiva aktivnost, refleksija te aktivnosti i tumačenje što ona podrazumijeva, a također i utjecajnost kvalitete međuljudskih odnosa kojima je okružena (Jurić i sur., 2001, 21–22). U suvremenoj se školi sve više ističe interakcijsko-komunikacijski obrazac (Bratanić, 1993), koji kao temelj njezine odgojno-socijalne kulture partnerski razvijaju svi sudionici kurukuluma na tragu humanističkih vrijednosti okrenutih čovjeku i njegovoj dobrobiti.

Konstruktivisti smatraju da svaka osoba u nekoj učećoj situaciji izgrađuje nova značenja na temelju onoga što je vidjela, slušala, govorila, radila, istraživala, odnosno u kojoj je aktivno participirala. Spoznaja je rezultat mentalne sukonstrukcije – predznanja, stavova, iskustva i povezivanja s novim učenjem u širem društvenom kontekstu – a stvarnost se sastoji od niza mentalnih konstrukcija. Smatra se kako u svijesti ljudi postoje višestruke, socijalno konstruirane stvarnosti (Guba i Lincoln, 2005). Društveni fenomeni nisu uzročno-posljedično određeni i moguće ih je razumjeti samo u kontekstualnom okviru. Sukladno tome, učenje se određuje kao aktivan, individualno upravljan, konstruktivan, situacijski uvjetovan socijalni proces, a na njegov rezultat i tijek utječu brojni subjektivni i objektivni čimbenici.

Jedan od najpoznatijih konstruktivista 20. stoljeća je švicarski psiholog J. Piaget (Glasenferd, 1995, prema Marentič-Požarnik, 2008), čiji je središnji predmet interesa razvoj dječjega mišljenja i njegove faze u razumijevanju svijeta, tj. *razvojna epistemologija*. Piagetova je teorija konstruktivističko-kognitivna, pri čemu ističe da se u dječjem učenju, koje je suštinski prilagođavanje na okružje, isprepleću procesi asimilacije i akomodacije.

Za utemeljitelja socijalnog konstruktivizma smatra se pak njegov suvremenik L. S. Vygotski, ruski psiholog, koji je postavio također vrlo prihvaćenu socijalno-kulturnu teoriju u kojoj se naglašava da je spoznajni razvoj pojedinca rezultat socijalnih interakcija nastalih u određenoj kulturi i njezinim „alatima“ kao što su jezik i drugi simboli (Wolfolk, 2002; Foulkner i sur. 1998, prema Marentič-Požarnik, 2008). Utjecaj učenja Vygotskoga povećao se osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća, osobito u razumijevanju uloge socijalno-kulturnih i povijesnih čimbenika iz okoline na kognitivni razvoj djece, a istraživanja

čileanskih neurofiziologa Maturana i Varele (1987, Katzenbach i Palekčić, 1999) potvrdila su takvo učenje i osigurala konstruktivizmu vrlo široko uvažavanje. U psihološkoj i pedagoškoj literaturi socijalno-kulturni konstruktivizam najčešće se koristi kao istoznačnica socijalnom konstruktivizmu. Socijalno-kulturni konstruktivizam utemeljen je na socijalno-kulturnoj teoriji razvoja Vygotskog. Ipak, među suvremenim ruskim i američkim autorima javlja se neslaganje oko istovjetnosti značenja ovih pojmova, kao i oko prihvaćanja Vygotskoga kao osnivača konstruktivizma, a razloge pronalaze u različitostima filozofije i epistemologije njegove socijalno-kulturne teorije razvoja i socijalnog konstruktivizma (Babić, 2007).

Marentič-Požarnik (2008) ističe i *potrebu promjena u izobrazbi učitelja* u odnosu na konstruktivizam. Naglašavaju se noviji pojmovi kao što su „učitelj- razmišljajući praktičar“ i „refleksivna praksa“. U takvim inoviranim ulogama od učitelja se očekuje veće razumijevanje i iznalaženje mogućnosti za ideje konstruktivizma (u Sloveniji su ti procesi praćeni u projektu „Partnerstvo škola i fakulteta“ od 2004. do 2007.). Konstruktivistički pristup predstavlja veliki zaokret u načinu pedagoškog promišljanja i prakse učitelja pa autorica u razmatranju o implementiranju konstruktivizma citira Windschitla (2002) naslovom „Uvođenje konstruktivizma kao proces pregovaranja o dilemama“ koji o tome naznačuje dileme na četirima razinama: konceptualne; pedagoško-didaktičke; dileme na razini školske kulture i na kraju, dileme na razini obrazovne politike. S obzirom na to stručno usavršavanje učitelja treba inovirati i ovim temama.

O konstruktivizmu se danas neizbježno govori uz nove pristupe učenju i tzv. „novu kulturu učenja“. Tako Rodek (2011, 11–13), kada je riječ o društvenoj pluralizaciji (npr. u postmodernomdiskursu), navodi različite modele kulture učenja: konstruktivistički, sistemsko-konstruktivistički, model učenja usmjeren na djelovanje i model učenja usmjeren na učenika. Ističe konstruktivističke teorije kao jedan od uzroka promjena u tradicionalnoj kulturi poučavanja. Također, u novoj kulturi učenja stari se pojmovi zamjenjuju novima, kao što su samostalno, izvanškolsko i cjeloživotno učenje: zatim, anticipacijsko, društveno i globalno učenje. Iako postoje razlike u konstruktivističkoj epistemologiji, svima je zajedničko: usmjerenost na subjekt, utemeljenost na iskustvu i relativizam (Babić, 2007, 6).

Glavna je teza konstruktivizma „da naše znanje o svijetu nije jednostavna slika stvarnosti“ (Katzenbach i Palekčić, 1999, 285), a kao novi pristup učenju utemeljuje se na stavu da učenici različitim aktivnostima i samim procesom intelektualnog razvoja postaju graditelji i kreatori novih značenja i znanja. To znači da konstruktivistički pogled na učenje podrazumijeva promijenjene uloge učitelja i učenika, kao i prirode aktivnosti učenja. Iz konstruktivističke perspektive poučavanje se gleda izvan uobičajenog prenošenja informacija

učenicima i provjere njihove usvojenosti. Umjesto toga podrazumijeva se kreiranje situacija u kojima učenici aktivno sudjeluju, u kojima postaju sposobni stvarati svoje individualne konstrukcije (Mušanović, 2000; Palekčić, 2002; Pivac, 2010; Matijević i Radovanović, 2011). „Uspoređivanjem tradicionalnog i konstruktivističkog razreda mogu se opisati temeljna obilježja konstruktivističkog pristupa: učenik se prihvaća kao onaj koji misli i stvara značenja, kao neovisni istraživač, učitelj poučava interaktivnim stilom, traži mišljenja učenika, primaran je rad u grupama i dr." (Mušanović, 2000, 28).

Znači, spoznaja je rezultat mentalne sukonstrukcije pojedinca koja ovisi o predznanju, stavovima, iskustvu i povezivanju staroga s novim učenjem u širem društvenom kontekstu. Socijalni konstruktivizam, temeljem polazišta Vygotskog, (Caine i Caine, 1994; Murphy, 1997; Mušanović, 2000) naglašava da je cjeloviti razvoj i odgoj djeteta snažno pod utjecajem sociokulturnog konteksta u užem i širem smislu; raznovrsni su konteksti i perspektive učenja, a socijalna interakcija dijete – odrasli u tome ima važnu ulogu (Yilmaz, 2008). I kurikulum je socijalno konstruiran te odražava dominantne vrijednosti društva, a kao jedna od strategija navodi se integrirani kurikulum (Caine i Caine, 1994). Priroda je znanja relativna i socijalno uvjetovana, perspektiva onoga koji uči (uče-nika) neodvojiva od objekta učenja – učenik sudjeluje, participira u saznavanju objekta, načelo valjanosti zamjenjuje se načelom održivosti, konstrukcije, pojave koje se proučavaju neodvojive su od sociokulturnog konteksta zbivanja.

Znanje je rezultat procesa mišljenja i rekonstrukcije rezultata toga procesa. Tijekom učenja i nastave učenik razvija i konstruira osobnu epistemologiju. Konstruktivizam promiče i podupire stav da učenik snosi odgovornost za svoje učenje. Učenje naime nije proces jednostavnog prenošenja znanja učitelja na učenike nego se znanje aktivnošću učenika konstruira u njegovoj svijesti. Učenik je stoga potaknut na stvaranje novih ideja tek kada je aktivno uključen u rad čiji je sastavni dio reflektiranje tijeka promjene i samog produkta koji je stvoren radom, kao i razmjene iskustava s drugim učenicima (Mušanović, 2000). Time je on izravno komplementaran s novim pogledima na dijete/učenika kao aktivnog, sudjelujućeg subjekta koji ima prava i odgovornosti i u sadašnjemu životu/djetinjstvu. Yilmaz (2008), objašnjavajući epistemološke, filozofske i teorijske temelje konstruktivizma, ustvrđuje da konstruktivistička pedagogija u konceptualnom smislu tek treba zaživjeti u učionicama i školama. Uvažavajući spoznaju da učenici konstruiraju značenja prema svojem iskustvu, poželjno je osigurati im smisleno učenje i praćenje ostvarenosti tih ciljeva iz nekog autentičnog ili barem slično oblikovanog konteksta.

Radikalni konstruktivizam naglašava važnost takvog okružja za učenje kojim će se omogućiti „autentični konteksti učenja", a socijalni konstruktivizam prioritet daje medijaciji koja se ostvaruje aktivnom participacijom pri čemu učenik preoblikuje svoje razumijevanje i načine rješavanja različitih zadataka nastave (Babić, 2007).

Zadnjih je desetljeća pedagogijska teorija i praksa suočena, između mnogih drugih aktualnih i utjecajnih, i s kompleksnim izazovima koje pred nju postavlja demokratizacija hrvatskoga društva i težnja države za izgradnjom takvog uređenja. Jedan je od ciljeva odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnom i srednjem školstvu, čl. 4, st. 3). Tako postavljen cilj može biti usmjeravajući za cjelokupan školski rad i sve kurikulumske sudionike. Iz njega mogu proizaći brojni slijedni ciljevi i sadržaji vezani za odgojnost nastave i svih drugih područja.

S gledišta odgoja i obrazovanja djelotvorna demokracija i osiguravanje njezine održivosti, zahtijeva odgovorne, obaviještene, angažirane i (samo)kritične ljude i građane, a škole svojim otvorenim pedagoškim pristupom i omogućavanjem široko zastupljene participacije učenika u kurikulumu tome mogu značajno pridonositi. Palekčić (2002) stavlja težište konstruktivističke didaktike na odnose u procesu učenja (a ne na učenja sadržaja) te na sudjelovanje učenika u svim oblicima procesa učenja, čime se podržavaju uvjeti za uključenost učenika i demokratičnost odgojno-obrazovnog procesa. Krajem prošlog stoljeća pojačavaju se ideje demokratskog odgoja u školskome sustavu (Nacionalni plan odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, 1999), a u zadnjih nekoliko godina, uvođenjem građanskog odgoja u škole, aktualiziran je cilj pripremanja učenika za sudjelovanje u provođenju društvenih promjena i demokratskom razvoju zajednice (Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Uzimajući u obzir pedagoške (emancipacijske) potencijale socijalno konstruktivističke perspektive, kao i činjenicu da se u pedagoškom diskursu u zadnje vrijeme sve više ističe potreba za razmatranjem odnosa moći i znanja te njihove ugradnje u školski kurikulum, pitanje je kakve su mogućnosti kritičkog konstruktivizma kao referentne točke za razmišljanje o obrazovanju za demokratsko društvo i utjecaju na društvene procese? Zaključuje se da se kritički konstruktivizam, sa snažnim naglaskom na refleksiji, socijalnoj osviještenosti i demokratskom građanstvu, odnosi i na mogućnosti unaprjeđivanja razumijevanja i znanja koja potpomažu demokratske forme života. Kritičko-konstruktivističko okružje učenja s

karakteristikama otvorenog i kritičkog diskursa može služiti pokretanju demokratskih i emancipacijskih procesa te je u svojoj suštini primjereno ciljevima obrazovanja za demokratsko društvo (Milutinović, 2012).

Rodek navodi (2011): „Htjeli bismo da se pojam učenja shvaća u smislu koji nadilazi konvencionalnu uporabu toga pojma u odgoju i nastavi, tj. u njegovu najširem smislu. Za nas učenje znači približavanje – kako znanju, tako i životu – pri čemu je naglasak na ljudskoj inicijativi. Ono zahtijeva stjecanje i primjenu znanja, novih metoda i načina ponašanja i novih vrijednosti da bi se moglo opstati u svijetu koji se neprestano mijenja. Učenje je proces pripreme na nove situacije.“ Potrebno je odgajati i obrazovati za „alternativnost“, a ne jednostavno imitirati postojeće, jednostrano oponašati, čime se sputava inicijativa, samostalnost, stvaralaštvo, anticipacija. Time pridonosimo osvješćivanju i emancipaciji učenika kao „samosvojnog subjekta“ (Pivac, 2000, 35).

Socijalna priroda učenja i poučavanja potvrđuje važnost socijalne interakcije u kojoj pojedinac konstruira svoju stvarnost, a učenje se odvija unutar međuljudskih odnosa: „dio te stvarnosti čine i kompetencije (znanja, sposobnosti, vještine, vrijednosti) koje se grade u recipročnim socijalnim relacijama s drugima koji su značajni u životu pojedinca – roditelj, učitelj, odgojitelj, vršnjak, nevršnjak, skupina i dr.“ (Babić, 2007) Time se učenje karakterizira kao izrazito društvena aktivnost za koje se u školama pažljivo biraju, planiraju i oblikuju socijalne situacije.

Iako se brojni konstruktivistički pravci: razvojni konstruktivizam, psihologija osobnih konstrukata, teorija asimilacije, radikalni te socijalni konstruktivizam, narativna psihologija, međusobno u pojedinim aspektima razlikuju, svima im je zajednička teza da stvarnost nije ono što izgleda da jest (Stojnov, 2001). Istovremeno, svi su ovi pravci srodni po zajedničkoj jezgri sljedećih teorijskih pretpostavki: *relativizam* (istina postaje problematičan pojam tako da ništa više nije moguće nazvati objektivnom činjenicom); *relacionizam* (zastupa se epistemološki stav o ontološkom primatu odnosa nad unutarnjom esencijom); *potencijalizam* (naglasak je na procesima, a ne na crtama ili strukturama) i *participativnost* (čovjek je proaktivno biće koje spoznajući svijet spoznaje sebe samoga).

Mušanović (2000, 3) izdvaja četiri osnovna konstruktivistička pristupa učenju i poučavanju:

1. *Pristup konstruktivističkog procesiranja informacija*: na prirodu znanja gleda se pozitivistički: „ispravni“ koncepti i „ispravni“ odgovori u rješavanju problema; učenici uče od učitelja i iz iskustva koje stječu o objektivnoj stvarnosti; znanje stječu povezivanjem novih

informacija sa starima; ako se nova ideja ne uklapa u konceptualni okvir razumijevanja, učenik je mora prekonstruirati.

2. *Interaktivni konstruktivistički pristup*: prihvaća kao moguće različito interpretiranje stvarnosti i različite poglede; učenje ima dva aspekta: javni i osobni; učenici uče, odnosno, konstruiraju znanja interakcijom s materijalnim svijetom i drugim ljudima (javni aspekt); osoba stječe znanje reflektiranjem i osmišljavanjem proživljene interakcije (osobni aspekt); samo prisutnošću oba aspekta prethodne se ideje mogu povezati s novim iskustvima.

3. *Socijalno-konstruktivistički pristup*: polazi od pretpostavke da se znanje konstruira tijekom procesa postizanja konsenzusa skupine koja uči; ne postoji jedna objektivna realnost koju se može odražavati; način spoznavanja u bitnoj je vezi s kulturnim vrijednostima, etničkim vjerovanjima i socijalnim dogovorom skupina koje uče.

4. *Radikalni konstruktivistički pristup*: prihvaća tezu kako je istinitost pitanje usklađenosti nekog stava sa sustavom interpretativnih vjerovanja i standarda osobe i mogućnosti višestruko kulturalno uvjetovanih interpretacija o fenomenima; znanje se pojedinačno konstruira temeljem osobnih iskustava; različite ideje jednako su važne; nema više prihvatljivih ili istinitijih – sve izvedive ideje jednako su valjane; sve je relativno, nema prihvatljivijih konceptualnih okvira; iskustvo učenika jedinstveno je i neponovljivo, izgrađuje smisao o nečemu u određenom kulturno-socijalnom okvira i to nije usporedivo s iskustvima drugih.

U literaturi se najčešće naglašavaju socijalni i radikalni konstruktivizam. Osnova su socijalnog konstruktivizma interpsihički procesi (oblici i sadržaji diskursa između individua), a radikalnog konstruktivizma intrapsihički procesi koji su izvor konstrukcije stvarnosti. Socijalni konstruktivizam naglašava obrazovanje za oblikovanje i promjene u društvu te odražava teorije ljudskog razvitka koje pojedinca smještaju u sociokulturni kontekst. Radikalni konstruktivizam vodi se načelima individualne konstrukcije stvarnosti utemeljene na neurološkim i biološkim pretpostavkama.

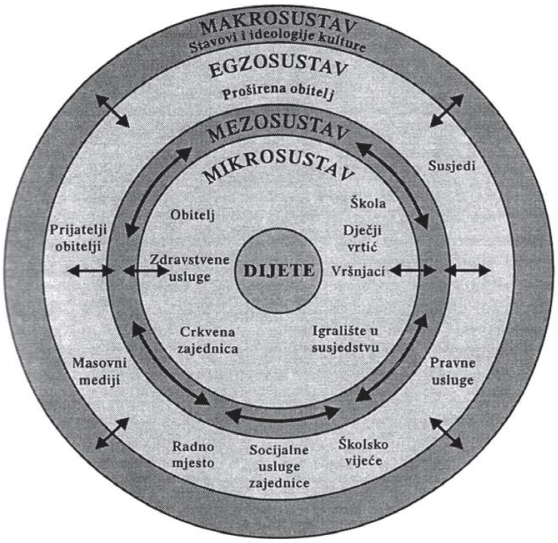
Naglašavanjem dijaloga, komunikacije i demokratskih odnosa u suvremenom odgoju ostvaruju se pretpostavke za konstruktivističko učenje gdje učenici u interakciji s drugima dograđuju i stvaraju svoja značenja i znanja, pri čemu je iz pedagoškog diskursa osobito značajna učenikova uključenost, aktivnost i kreativno iskustvo artikulacije misli, stavova i vrijednosti te njihove prihvaćenosti (Curtis, 2012). U konstruktivističkom diskursu o istraživanjima dominira paradigma razumijevanja (Mužić, 2000), a metodologija je hermenutička, dijalektička i naturalistička. U okviru konstruktivističke paradigme, najvažniji instrument je sam istraživač koji nastoji razumjeti i interpretirati individualne konstrukcije sudionika istraživanja, ne narušavajući „prirodnost“ istraživanih situacija. Pri tome se oslanja

na svoje intuitivno i propozicijsko/teorijsko znanje te istraživačke metode kojima se prikupljaju i analiziraju uglavnom kvalitativni podatci kao što su analiza dokumentacije, intervjuiranje i promatranje sudionika istraživanja u njihovim svakodnevnim životnim situacijama i sl. (Hatch, 2002; Patton, 2002, prema Bognar, 2012).

1.2. Ekološko-sustavna teorija

U suvremenim pristupima procesima socijalizacije i razvoja djeteta vrlo je prisutna *teorija ekološkog sustava* te iz nje oblikovan *razvojno-ekološki model* (Bronfennbrener, 1979; Rosić i Zloković, 2003; Vasta i sur., 2004; Klarin, 2006; Bašić, 2009).

Teorija ekološkog sustava pristupa istraživanju dječjeg (čovjekovog) razvoja usredotočujući se na pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu (Vasta i sur., 2004, 59–60). Polazište je utemeljitelja ove teorije, Bronfenbrennera, kako dijete i okolina neprekidno međusobno recipročno utječu jedno na drugo, dvosmjerno i interaktivno (transakcijski); nadalje, dijete raspolaže nizom osobnih karakteristika/značajki od kojih su najvažnije one koje opisuje kao *razvojno poticajne*, tj. koje mogu utjecati na druge ljude načinima koji su važni za dijete. Kako dijete postupno ulazi u sve složenije odnose s odraslom osobom s kojom je i emocionalno povezano, tako to doprinosi njegovom učenju i zrelosti, čime se pojačava i djetetova utjecajnost u procesu. Svi činitelji odgoja i razvoja djeteta povezani su u mikro, egzo, makro te mezo sustavu. Ovi su sustavi međusobno povezani kronosustavom koji je „…struktura događaja iz okoline i promjena tijekom života, kao i sociokulturalne okolnosti“ (Santrock, 2008). Bronfenbrenner u svojoj teoriji naglašava socijalne relacije i iskustva kao ključne za određenje razine koju osoba može razviti i ostvariti svoje sposobnosti u mentalnom (kognitivnom) i tjelesnom području, a ujedno zadovoljiti svoje potrebe i prava. Njegova ekološko sustavna teorija razvoja čovjeka (Slika 1.) izazov je mnogima u istraživanjima višesložnog procesa socijalizacije.



Slika 1.: Ekološko-sustavna teorija razvoja (Vasta, 2004)

Dakle, osnovu Bronfenbrennerova (1979) modela čini pet bazičnih i međusobno povezanih sustava koji transakcijskim, odnosno, interaktivnim putem djeluju na dijete:

- Mikrosustav: Čini ga okolina najbliža djetetu, odnosno temeljni kontekst u kojem ono živi određeno vrijeme, gdje stječe iskustvo i odvija se njegov razvoj. Prvenstveno je to obitelj, zatim vrtić/škola, crkva, susjedstvo s kojim dijete kontaktira i sl. koji isprepletanjem svojih obilježja i aktivnosti mogu činiti brojne kombinacije i nijanse utjecaja na razvoj djeteta.
- Mezosustav: Čini ga mreža odnosa koji povezuju više djetetovih mikrosustava, odnosno, interakcije između dvaju ili više dijelova mikrosustava važnih djetetu, primjerice odnosi između obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, između pojedinih članova obitelji, zatim između obitelji i susjedstva itd. Odnosi u mezosustavu također se razlikuju brojnošću, raznovrsnošću i razinom kvalitete, a pedagoške stručnjake osobito zanima interakcija obitelji i škole, kao snažan čimbenik djetetova razvoja i njezine partnerske dimenzije.
- Egzosustav: Čine ga „socijalna mjesta“ u okruženju u kojima dijete nije izravan i aktivan sudionik, ali koja svojim djelovanjem i organiziranošću utječu na njega putem elemenata iz mikrosustava, ili utječu jedna na druge, kao što su lokalna tijela, zaposlenje roditelja, školska uprava, kultura odgojno-obrazovne ustanove i sl. (socijalna okruženja djeteta u kojima ono ne sudjeluje neposredno).
- Makrosustav: Čini ga opći sociokulturalni kontekst – društveni sustav i njegove ideologije, zakonodavstvo, gospodarstvo, ljudska prava, norme i običaji uz koje djeca odrastaju. Sastoji se od sklopova smjernica za mikro, mezo i egzosustav, koji također utječu i na njega. Promjene u tom sustavu rezultiraju promjenama drugih (nižih) sustava. Posebno treba istaknuti dva elementa, državno zakonodavstvo te kulturu i subkulturu jer oni konzistentno, duboko i opsežno djeluju na ostale sustave.
- Kronosustav: Povezuje sve sustave, čini ga vremenska dimenzija ekološko-razvojnog modela, što podrazumijeva utjecaj stalnosti ili promjena u sustavima važnim za dijete tijekom vremena. To može biti, primjerice kod djeteta promjene u pubertetsko doba, prijelaz iz vrtića u školu, promjena radnog mjesta ili preseljenje obitelji.

Ova utjecajna teorija također potkrepljuje važnost različitih subjekata iz bližega i daljnjega okružja za djetetov razvoj kao i odgojnih saveza koji se nužno formiraju tijekom njegova odrastanja; stoga je u suvremenim uvjetima sve mnogobrojnijih utjecaja logičan interes za kvalitetu, način i čestinu međuodnosa svih čimbenika koji grade učenikovu socijalnu mrežu.

Očekuje se povećan i poseban interes za bogatstvo veza koje omogućuje kurikulumski pristup rada odgojno-obrazovne ustanove i partnerske interakcije u izgradnji nove odgojno-socijalne kulture škole. Bronfenbrennerova teorija ekološkog sustava prioritetan značaj pridaje obitelji kao bazičnoj zajednici u kojoj se događa čovjekov rast i razvoj te u fokus stavlja istraživanje načina na koji različiti činitelji u izvanjskim sustavima, utječu na unutarobiteljske procese. Uz roditelje, i u krugu obitelji, kod djece nastaju prve predodžbe o međuljudskim relacijama te uvidi u modele socijalnog ponašanja. Školu također osobito zanimaju kvalitetni suradnički odnosi s roditeljima kao najvažnijim subjektima djetetovog života koji su ujedno i prvi odgovorni brinuti o načelu „najboljeg interesa djeteta“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

U prvom je mikrosustavu učenikova života, odmah iza obitelji, škola; ona ga u okviru svoje socijalne funkcije također snažno usmjerava u izgrađivanju socijalnih odnosa i razvoju društvene i građanske kompetencije, kao i za daljnje razumijevanje i snalaženje u egzo, mezo i makrosustavu pa se u tome prepoznaje i njezina utjecajnost na temeljne okvire djetetove budućnosti. Autori Downer i Myers (2010, 4, prema Ljubetić, 2014, 18) opisali su ekologiju školovanja kao „organizirani sustav interakcija i transakcija između osoba (roditelji, učitelji, učenici), okruženja (dom, škola) te institucija (zajednica, vlada) usmjerenih na pružanje potpore razvojnom i obrazovnom napretku učenika u razdoblju od vrtića do završetka srednje škole.“

Kako mezo sustav čine međusobni odnosi subjekata značajnih za djetetovo odrastanje u dominantnim sredinama obitelji, škole i lokalne zajednica, otvara se, kao osobito važna i izazovna za daljnje razmatranje i razvoj, ideja *škole kao zajednice,* u kojoj se naglašavaju upravo međusobni odnosi njezinih sudionika. Jedan od glavnih doprinosa ove teorije je spoznaja da između subjekata djelujućih unutar istih ili različitih razina ekološkog sustava postoje dinamični međuodnosi čiji se učinci reflektiraju, bilo pozitivno bilo negativno, na razvoj pojedinca. Najsnažnije utječu faktori iz mikrosustava s kojima pojedinac ostvaruje izravne dvosmjerne interakcije dok je utjecaj čimbenika drugih razina posrednog i kaskadnog karaktera.

Lesourne (2000, 340) naglašava (u pet skupina prioriteta promjena) da se vanjski sudionici neke zajednice trebaju privikavati na partnerstvo sa školom gradeći tzv. „odgojno-obrazovni lanac“ (a proces zaustavljaju još uvijek prisutno međusobno nepovjerenje i nerazumijevanje). Kurikulumsko partnerstvo, čiji se početci prepoznaju u intenzivnijoj i kvalitetnijoj suradnji s roditeljima, treba se uspostavljati i sa subjektima iz lokalne zajednice, oko različitih funkcija i ciljeva škole, čime će se podržavati i oživotvoriti njezina djelatnost.

Iskustva u interpersonalnim odnosima djeteta i obitelji prenose se i proširuju i na odnose izvan obitelji, osobito na odnose s vršnjacima i drugom djecom te odraslim osobama. Za razvoj je djece, naravno, najvažniji utjecaj čimbenika iz mikrosustava, ali se pri tome ne umanjuju utjecaji šire okoline u egzo i makrosustavu, osoba iz neposredne blizine s najjačim utjecajem, ali i udaljenijih sa slabijim interakcijama, odnosno, utjecajima na dijete.

Nastavno na Bronfenbrennerovu teoriju i njemački pedagog Dieter Baacke (1991, prema Gudjons 1992, 94) postavio je model koji je obuhvatio vremensku strukturu, međusobnu, ujedno i prostorno-stvarnu okolinu te bihevioralno okruženje koje određuje ponašanje. Četiri društveno-ekološka pojasa u tome modelu su:

1. ekosredište (npr. obitelj, dom)
2. ekoblizina (okolina stanovanja, susjedstvo)
3. ekoisječci (škola, trgovina, prostori gdje se uči neko ponašanje)
4. ekoperiferija (podalji prostori za slobodno vrijeme, odmore).

U socijalnoekologijskom pristupu promatraju se višesložni i međuovisni odnosi važni za socijalizaciju koji, osim odnosa bitnih osoba i djeteta kao i međusobnih odnosa osoba u djetetovom okruženju, uključuju i utjecaj materijalno-prostornih čimbenika (ulica, igralište, parkovi i sl.). To čini *vodoravne* veze koje se analiziraju u *okomitim* vezama nastalim zbog društvenih uvjeta višega reda (odgojno-obrazovni, zdravstveni, socijalni sustavi i sl.). „Središnja je hipoteza da potencijal nekog životnog područja koji unapređuje razvoj, raste prema drugim područjima života s brojem potpomažućih veza.“ (Hurrelmann, 1986, 36, prema Gudjons, 1992, 130)

U tumačenju utjecaja okoline kao biološkog, ekološkog i drugog životnog sustava na razvoj djeteta, vrlo je prisutna i *Generalna teorija sustava* (Pianta, 1999, prema Klarin, 2006). Ova se teorija temelji na razumijevanju djetetova ponašanja (također shvaćeno kao jedan sustav) u kontekstu različitih dijelova sustava oko njega i njihove međusobne interakcije. I ova teorija objašnjava razvojni kontekst kao krug složen od više razina (od djeteta u središtu, zatim roditelja i nastavnika, potom dijadnih sustava u prvoj razini pa sve do kulture i zajednice u zadnjoj razini), a zanimljivo je da razumijevanje nekog razvojnog fenomena koji se događa u određenoj razini usmjerava na analizu u (barem jednoj) razini iznad.

Ekološko-sustavni pristup razvoju općeprihvaćen je u analizama i istraživanjima djetetovog razvoja i socijalizacije te je snažno pridonio shvaćanju važnosti svih subjekata u djetetovom okružju te njihove međusobne povezanosti i suradnje koja treba, proširujući i produbljujući svoje mjere temeljene na angažiranosti, jednakopravnosti, odgovornosti i povjerenju, postupno prerastati u poželjne suvremene partnerske odnose.

1.3. Teorija socijalnog kapitala

Škola je, kao društveni podsustav odgoja i obrazovanja djece i mladih, važno i za sada nezamjenjivo mjesto razvoja socijalnoga, kulturnog i ekonomskog kapitala neke zajednice. Teorija o društvenom kapitalu ili socijalnom kapitalu (engl. social capital) jedna je od najutjecajnijih i najpopularnijih u društvenim znanostima koja se pojavila zadnjih desetljeća 20. stoljeća (Coleman, 1988; Putnam i sur., 1993; Fukuyama, 2002). Prema ovoj teoriji vrlo važni resursi nekoga društva međuljudski su odnosi pojedinaca i skupina nastali u različitim kontaktima i interakcijama, sudjelovanjem u socijalnim mrežama te povezivanjem unutar zajednice i izvan nje na formalnoj, neformalnoj i institucionalnoj razini (Messer i Kecskes, 2008, 249).

Više je određenja socijalnog kapitala. Može se definirati kao skup kulturnih osobina koje čine i održavaju međusobno povjerenje i suradnju među članovima određene društvene zajednice; drugim riječima, to je specifična osobina društvene skupine ili organizacije koja ima pozitivan utjecaj na njezinu djelotvornost. Takav se kapital ne uspostavlja zakonima i političkom voljom nego nastaje i održava se spontano, u svakodnevnim ljudskim relacijama, tijekom dužeg razdoblja. Njegovo su tkivo društvene vrijednosti i norme koje se oslanjaju na kulturnu tradiciju. Riječ je o zajedničkom resursu ili općem dobru izrazito razvojnog potencijala (Štulhofer, 2003). „Socijalni kapital čine veze među pojedincima – društvene mreže i norme uzajamnosti i povjerenja koje iz njih nastaju.” (Putnam, 2000, 19) „Socijalni kapital je skup resursa, aktualnih ili potencijalnih, kojima raspolažu pojedinci ili grupe zahvaljujući trajnoj mreži manje ili više institucionaliziranih odnosa uzajamnoga priznanja...” (Bourdieu, 1985, 252, prema Giddens, 2007) Može se reći kako se odnosi na sve neopipljive resurse iz interpersonalnih veza ili društvenih institucija koji se mogu iskoristiti za određeno društveno postignuće (Coleman, 1988). Socijalni kapital omogućuje pristup gospodarskim resursima, a značajan je i kao čimbenik kulturnog kapitala, zbog čega se neki autori radije koriste izrazom „sociokulturni kapital“. (Spajić-Vrkaš i sur., 2001, 37).

Polazimo li od teorijskih razmatranja Colemana, Fukuyame, Putnama, Bourdiea ili nekog drugog zagovornika socijalnog kapitala, naići ćemo na redovito spominjanje triju dimenzija (različito naglašenih): *uzajamnosti, povjerenja i mreže povezanosti.*

Povjerenje je najkompleksnija dimenzija, vrlo isprepletena i razgranata u definiranju, ali pojednostavljeno rečeno, ona je spremnost za interakciju s drugom osobom (ne samo poznatom, već i nepoznatom). Ako se ta interakcija dogodi, dolazi do udruživanja koje omogućuje suradnju u rješavanju nekog problema ili zadovoljenju neke potrebe. Svaka

interakcija i svaka suradnja omeđena je normama koje, ako se poštuju, jamče da će prve dvije dimenzije biti stabilne te da će se društveni kapital moći mobilizirati.

Druga dimenzija, *udruživanje*, usko je povezana s prvom jer djeluje kao "mala škola" povjerenja i spremnosti na suradnju. Udruživanje i odgovarajuća zajednička akcija omogućuju neposredno iskustvo suradnje i njezinih prednosti, kao što je ostvarivanja interesa koji su izvan dosega pojedinačnih napora.

Treća dimenzija, *poštivanje normi* (može se nazvati i civilnošću), istodobno je rezultat djelovanja prvih dviju dimenzija i njihov potporanj. Poštivanje normi naime neodvojivo je od uvjerenja da isto čine i drugi jer se upravo na tome temelji povjerenje i spremnost na udruživanje pojedinaca koji se ne moraju dobro poznavati. Može se zaključiti da je društveni kapital sa svoje tri dominantne dimenzije *spojnica* svih vrsta kapitala.

Precizniju definiciju socijalnog kapitala i njegovih dimenzija prvi je dao J. Coleman u članku *Social Capital in the Creation of Human Capital* (1988). On socijalni kapital definira trima dimenzijama: a) obveze, povjerenje i očekivanja b) informacijski kanali i c) norme i efektivne sankcije. Obveze, povjerenje i očekivanja nastaju između osoba, članova društvenih grupa, a omogućuju razmjenu usluga i reciprocitet. Nadalje, informacijski kanali omogućuju tijek važnih podataka ili novosti koji mogu biti korisni za pojedince. Članstvo u raznim društvenim skupinama omogućuje razmjenu tih informacija (što izostaje u slučaju socijalne izoliranosti). Norme i efektivne sankcije kao dimenzija socijalnog kapitala povećavaju se s članstvom u društvenim grupama. Pojedinac koji je član društvenih grupa jače se identificira s postojećim normama u tim skupinama, koje su najčešće ujedno i društvene norme, teže će ih kršiti zbog osjećaja pripadnosti, odgovornosti, srama i sl.

Pojam socijalnog kapitala, kao mreže odnosa među pojedincima koja omogućava i poboljšava zajedničko društveno djelovanje i ostvarivanje pojedinačnih (individualnih) ciljeva, može se smatrati zamjenom za nešto stariji pojam socijalne integracije, često korišten i u pedagoškom kontekstu. Za razliku od toga pojam socijalnog kapitala jače naglašava produktivne (korisne) aspekte društvenih veza kao jednu vrstu kapitala.

Kako povezati socijalni kapital s odgojem i obrazovanjem? U širem odgojno-obrazovnom kontekstu socijalni se kapital povezuje s očekivanjima roditelja, međuodgovornošću članova obitelji i društvenim vezama koje postoje između obitelji, škole i zajednice (Babarović i sur., 2010). Može ga se definirati kao dostupnost socijalnih mrežâ (vezâ) za koje je očekivano da će povoljno djelovati na odgojno-obrazovni uspjeh, a moguće ga je mjeriti na razini *obitelji (mikrorazina), škole (mezorazina) i zajednice (makrorazina)* (Israel i sur., 2001).

Socijalni se kapital na mikrorazini (obiteljski odnosi) odnosi na situaciju u kojoj postoji povezanost između roditelja i djece, odnosno česta komunikacija koja dovodi do povjerenja i osjećaja povezanosti.

U kontekstu škola (mezorazina) visok se socijalni kapital prepoznaje u vezama koje postoje između roditelja i škole, kao i između samih roditelja te omogućavaju poštivanje normi, uzajamno povjerenje i osjećaj zajedništva. Suprotno tomu škole s niskim socijalnim kapitalom obilježava izoliranost, nepovjerenje i slabo poštivanje norme vezanih za funkcioniranje škole. Rezultati jednog longitudinalnog istraživanja pokazuju da američki učenici čiji roditelji poznaju roditelje njihovog najboljeg prijatelja u prosjeku postižu bolje odgojno-obrazovne rezultate (Israel i sur., 2001), a također i učenici koji su uključeni u neke religijske organizacije pokazuju bolje rezultate. Može se pretpostaviti kako tim učenicima uključenost i pripadanje nekoj organizaciji daje osjećaj sigurnosti i povezanosti koja im pomaže i u školskim situacijama.

Socijalni se kapital može mjeriti i na razini zajednice (makrorazina), pri čemu sredine s visokim socijalnim kapitalom obilježava povezanost između njihovih članova (mjerena količinom interakcije, članstvom u građanskim udrugama), povjerenje i osjećaj pripadnosti zajednici. Spomenuto istraživanje iz američkih škola (Israel, 2001) pokazalo je kako su ekonomska nejednakost i (ne)razvijenost neke zajednice, kao faktori koji utječu na njezin socijalni kapital, ujedno i važni za uspješnost učenika u školi, dok su migracije manje utjecajne.

Općenito se, na temelju rezultata ovoga istraživanja (Israel, 2001), može reći da socijalni kapital zajednice (na makrorazini) ima manji utjecaj na školski uspjeh od socijalnog kapitala na razini obitelji i škola, no da taj utjecaj ipak postoji.

Uvažavajući vrijednost i utjecajnost socijalnog kapitala za školski kontekst, u daljnjoj će implementaciji kurikulumske metodologije njezin mehanizam sukonstrukcije mnogostruko omogućavati integriranje najvrjednijih postignuća neke zajednice u život i rad škole. Socijalni kapital nije generički kapacitet: on se razvija kroz socijalne interakcije i dobiva svoj karakter iz prirode interakcija iz kojih se nastaje, iz određenoga praktičnog sustava te podrazumijeva odgovarajuće strukturalne kapacitete. Kakva će, prema tome, biti priroda tih odnosa, hoće li to biti odnos suparništva, uključivanja, suradnje ili partnerstva, ili nešto drugo, zavisit će o prirodi *procesa* kojima se ove interakcije povezuju i usuglašuju (Pavlović-Breneselović, 2010, 131–132).

I tri navedene kategorije socijalnog kapitala (Coleman, 1988) vidljive su i aplikativne u odgoju i obrazovanju; kad između roditelja i škole postoji jako povjerenje, i jedna i druga

strana ponašat će se otvorenije, iskrenije i više suradnički, snažnije će se angažirati kada se pojave neki izazovi ili problemi, što će olakšati njihovo rješavanje. Ako se roditelji učenika međusobno poznaju (Morgan i Sorenson, 1999), lakše će razmjenjivati informacije o djeci, njihovome razvoju i učenju te zajednički poduzimati korake u, npr. poboljšanju ponašanja, većeg pohađanja nastave (Sheldon, 2007), poteškoće u učenju i sl. Isto tako vjerojatnije je da će mjerila školskog postignuća ili ponašanja učenika biti lakše usklađene i prihvaćene, npr. uspoređivanja među roditeljima, osjećaj odgovornosti zbog nižeg postignuća ili teškoća u ponašanju djece, vidljivog ili skrivenog reagiranja drugih roditelja i sl.

Pokazalo se da je bolji školski uspjeh djeteta povezan s višim obrazovnim ciljevima roditelja i većom socijalnom angažiranošću roditelja u životu škole i učenika pa sukladno tomu možemo govoriti o većem ili manjem socijalnom kapitalu. Također, o povezanosti socioekonomskog statusa obitelji i uspjeha učenika (što je redovito, kao važna varijabla u učenikovom napretka, predmet interesa školskih stručnjaka) također se promišlja i iz postavki teorije socijalnog kapitala (Coleman, 1988, prema Babarović i sur., 2010, 239).

Prethodno navedene tri ključne sastavnice socijalnog kapitala: povjerenje, uzajamnost/udruživanje i poštivanje normi prepoznaju se i u značajkama partnerstva kao aktualne društvene paradigme. Vezano uz učinkovitost i poboljšanje uspjeha odgoja, obrazovanja i škole, Hargreaves (2001, 493) govori o glavnim konceptima intelektualnog i socijalnog kapitala kao i o pomoćnim konceptima – utjecajima i (institucijskim) ishodima – pri čemu se u školi naglašava *povjerenje, prijateljstvo i jake veze među ljudima* što čini mrežu dobrih odnosa, ali koju stalno treba održavati. Socijalni kapital pogoduje intelektualnome (moral, znanje). Između ovih dvaju koncepata nalaze se: kurikulum – učenje – poučavanje – zajednica. Tako su, npr. Morgen i Sorensen (1999) temeljem rezultata nacionalnih ispita iz matematike, istraživali povezanost uspješnosti učenika katoličkih škola s gustoćom mrežne povezanosti njihovih roditelja.

Škole ne grade socijalni kapital samo zbog mogućeg povećanja obrazovnih postignuća nego i zbog širokih socijalnih ciljeva. Nije najvažnija zadaća škole do sada većinom (pre)naglašavano „prenošenje znanja“, tj. povećanje *ljudskog kapitala*, nego i povećanje njezine *socijalne funkcije* i bogaćenja socijalnog kapitala, odnosno, razvoj učenikove socijalne kompetencije odgovornih pojedinaca i budućih građana koji će aktivno i samoostvarujuće participirati u nekom društvu. Ovi općeniti ciljevi često se operacionaliziraju poticanjem sudjelovanja učenika u raznim oblicima školskih i izvanškolskih aktivnosti čiji je cilj povećati socijalni kapital (sportske aktivnosti, kultura, građanske udruge itd.), ali i ponudom razrađenijih programa koji se odvijaju u školi. Takav je pristup učeničkim

potrebama integriran i ima cilj ne samo povećati obrazovna postignuća i rješavanje javnozdravstvenih i socijalnih problema nego i kod učenika, roditelja i nastavnika stvoriti osjećaj zajedništva. Naime, integrirana skrb za učenike kod njih i roditelja stvara osjećaj povezanosti sa širim društvom, a time i povećava poštovanje normi i socijalnu integraciju.

Glede partnerstva obitelji i škole, Hill i Taylor (2004) govore o društvenim mehanizmima koji se razvijaju uključivanjem roditelja: povećavaju se socijalne vještine i informiranost; uspostavljajući čvršće veze sa školom, roditelji bolje razumiju školska očekivanja; učitelji u toj interakciji saznaju kakva očekivanja roditelji imaju od djece, ali i od njih i škole. Sve to doprinosi postizanju konsenzusa o prihvatljivom ponašanja u nekoj školi i zajednici.

U odgoju i obrazovanju, socijalni kapital predstavlja sve društvene veze koje se mogu koristiti da bi se unaprijedila kvaliteta školskoga kurikuluma, prije svega, misli se na povezanost obitelji i škole, međuroditeljsku povezanost te veze učitelja i roditelja. U širem smislu socijalni se kapital sagledava u očekivanjima roditelja vezanim za školu, međuodgovornošću članova obitelji i društvenim mrežama koje postoje između obitelji, škole i zajednice.

1.4. Učenik – aktivan subjek s pravima u središtu kurikuluma

Donošenje Konvencije o pravima djeteta 1989. i njezino ratificiranje od brojnih svjetskih država, mnogi autori (Hart, 1992, Hrabar, 1994, Landsown, 2001, Babić, Irović, 2003, Maleš, 2003 i dr.) smatraju početkom doba *novoga pogleda na dijete i djetinjstvo,* na njegov pravni položaj i ulogu u socijalnoj okolini u kojoj živi; također, i dobom novih odnosa i pristupa odraslih (prije svega obitelji i škole) prema djetetu/učeniku. Ovaj po mnogočemu kapitalni dokument obvezuje države potpisnice, ali i sve odrasle osobe, da štite, poštuju, promiču i osiguravaju prava djeteta s glavnim (nad)načelom njegove dobrobiti. Na Konvenciju treba gledati kao na socijalnu i političku platformu: ona donosi glavni i obvezujući okvir za dužnosti države, svih njezinih tijela i ustanova te socijalnih službi prema djeci i roditeljima.

Načelo najboljeg interesa djeteta (član 3), „svi postupci koji se tiču djeteta poduzimat će se u skladu s njegovim najboljim interesima“ znači da se, prilikom donošenja svake odluke, trebaju sagledati sve okolnosti svakoga pojedinačnog slučaja kako bi se odlučilo najbolje za interes djeteta o čijim se pravima odlučuje. Ovakve je odluke najbolje donijeti dogovaranjem i konsenzusom odraslih i djeteta, sukladno njegovoj razvojnoj dobi i kompetencijama. Da bi zaista bile u najboljem interesu djeteta, odnos svih uključenih treba biti iskren, podržavajuć, uvažavajuć, aktivan, refleksivan i kritičan te ravnopravan za svakoga, u području koje zastupaju.

Iz nove filozofije shvaćanja djeteta kao aktivnoga subjekta s pravima proizašle su odrednice njegovoga aktivnog sudjelovanja u životu zajednice, tj. pravo na slušanje i uvažavanje njegovoga mišljenja. Ovakav pristup ima svoje uporište i u duhu postmoderne, gdje svaki subjekt ima svoja prava, prije svega na izbor i odlučivanje. Djeca postaju vidljiviji sudionici društva koji osobnim djelovanjem uče demokratska načela i procese, a ujedno i sami djeluju/utječu. Od odraslih se očekuje omogućavanje i poticanje djece na oblikovanje i izražavanje pogleda na svijet, iznošenje svojih misli i ideja te na aktivno sudjelovanje sukladno dobi i zrelosti za donošenje odluka koje su bitne za njihov život. Pojedini segmenti djetetova prava na slobodno izražavanje stavova nameću roditeljima i ostalim odraslim osobama obvezu da djecu i njihove potrebe shvate ozbiljno, a to uključuje: pravo djeteta da ga se sasluša, da se njegovo mišljenje uvažava, pravo djeteta na sudjelovanje u donošenju odluka o pitanjima koja utječu na njegov život (Maleš i Stričević, 2009). Postoje četiri razine uključenosti djece u proces donošenja odluka: informiranost, izražavanje svojega informiranog mišljenja, pravo da se njihovo mišljenje uzme u obzir prilikom donošenja

odluka i pravo da sami ili u suradnji s odraslima sudjeluju u donošenju odluka koje ih se tiču, a od razvojnih mogućnosti djece ovisit će način na koji će biti uključeni (Vranješević, 2007).

Svi se članci Konvencije o pravima djeteta (2001), s obzirom na vrste koje navode, mogu podijeliti u četiri skupine: prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava i prava sudjelovanja. Četiri su glavna načela proizašla iz Konvencije: načelo nediskriminacije; načelo prava na život, opstanak i razvoj; načelo najboljeg interesa djeteta te participativno načelo kojega se podcrtava kao jedno od vodećih u području odgoja i obrazovanja.

Novi pogled na dijete proizašao iz Konvencije odrazio se i na položaj djeteta u obitelji te odnos roditelj – dijete. Pritom se ključnim elementom smatra dimenzija *podržavanja autonomije* (Joussemet, Landry i Koestner, 2008, prema Pećnik, 2010). Ona se odnosi na aktivnu potporu djetetovim kapacitetima samoinicijativnosti i samostalnosti u pristupu te rješavanju problema, za razliku od kontrolirajućeg ponašanja koje uključuje korištenje pritiska da bi se motiviralo djecu ili rješavanje problema umjesto njih. Sukladno tim novinama i ulaskom prava djeteta i u sferu obitelji (što znači da se roditeljski odgoj promatra iz diskursa promicanja ili kršenja prava djece) očekivano je da će roditelji češće tražiti i prihvaćati pomoć odgojno-obrazovne ustanove u ostvarivanju roditeljske uloge. Malobrojna strana istraživanja bavila su se pitanjem roditeljskog traženja stručne pomoći u odgoju (Redmond i sur., 2002). Ustanovljeno je da traženje pomoći ovisi o nizu činitelja, uključujući dostupnost i pristupačnost stručnjaka, obilježja prethodnih pozitivnih i negativnih iskustva sa stručnjacima, psihološke prepreke na strani roditelja (uvjerenja, očekivanja) kao i njihova sociodemografska obilježja (spol, obrazovanje) te konačno, traženje stručne pomoći ovisi i o intenzitetu potrebe odnosno problema s kojim se roditelj suočava (Pećnik, 2010).

2. HUMANISTIČKI KURIKULUM I ODGOJNO-SOCIJALNO BIĆE ŠKOLE

2.1. Škola i odgoj u novim društvenim okolnostima

Škola kao odgojno-socijalna ustanova organiziranog odgoja, obrazovanja, izobrazbe i osposobljavanja (Previšić, 2007, 23) stalno propituje svoje najvažnije funkcije i zadaće pokušavajući odgovoriti na složene zahtjeve suvremenoga društva koje od nje potražuje i očekuje zadovoljavajuć, primjeren odgoj i obrazovanje djece i mladih te njihovu pripremu za život. Svaka škola, kao poseban socijalni i odgojno-obrazovni *organizam,* svojom pojedinačnom kvalitetom utječe i na izgradnju kvalitete školstva na nacionalnoj razini, stoga škole jesu, i vjerojatno će tako biti i nadalje, nacionalne institucije (Resman, 2000). U interdiscipinarnom definiranju škole mnogo je različitih pristupa (Vrcelj, 2000): često se nailazi na funkcionalističko određenje, s poznatim navodom T. Parsonsa o školi kao „zarišnom mjestu socijalizacije“, nakon primarne socijalizacije u obitelji; zatim interakcionističko, koje definira školu kao ustanovu obilježenu ponašanjem i interakcijama svojih članova, s glavnom funkcijom predaje dobara – škola je mjesto „kulturne reprodukcije“ (Bourdie, 1986). Od pedagoških određenja najčešće se navodi: Škola je ustanova za učenje u kojoj se nastavom i ostalim formama pedagoškog i didaktičkog djelovanja, s ciljem i svrhom, utječe na grupu subjekata, a razina se uspješnosti djelovanja određuje uglavnom prema unaprijed utvrđenim standardima (Vrcelj, 2000, 26).

Nekoliko posljednih desetljeća, škola se sve više percipira kao integralni dio cjelokupnoga odgojno-obrazovnog okruženja unutar kojega su pojedinci u različitim višesmjernim planiranim interakcijama (s učiteljima, učenicima, školskim osobljem, roditeljima, vanjskim suradnicima) kako bi proširili vlastite potencijale na poželjne načine te prenijeli kulturne vrijednosti sljedećim generacijama, a sve s ciljem razvoja boljeg društva. „Moglo bi se kazati da škola neprestano usklađuje svoj statički i dinamički potencijal te da upravo iz ovih naizgled nepomirljivih orijentacija izvire kontinuirana produktivna napetost i kriza kulturoloških uloga i funkcija škole, jer se kao i u drugim sferama društvenog života, i škola smatra elementom raspodjele kulturnoga, socijalnog i ekonomskog kapitala kojim valja (o)vladati.“ (Livazović i Vranješ, 2012, 62)

Odgojno-obrazovne ustanove tijekom poučavanja i razvoja kompetencija, identiteta i humanih vrednota kod djece i mladih, osposobljavaju ih za samostalnost i odgovornost,

kritički pristup svijetu oko sebe, kreativnosti i samoostvarenosti. Promiču mirotvornost, razumijevanje za moralne, kulturalne i druge razlike, socijalnu osjetljivost, društvenu angažiranost i djelovanje, suradnju, poštivanje prava i prihvaćanje dužnosti. Uporište ovim vrijednostima nalazimo u mikropedagoškoj strukturi škole i njezinom interakcijsko-komunikacijskom obrascu koji osobne, grupne, društvene, relacijske, situacijske i specifične sastavnice identiteta stavlja u područje međuljudskih odnosa, života i rada. Teži se otvoriti duhovno-moralnu vertikalu, u univerzalnom humanističkom smislu, kao odgojnu pretpostavku i nit vodilju svemu drugom.

Odgoj se, kao imanentna funkcija škole i njezin suštinski poziv, definira kao međuljudski odnos u kojemu se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinke, odnosno, odgoj je „svrsishodan proces u kojemu dolazi do izražaja jedinstvo odgojnog cilja i zadatka, načela i metoda, u planski se ostvarenom odgojnom djelovanju brojnih činitelja teži prema idealu izgrađivanja potpuno ljudske ličnosti.“ (Vukasović, 2001, 77) Bognar (2001) definira odgoj kao svrsishodan društveni proces u kojemu sudionici odgojne prakse nastoje ostvarivati svoju bit, a to je čovjek kao slobodno i stvaralačko biće koje je u stanju doživjeti drugog čovjeka kao svoju najvišu potrebu. Brezinka (2005, 6) navodi: „pod *odgojem* u širokom smislu razumijevamo nastojanja kojima želimo utjecati na ljudske subjekte kako bismo poboljšali i obogatili njihovu osobnost u nekim ili u mnogim vidovima. *Odgojne svrhe* jesu *ideali osobnosti*, tj. poimanje osobnosti kakva bi ona trebala biti. To su *propisi* koji potvrđuju kakvoću koju bi zrele i kompetentne osobe trebale imati.“ Povezujući odgoj i kulturu, autor postavlja međuodnos – što je kultura nekog društva bogatija i složenija, to su jasnije izrečeni *zahtjevi* koje postavlja svojim članovima, odnosno mladima koji trebaju usvojiti sposobnosti, spoznaje, uvjerenja, vrline. Odgoj se, kao proces svjesnog formiranja čovjekove osobnosti, osim utjecajem školskog, odvija i poradi višeutjecajnog procesa inkulturacije, socijalizacije i personalizacije (Previšić, 2007, 22). To je odnos između roditelja i djece, djece i druge djece, odgajatelja i odgajanika, učitelja i učenika; nije nikad jednostran, uvijek mijenja odgajanika, ali i odgajatelja. Taj je odnos u funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, a ako to nije, onda se ne može zvati odgojem (Bognar, 2001, 35).

Prateći aktualne smjerove razvoja škole, nužno slijedimo i njezinu povijesno potvrđenu utemeljenost u društvu. Mnogi autori navode svrhu školovanja – učinkovito zadovoljiti potrebe društva poučavajući mlade kako funkcionirati kao budući zreli članovi koji doprinose ciljevima svojeg društva (Parsons, 1991, Schiro, 2008), ali se pritom nikako ne smije zaboraviti središnja funkcija i glavna svrha škole – filozofski pojam čovjeka (Previšić, 2010). Nužno je razmatrati društvene okolnosti i okvire u kojima ta ista škola ostvaruje svoje

najvažnije funkcije. O odnosu škole i društva govori se kao o interaktivnom i integrativnom, prožimajućem i povratnom, s kompleksnim i brojnim međutjecajima i poveznicama. Njegova se spektralnost povećava usložnjavanjem društvenih zbivanja: time se razgranava i život i rad škole kao imperativ njezine suvremenosti pa se mijenja i njezino tradicionalno biće te položaj i uloga u društvu. S obzirom na to snagu i energiju škole potrebno je stalno regenerirati mijenjajući tako samu školu, ali i otvarajući nove perspektive njezina djelovanja u društvu koje se mijenja (Pivac, 2009, 8). Uloga se škole, s obzirom na sve navedeno, može razmatrati i kao karizmatska.

Današnje post-post moderno vrijeme novih vrijednosti, u sve više globalnom i mijenjajućem (društveno i znanstveno-tehnološki) svijetu, doba je intenzivnih promjena i izazova: procesi otvorenosti i globalizacije; sve veća složenost i pluralizam društva; snažan i općeprisutan svijet medija; duboke promjene u obitelji; znanstveni i tehnološki razvoj; različiti oblici netolerancije, ksenofobije i rasizma; međunarodni ekonomski poredak itd., a svim tim elementima valja pribrojiti i kulturalne promjene (Razum, 2007, 858). Globalizacija danas nalazi nove oblike djelovanja zajednice i otvara neke nove mogućnosti jer „smanjuje“ svijet, a povećava mogućnost komuniciranja s udaljenim mjestima (Geiger Zeman i Zeman, 2010).

Svjedoci smo velikih zahtjeva koje razvoj znanosti, tehnologije i društva postavlja pred suvremeni odgoj, obrazovanje i školu kao nove parametre kvalitete: integriranost, kompleksnost, osmišljenost, osobnost, stvaralaštvo, inovativnost, anticipativnost, humanost, demokratičnost, solidarnost, etičnost, održivi razvoj za “održivu budućnost”. Odgovori na sve ove pojave mogu se tražiti i u odgojno-formirajućoj i obrazovnoj sastavnici mnogostranog i sveobuhvatnog procesa odgoja čovjeka kao spoznajnog i vrijednosno-moralnog bića koje izgrađuje ljudsku zajednicu (Vukasović, 2010, 101). S obzirom na to nužno razmatramo i pedagoške implikacije svega toga u školi kao odgojno-socijalnoj i kreativno-inovativnoj zajednici učenja i stjecanja iskustva (Hentig, 1997, Pivac, 2009, Previšić, 1999, 2010, Rosić, 2001) u kojoj se očekuje da mladi uče i odrastaju stječući kompetencije potrebne za svoj budući život u takvom promjenjivom i dinamičnom društvu jer učenici “uče sudjelovanjem u zajedničkom životu” (Tillmann, 1994).

Škola svojim temeljnim funkcijama – reprodukcijskom, humanom i pedagoškom (Jurić, 2007, 258–262), pokušava odgovarati na ove izražene potrebe društva. Prva funkcija prije svega usmjerava na ciljanu reprodukciju postojećih sadržaja i oblika društva, kako za očuvanje postignutoga, tako i za njegovu daljnju nadogradnju. Humanom se funkcijom ostvaruje škola kao mjesto „lijepoga života“ učenika, a pedagoškom se funkcijom utječe na

njihovu samostalnost i zrelost. Autor nadalje govori o važnoj funkciji škole kao socijalne instancije društva u procesu socijalizacije pojedinca gdje se u pedagoške čimbenike tog procesa ubrajaju školski život, nastava, školska struktura, djelovanje učitelja i učenika. U školama je, više nego prije, potreban humanistički odgoj kojem je cilj poticanje procesa samoaktualizacije pojedinca, osjećaja vlastite vrijednosti i pozitivne slike o sebi, razvoj autentičnosti i originalnosti, stvaranje vlastitog sustava vrijednosti, ali i usvajanje određenog sustava društvenih vrijednosti (Bognar, 2001, 82).

Danas više gotovo i nema škole koja bi svoje djelovanje ograničila samo na nastavu; škole vrlo intenzivno proširuju interakcijsku djelatnost s lokalnom i širom sredinom u ostvarivanju svoje pedagoške i društvene funkcije (Koraj, 1999, 527). U prakseološkom se smislu takva povezanost škole sa životom često iskazuje korištenjem sintagme „život i rad škole“ – npr. proslavili smo 50 godina *života i rada* škole; *iz života i rada naše škole* izdvajamo... Isto tako raznovrsni načini suradnje škole s obiteljima i lokalnom zajednicom slikovito se nazivaju *škola otvorenih vrata,* što je gotovo postalo sinonimom procesa otvaranja kojima se teži u izgradnji novog kurikuluma suvremene škole. Svojim sadržajno-pedagoškim bogatstvom škola mijenja svoj *image* prema tzv. „neškolskoj školi“ (Puževski, 2003), koja je bliža životu, u koju se sve više uključuju roditelji i društvena zajednica, gdje se traži i cijeni sudjelovanje te nema straha od promjena i novoga, otvaraju se prostori za odgojni pluralizam, a višesmjerna komunikacija različitih subjekata i zajedničke aktivnosti doprinose pozitivnoj i demokratskoj odgojno-socijalnoj kulturi.

Školi je cilj kod učenika razviti kulturu i kvalitetu življenja te ih pripremiti za život (Previšić, 2001). Razvijene kompetencije za zajedništvo, timski rad i suradnju idu u red najvažnijih koje će se tražiti u budućnosti i biti presudne za uspjeh u 21. stoljeću (Greene, 1996).

Suvremena škola osnovne karakteristike svog djelovanja i postojanja vidi u:

- *angažiranosti* – nastojanje da cijelu svoju društveno-pedagošku konstrukciju postavi i usmjeri tako da omogući što puniji razvitak mladog čovjeka, odgoj svih njegovih osobina i posebnosti te osigura mogućnosti socijalizacije učenika
- *otvorenosti* – namjera što većeg podruštvljavanja odgoja i preobrazba iz „učilišta zatvorenog u sebe“ u pedagoški i kulturno-socijalno otvorenu ustanovu
- *samoupravnost* – težnja takvom stupnju demokratičnosti koji u samoupravnoj praksi uvodi, priprema i odgaja za demokratsko ponašanje (Puževski, 2002, 121).

U analizi kvalitete škola Armstrong (2008) ističe dva osnovna diskursa: *diskurs akademskog postignuća i diskurs razvoja čovjeka.* Autor najboljim školama naziva upravo one u kojima se ostvaruje diskurs razvoja čovjeka. Škole koje su se usmjerile na razvoj akademskih postignuća ohrabruju, pomažu i doprinose učeničkim sposobnostima za postizanje visokih ocjena u testovima iz školskih predmeta. Za razliku od njih, u školama usmjerenim na diskurs razvoja čovjeka najvažnijim se aspektom učenja smatra postati cjelovito jedinstveno ljudsko biće uz ipsativni pristup. Dosadašnja istraživanja razvojnih ishoda djece/učenika uglavnom su bila usmjerena ispitivanju negativnih pokazatelja socijalizacije, dok se u novije vrijeme fokus mijenja prema istraživanjima pozitivnih razvojnih pokazatelja. Suvremena suradnička škola (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović 2010) implementira socijalnu osjetljivost i suradništvo u svoj kurikulum te promiče osjetljivost za sve dvojbe, potrebe i želje učenika, roditelja i nastavnika. Temelj kurikuluma takve škole je kooperacija čija je osnovna dimenzija trajnost odnosa.

Suradnička karakteristika škole postaje još važnija ako naglasimo njezin položaj u većini sredina kao vrlo specifične ustanove: one su mjesto učenja i odgoja djece, ali i školovanja i odrastanja roditelja, drugih članova obitelji i predaka te škole, osim svojih formalnih funkcija, pobuđuju i emocije. U javnosti se doživljavaju i mjestima važnim za kulturu i razvoj njihove zajednice. Zbog svoje jedinstvenosti škole su u prilici različitim načinima pokretati određene društvene procese, graditi partnerske mreže u svojem okružju, s pojedincima, različitim skupinama, radnim organizacijama, udrugama i društvenim ustanovama, tj. svima koji su odgovorni i zainteresirani za napredak u odgoju i obrazovanju djece (Stoll, Fink, 2000, 182).

Brojni odgojno-obrazovni resursi škole mogu se sažeti na sljedeći način: nastava; komplementarni/nadopunjujući sadržaji i oblici rada škole; zajednički život i rad u školi, tj. socijalne forme odgojno-obrazovnog rada; izvannastavne i izvanškolske aktivnosti; učeničke organizacije i društva – "dobrim korištenjem potencijala škole realno je očekivati i dobre socijalne odnose." (Vrcelj, 2000, 70, 75) Odnosi su gradbeni dio čitave strukture škole i time nose velike mogućnosti za ostvarenje njezine svrhe odgoja, obrazovanja i kulture svake osobe, ali i zajednice i društva. Ne smije se zaboraviti stalno naglašavati upravo odgojno poslanje škole u užem smislu riječi: formiranje duhovne fizionomije, karaktera i moralnog razvoja osobe; ona je društvena ustanova koja izgrađuje cjelovito ljudsko biće; duhovne, spoznajne i tjelesne snage te um, volju i čuvstveno-estetski život učenika pa joj trebamo dati još više mjesta u suvremenom odgoju i kulturi (Šimundža, 1970, 295), o čemu se i danas govori kao reafirmaciji odgoja (Vukasović, 2010).

2.2. Rekonceptualizacija škole: prema odgojno-socijalnoj zajednici

Suvremeni je globalni svijet post-post moderne multikulturan, relativan, intersubjektivan; u njemu djeluju različite prakse, pa tako i odgojne, vidljivi su različiti kulturni diskursi i prihvatljivi raznoliki pristupi stvarnosti (obrasci mišljenja i djelovanja). Nema jedne vizije istine („epistemologija je postala plural“, govori se o „radikalnom pluralizmu“, Babić, 2012). Ako nema jedne, nego više istina, može se retorički upitati: Koliko je onda, primjerice u odgoju i obrazovanju teorijski utemeljen jedinstveni nacionalni nastavni plan? Je li škola u nestabilnom postmodernom vremenu, gdje je promjena jedna od konstanti, također konstanta, a istovremeno prostor za suživot svih mogućih različitosti? Učenici trebaju učiti o različitim fenomenima i prihvatiti različite prakse i istine. Kulturni pluralizam i obrazovne potrebe različitih društvenih grupa teško mogu prihvatiti odgoj i obrazovanje koje postavlja samo jedan koncept, stoga se postojeći nacionalni planovi i programi zamjenjuju otvorenijim i fleksibilnijim kurikulumskim konceptom s naglašenim obilježjem „okvirnosti“.

Brezinka (2005, 7) izdvaja: „Taj *pluralizam* relativno postojanih *skupina* koje slijede tradiciju malo-pomalo je zamijenio *pluralizam pojedinaca*, čiji životni stil ovisi više o subjektivnom i uzgrednom izboru negoli o tradicijama i autoritetu neke zajednice koju vode određena uvjerenja.“ Unutar socio-kulturne dimenzije škole (odgoj i obrazovanje su integralne sastavnice svake kulture), nužno se događa i svako inoviranje škole. Neiscrpna pedagoška rješenja, bogatstvo kreiranja odgojno-obrazovnog rada i zajedništvo ideja sukonstruktora kurikuluma, u poticajnom socijalnom okružju svojim isprepletanjem i kombinacijom izbora (pedagogiju) škole približuju umjetnosti (Poljak, 1993).

Iako humanistička pedagogije u idejama i odgojnom djelovanju, od Rabelaisa, Montaignea, Komenskog, potom Rousseaua, Pestalozzija sve do Herbarta i Diesterwega, naglašava potrebu i značaj cjelovitoga i skladnog razvoja čovjekovih snaga odgojem uma, srca i ruke, takve se njezine poruke tijekom povijesti, pa i danas, teško ostvaruju.

U aktualnom pedagogijskom i pedagoškom diskursu taj toliko dominirajući fenomen „znanje“ očekuje veću promjenu svog dubinskog značenja, pri čemu je cilj apostrofirati cjeloživotno učenje, istraživati kulturne različitosti i obrazovanje marginaliziranih skupina. Postmoderna je naglasila ambivalenciju škole i učenika. Još uvijek vođena idejom prosvijećenosti, škola je moderna, a učenici su postmoderni i vraćaju joj to „rasutom pažnjom mladog televizijskog gledatelja“ (Finkelkrot, 1993, 100). Humanistički kurikulum i partnerski odnosi svih sudionika podržavaju odgojni pluralizam i višestranost u učenju, obrazovanju i razvoju učenika, ali je pitanje koliko su škole spremne prihvatiti drugo i drukčije u svom već

uhodanom pedagoškom ritmu. Škola će opravdati epitete humane, stvaralačke i socijalne zajednice ako među učenicima i učiteljima potiče i razvija suradnju umjesto nezdrave kompeticije, otvorenost umjesto izolacije, prijateljstva umjesto stigmatizacije, snošljivost umjesto netrpeljivosti (Previšić, 1996). Danas se sve više školu, u njezinoj odrednici uspješnosti, oslikava ukoliko u svom kurikulumu naglašava ciljeve i aktivnosti solidarnosti, angažiranosti u zajednici, timskog rada i sl. Socijaliziranost učenika proizašla iz nove kulture škole trebala bi ih opremiti svježim, prepoznatljivim „instrumentarijima" nove društvenosti: humanim vrednotama, interesom za opće dobro, odgovornošću, razumijevanjem i tolerancijom, suradnjom i komunikacijom i sl.

Danas se često promišlja kako u suvremenim socijalnim zajednicama *živjeti zajedno*, kako optimalno su-živjeti i skladno ići prema zajedničkoj budućnosti (Flego, 2007, Morin, 2002). Školi povijesno pripada „školovanje" mladih (u najširem smislu) te nezamjenjiva uloga u pripremanju za život i funkcioniranje u različitim *životnim zajednicama* i u razvoju svih potrebnih društvenih kompetencija. S obzirom na to važno je njegovati suradničke odnose svih sudionika sa što bogatijim socijalnim mrežama u lokalnom i širem okružju (Stoll, Fink, 2000) da bi se promicao napredak i razvoj učenika te izgrađivala školska zajednica. Tako su istraživanja o odnosima među obiteljima u nekoj sredini (naslonjena na sociološku literaturu i određenje svih tipova ljudskih zajednica) u zadnjih desetak godina izrazito fokusirana na njihovu pripadnost školskoj zajednici, što je dovelo do niza novih spoznaja koje bi uskoro mogle postići i status teorije (Redding, 1991, 5).

Promišljanje i usvajanje koncepta škole – zajednice može početi propitivanjem (adekvatnosti) poveznica tog pojma i odgojno-obrazovnih ustanova. Okvir za izgradnju školske zajednice uključit će načine artikulacije zajednički prihvaćenih vrijednosti o obrazovanju, držat će roditelje zajedno s drugim roditeljima i nastavnicima, a školi će omogućiti funkcioniranje u smislu ispunjavanja obrazovnih interesa i potreba obitelji za njihovu djecu (Redding, 1991). Katunarić (2009, 40) govori o zajednicama kao o mikro i makro društvenim fenomenima i oblicima udruživanja ljudi.

O pojmu zajednice postoje mnoge definicije (Žganec, 2003), a sve ih povezuju tri obilježja: socijalne interakcije, prostorno područje i zajedničke veze među ljudima koji u njoj žive. Najčešće se misli na zemljopisnu ili socijalno-psihološku povezanost, a pojam zajednice može imati trojako značenje. Prvo je shvaćanje zajednice kao nekoga omeđenog prostornog (zemljopisno gledajući) područja, primjerice lokalna zajednica, zajednica gradske četvrti i sl. Drugo se značenje odnosi na pojedince i skupine ljudi koje povezuju slične funkcije važne za njihov svakodnevni život (čak i ako nisu prostorno blizu) kao što su školska zajednica,

privredna zajednica, religijska, politička i sl. pa govorimo o funkcionalnim zajednicama. Treće se značenje odnosi na skupinu ljudi koje povezuju zajednička obilježja kao što su spol, dob, obrazovna razina ili neko slično obilježje; npr. zajednica treće dobi, zajednica tehničke kulture; to su kategorijalne zajednice. U novije se vrijeme sve više naglašava socijalno-psihološki aspekt (odnosi) članova zajednice pa se govori o „osjećaju zajednice“ (sense of community), zajedničkim vrijednostima, normama i interesima/ciljevima.

U školi su kao mjestu odrastanja učenika prisutna sva tri navedena obilježja zajednice: ona je ustanova odgoja i obrazovanja na nekom zemljopisnom prostoru; u njoj žive i rade osobe povezane svojim funkcijama učenja i poučavanja, a također ih veže životna (učenička) dob te pedagoška djelatnost, kao poseban profesionalni sustav s naglašenom socijalnom i emocionalnom dimenzijom (učitelji i drugi zaposlenici škole).

U povijesti pedagogije i ranije nalazimo slične poveznice škole i zajednice. Pojam škole kao zajednice navodi Dewey: „Na prvom mjestu škola mora biti životna zajednica u punom smislu te riječi. Socijalna shvaćanja i interesi mogu se razviti samo u pravoj socijalnoj sredini – gdje se zajedničko iskustvo stječe u uzajamnom trenju i razmjeni doživljaja...“, to pretpostavlja odnos rada i igre u zajednici s drugima (prema Švajcer, 1964, 58). Nadalje, u okviru pokreta radne škole krajem 19. i početkom 20. stoljeća u Njemačkoj, Kerschensteiner govori o školi kao radnoj zajednici.

Na našim prostorima o školi kao zajednici inspirativno piše Stjepan Matičević (1938) kako škola, poput orkestra, u zajednici učenika i učitelja oživotvoruje simfoniju odgoja (prema Polić, 2006, 31). Isto tako naglašavajući snažnu vezu pojedinca (lica) i zajednice Vuk-Pavlović (1996, 84) navodi: „Kao što pojam zajednice traži nužno onaj lica i obrnuto, pa se jedan mimo drugoga ne da misliti, tako i lice i zajednica pripadaju istome krugu i ne daju se nikako odijeliti. Svako je zbiljsko produbljenje lica, svako vrijednosno proširenje njegova jastva u isti mah i obogaćenje, svaki njegov pad, svako njegovo nutarnje osiromašenje ujedno gubitak zajednice: a jednako se nužno mora svako ojačanje ili slabljenje zajednice, u kakovugod smjeru bilo, odraziti u licima. Tako je usko vezano jedno s drugim.“ Previšić, V. (1996, 1999) u novijoj hrvatskoj pedagogijskoj teoriji također afirmira taj koncept: škola kao odgojno-socijalna; kreativna i životna; humana, stvaralačka i socijalna zajednica, a prihvaćen je i od drugih suvremenih pedagoga (Jurčić, 2009, Zrilić, 2011, Buljubašić-Kuzmanović, 2012, Hrvatić, 2012).

Važno je naglasiti kako povezanost u zajednici mora biti „zasnovana na činiteljima višeg reda, a to je prihvaćanje i njegovanje određenog seta moralnih normi i iz njih proizašlih

običaja te sukladno tome postojanje, do visokog stupnja usklađenog zajedničkog sustava vrijednosti.“ (Janković, 2004, 61)

U suvremenoj školi sve važnija postaje lokalna zajednica kao bitan sudionik i sukonstruktor novog kurikuluma i njegova obogaćivanja brojnim partnerstvima. Pusić (1981, prema Mataga Tintor, 2006) navodi: „lokalnu zajednicu čine ljudi koji žive na određenom prostoru, imaju zajedničke potrebe i bave se različitim djelatnostima.“ Treba naglasiti da je za svaku zajednicu važno, a po tome se i razlikuju, koliko su njezini članovi pripravni odazvati se, i biti zainteresirani i angažirani, zajedničkim aktivnostima koje potiču osjećaj pripadnosti i razumijevanje inicijativa za opće dobro. „Važnost leži u životu u zajednici, u proživljavanju međusobnih odnosa te o svjesnosti, kao i pozitivnom spoznavanju *društvenosti*.“ (Legrand, 1993, 68)

Sigurno da sva pitanja odgoja, učenja te cjelovitog razvoja djece i mladih u nekoj sredini jesu ili bi trebala biti krucijalna te imati status zajedničke vrednote oko koje se trebaju okupljati svi zainteresirani, odgovorni i otvoreni građani koji žele i mogu biti aktivno, organizirano i kreativno uključeni u školski kurikulum, a time i u živote djece i mladih svoje (školske) zajednice. Koncept zajednice (Gardner, 1991) još obilježuju: cjelovitost koja uključuje razlike; zajedničke vrijednosti; skrb, povjerenje i timski rad; uspješna komunikacija unutar zajednice; participacija; afirmacija; veze izvan zajednice; razvoj mladih ljudi; sustav institucija za podršku zajednici.

Kao dobar primjer korištenja navedenih snaga zajednice i ključnih prednosti paradigme suradništva u odgoju i obrazovanju vidljiv je, osobito zadnjih desetak godina, u prevencijskom djelovanju na (socijalnopedagoški) fenomen „poremećaji u ponašanju“ (Ferić, 2003; Bouillet, Uzelac, 2007; Bašić, 2009) pri čemu se najčešće koristi izraz „spremnost zajednice“. U širem smislu taj izraz obuhvaća obaviještenost, interes, sposobnost i spremnost određene uže ili šire lokalne zajednice za pokretanje i podržavanje prevencijske aktivnosti (CSAP, 2003). Zapravo je riječ o organizacijskom potencijalu neke sredine za prevencijsko djelovanje, iskazano stupnjem i opsegom odgovarajuće pripremljenosti zajednice za planiranje, iniciranje, primjenu i unaprjeđivanje prevencijskih aktivnosti. Svaka organizacija, pa tako i škola, svojevrstan je živi organizam koji ima svoj život i svoje trajanje jer se sastoji od ljudi i njihove vertikalne i horizontalne interakcije unutar i izvan nje. Kvaliteta njihove interakcije uvelike određuje kvalitetu i djelotvornost, tj. efektivnost i efikasnost škole (Pavić, Rogošić, 2007; Pavlović, Šarić, 2012, 523).

Danas se teži školi koja je mjesto pomoći razvoju pojedinca i njegovu samoostvarenju, ali i razvoju humanih odnosa njezinih članova; školi koja napušta tehnokratizirano shvaćanje

obrazovanja kao procesa usmjerenog na postizanje gospodarskih ciljeva i promiče obrazovanje kao proces koji ističe razvitak potpune osobe (Delors, 1998; Duffour, Curtis, 2012). Povezanost treba zamijeniti razdvojenost i pokazati put *simbiozofije*, mudrosti života u zajednici: jedinstvo, mješanstvo i raznolikost kao planetarni procesi (Morin, 2002). U kvalitetnoj školi (Glasser, 2005, 103), svi su sudionici dijelovi čitavoga jednog sustava koji se brine o kvalitetnom odgoju i obrazovanju za sve učenike.

I u nekim kriznim situacijama u zajednici škola može biti „jezgra stabilnosti“, pogotovo za djecu / učenike (Kostarova Unkovska, 2003, 264) jer je škola, uz obitelj i lokalno okružje, jedna od tri glavne sredine u kojima učenici uče i stječu životnu zrelost. Odrastajući u socijalnoj okolini, dijete se susreće sa sve složenijim interakcijama i razvojnim zadatcima i kao odgovor na te zahtjeve formira sve složenije oblike socijalnog ponašanja primjerene različitim situacijama. Tako i sociološka teorija simboličkog interakcionizma, nastala sredinom 70-tih godina 20. stoljeća u SAD, naglašava utjecaj socijalne interakcije u samo-konstrukciji svake osobe. Utemeljiteljem se smatra G. H. Mead (iako je naziv *simbolički interakcionizam* potekao od H. Blumera). Bit je ove teorije u socijalnoj samoizgradnji pojedinca u stalnoj interakciji s okolinom, i to određenim (dogovorenim) simbolima komunikacije, odnosno, naglašavaju se komunikacija i socijalni odnosi između subjekata koji utječu na razvoj identiteta. Baveći se (mikrosociološki) neposrednim interakcijama među ljudima, osnovna je pretpostavka interakcionizma istražiti značenja koja pojedinci pridaju svojim postupcima, odnosno, njihovo se ponašanje ne može razumjeti „izvana“. Vrlo važan učinak na ponašanje pojedinca ima njegovo samopoimanje, koje je pod utjecajem mišljenja i reakcija drugih ljudi, što se obično označava pojmom „zrcalnog jastva“ (Elias, 1970, prema Giddens, 2007).

Osnovni pojmovi interakcionističke teorije povezani sa školskom stvarnošću jesu interakcija i identitet, institucije i socijalni nadzor, biografija i karijera, stigmatizacija i etiketiranje. Jedan od krunskih pojmova, kako za samu interakcionističku teoriju, tako i za emocionalnu pismenost, jest upravo *identitet*, koji daje mogućnost samopromatranja pojedincu – sagledati, doživjeti i *vidjeti* sebe kao jedinstvenu osobu sa svim posebnostima, ali ujedno i kao pripadnika određene društvene skupine s čijim se članovima razumije i dijeli određene sličnosti (Kostović i Marić- Jurišin, 2011).

U školskom okružju djeluju brojne ustanove, institucije, kulturne i umjetničke skupine, športski klubovi, vjerske i etničke zajednice, karitativne, ekološke i druge zaštitne udruge i društva, socijalne i zdravstvene ustanove i sl., a svaka od njih ima i određen odgojno-obrazovni potencijal koji može koristiti pedagoškom radu i izgradnji inoviranog kurikuluma,

u kojem će, u tako obogaćenoj odgojno-socijalnoj kulturi škole, svaki učenik pronaći svoj prostor za učenje i razvoj. U pitanju je mnoštvo mogućnosti pa time i načina mogućeg uključivanja i djelovanja na odgojno-obrazovni proces, što će uvjetovati izbor, usklađivanje s vrijednostima i ciljevima škole, planiranje, oblikovanje situacija i strategija u kojima će se izabrano ostvariti, i naravno, praćenje i vrednovanje. Naravno, važno je poštovati kurikulumsku nit koja će voditi znanstveno zasnovanoj implementaciji, ali će zasigurno pridonijeti izazovnosti i onaj „slobodni prostor“ neformalnim utjecajima koji se u takvim situacijama neće moći izbjeći nego će pridonijeti ideji škole bliske životu.

Jednu od podjela uzajamnih utjecaja/interakcija u odnosu na njihove učinke daju Maleš, Mijatović (1999, 340, 361) te navode da mogu biti istovjetni, suprotni ili neutralni; potpuno drukčije strukturalno i/ili vrijednosno orijentirani, ciklički neujednačeni, uvjetovano kombinirani. U otvorenijoj i slobodnijoj kurikulumskoj metodologiji planiranje treba shvatiti kao polazište, znanstveno utemeljeno i dovoljno opsežno, a ujedno i tako fleksibilno da prihvaća moguće promjene koje će se događati u samim realnim interakcijama te, kako novode autori, biti i drukčije vrijednosno ili ciljno utemeljeni, a opet biti međusobno pomireni u jednoj partnerskoj orijentaciji tijekom nastave ili nekog drugog odgojno-obrazovnog procesa.

Školski kurikulum može svojim otvorenim i okvirnim planiranjem i organizacijom povezati djelovanje svih suodgajatelja, škole-obitelji-lokalnog okružja i omogućiti njihove pune, individualne, a opet udružene, utjecaje na odgoj i učenje, rukovodeći se načelom „najboljeg interesa djeteta“.

Za današnje odrastanje važna je tzv. „institucionalna pluralnost opcija učenja“ (Giesecke, 1993, 56) koja omogućuje učenikovo učenje iz različitih izvora učenja, a ne samo u školi; međutim, škola je u prilici u određenoj mjeri povezivati takvo učenje partnerskom sukonstrukcijom kurikuluma i time pridonositi učenikovom učenju i razvoju njegova ponašanja – škola je važan kontekst za uspostavljanje odnosa s drugima, kako s vršnjacima, tako i odraslima, čime se zadovoljava niz temeljnih ljudskih potreba i izgrađuju uvjeti za socijalni odgoj (Bognar, 2001, 116). Autor ga definira kao postupno usvajanje različitih društvenih normi koje se tiču međuljudskih odnosa: odnosa roditelj-dijete, dijete-učitelj, odnosa među djecom, između dječaka i djevojčica te žena i muškaraca, načina reguliranja odnosa u zajednici. Socijalni odgoj treba osposobiti učenike za suočavanje sa sukobima i za njihovo rješavanje nenasilnim putem, a u školi se implementira u četiri uža područja: odgoj za život u zajednici, odgoj za humane odnose među spolovima, odgoj za nenasilno rješavanje sukoba i odgoj za mir. Socijalni se odgoj ostvaruje prije svega strategijom socijalizacije, za

koju autor kao dominantne predlaže metode afirmacije, komunikacije i kooperacije, koji preferiraju suradnju umjesto sukoba (Janković, 1994).

Govorimo o *novoj školi* kao poželjnoj zajednici učenja i odgoja mladih. Odgoj za zrelost, za osjećaje prema zajednici, za samoodređenje i korisnost, ujedno je odgoj za otvorenu budućnost i za vrijednosti. „Odgoj za vrijednosti“ zahtijeva školu kao „životni prostor u kojemu se stječe iskustvo.“ (Hentig, 2006, 57, 93) Uvijek je aktualno pitanje kako do „škole budućnosti“ koja bi svojim glavnim obilježjima, a osobito kreativnim i inovativnim sagledavanjem promjena te novim pristupima, odgovarala suvremenom karakteru životnog okružja učenika. Izgradnja takve škole zajednice može predstavljati jednu od temeljnih odrednica svake obrazovne reforme. Taj stav ima uporište u zahtjevu za proširenjem socijalizacijske uloge škole, pri čemu se škola ne poima samo kao mjesto na kojem se prenose i usvajaju znanja i činjenice, već i kao mjesto socijalnog, kulturnog, a unutar njega i interkulturalnog rasta i razvoja. Školsko okružje, oplemenjeno socijalnom osjetljivošću i međusobnim uvažavanjem, slobodnom komunikacijom i nenasiljem, empatijom te prepoznavanjem i poštivanjem različitosti, temelj je harmoničnim odnosima u razredu i školi kao i kreiranju takvoga odgojno-obrazovnog procesa koji podupire različitost kao priliku za učenje i međusobno obogaćivanje.

U školama koje su, ne samo zajednice razvijanja pozitivnog stava u odnosima s „različitim“ drugima nego i zajednice priznavanja, prihvaćanja i uvažavanja različitosti, osposobljavamo učenike za (su)život s različitostima na individualnoj razini specifičnih potreba te na razini kulturoloških različitosti (Zrilić, 2011).

Censi (2009) školu drži mjestom susreta generacija gdje se izgradnja znanja i vještina odvija prema smislu i značenju; učenik i učitelj su u kontaktu u zajedničkome radu, koji je intersubjektivni susret, odnos, učenje i razrada emocija. Iako je unutar pedagoške literature prepoznata važnost školske zajednice, Redding (1991) naznačuje kako se sam koncept, kao i mnoge novine, često nedovoljno kritički koristi. Navodi kako bitna obilježja koja definiraju zajednicu nisu samo prostorna blizina, članstvo u istom kolektivu ili radnoj sredini, nego je najbitnija međuljudska povezanost i zajednička uvjerenja koja dijele njezini članovi. Prema tome škola koja funkcionira kao istinska zajednica jest ona u kojoj učenici, nastavnici, ravnatelji, pedagozi, roditelji i drugi članovi škole dijele slične vrijednosti i međusobno surađuju na temelju zajedničke odgojno-obrazovne vizije i usmjerenosti sličnim ciljevima.

Jedan dio autora problematiku školske zajednice povezuje s raspravom i istraživanjima takozvanoga *pristupa cijele škole*. Roaf navodi (1986, prema Buterin, 2012, 105) da se pojam *a whole-school approach* pojavljuje 1975. (prvo kao izvješće o pristupu politici jezičnog

obrazovanja u kurikulumu). Od tada dobiva sve više važnosti i u drugim područjima odgojno-obrazovnog djelovanja škole, kao što su građanski odgoj i obrazovanje, školska disciplina, posebni pedagoški pristupi, problematika pastoralne skrbi, moralni odgoj.

Zamjenjujući izraz „pristup“ izrazom „politika“, autor objašnjava kako *politika cjelovite škole* implicira cijelu školsku zajednicu, čija je svrha stvaranje i usmjeravanje pozitivnog školskog etosa, a time i podržavanje stavova i ponašanja koji su s time konzistentni. Unutar te definicije ističu se dvije ključne točke. Prvo, naglasak je stavljen na cijelu školsku zajednicu što podrazumijeva uključivanje ne samo učitelja, pedagoga i ravnatelja već i drugih sudionika (učenika, roditelja i suradnika iz okružja). Drugo, naglašava se školski etos, čime se ukazuje da, uz intencionalni, i implicitni kurikulum ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnim nastojanjima. Glatthorn (1987, prema Hrvatić i Piršl, 2007) neformalni ili skriveni kurikulum podrazumijeva kao one aspekte školovanja koji dovode do promjena u vrijednostima, percepcijama i ponašanju učenika. Navedeno odgovara proširenoj koncepciji kurikuluma koji se ne ograničava na problematiku nastavnog plana i programa nego podrazumijeva skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojno-obrazovni proces.

Prepoznaje se važnost *kulture* škole, ovisno o tome koji se aspekt odgoja i obrazovanja nastoji afirmirati u kurikulumu. U tom smislu obično one škole koje su zauzele izričit stav prema određenom aspektu zastupaju pristup ili politiku *cjelovite škole* čija je svrha izgradnja takve kulture koja integrira to stajalište.

Autori koji zagovaraju pristup cjelovite školske zajednice (Roaf, 1986, Nias, 1992) vide ga i kao snažnu podlogu za oblikovanje i provođenje pedagoških inovacija. Polazište je hipoteza kako vjerojatnost uspjeha provedbe određenog odgojno-obrazovnog programa u velikoj mjeri ovisi o kooperativnosti i dogovoru svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa na temelju istih ili barem sličnih pedagoških uvjerenja.

Istražujući razvoj cjelovitoga školskog kurikuluma i odnose među članovima škole, Nias i sur. (1992) iznose sljedeća obilježja cjelovite školske zajednice: osjećaj pripadnosti školskoj zajednici, dijeljenje istih obrazovnih uvjerenja i ciljeva te njihovo tumačenje na sličan način, timski rad u razvoju i implementaciji politike te u procesu odlučivanja i suočavanju s krizama, prakticiranje autonomije u vlastitom djelovanju, osjećaj sposobnosti na individualnoj razini te pozivanje na stručnost drugih članova škole, dobri međuljudski odnosi, znanje o školi koje se ne ograničava samo na vlastito djelovanje te uvažavanje uloge ravnatelja kao voditelja. Ova obilježja čine školu odgojno i socijalno primjerenom te poželjnim podsustavom učenikova života i razvoja, a partnerski odnosi svih uključenih

pridonosit će njihovoj kvaliteti. I Buss i Larsen (2008) govore o socijalnoj i kulturalnoj domeni ličnosti te važnosti socijalne interakcije za njezin razvoj.

Za osjećaj školskog zajedništva i pripadnosti ključno je školsko vodstvo i međusobna suradnja svih. Među sedam obilježja uspješne škole nalazimo i sastavnicu vođenja škole (Brajša, 1995): 1. učitelji i učenici, 2. ljubav, 3. mozak, 4. učenikova i učiteljeva motiviranost *5. demokratski vođena škola*, 6. ekipni rad, 7. reflektirajuća škola.

Važnost vođenja suvremene škole, koja se osobito očituje u povezanosti svih subjekata, poticanju timskog rada i kreativnoj suradnji, treba se prepoznavati i u drugim obilježjima kojim će školski menadžment osigurati slobodu i autonomiju učitelja, samostalnost, refleksivnost i kreativnost u zajedničkom gradnji „humane i uspješne škole".

Vodstvo ravnatelja temeljni je, ali ne i dovoljan uvjet za razvoj školskog zajedništva. Prema Nias i sur. (1992), ravnatelji ne mogu slijediti odgojno-obrazovnu viziju bez učitelja koja postaje zajednička tek onda kada se među svim članovima školske zajednice uspostavi suradnja, a u današnjim uvjetima poželjni su i kvalitetniji odnosi partnerstva. Prilike za raznovrsne interakcije, kako formalne tako i neformalne, povezivat će sudionike u sukonstrukciji kurikuluma te je očekivan razvoj otvorenije i dublje suradnje koja će se i dalje, u poticajnim uvjetima, dinamizirati i intenzivirati. Zajednički rad na ostvarivanju misije i ciljeva škole, ali i slobodno druženje, razmjena mišljenja i iskustava, omogućit će učenje jednih od drugih i jednih o drugima te širenje uvjerenja, znanja i prakse. Na takav se način omogućuje uvid i samouvid u vrijednost i snagu suradništva u pedagoškoj zajednici, prožetoj međusobnim i međugeneracijskim prihvaćanjem, uvažavanjem te poštovanjem doprinosa drugih, za razvoj školskog zajedništvo i poželjne odgojno-socijalna kulture.

U znanstveno-stručnoj preobrazbi suvremene škole naglašava se socijalno-komunikacijska participacija svih sudionika školskog kurikuluma koji se sukonstruira u međuodnosnu mrežu temeljenu na profesionalnim kompetencijama učenika i izgradnji opće kulture kao polazišta za cjeloživotnu nadogradnju svega ostalog.

2.2.1. Škola i vrijednosti

Pedagogiju i školu trajno zanima vrijednosna strana odgoja i obrazovanja kao jedna od temeljnih i polazišnih svrha odgoja kao njezina predmeta. Razmišljati o vrijednostima znači promišljati o onome što je dobro, potrebno i važno na razini osoba i društva u cijelosti te je integrativni sadržaj svake vizije obrazovanja (Gardner, 2000).

Pitanja smisla, svrhe, odgojnog ideala i vrijednosti posebno se naglašavaju u filozofijskoj pedagogiji (P. Barth, R. Eucken, F. Paulsen), kulturnoj pedagogiji (W. Dilthey, E. Spranger, G. Kerschensteiner, T. Litt), vrijednosnoj (aksiologijskoj) pedagogiji (J. Cohn, A.W. Messer, J. Wagner), socijalnoj pedagogiji moralnog usmjerenja (W. Foester) i pedagogiji ličnosti u sastavu individualne pedagogije E. Lindea (Vukasović, 2010, 102).

U poruci J. Delorsa (1998) „Europi bi trebalo vratiti dušu“ iščitavaju se naglašenost odgoja za vrijednosti – humane, demokratske, građanske i ljudske koje bi u kurikulumskoj integraciji tijekom cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa ispunjavali onu ulogu glavne vodilje prema čovjeku koji će znati i moći graditi održivu budućnost. Vrijednosti se teško mogu jedinstveno definirati i brojni su pristupi njihovom istraživanju i opisivanju. Zajedničko je većini definicija da su vrijednosti odrednice stavova i ponašanja pojedinaca: predstavljaju skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro ili poželjno koje se formiraju procesom socijalizacije (Petz, 1992); Brown (1996) u svojoj holističkoj teoriji izbora životnih uloga temeljenih na vrijednostima navodi da su one standardi koji nam pomažu evaluirati svoje aktivnosti kao i ponašanja drugih. Orijentacija su na osobnoj, grupnoj i globalnoj razini, imaju i samoaktualizirajuću funkciju. Posložene su u vrijednosni sustav, hijerarhijski organiziran s obzirom na njihovu značajnost u životu neke osobe.

Tako Vuk Pavlović (2007) navodi određenost vrijednosti mjerilima prema kojima se poima smisao života, ali i smisao cijeloga svijeta. Čovjek je u svojem temeljnom određenju razumno, spoznajno i vrijednosno biće; bez vrijednosnog sustava i mjerila čovjek to ne bi bio u punini te riječi, ne bi imao osjećaj za dobro i zlo, pozitivno i negativno, napredno i nazadno, za odgovornost, solidarnost i uopće humanitet (Vukasović, 1991, 52). Kako je čovjek ujedno vrijednost sam po sebi, tako se u etičkom smislu razumijeva da, u procesu odrastanja i života u različitim zajednicama, on sam sebe ostvaruje (samoostvaruje) kao jedinstvena osobnost koju određuju humane vrednote. Vrednote su trajna vjerovanja koja utječu na izbor određenog načina ponašanja. Trajne su i stabilne, a u specifičnom kontekstu imaju prediktivnu vrijednost na stavove i ponašanje (Schwarz i Bilsky 1987, 1990; Rokeach, 1973; Ferić i Kamenov, 2007; Schwartz, 1994; Franc, Šakić i Ivčić, 2002, prema Vlah i sur., 2011).

U nekom društvu sustav vrijednosti je skup općih zahtjeva koji se odnosi na pojedinca. Na drugoj strani tog odnosa pojedinac prema društvu iskazuje svoje potrebe – biološke, socijalne i samoaktualizirajuće (Maslow, 2000). Vrijednosti su sadržane u moralnim normama. Što je razlika između vrijednosnog sustava nekog društva i općih ljudskih potreba manja, to se društvo može smatrati humanijim (Bognar, Matijević, 2002, 141). Vrijednosti usmjeravaju formiranje pozitivnih ili negativnih stavova prema nekom objektu. Smatra se da stavovi svojom konativnom, emotivnom i akcijskom komponentom imaju utjecaja na stvaranje namjere ponašanja prema objektu pa su zato relevantni za predviđanje nečijeg ponašanja (Pennington, 2004).

Demokratsko ponašanje kao model socijalnog učenja učenika proizlazi iz demokratskog sustava vrijednosti učitelja/učiteljica. Dewey gotovo poistovjećuje demokraciju i humanizam i ističe važnost odgoja u tome: škole trebaju biti blisko povezane s društvom u cjelini jer u školama djeca uče sudjelovati u društvenom i kulturnom životu. Navedeni sustav vrijednosti stoga treba biti temeljem profesionalnom angažmanu izraženom stvarnim ili skrivenim kurikulumom. Među temeljnim vrijednostima koje bi trebalo strukturno integrirati u kurikulumsko određenje cilja i zadataka suvremenog odgoja mladih, Previšić (2009) navodi sljedeće vrijednosti: poštivanje prava i dostojanstva čovjeka; uvažavanje kulturne, prirodne i društvene raznolikosti među ljudima; poštivanje prava i potreba budućih generacija; očuvanje životne okoline i života na zemlji; razvijanje odgovornosti za mir i nenasilje prema prirodnoj i socijalnoj okolini. U različitim odgojno-obrazovnim kontekstima i vrijednosti su raznoliko postavljene, npr. „biti tolerantan, biti brižan i biti odgovoran“ (Stoll i Fink, 2000, 167).

Najčešće se povezanost odgoja i obrazovanja i vrijednosti naglašava u vrijeme društvenih kriza, prije svega moralnih, prepoznavajući moralnu krizu uzrokom drugih kriza (Rakić i Vukušić, 2010, 772), ali je odgoj za vrijednosti neizostavan dio školskog kurikuluma ugrađen u njegove osnove i trebao bi biti permanentan proces o kojemu konzistentno brinu svi njegovi sudionici i važna je tema pedagogijskog praćenja i istraživanja (Mrnjaus, 2008).

Kako razvoj socijalnih vrijednosti počinje vrlo rano i na njih najveći utjecaj ima obitelj, neki autori (npr. Halsted i Taylor, 2000, prema Fyffe i sur., 2004) smatraju da je uloga škole dograditi se na vrijednosti koje je dijete već počelo razvijati. Osjetljiv je izazov školi omogućiti učenicima ponudu i izbor prihvatljivih vrijednosti od klasičnih i općeprihvaćenih u zajednici, društvu i kulturi, kompatibilnih s obiteljskima, pri čemu ostaje dovoljno prostora za razvoj onih koje će neopterećeno usmjeravati njihov razvoj i budući život odraslih ljudi.

Nacionalni kurikulumi uglavnom daju jasnu sliku vrijednosti koje se naglašavaju (Hooper i sur., 2003, u Rakić, Vukušić, 2010) , ali autori navode da problemi konkretnijeg

odgoja za vrijednosti počinju pred učionicama, dakle onda kada treba odlučiti kako provoditi odgoj za vrijednosti. I okvirni kurikulum Republike Hrvatske (2010) naglašava dominantne vrijednosti koje treba promicati u odgoju i obrazovanju – znanje, solidarnost, identitet i odgovornost – pa se također može očekivati da će se sukladno iskustvima drugih, javljati pitanja vezana za planiranje, provedbu i vrjednovanje složenog procesa odgoja za vrijednosti.

Svakako je najvažnija osobna odgovornost, kao ključ moralne kompetentnosti jer o njoj ovisi izgradnja demokratskog društva, prije svega socijalnim vještinama dogovaranja, pregovaranja, usuglašavanja. Suradnička škola koja u svoj kurikulum ugrađuje socijalnu senzibilnost i kooperativnost, promovira osjetljivost za probleme, potrebe i želje učenika, roditelja, nastavnika promicat će takve vrijednosti (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010, 15). Njezina djelatna orijentacija omogućuje razviti konstruktivne, u socijalnom smislu kooperativne mogućnosti života (opažati, razmišljati i djelovati).

Bruner (2000) drži da je škola sama po sebi glavni nastavni predmet, iz čega proizlazi potreba preispitivanja vrijednosnih aspekata cjelokupnog okružja i života odgojno-obrazovne ustanove, kao i odaslanih poruka odgajatelja/učitelja i drugih odraslih djeci/učenicima.

Danas su u odgoju i obrazovanju vidljive velike dvojbe između modernističkih i postmodernističkih vrijednosti, odnosno skeptičnost prema novim idejama naglašenog pluralizma, relativizma, raznih sloboda, neočekivane solidarnosti i sl. te se u školi, kao mjestu intenzivnih susreta mnogih subjekata, u formi službenog i prikrivenog kurikuluma, one isprepleću na razne načine. Još u antičko doba (Pranjić, 2010, 379) prepoznavao se utjecaj vrijednosti osoba, ne samo u najbližem nego i u širem odgajanikovom krugu, kao što su vjernost, gostoljubivost, požrtvovnost, poduzetnost, radišnost, strpljivost, ljubav, odanost, vjerodostojnost, istinoljubivost, kritičnost, karakternost, uspravnost, bogoljubnost, koje se i danas u krizi suvremenog društva vide kao poželjne. Veliki je izazov i odgovornost suvremenom pedagoškom radu otkrivati, u okrilju pluralizma i kurikulumskog partnerstva, s učenicima i za učenike, najbolje putove formiranja njihova vrijednosnog sustava u novoj odgojno-socijalnoj kulturi škole.

2.2.2. Modeli socijalnog razvoja djeteta

Više je pristupa u shvaćanju i klasifikaciji socijalnog razvoja djeteta, a nekoliko teorijskih modela ističe važnost kulturnog konteksta u tome od kojih će se ovdje naznačiti *četiri najrelevantnija*, prema Klarin, Proroković, Šimić-Šašić (2010):

Prvi, sociokulturni pristup razvoju razvija L. Vygotski šezdesetih godina prošlog stoljeća, u kojemu kultura u interakciji pojedinca, socijalnih odnosa, socijalnog konteksta i institucija ima ključnu ulogu. Vygotskyjev je sociokulturni (ili sociopovijesni) pristup utemeljen na razumijevanju razvoja i razvojnih promjena pojedinca kao aktivnog sudionika okruženja u kojem živi. Važnost djelovanja društveno-kulturnog konteksta, kao i u Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji, naglašena je za djetetov razvoj i odrastanje. Razvoj je pojedinca, prema Vygotskom, produkt njegove kulture, a kognitivni razvoj rezultat dijalektičkog procesa djetetova učenja u zajedničkom iskustvu rješavanja problema s drugima, čestom s roditeljem ili odgajateljem/učiteljem (Vasta i sur., 2004). Piaget naglašava djetetovo samostalno nastojanje razumijevanja svijeta oko sebe, dok Vygotsky kognitivni razvoj djeteta razumijeva kao društveno posredovan proces uz pomoć odraslih ili starije djece (1962). Odrasla je osoba, u interakciji s djetetom, u početku odgovornija za neko iskustvo učenja, ali vremenom se ta odgovornost prenosi na dijete s uvjerenjem kako svako dijete može postići još više. Ovakav se diskurs odnosa djeteta i odraslih promiče i u *Konvenciji o pravima djeteta*, naglašeno formulacijom "razvijajuće" sposobnosti djeteta (Markovinović, Maleš, 2011).

Drugi, ekološki model razvoja razvio je Bronfenbrenner 70-ih godina prošlog stoljeća (detaljnije opisano u poglavlju 1.1.2.). Osnovna postavka ovoga teorijskog modela jest razvoj osobe kao rezultat međuutjecajnosti svakog pojedinca i okružja u kojemu živi.

Treća, ekokulturna teorija autora Weisnera (1984, 2002) posebno naznačuje mjesto kulture u razvoju pri čemu se razvojni put događa unutar specifičnoga ekološko-kulturnog konteksta kreiranog uobičajenim dnevnim aktivnostima i ritualima u kojima dijete sudjeluje (igra, šetnja, vrijeme spavanja, uključivanje u kućne obveze, posjeti široj obitelji, briga za mlađu braću i sestre i sl.). Roditelji određuju aktivnosti i njihovu važnost čime utječu na usvajanje vrijednosti u kojima se najviše oslikava kultura neke sredine. Ovaj pristup zahtijeva stalna kroskulturalna istraživanja zbog toga što kultura nije fenomen koji naginje homogenosti i stabilnosti nego suprotno, promjenama. Ekokulturna teorija naglašava nekoliko važnih dimenzija razvojnoga procesa (Cooper, 1999, prema Klarin i sur., 2010): prvu čini analiza svakodnevnih događanja koje okružuju dijete i u koje je uključeno; drugu čine važne osobe prisutne u svakodnevnom životu djeteta i njegova interakcija s tim osobama (roditelji, braća i

sestre, djedovi, bake, prijatelji, treneri, učitelji); u trećoj su komunikacijski stilovi u različitim životnim situacijama (verbalna i neverbalna komunikacija, planiranje, rješavanje sukoba, pregovaranje); a četvrtu dimenziju čine vrijednosti, ciljevi i usmjerenja obitelji i okruženja. Nadalje, ekokulturna teorija pruža mogućnost razumijevanja obiteljske prilagodbe tijekom tranzicije iz djetinjstva u adolescenciju. Može se uočiti 6 kategorija u kojima obitelj utječe na ciljeve i aspiracije svoje djece. To su značaj obitelji, školovanje i obrazovanje, radno mjesto, moralna domena, zdravlje i etnička pripadnost/identitet.

Na kraju, autori Phelan, Davidson i Yu (1991) u tzv. *modelu višestrukih svjetova* (The Multiple Worlds Model) naglašavaju važnost obilježja "svjetova" koji okružuju dijete-obitelji, vršnjaka i škole koji imaju specifične aktivnosti, vrijednosti koje preferiraju, planove i težnje. Razvoj je zapravo ukupnost svih interakcija djeteta s njegovim *svjetovima*. I ovaj model ima dosta zajedničkoga s Bronfenbrennerovim ekološkim modelom, osobito s konceptom sustava i njihovom interakcijom u mezosustavu (Klarin i sur., 2010, 549).

Osamdesetih se godina 20. stoljeća pojavljuju teorije koje su u istraživanju procesa socijalizacije usmjerene spoznajama bihevioralne genetike i važnosti genske strukture za kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Od 1995. J. R. Harris zastupa kritički pristup kojim potire postavke dotadašnjih teorija i predlaže novi model socijalnog razvoja koji naziva *razvojna teorija socijalizacije u grupi*. Njegove su značajke (također, uzvratno kritizirane) isticanje raznih socijalnih činitelja koji utječu na razvoj djeteta i to pomiješano genskih i kontekstualnih. Osobita je razlikovnost u minimaliziranju dijadnih odnosa s roditeljima, braćom i sestrama, a naglašavanju izvanobiteljskih čimbenika: prijatelja, susjeda, crkve, škole, subkulture i širega kulturnog okružja. Navodi se da tzv. *dječja kultura* određuje razvoj ličnosti i ponašanja djeteta. Klarin (2006, 122) preporučuje da buduća istraživanja socijalnog razvoja kao višedimenzionalnog fenomena trebaju istovremeno zahvaćati obiteljske, vršnjačke, školske i druge interakcije u različitim kulturalnim kontekstima.

Prema nešto starijem pristupu u razvoju dječje društvenosti Ruth Froyland Nielsen (1982) navodi četiri stupnja socijalizacije (prema Bognar, Matijević, 2002, 144):

1. Asocijalni stupanj: javlja se od 3. do 4. godine djetetova života, prevladava zaokupljenost sobom i svojim tijelom.
2. Egocentrični i predsocijalni stupanj: traje od 3./4. do 7. godine, dijete istražuje sebe i svoju okolinu, javlja se suradnja s drugom djecom, ali je slučajna i površna.
3. Stupanj istraživanja faktora socijalizacije: prepoznaje se od 7./8. do 13./14. godine, velike promjene u socijalnom ponašanju djeteta; javlja se pojačana želja za druženjem s vršnjacima, uočava se prilagodba drugoj djeci; uočava se veća govorna komunikacija i

uspostavljaju se različite interakcije koje im otvaraju nove društvene dimenzije te potiču na promišljanje o socijalnim odnosima što znatno utječe na njihov razvoj.

4. Stupanj svjesne organizacije socijalnih odnosa: počinje oko 13./14. godine, a obilježeno je mogućnostima zajedničkog razmišljanja, dogovaranja i pripremanja aktivnosti s vršnjacima i drugima.

U ovoj klasifikaciji autorice Nielsen vidljiv je socijalizacijski zamah u 3. i 4. stupnju koji zahvaćaju vrijeme osnovne škole (od 7. do 15. godine djetetova života, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). U toj dobi počinje veći interes i snažnije otvaranje djeteta prema drugim osobama, razvija se govor i jezik kao osnovno sredstvo komunikacije; općenito, počinje novo doba djetetove društvenosti što uvjetuje školi posebnu brigu za odgojno-socijalnu kulturu i učenikovo aktivno, participirajuće mjesto u njezinoj sukreaciji. Škola možda ima i veću odgovornost u socijalizaciji učenika nego što je percipirano u današnjim uvjetima njezinih mnogobrojnih ciljeva i još uvijek prevladavajućega pedagoškog i didaktičkog materijalizma, dodatno naglašenog nacionalnim ispitima i „poučavanjem za testiranje“ (Livazović, Vranješ, 2012, 60). A možda je „dobra stara škola“ pomalo ostala „bez snage“ i upravo joj je potrebna energija i svježina vanjskih suradnika koji će je, koristeći sukonstruktivnost kurikuluma i poštujući postojeće potencijale, poduprijeti i revitalizirati izvanškolskim duhom te doprinijeti promjenama njezine kulture u kojoj će prirodnost, humanost, socijalnost, autentičnost, stvaralaštvo, zajedništvo, partnerstvo, dobiti više prostora u oblikovanju podloge za učenikovu društvenost u školi i životu uopće.

Novo i *konvencijsko* shvaćanje naravi djeteta kao aktivne i stvaralačke osobe sa svojim sadašnjim životom (a ne samo, prema tradicionalnom poimanju, kao budućeg čovjeka) donijelo je i promijenjen pogled na djetinjstvo, roditeljstvo i socijalizaciju. Može se reći da suvremeni istraživači dječjeg razvoja, u širem smislu, većinom prihvaćaju interakcionističko gledište prema kojemu su i priroda i odgoj čimbenici koji pridonose dječjem razvoju, uz različito tumačenje udjela bioloških i okolinskih činitelja u pojedinačnim specifičnim poljima ponašanja (Babić, Irović, 2003).

Spomenuti modeli socijalizacije, koji se prepoznaju u odnosu na poimanje naravi i položaja djeteta te sukladno tome i na utjecaje odraslih, sažeto se mogu prikazati onako kao je to opisao autor Schaffer, 1996 (prema Pećnik, 2010, 101–102).

Tablica 1. Modeli socijalizacije (Schaffer, 1996)

Model	**Poimanje djeteta**	**Roditeljsko ponašanje**	**Fokus istraživanja**
laissez-faire	prethodno oblikovano	ostaviti da se samo razvija	razvojne norme
modeliranje gline	pasivno	oblikovanje ponašanja i uvježbavanje	učinci nagrade i kazne
konflikt	antisocijalno	disciplina	konflikti roditelja i djeteta
uzajamnost	sudionik	osjetljivo prepoznavanje i odgovaranje na djetetove poruke	reciprocitet u socijalnoj interakciji

Prvi model, laissez-faire, podrazumijeva da se dijete rađa oblikovano, slijedno Rousseovim tezama, i treba mu omogućiti slobodan odgoj u okružju sa što manje utjecaja kako bi se njegovi urođeni potencijali neopterećujuće otvarali i kreativno ostvarivali tijekom rasta.

Drugi model, modeliranje gline, ima suprotna polazišta – dijete se rađa neoblikovano pa je uloga odraslih da taj mekani materijal (poput gline) modeliraju prema svom viđenju. Položaj je djeteta pasivan, a njegova osobnost zanemarena pa je odgovornost za njegove razvojne ishode u potpunosti na roditeljima i odraslima.

Treći model konflikta naslanja se na teoriju tzv. stare pedagogije kako se djeca rađaju zla, sa željama i nagonima koji su suprotni društvenim normama, što ih dovodi u stalni konflikt s roditeljima i odraslima. Podlogu ovom modelu čini, između ostalog, i Freudovo učenje koji ljudsku narav također vidi kao antisocijalnu.

Četvrti model uzajamnosti nastao je na temelju najnovijih istraživanja kojima su proučavane interakcija dojenčadi i prvih skrbnika (najčešće majki), a koja su već u najranijoj dobi pokazala međusobni socijalizacijski utjecaj. Takvi pristupi u poimanju djeteta kao aktivnog subjekta s pravima, koji su veliki zaokret u odnosu na mnoge dosadašnje koncepte, potaknulo je i propitivanje dotadašnje teorije o primarnoj i najvažnijoj utjecajnosti obitelji pri čemu se naglašavala jednosmjernost. Novije teorije, uvažavajući ovakav pogled na dijete i proces socijalizacije, promatraju ga kao dvosmjeran i međutjecajan što utječe na promjene same suštine ovog pristupa.

Tako australske autorice Sorin i Goloway (2005, prema Pećnik, 2010) ističu povezanost u socijalizacijskome procesu konstrukcija djeteta s konstrukcijama odraslih i njihovo međusobno definiranje te sukladno tome navode devet viđenja *odnosa djece i odraslih* kao i odnosa njihove moći:

- dijete kao nevino, odrasli kao zaštitnik

- dijete kao zlo, odrasli kao dobar i moralan
- dijete koje povećava svoje zahtjeve poput rastuće snježne grude, popustljiv odrasli
- dijete izvan kontrole, nemoćan odrasli
- plemenito dijete/spasitelj, ovisan odrasli
- dijete kao minijaturan odrasli, odrasli isti kao dijete
- dijete kao odrasli u pripremi, odrasli kao učitelj
- dijete kao roba, odrasli koji ga iskorištava za svoje interese
- dijete kao socijalni akter (agentic child), odrasli kao sukonstruktor.

Sukladno ovom posljednjem viđenju, kao i svim znanstveno-teorijskim odrednicama razvoja i promijenjenog shvaćanja položaja suvremenog djeteta, sve se više umjesto tradicionalnih prihvaćaju teorije relacijskoga ili odnosnog shvaćanja socijalizacije; također se javlja i naziv model uzajamnosti (Sommer, 1995; Kerr i sur., 2003; Kuczynski i Parkin, 2006, prema Fulgosi Masnjak i sur., 2013). U tim se teorijama uzima u obzir ponašanje obiju strana, a na socijalizaciju se gleda kao na proces uzajamne prilagodbe, kojemu nije rezultat samo međugeneracijski kontinuitet nego i promjene i inovacije, uz prisutnu resocijalizaciju i razvoj i samoga roditelja. Roditelj, odnosno druge strane u tom odnosu, također mijenja i prilagođuje svoje vrijednosti i odgojne ciljeve svakodnevnim interakcijama u različitim životnim situacijama unutar kojih se kao ključni za odnos prepoznaju osjećaji empatije (suosjećanja). Empatija je sposobnost razumijevanja i osjećanja onoga što misli druga osoba te sposobnost pokazivanja tog razumijevanja (Clark, 2010; Fulgosi Masnjak i sur., 2013).

Za takvo odnosno, uzajamno shvaćanje socijalizacije okvir pruža *teorija socijalnih odnosa* (Kuczynski i Parkin, 2006, prema Pećnik, 2010, 106). Stoga i u terminu koji se danas najčešće spominje i u kojemu je sadržano glavno načelo *Konvencije* – roditeljstvo u najboljem interesu djeteta – prepoznajemo odrednice navedenih relacijskih teorija socijalizacija gdje autorica navodi 4 kategorije:

1. njegujuće ili brižno ponašanje (potrebe ljubavi i sigurnosti)
2. pružanje strukture i vođenja djeteta (sigurnost, odgovornost)
3. uvažavanje djetetove osobnosti (dostojanstvo, razumijevanje)
4. osnaživanje (jačanje djetetove kompetentnosti, podrška djelotvornosti, suradnja).

Razvidan je utjecaj ovoga promijenjenog položaja djeteta i učenika na brojne pedagogijske i stručne fenomene, što se postavilo kao veliki istraživački izazov praćenja razvoja i socijalizacije učenika, kako stručnjacima, tako i svima u partnerskoj sukonstrukciji novog kurikuluma i odgojno-socijalne kulture škole.

Neki modeli socijalnog razvoja analiziraju pojavu i razvoj neprihvatljivog i delinkventnog ponašanja djece i mladih. Tako model socijalnog (društvenog) razvoja (*Social Development Model* – SDM, Catalano i Hawkins, 1996, prema Roviš Bezinović, 2011, Livazović, 2009) objašnjava prosocijalni, odnosno antisocijalni razvoj djece i mladih usvajanjem određenih protokola ponašanja u obitelji, školi, među vršnjacima ili u okružju. Rizični i zaštitni čimbenici mogu biti u biološkoj, psihološkoj i socijalnoj domeni. Rizični čimbenici pojašnjavaju zašto neki pojedinci razviju neprihvatljivo ponašanje, a zaštitni kako se kod onih koji su također mogli manifestirati odstupanja u ponašanju to ipak nije dogodilo (Cohen, 2003). Ovaj model, prateći razvoj društvenosti, naznačuje 4 socijalizacijska sustava djece:

a) situacije uključivanja u aktivnosti s drugima

b) razinu uključenosti i aktivnosti

c) vještine potrebne za sudjelovanje u interakciji

d) pozitivna podrška u aktivnostima i interakciji.

Poželjno je osigurati što više situacija za socijalne interakcije djeteta jer će uključivanjem u njih poboljšavati i proširivati vještine, prema sve raznolikijim i složenijim, uz potrebno potvrđivanje, ohrabrivanje i povratne informacije. Uključenošću u različite društvene aktivnosti dijete dobiva pozitivnu ili negativnu procjenu svog ponašanja, razvijajući pritom emocionalne, kognitivne i ponašajne vještine kojima stječe iskustvo u određenim modelima ponašanja. Ako ne dođe do pozitivnog potvrđivanja prosocijalnih obrazaca od strane važnih subjekata iz okoline, dijete se može opredijeliti za neprihvatljivo ponašanje kao mogući smjer u izgradnji svojeg identiteta (Livazović, 2009, 112).

U procesima razvoja vezanosti djeteta za najbitnije socijalne činitelje u njegovom životu – obitelj, školu, vršnjake i zajednicu – važno je postići ove preduvjete: aktivno i smisleno sudjelovanje u tim sustavima, stvarni angažman koji u njima ostvaruje, razvijenost vještina za uključivanje u te aktivnosti te nagrade i prepoznavanje koje se dobivaju za angažman.

Prema teoriji ključne elemente socijalne veze čine emocionalna veza, tj. privrženost, osobna predanost te sama uključenost u odnose. Kako je uključenost zapravo preduvjet stvaranja vezanosti, u ovom slučaju za školu (koja nas zanima u kontekstu ovoga rada), tako samu vezanost možemo promatrati unutar preostale dvije dimenzije. U nekim je novijim istraživanjima zaključeno da je privrženost školi višedimenzionalan konstrukt u kojem je apstrahirana privrženost učiteljima, privrženost vršnjacima i ukupnosti događaja/doživljaja u školi (Cernkovich i Giordano, 1992.; Murray i Greenberg, 2000, 2001, prema Roviš,

Bezinović, 2011, 187). Dakle, istraživanja socijalnog razvoja djeteta potvrdila su značajnost utjecaja, osim roditelja kao najvažnijih, i vršnjaka i učitelja. U pedagoško-psihološkoj strani odgojno-obrazovnog procesa svakako je posebno i nezamjenjivo mjesto učitelja u školskoj potpori učenikovom rastu i razvoju njegovih kompetencija. Učenikov doživljaj učiteljeve potpore, odnosno prihvaćanja ili odbijanja, značajno je povezan s nekim mjerilima prilagođenosti školi, a osobito sa školskim uspjehom i prosocijalnim ponašanjem u razrednom okružju (Klarin, Lukić i Ušljebrka, 2003, prema Klarin, 2006, 90). Pokazalo se da su djeca koja su uspješna u odnosu sa svojim učiteljem i u njega imaju povjerenja socijalno kompetentnija u odnosima s vršnjacima (iako u tim istraživanjima nisu obuhvaćene obiteljske varijable: privrženosti, interakcije kao i struktura obitelji, što bi također moglo imati ključnu ulogu u promatranim aspektima ponašanja djeteta).

Budući da se djetetova potreba za druženjem opaža vrlo rano, važno je omogućiti mu percepciju uspješnosti u ostvarenim socijalnim interakcijama, čime su učiteljeve mogućnosti u kreiranju takvih situacija u razredu i školi praktički neiscrpne. Uloga je „učitelja-voditelja" u funkciji razvoja mogućnosti svakog učenika i temelji se na „prepoznavanju individualnih potreba i mogućnosti u učenju (razumijevanju učenikova stila učenja), na potpori učenikovih aktivnosti (razumijevanju učenikova načina ponašanja), na smirenosti i strpljenju (razumijevanju za tijek učenikova rasta i razvoja), na komunikaciji (slušanju, pitanjima, raspravi), na optimističkom očekivanju, u težnji da bude dio *razrednog tima* i slično." (Jurčić, 2006, 334). Naravno, u suočavanju sa svim pedagoškim izazovima u današnjem odrastanju učenika, što gotovo podrazumijeva i moguća rizična ili rubna ponašanja koja se javljaju već u najranijoj školskoj dobi, suvremeni će učitelj promišljati na tragu paradigme suradništva i u partnerstvu škole, obitelji i resursa lokalne zajednice (Berc, 2010) uspješnije ostvarivati ciljeve odgoja i učenja.

U svemu tome vidi se velika važnost socijalne kompetencije pojedinca (kao individualnog, ali i relacijskog pojma), a može se reći da su sva razvojna područja djeteta – tjelesno, socijalno, emocionalno i spoznajno – integrirana i u socijalnoj kompetenciji (Klarin, 2006). Na temelju takvoga cjelovitog, holističkog shvaćanja razvoja Katz i McClellan (1999) ponudile su pedagoški model poticanja i praćenja socijalne kompetencije djece, strukturiran kao interakcija individualnih obilježja, socijalnih umijeća i vršnjačkih odnosa, u kojem razvojni učinci tih relacija pridonose boljem objašnjenju različitih aspekata školske prilagodbe, a samim tim i utjecaju školskog kurikuluma na socijalni razvoj učenika. Rezultati brojnih istraživanja, u svijetu i u nas, upućuju na utjecaj učitelja, roditelja i vršnjaka na

socijalni razvoj učenika (Ladd, 1999; Allen, Weissberg i Hawkins, 1989; Buljubašić-Kuzmanović, 2008; Lacković-Grgin, 1990; prema Buljubašić-Kuzmanović, Livazović; 2010).

U teorijama o razvoju dječje društvenosti, i iz njih nastalim modelima socijalnog razvoja, postoje određene etape, razine ili stupnjevi kao i specifičnosti viđenja sazrijevanja djeteta u svakome od tih razdoblja što je predmet interdisciplinarnog zanimanja mnogih (navedenih) stručnjaka i eksperata; svakako se može reći da je to recipročan proces socijalizacije i individuacije, a za odgoj i obrazovanje, osobito iz pedagogijske perspektive, važno je da sva djeca, prolazeći ove etape vlastitom dinamikom razvoja, imaju emocionalnu i drugu potporu, razumijevanje te primjerenu strukturiranu podršku i odraslih u svome okružju. Još je Dilthey kazao važnu misao za ove ideje zajedništva kojima je na čelu: „aktivnost države u području školske politike predstavlja neku vrstu funkcije *predvodnika* koja omogućava vlastitu pedagošku aktivnost roditelja, odgajatelja i javnosti te je unaprjeđuje. Ideju tadašnjih pedagoških savjetodavnih „znanstvenih deputacija“ (1810-1816), kao svojevrsnih saveza preporučuje i za budućnost, ili osnivanje sličnih tijela, kao element razvoja sve liberalnijeg uređenja škole i „viših slobodnih oblika organizacije bića nastave.“ (Tillmann, 1994, 15)

U današnjim kompleksnim uvjetima odrastanja mladih i razvoja njihova prihvatljivoga socijalnog ponašanja te mnogim izazovima koji se pritom javljaju suvremene teorije integriraju interdisciplinarne rezultate istraživanja pokušavajući dati što bolje odgovore. Novija istraživanja pokazuju da se odnos roditelj-dijete, koji kao model možemo razmatrati u nekom dijelovima i kao odnos s pedagoškim djelatnicima, ne može više razumijevati kao monolitni vertikalni odnos (Pećnik, 2010, 107) i autorica ističe najmanje tri domene koje imaju važnu ulogu u tom odnosu: privrženost, hijerarhija i recipročnost. Fenomen vezanosti ili privrženost učenika za školu kao jednu od glavnih sredina njegovoga života u novije vrijeme sve više zanima pedagogijsku znanost, teoriju i praksu (Livazović, 2012), osobito u ideji odgojno-obrazovne ustanove kao zajednice čija je kultura prepoznatljiva po partnerskim odnosima povjerenja, otvorenosti, jednakosti i aktivnosti prema ostvarivanju zajedničkih vrijednosti i ciljeva. Teorija privrženosti pruža jedan od okvira korisnih za razumijevanje razvoja pojedinaca i njegovih odnosa s bliskim osobama tijekom cijeloga života, od kada je J. Bowlby (1951) objavio svoje djelo „Maternal care and mental health“ pa je ova teorija jedna od uporišnih u pristupima brige za kvalitetno odrastanje djece (Vasta i sur., 2005; Klarin, 2006; Ajduković i sur., 2007; Roviš, Bezinović, 2011). Ako njezine postavke apliciramo na školski kontekst koji pruža brojne mogućnosti učeniku za uspostavljenje bliskih veza, pojam se vezanosti za školu može razmatrati u viševrsnim odnosima učenika sa školom u cjelini (ustanovom, miljeom), s vršnjacima, s učiteljima i drugim školskim djelatnicima, a također i s

vrijednostima i normama koje se u školi odašilju i poštuju. Promicanje pozitivnih vrijednosti i strukturirano učenje o svijetu, stvarnosti, sebi i drugim ljudima koje škola promovira, ugrađuju se u osobni i socijalni rast i razvoj učenika.

Također, škola je i važan zaštitni čimbenik za pojavu rizičnih ponašanja koja su danas u mnogim suvremenim društvima velik interdisciplinarni izazov. Slaba vezanost za školu, ili pak otuđenost od škole, povezana je s nizom rizičnih ponašanja poput delinkvencije, ovisnosti, napuštanja obrazovnog sustava, maloljetničkim trudnoćama, antisocijalnim ponašanjem i niskim samopouzdanjem (Livazović, i Vranješ, 2012). Osim vezanosti za školu (*school bonding*), srodni pojmovi koji se najčešće koriste su privrženost školi (*attachment*), predanost (*commitment*), uključenost (*involvement*), školsko ozračje (*school climate*), povezanost (*connectedness*) i sl. (Roviš, Bezinović, 2011).

2.3. Nova (odgojno socijalna) kultura škole

Sve prisutne društvene i tehnološke promjene nužno obilježuju i djetinjstvo, suvremeno doba s puno rizika i neizvjesnosti utječe na život djece i mladih, odnosno, na sve sredine njihova odrastanja koje se također mijenjaju i u njima se na različite načine manifestiraju obilježja društvene stvarnosti: obitelji su sve češće jednoroditeljske, dvokulturalne ili otuđene „fast food"; u školama je sve više nemotiviranih učenika i učitelja, brojni su socijalnopedagoški izazovi, a one se više ili manje uspješno u novim okolnostima i mijenjaju; u lokalnim zajednicama raste broj nezaposlenih i siromašnih stanovnika, niču rizični kvartovi i „sumnjiva" okupljališta mladih, a sve su više u kafićima, kladionicama i sličnim mjestima; javljaju se novi socijalni fenomeni i jedna nova kultura života.

I kultura se škole nužno mijenja: podrazumijevaju se suštinske promjene u suradničkim odnosima, u ozračju među učiteljima i učenicima te drugima u školi, što traži velike napore svih da se takve promjene ostvare (Fullan, 2001). Jedna je od glavnih zadaća suvremene škole biti sredinom u kojoj su učenici sretni, gdje doživljavaju pozitivna iskustva, ali i mjestom u kojemu uče na njima prihvatljiv, istraživački i suradnički način, i gdje se uvažavaju sve njihove različitosti i posebne potrebe (Zrilić, 2011, 91). Škola treba, kao ugodna odgojno-socijalna zajednica, osigurati učenicima okružje za aktivno i partnersko učenje kojim će graditi sve one kompetencije potrebne za život humane, samostalne, odgovorne, stvaralačke, samoostvarene i sretne osobe (Previšić, 1999, 2007; Sullo, 1995).

U određenju karaktera suvremene odgojno-obrazovne ustanove škola se sve više naznačuje kao zajednica zainteresiranih i odgovornih subjekata za njezinu misiju i djelatnost– učenika, učitelja, roditelja, lokalne zajednice, kojima se danas pružaju puno veće mogućnosti uključivanja, sudjelovanja i doprinosa nego do sada. Pojam zajednice, prije svega, podrazumijeva bliske i međuzavisne odnose njezinih članova koji su na prvoj razini dijadni (npr. učenik-učitelj), zatim trijadni (npr. učenik-učitelj-roditelj), a u daljnjim interakcijama grade više ili manje isprepletenu socijalnu mrežu kao podlogu za učenikov razvoj u svim područjima, osobito duhovnom (Leutar, 2006). Njihov uzajamni utjecaj, međuzavisnost i trajnost, svjesnost o tome, obilježja su bliskih međuljudskih odnosa kao i prosocijalno, učinkovito ponašanje te pravednost, povjerenje i druge pozitivne emocije.

U školi, kao zajednici čija se ukupna djelatnost utemeljuje na ljudskim odnosima i interakcijsko-komunikacijskom obrascu propitujući aktualne društvene potrebe kad je u pitanju zahtjev za promjenama u međusobnim relacijama, čine se odgovarajućima upravo partnerski odnosi, kojima se dodaju obilježja poslovnosti i profesionalnosti. Važnu

pretpostavku za uspješno i konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija čini socijalni odnos partnera, a manifestira se spremnošću za kompromisom, pregovaranjem, kompetentnom verbalnom i neverbalnom komunikacijom, ekspresijom topline (Feeney, Noller i Roberts, 2000, prema Klarin, 2006).

U procesima kurikulumskog otvaranja škole i pluralnosti odgojnih utjecaja obogaćuju se mogućnosti za reafirmiranje odgojnosti: odgoja kao procesa svjesnog formiranja čovjekove osobnosti, koji se, osim utjecajem školskog, odvija i zbog višeutjecajnog procesa inkulturacije, socijalizacije i personalizacije (Previšić, 2007, 22). Sukladno tome očekivana je i nova *odgojno-socijalna kultura škole,* koja će, povezujući sve najfinije mreže formalnog i skrivenog kurikuluma, pružati bogatiju strukturu za razvoj učenikovih kompetencija, kako djeteta, tako i budućeg čovjeka u punom smislu te riječi. Ne smije se previdjeti kako su učenici, budući građani svoje zajednice, ujedno i stanovnici (naglašeno procesom globalizacije) mnogostruko povezanoga suvremenog svijeta.

Kako se u suvremenim pristupima odgoju i obrazovanju sve više naglašava socijalna strana školovanja i razvoj socijalnih kompetencija učenika, ključnih za život u zajednici, tako je izazovno pokušati ih povezati i s određenim teorijama socijalnog rada.

Teorijski pristup, nastao osamdesetih godina 20. stoljeća u socijalnoj pedagogiji, polazi od *kategorija svakodnevice* i *životnoga svijeta/prostora* te u središtu ima svakodnevicu, subjekitvna iskustva ljudi i njihov način gledanja na to. Važan predstavnik takvog koncepta je Hans Thiersch. Koncept djelovanja koji odgovara na specifične životne prilike i tako razvija metodičke i institucionalne perspektive povezivanjem analize konkretnih životnih prilika i subjektivnih konstrukcija socijalne stvarnosti s pedagoškim posljedicama naziva se usmjerenost na život. Polazište nije samo u pojedincu s njegovim prednostima nego i u njegovoj uključenosti u društveni prostor s mogućim resursima. Ključni oslonci takvog ustroja i djelovanja su prevencija, integracija, poveznost sa svakodnevicom, participacija i decentralizacija kao dimenzije koje treba promišljati u njihovim povijesnim odnosima i tumačiti ih u odnosu na socijalne kategorije (Previšić, Prgomet, 2007; Uhlendorff, 2012).

Daljnja vodeća paradigma za teoriju socijalnog rada je *teorija svladavanja života*. Pod tim pojmom podrazumijeva se težnja za subjektivnom sposobnošću djelovanja u kritičnim životnim situacijama u kojima su ugroženi psihosocijalna ravnoteža, posebno osjećaj vlastite vrijednosti i društveno priznanje. Djeca, mladi i odrasli doživljavaju životne uvjete kao kritične u slučaju kada, do tada raspoloživi osobni i socijalni resursi za svladavanje života, nisu dostatni. Ova se teorija, među ostalim, koristi konceptom strategija suočavanja (coping) i načelom životnoga stanja. Socijalnopedagoški rezultati nisu usmjereni samo na to da se u

kritičnim životnim situacijama omogući svladavanje života nego i na to da pomažu u odgojno-obrazovnim procesima.

U socijalnoj pedagogiji također nailazimo na pristup *„rad u zajednici“* koji se može povezati s idejom kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalno kulture škole. Ovaj je pristup polazište za djelovanje u potpunosti usmjereno na život neke četvrti, odnosno dijela grada ili naselja. Riječ je o raznovrsnim potencijalima određenog dijela grada i uključivanju samih stanovnika kako bi se uklonili neki nedostatci. U tom smislu primjenjuju se različite metode socijalnoga rada, kao npr. socijalnopedagoško savjetovanje ili grupni rad. Kao nadređeni cilj rada u zajednici može se definirati aktiviranje ljudi u nekom dijelu grada što se, npr. postiže različitim projektima rada u zajednici (Uhlendorff, 2012).

Odgojno-socijalna strana škole teži većoj pripremi za promjene koje će se dogoditi u pedagoškoj, društvenoj i kulturnoj dimnenziji njezinog rada na pripremanju učenika „za bliske godine“ života u demokratskom građanskom društvu i globaliziranom okružju raznih izazova polazeći od „temeljnih i razlikovnih kurikulumskih perspektiva“ (Previšić, 2010, 165). U školi-zajednici, ujedno i egzemplaru poželjne društvene zajednice odgoja i učenja, trebali bi vladati prijateljski, kolegijalni, uvažavajući i demokratični odnosi svih njezinih članova prožeti povjerenjem i otvorenošću. Ugodno socijalno ozračje podrazumijeva partnerski odnos između učenika, učitelja i roditelja te socijalnu kompetentnost učitelja koja se "ogleda se u razumijevanju socijalnih odnosa, a zasniva na sposobnosti interakcije u čijim je temeljima komunikacija; komunikacija koja promovira toleranciju, suradnju i kompromis." (Prevendar, 2007, 591)

Iznova se postavlja pitanje: Jesu li međusobni odnosi svih školskih sudionika dovoljno kvalitetni i snažni za izgradnju nove kulture u školi koja promiče humanizam i usmjerenost na učenika? Jesu li za sukonstrukciju kurikuluma takve škole-zajednice odgovarajući (razinom kvalitete) sadašnji odnosi ili trebamo/tražimo nove, možemo li i u školi, sukladno društveno dominirajućoj kompleksnoj paradigmi suradništva, govoriti o partnerstvu kao odgovarajućim i poželjnim odnosima za suvremenu školu?

Nova bi škola trebala biti ona u kojoj se ostvaruje diskurs razvoja čovjeka, a ne akademskog postignuća koji još uvijek prevladava u mnogim školama (Armstrong, 2008). U osnovnoj bi školi glavni cilj trebao biti *naučiti kako svijet funkcionira* poštujući dijete kao aktivnog sudionika u izgradnji autentičnog znanja o svijetu, gdje su najvrjednija iskustva učenja iz međudjelovanja ljudi sa svijetom smislena i koja oduševljavaju učenike, a ne njihova visoka postignuća na testovima (isto, 117). Prenaglašeni intelektualizam, koji škola i dalje promiče, slabi njezinu odgojnu funkciju i duhovnu nadgradnju što je pogubno za zdrav

prosocijalni razvoj djece i mladih (Previšić, 2007, 23). Ili, kako dio autora navodi (Brigman i sur., 2007), kao ravnopravne ishode učenja i školovanja želimo akademsko postignuće i socijalne vještine/kompetencije.

Uvid u pedagoško djelovanje na socijalne kompetencije učenika prikazuju empirijski podatci istraživanja koje su u hrvatskim školama proveli Baranović i sur. (2006), pri čemu su ispitali zastupljenost pojedinih područja razvoja učenika u nacionalnom kurikulumu, odnosno tada postojećem Nastavnom planu i programu (2006). U istraživanju su sudjelovali učitelji koji su na ljestvici 1 – 5 procjenjivali koliko se pozornosti u okviru nastavnog programa njihova predmeta pridaje sljedećim područjima razvoja učenika: *spoznajno-kognitivnom; tjelesno-motornom; socijalnom; emocionalnom; motivacijskom; estetskom; moralno-etičkom; praktično-tehničkom*. Rezultati su pokazali da se najveća pažnja pridaje spoznajno-kognitivnom području (srednja vrijednost M=3.56), a zatim motivacijskom području (M=3.39). Socijalno i emocionalno područje nalazili su se na petom i šestom mjestu s prosječnom ocjenom od M=3.2 i M=3.17. Najmanja pažnja pridaje se praktično-tehničkom području (M=2.55). Pokazalo se da su socijalno i emocionalno područje najzastupljeniji u nastavi vjeronauka, zatim hrvatskoga jezika te tjelesne i zdravstvene kulture. Najmanja zastupljenost ovih područja primijećena je u području tehničke kulture te prirodoslovne skupine predmeta (biologija, kemija, matematika, fizika).

Vidljiva je potreba za povećanjem zastupljenosti socijalnog i emocionalnog područja u sadašnjim programima, osobito u skupini društvenih i umjetničkih predmeta te jezika uključujući i mogućnost njihova povezivanja i integriranja na zajedničkim temama (Baranović i sur., 2006).

Berns (2010, 197) navodi da je funkcija škole kao socijalizacijskog agensa poticati intelektualna i društvena iskustva kojima djeca razvijaju različite vještine, znanje, interese i stavove koji ih karakteriziraju kao pojedince te oblikuju njihove sposobnosti prema ulozi odraslih. Škola utječe na učenike svojim odgojno-obrazovnim programima koji ih vode prema postignućima (1), svojim službenim organizacijama suočavajući učenike s autoritetom (2) te društvenim odnosima koji se razvijaju u razredu (3). Neki su od tih utjecaja namjerni, primjerice instrukcije iz pojedinih predmeta, a neki su nenamjerni, primjerice natjecanje u ocjenama, koje može imati motivacijski učinak.

Prema navodima Munjas Samarin i Takšić (2009), o istraživanjima koje su analizirali, pokazalo se kako je moguće poboljšati školski uspjeh i prosocijalno ponašanje učenika te smanjiti apsentizam, korištenje sredstava ovisnosti i nasilno vladanje ako se sustavno i kvalitetno radi na razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika (Durlak i

Weissberg, 2005; Taylor i Dymnicki, 2007). Autori su opisali najuspješnije programe poticanja socioemocionalnih kompetencija djece/učenika odabrane na temelju analiza i procjena istraživanja ovih autora: Greenberg i sur., (2000); Tobler i sur. (2000); Wilson i sur., (2001); Wang i sur., (1997); Catalano i sur. (2002). Neki od primjera takvih programa su: Projekt socijalnog razvoja u Seattlu (Seattle Social Development Project), Projekt razvoja u New Haven školi (New Haven School Development Project), Zajednice kojima je stalo (Communitites That Care), i sl. (isto, 365).

U školama se prepoznaje potreba većeg poticanja socijalnih kompetencija učenika pa su vidljivi različiti pristupi tome – na teorijskom planu susreću se psihodinamski, bihevioralni, razvojni, humanistički, sociološki, ekološki i drugi pristupi, a u novije vrijeme u većini se programa zbog praktičnih razloga kombiniraju teorijske postavke više pristupa u jedinstvenu cjelinu opredjeljujući se na taj način za eklektičku teorijsku podlogu (Žižak, 2003, 107).

Za uspješno funkcioniranje škole kao ustanove neophodna je komunikacija i suradnja između članova školskog kolektiva te između škole i pojedinaca, odnosno ustanova u njezinom lokalnom i širem društvenom okružju. Danas se očituje pomanjkanje demokratskih odnosa u školi i nastavi. Rastuće je nepovjerenje u učenička znanja i ponašanje. Društvena, politička, ekonomska, socijalna, kulturna, tradicijska i pedagoška stvarnost u međusobnoj su korelaciji. Potrebno je demokratsko i altruističko interpersonalno djelovanje, ravnopravan dijalog, alternativno mišljenje i međusobno razumijevanje, za generalni i jedinstveni boljitak školskog sustava (Previšić, 2010, Vidulin-Orbanić, Pejić-Papak, 2010, 70).

Zadnjih tridesetak godina 20. stoljeća, u istraživanjima uspješnosti odgoja i obrazovanja uočava se sve veća usmjerenost određenim vidljivim ili prikrivenim obilježjima organizacije i rada škola u cjelini, pri čemu se govori o ozračju ili klimi škole, a u novije vrijeme o povezujućem fenomenu – kulturi škole (Deal, Peterson, 1990; Fullan, 1999; Bošnjak, 1997b, Domović, 2003, Jurčić, 2006, Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Pritom se u većoj mjeri usmjeravaju na procese koji se događaju unutar škole, osobito procese unutar učionice.

U različitim pristupima ovom vrlo fluidnom fenomenu javlja se cjelovitija istraživačka psihologijska paradigma koja stavlja naglasak na trorazinski okvir za analizu tog fenomena u kojem posebno mjesto imaju obilježja škole, učitelja i učenika, a stvarni istraživački problemi postaju složeniji; kao glavno istraživačko pitanje izdvaja se zbog čega neke škole postižu bolje ili lošije rezultate ako se kontroliraju razlike među njima u temeljnim statusnim karakteristikama, strukturi i sposobnostima učenika te širim socioekonomskim uvjetima u

kojima djeluju (Scheerens, 1992, Creemers, 1994, prema Burušić i sur., 2010, 607). Uspješnost osnovnih škola u hrvatskom obrazovnom sustavu na završetku razredne i predmetne nastave može se u određenoj mjeri objasniti veličinom škole, statusnim obilježjima, obilježjima rukovođenja, programa i nastave te *pokazateljima školske klime* (isto, str. 616): jedan od odgovora očekuje se i u utjecajima školske kulture.

Ključni školski odnos, koji uvijek zanima pedagogijsku teoriju i pedagošku praksu, posebno u odgojnim zadatcima školskog kurikuluma u cijelosti (Strugar, 1993, Jurić, 2004, Jurčić, 2012) jest onaj između učenika i učitelja/nastavnika, stoga se i danas, u okviru višesložnosti toga odnosa, naročito propituje njihova interakcija u odgojno-obrazovnom procesu, osobito u nastavi. Bitan je čimbenik školske klime upravo komunikacija u okviru koje Bratanić (1993) specifično govori o procesu *reverzibilnosti* - ponašanju učitelja kojega učenik može oponašati, a da pritom ne prelazi granice dopuštenoga; autorica u osposobljavanju učitelja za takav način komunikacije vidi jednu od bitnih pretpostavki za humanije i demokratičnije odnose u školi i društvu.

Nakon što se krajem prošlog stoljeća slabije pratila interakcija učenik-učitelj ponovno je revitalizirana, u odnosu na 70-te godine 20. stoljeća intenzivne pozornosti, prije svega u okviru re-naglašavanja interakcijsko-komunikacijskog aspekta nastave i humanističke paradigme suvremene škole i u fokusu se pedagogije, psihologije, sociologije ponovno pronalaze postupci i instrumenti poput Flandersovog protokola interakcijske analize (1974), sociometrijskog mjerenja (Moreno, 1969) te slični načini kojim se promiču sustavno opažanje i analizu slijeda i čestine promatranih interakcija, odnose među subjektima i sl. Dakle, najvažnije interakcije učenik-učitelj, učenik-učenik promatramo u diskursu njihova utjecaja na konstrukt kulture škole, osobito odgojno-socijalne.

Aktualiziraju se modeli kojima se prikupljaju i prate takvi podatci pa, primjerice model interakcije učitelj-učenik (Wubbels i suradnici, 1985, prema Šimić Šašić, 2011, 245–246) zasnovan je na dvjema dimenzijama: dimenziji utjecaja (dominantnost/podređenost) koja upućuje na to tko kontrolira situaciju i u kojem stupnju i dimenziji blizine (suradnja/opozicija) koja je usmjerena na stupanj suradnje i bliskosti učitelja i učenika. Na osnovi ovih dimenzija moguće je uočiti osam tipova učiteljevog ponašanja: vodstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumijevanje, davanje slobode učenicima, nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje i strogost (Brekelmans i sur., 1993; prema Šimić Šašić, 2011, 245–246).

Na osnovi tih ponašanja učitelja izdvojeno je osam tipova njihovih mogućih odnosa s učenicima:

1. Učitelj s direktivnim stilom – organiziran, u razredu prevladava njegov govor čime održava interes učenika; stvarno nije blizak s učenicima, iako se ponekad prijateljski ponaša i s razumijevanjem. U takvoj učionici prevladava orijentacija na zadatak.

2. Autoritativni učitelj – održava strukturirano i ugodno ozračje, entuzijastičan i otvoren za potrebe učenika, ali je usmjerenost na radu i zadatcima. Pravila i postupci su jasni, učenici pažljivi i rade bolje nego kod učitelja s direktivnim stilom.

3. Tolerantan i autoritativan učitelj – razvija odgovornost, potiče rad i slobodnu komunikaciju, uspostavlja srdačne odnose s učenicima, izmjenjuje primjerene oblike i metode i vrlo je angažiran u odgojno-obrazovnom radu. Učenici i učitelj pozitivno su raspoloženi pa nemaju potrebu za posebnim pravilima i uputama.

4. Tolerantan učitelj – osigurava ugodno i podržavajuće ozračje, učenici rade dinamikom koja im odgovara, što može utjecati na dojam zbrke u razredu i neorganiziranosti učitelja; učitelj zainteresirano sudjeluje u radu, prati i osobni život učenika. Osposobljen je za usklađivanje ciljeva nastave s učeničkim stilom učenja, ali ima niža akademska očekivanja od učenika i predavanja mu često nisu izazovna niti dobro pripremljena.

5. Učitelj s nesigurno-tolerantnim stilom – radi suradnički, brine se o učenicima i razrednom odjelu, nije mu teško više puta ponoviti ono što nije jasno, ali je slabije uspješan u vođenju razrednog odjela i dopušta nered; nastavni je rad slabije artikuliran, a učenici nisu dovoljno orijentirani na rad. Pravila ponašanja u razredu nisu jasno postavljena, stoga ponekad reagira strogo, a ponekad je ravnodušan na različite neprimjerene razredne situacije.

6. Učitelj s nesigurno-agresivnim stilom – razredni odjeli poprime obilježja agresivnosti i konfliktno se vladaju. Učenici često ometaju rad, a učitelj troši dosta vremena na razrednu disciplinu, stoga je stvarno učenje u ovakvom razredu manje važno i u drugom planu.

7. Učitelj s represivnim stilom – učenici nisu angažirani u odgojno-obrazovnom procesu, ali su vrlo disciplinirani. Poštuju pravila u strahu od učiteljevih strogih reakcija, čak i zbog sitnica daje negativne ocjene i neugodne i omalovažavajuće primjedbe. Nastavni je rad pravilno strukturiran, učenička pitanja o nastavi su dozvoljena i učitelj korektno odgovara na njih, ali nisu poticana, stoga djeluju nepoželjno što čini razrednu klimu negativnom i hladnom.

8. Učitelj s "mučnim" stilom – izmjenjuje nesigurno-tolerantni i nesigurno-agresivni stil, učitelj kao da se bori za vodstvo u razredu i obično to postigne, ali uz trošenje dosta energije.

Također, ono što prepoznajemo kao važno obilježje pozitivne odgojno-socijalne kulture škole jest suradničko učenje (Bognar, Matijević, 2002; Cota Bekavac, 2002; Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Previšić, 2010, Vujičić, 2012). Ono je u današnjem vremenu vrlo promovirano u teoriji te u praksi sve više prihvaćeno (*cooperative learning*) kao oblik socijalno-konstruktivističkog učenja, kada dvoje ili više učenika pokušavaju podijeliti i konstruirati znanje zajedno radeći i na taj način dolazeći do rješenja zadatka ili problema. Jensen (2003, 34) ga također navodi kao sastavnicu uspješnog odgojno-obrazovnog rada: „Suradničko je učenje aktivan proces učenja u kojem se njeguju akademske i socijalne vještine kroz interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost."

Suradničko učenje može imati pozitivan utjecaj na učenje općenito. To se posebno odražava u, npr. obrazlaganju i tumačenju. Kada učenici eksternaliziraju svoje misli, planiranjem ili donošenjem odluka, odnosno izražavanjem, ponovno ih „internaliziraju u elaboraciji postavljajući pitanja i dajući pojašnjenja." Time suradničko učenje pospješuje organiziranje i konstrukciju znanja te u konačnici dovodi do proširenja sustava znanja (Saab i sur., 2005). Aktivnosti suradnje, posebice komunikacijski procesi između članova skupine koji zajedničkim nastojanjima rješavaju problem, doprinose združenoj konstrukciji znanja i procesu otkrivanja. Nastavnik pritom učenicima osigurava uvjete za aktivan angažman, samoaktivnost, nesmetanu komunikaciju, potiče ih i motivira u kognitivno izazovnim aktivnostima i konstrukciji znanja koja se događa unutar aktivnosti intenzivne socijalne suradnje (Vrkić Dimić, 2007, 32).

Učenici rado prihvaćaju ovako organizirane aktivnosti i učenje jer na taj način u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu zadovoljavaju svoje socijalne i samoaktualizirajuće potrebe, a sve više ih preferiraju i učitelji koji su pritom u prilici snažnije kognitivno, afektivno i psihofunkcijski poticati različite učeničke kompetencije. Primjerice, Buljubašić-Kuzmanović (2009, 52), koja je istraživala utjecaj primjene kooperativnih igara na socijalne procese i odnose u grupi i razrednom odjelu, govori o jednoj od brojnih mogućnosti razvoja socijalizacije u školi. Izabrane su se igre temeljile na pozitivnoj međuovisnosti (prijateljska interakcija, međuljudska i malogrupna umijeća) i razvoju socijalnih vještina i socijalne kompetencije (suradnje, komunikacije, tolerancije, uvažavanja drugih) te usvajanju i njegovanju temeljnih humanih vrijednosti (ljubav, prijateljstvo, odanost, suosjećanje, solidarnost, pravednost, istinoljubivost, nenasilje).

2.4. Kurikulum usmjeren prema učeniku

Na kompleksne zahtjeve suvremenog društva za jednim novim školskim sustavom mnogostrukim, otvorenim, fleksibilnim, pokušava odgovoriti kurikulumska filozofija, teorija i metodologija kojoj se slijedom ovih potreba nagnula i hrvatska škola.

Mijatović i sur. (2000, 136) navode kurikulumski pristup kao najvažniju reformsku inovaciju odgojno-obrazovnog procesa. Uvjet za formalni početak reforme odgojno-obrazovnog sustava prema konceptu kurikuluma je donošenje Nacionalnoga okvirnog kurikuluma Republike Hrvatske (2010), iako su promjene u tom smislu otpočele i ranije. Poljak je 1990. pisao o reformi škole u odnosu na kurikulum; 1994. prevedeno je ključno djelo C. Marsha, Kurikulum: temeljni pojmovi; 2000. je Ministarstvo prosvjete i športa pokrenulo projekt rasterećivanja učenika koje je rezultiralo inoviranim nastavnim planovima i programima pod naslovom „Kurikularni pristup promjenama u osnovnoj školi“ (ur. Milat, 2002).

Novije kapitalno djelo, nastalo u autorstvu domaćih stručnjaka, Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura (ur. Previšić, V.) objavljeno je 2007. kao ishod projekta istog sadržaja, nudeći najsuvremenije znanstveno-teorijske spoznaje o izgradnji suvremenog kurikuluma u našim uvjetima. Znači, o kurikulumskom se pristupu i kod nas aktivnije govori zadnja dva desetljeća, a naravno da su se u praksu odgojno-obrazovnih ustanova, unatoč službenom konceptu nastavnog plana i programa, polako oslikavali i implementirali ovi teorijsko-znanstveni (impulsi) inputi.

Na temelju analize nacionalnih kurikuluma 11 europskih zemalja (Baranović, 2007) vidljivo je da u svima postoji okvirni dokument koji definira osnovne komponente onoga što će se i kako poučavati i učiti, tj. oblikuje nacionalnu zajedničku jezgru obveznog odgoja i obrazovanja, iz čega slijedi izrada ostalih kurikulumskih (pod)dokumenata. Uočljive su veće ili manje razlike u razini centraliziranosti i propisanosti te u kompetencijama koje razvijaju, a za većinu je zajednička orijentacija odgojno-obrazovnih ustanova na te nacionalne dokumente, uz planiranje odgojno-obrazovnih ishoda, što pretpostavlja njihovu značajnu autonomiju u detaljiziranju i provedbi, ali također i veću odgovornost za realizaciju ciljeva i ishoda praćenu unutarnjim i vanjskim vrednovanjem, npr. nacionalnim ispitima (Baranović, 2007, 304).

Kurikulum tako podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka; to je novi pristup izgradnji suvremenog odgojno-obrazovnog i školskog sustava te praksa

optimalnog tijeka učenja od cilja do ishoda – to je „vrlo složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole koja pruža uglavnom pouzdane smjernice za svakodnevnu praktičnu pedagošku praksu.“ (Previšić, 2007, 20). On je relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti. (Previšić, 2007, 2010). Može ga se sagledati i kao svojevrstan katalog razrađenih sadržaja koji se procesima programiranja i planiranja transferiraju u nastavu kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina (Marsh, 1994). Neke inovativne aspekte primjene kurikuluma izdvajaju Mijatović, Previšić i Žužul (2000, 139–140): kurikulum uravnotežuje teorijsku, aplikativnu i praktičnu stranu znanja u skladnu cjelinu te usustavljuje mnoge druge aktualne funkcije suvremene škole kao što su socijalizacija, individualizacija i profesionalni razvoj učenika. Prema Stenhouse (1975, 5) kurikulum je nastojanje da se komuniciraju temeljna načela i značajke odgojno-obrazovnog koncepta, način da omogućuju kritičku raspravu i primjedbe te uglavnom učinkovit prijevod u praksu.

Ako izvorno značenje pojma *curriculum* (lat.; Žepić, 1991) tijek života, put, slijed do nekog cilja; utrkivanje, natjecanje; tečaj (nebeskih tijela, života); život, pokušamo pojasniti svakodnevnim rječnikom, bilo bi to sve ono što se oko učenika događa tijekom njegova školovanja, ali znanstveno utemeljeno i pomno planirano, od vrijednosti i ciljeva do ključnih i svih drugih kompetencija u funkciji njegove pripreme za život. Time kurikulum prestaje biti statičan prostor poučavanja i otvara kreativne pedagoške i organizacijske mogućnosti škole za dinamičnu interakciju svih sudionika i pluralizam svih suodgajatelja, što učenicima omogućuju veća i raznolikija socijalna iskustva; kurikulum traži i nudi znanstveno-stručnu sukonstrukciju tih odnosa u odnosu na ciljeve odgoja i obrazovanja. U metodološkom je smislu izgradnja kurikuluma „stalni i otvoreni proces” (Miljak, 2005; Previšić, 2007, 2010).

Takva tvorba ili sukonstrukcija pruža priliku za participaciju u kurikulumu onih subjekata izvan škole koji su zainteresirani i imaju što ponuditi znanstveno utemeljenim ciljevima pedagoških procesa, čime se implementiraju utjecaji, ne samo odgojno-obrazovne ustanove nego i roditeljskog i lokalnog okružja mehanizmima demokratske participacije. Time se sve više naglašavaju socijalni odnosi, etos koji prevladava u školi, tzv. „skriveni kurikulum“ (Bašić, 2000) i sve ostalo što djeluje na učenike i doprinosi njihovu životu, učenju i razvoju osobnosti. Omogućuje se odgajati i obrazovati za "alternativnost", a ne za imitaciju postojećega i jednostranost, što se svakako želi izbjeći jer sputava inicijativu, samostalnost, stvaralaštvo i anticipaciju učenika – koji bi trebao biti osviješteno, emancipirano „radno biće“ kreativnih aktivnosti i čimbenik razvoja škole (Pivac, 2000, 35).

Stoga se teži humanističkom kurikulumu usmjerenom prema učeniku. U našoj se pedagoškoj teoriji i praksi većinom udomaćila sintagma kurikulum usmjeren prema/na učeniku; kurikulum u kojemu se ide ususret učenikovim pojedinačnim mogućnostima i gdje svakome treba dati priliku da izraste u punini svojega osobnog potencijala (Previšić, 2007, 24); ne može se dovoljno naglasiti potrebu intenzivnoga bavljenja problemima razvoja i napredovanja učenika, tj. sve se aktivnosti u školi trebaju posredno i neposredno odnositi na učenike (Jurić, 2004, 141). U okviru humanističkog odgoja (Bognar, 2001) učenici u školi usvajaju određeni sustav društvenih vrijednosti, a krajnji je cilj samoaktualizacija pojedinca, što obuhvaća odgoj pozitivne slike o sebi, emancipacijski odgoj i odgoj za ljudska prava.

Kurikulumski pristup organizaciji odgojno-obrazovnog procesa danas se smatra jezgrom suvremene obrazovne politike, moderne pedagogije i didaktike. Kada je 1924. godine Bobbitt objavio djelo „*How to make curriculum*“ (kojim počinje *zlatno doba* teorije curriculuma), ovaj pristup svojim otvorenim i bogatim mogućnostima pobuđuje veliku pozornost odgojno-obrazovne znanosti, teorije i prakse.

U povijesnom razvoju kurikuluma kao vrijeme njegovih prvih naznaka Previšić (2007, 17) navodi već kasno antičko doba i poznatih sedam slobodnih vještina sadržanih u gramatici, retorici, dijalektici, aritmetici, geometriji i teoriji muzike. Nakon antičkog doba razvoj se kurikuluma nastavlja pojavom didaktike kao teorije poučavanja i učenja u nastavi. Utemeljili su je Ratke i Komensky dajući širi nacrt ciljeva, planova, programa, organizacije i postupaka, kao svojevrsnu reviziju srednjovjekovnog kurikuluma škole koji je opstao sve do sredine 20 stoljeća. Tada se, točnije 1949. godine, pojavljuje znameniti Tylerov model kurikuluma kao novi pristup koji je izmijenio dotadašnju metodologiju nastavnih planova i programa prema kurikulumskim polazištima. Znanstveno utemeljenje tom novom pristupu dala je Bloomova taksonomija kognitivnih, psihomotoričkih i afektivnih ciljeva razvoja. Previšić nadalje navodi da će, nakon Tylerovog modela kurikulumu, Robinson provesti svojevrsnu reafirmaciju pojma curriculum u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi koja će pokrenuti niz rasprava o filozofiji kurikuluma, metodologiji njegove izrade, sadržajnoj strukturi i njegovoj izvedbi koje su rezultirale mnoštvom različitih, nerijetko suprostavljenih pojmova.

U pregledu povijesnog razvoja kurikuluma Palekčić (2007) navodi kako su se promjene kurikuluma prelamale tijekom 30-godišnjeg razdoblja, od 60-tih do 90-tih godina 20. stoljeća, od duhovno-znanstvene pedagogije i didaktike preko modernista i Robinsohnovih zahtjeva do utjecaja rekonstruktivista. Iznosi kritiku kako Robinshonov pokušaj revizije kurikuluma nije doprinio rješenju niti jednoga pedagoškog problema.

Odgojno se djelovanje reduciralo na afektivno područje nastave, a ostale važne didaktičke i pedagoške teme zanemarene su. Sekulić-Majurec (2007) naglašava kako su od šezdesetih godina prošlog stoljeća do danas prisutna stajališta o kurikulumu kao izvana strukturiranom konceptu koja samo treba primijeniti u odgojno-obrazovnim ustanovama. Navodi kako suvremeni pristupi kurikulum smatraju smjernicom djelovanja škole koja pruža okvire za rad, ali ostavlja i dovoljno slobode u odabiru sadržaja i načina rada. Kurikulum nije određen izvan škole nego nastaje unutar nje, a njegov je glavni mehanizam sukonstrukcija.

U sklopu razvojno-humanističkoga pristupa kurikulum razmatra se kao ishodište novih uloga svih sudionika u procesu njegove zajedničke izgradnje, o čemu će biti više govora u nastavku rada. Buljubašić-Kuzmanović (2008, 86) u svojim promišljanjima o povijesnom razvoju kurikuluma ističe kako odgojna praksa prilagođava koncepte reforme teorije kurikuluma svojim uvjetima i kulturi, sposobnostima i zrelosti svojih članova, a to potvrđuju Reggio, Montesori i Waldorfska pedagogije te neka druga alternativna teorijska ili programska usmjerenja. U tom se diskursu govori o različitim teorijama koje u odgojnoj praksi ublažuju svoje čvrste konture, ali ne tako da se briše njihova potreba nego da se omogući više mogućnosti stvaranju sveobuhvatnih, uljuđenih teorija koje mogu učinkovito odgovoriti razvojnim izazovima društva stalnih promjena, što se prvenstveno odnosi na sukonstrukciju kurikuluma (Miljak 2005).

U brojnim određenjima kurikuluma uočavaju se zajedničke ključne riječi: ciljevi učenja, zadatci učenja, sadržaji učenja, uvjeti učenja (uključujući i poučavanje), organizacija i tehnologija učenja i poučavanja te vrednovanje učeničkih postignuća. Ove elemente naglašavaju i Bognar, Matijević (2002, 401) određujući kurikulum kao pedagoški pojam koji obuhvaća definirane ciljeve i sadržaje učenja, metode, situacije i strategije te načine evaluacije.

Počevši od modela kurikulumskog plana koji su postavili Herrick i Tyler (1950, prema Marsh, 1994) kurikulum odgovara na četiri ključna pitanja:

1. Koje odgojno-obrazovne svrhe škola treba ostvariti?
2. Kako izabrati obrazovna iskustva koja vode ostvarivanju tih svrha?
3. Kako organizirati obrazovna iskustva da bi poučavanje bilo učinkovito?
4. Kako se može evaluirati učinkovitost obrazovnih iskustava?

Ova su pitanja i danas osnova za razvoj kurikuluma na svim razinama obrazovanja te mogu poslužiti i razvoju školskog kurikuluma.

Bognar i Matijević (2002, 185) izdvojili su 6 vrsta kurikuluma u odnosu na R. W. Tyler:

- „subject-centred curriculum“ – orijentiran na tradicionalne nastavne predmete
- „discipline centred curriculum“ – orijentiran na znanstvene discipline
- „core curriculum“ – jezgrovni, kada se neka struka ili predmet uzima kao središte, a ostali se predmeti oko njih grupiraju
- „child centred curriculum“ – orijentiran na dijete
- „community- centred curriculum“ – polazi od specifičnosti potreba i karakteristika nekog mjesta gdje učenik živi
- „social functions curriculum“ – orijentiran na društvo i njegove strukture.

U izgradnji kurikuluma neke škole teško se postigne „čistoća“ jedne vrste nego se najčešće isprepleće više njih. Traži se pritom sukonstrukcija školskog kurikuluma koji će ići ususret kreativnom ponašanju i izražavanju učenika i učitelja. Takav kurikulum promiče otvorene pedagoške pristupe i didaktičko-metodičke sustave, gdje do izražaja dolaze karakteristike suvremenog odgojno-obrazovnog procesa aktivnoga i partnerskog stjecanja kompetencija učenika i učitelja te se omogućuje učinkovito zadovoljavanje potreba učenika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice.

Škola treba biti sredina visoke, uzorne odgojno-socijalne kulture u kojoj je važno pružati učenicima različite mogućnosti za zajedničko, stvaralačko i socijalno učenje kao dio sveukupnog učenja; u njoj se trebaju otvarati mogućnosti za razvoj takvog kurikuluma u kojemu će se učenici moći pripremati za život humane, samostalne, odgovorne i angažirane osobe.

U suvremenom humanističkom kurikulumu učitelji su pomagači pri rastu, a njihov je zadatak dvostruk: olakšati učenikov razvoj predstavljajući im iskustva iz kojih mogu imati koristi te intervenirati između učenika i njihovih iskustava kako bi im olakšao rast. Takvu školu, između ostalog, grade prosocijalni i mirotvorni razredi (Čudina-Obradović i Težak, 1995) kao temeljne mikrodruštvene jedinice škole. Dijete se promatra kao cjelovita osoba, kao integrirani organizam koji posjeduje prirodnu dobrotu; ono je aktivan „zastupnik“ koji sam potiče svoj rast (Schiro, 2008) u emancipiranu osobu koja je svjesna važnosti stalnog razvoja i cjeloživotnog učenja. Beynon i Harfield (2007, prema Babić, 2007, 224) naznačuju i važnost okružja za cjeloživotno učenje. Okružja u kojima postoji visoka razina autonomije učenika, koja prepoznaju djelotvornost i mogućnosti „eklektičkih” izvora, podržavaju neformalne aktivnosti učenja te su prilagođena iskustvima učenika. Neformalno učenje,

neformalne aktivnosti u relaciji su s konstruktivističkim „principom” autentičnih konteksta i zadaća.

Polazište za usmjerenost kurikuluma na učenika nalazi se i u humanističkoj teoriji Carla Rogersa (1979) u kojoj je gradio vlastito razumijevanje pojedinca na neupitnom povjerenju u njegove mogućnosti rasta i promjene te kao psihički mehanizam uveo samopoimanje (odnosno, koncept o samom sebi) i dodao mu veliku važnost pri evaluiranju i simboliziranju iskustava. Utjecaj intervencije Rogers vidi u mogućnosti vrednovanja zanijekanog i preoblikovanog iskustva koje ugrožava unutarnju ravnotežu pojedinca tako što povećava razmak između realne i idealne slike o sebi. Intervencije, odnosno model djelovanja usmjerenoga na subjekt, imaju osnovnu zadaću takva neizražena pa preformulirana iskustva ponovo evaluirati i ugraditi u samopoimanje pojedinca. Time se djeluje na smanjivanje nesrazmjera između realne i idealne slike o sebi te ojačava kompetentnost pojedinca u rješavanju životnih problema.

Neke osnovne premise Rogersova shvaćanja osobe, njegova doživljavanja i ponašanja:

a) pojedinac egzistira u svijetu iskustava koji se neprestano mijenja, gdje je on središte

b) pojedinac reagira na okolinu s obzirom na to kako je vidi i doživljava; to je njegova subjektivna stvarnost

c) pojedinac svoja iskustva simbolizira, prihvaća i ugrađuje u koncept o samom sebi ili ih ignorira ukoliko nisu povezana s njegovim – konceptom (ne dotiču ga se); ili ih pak negira i preoblikuje ako nisu u skladu s njegovom slikom o sebi.

Upravo ova zanijekana i preoblikovana iskustva znače gubitak unutarnje ravnoteže i postupno smanjivanje fleksibilnosti u doživljavanju, postupcima te otežavaju samorealizaciju pojedinca (Kobolt, 1997, 134–135). Za razliku od takvog shvaćanja, u Rogersovom pristupu primarna je zadaća uspostavljanje odnosa između dvaju ili više subjekta koji oboje mogu iskoristiti za osobni razvoj. Za odnos su važne mnoge pretpostavke, a na samom početku najvažnije su: otvorenost prema samom sebi i samosvojnost, izražavanje osjećaja, prihvaćanje sebe i drugog onakvima kakvi jesmo sa svim dobrim i lošim osobinama i osjećajima.

Prihvaćanje drugih u cjelini bića uključuje pokušaj razumijevanja spektra osjećaja i misli koje ponekad mogu izgledati zastrašujuće i neugodno, ali Rogers naglašava ulogu upravo ovog procesa. Takav pokušaj razumijevanja, uživljavanja i nevrednovanja subjektovog osobnog svijeta upravo je prva ključna pretpostavka u procesu savjetovanja kao "zlatnog standarda odgojnog djelovanja" (Hechler, 2010). Dovodi do povjerljivog odnosa u kojem se subjekt može osjećati slobodnim za istraživanje svog svijeta osjećaja, ponašanja i

doživljavanja, što je početak dobrog procesa savjetovanja. Druga pretpostavka za razvoj odnosa uključuje Rogersovo shvaćanje subjekta kao onoga koji u sebi nosi sposobnost i težnju za promjenom, razvojem, napretkom i samoostvarenjem. Po njegovu je mišljenju ta hipoteza glavni izvor života i zahvaljujući njoj uopće i postoji mogućnost savjetovanja. To je snažan impuls koji omogućuje čovjeku da se širi izvan vlastitih granica, uči o sebi i svijetu oko sebe, proširujući vlastita shvaćanja i razumijevanje svijeta te na taj način dolazi do promjene u cjelini bića, ali često može biti skriven ispod različitih "brana" kojima se služimo u svakodnevnom životu. Međutim, takav bitak postoji u svakom čovjeku i prirodan je ljudima, a u odgovarajućim uvjetima može se izraziti i biti uporišnom točkom takvim interakcijama.

I Dewey (1966) je zagovarao obrazovanje usmjereno na dijete, gdje bi se dječje aktivnosti organizirale u skladu s društvenim potrebama. Kurikulum bi trebao izrastati iz dječjih interesa i potreba. Zalagao se za socijalnu formu progresivnog obrazovanja obilježenu usmjerenošću na životne probleme učenika, na probleme koji zahtijevaju uključivanje u refleksivan diskurs i zajedničko rješavanje svih izazova, potičući pritom sposobnosti i osobine aktivnih građana. Dewey je vjerovao da cilj javnog obrazovanja treba biti priprema građana za demokraciju i to preoblikovanjem škola u zajednice istraživanja. Škola treba predstavljati neku vrstu života u zajednici u kojem bi nastavnici stavljali učenike u situacije rada na konkretnim problemima (intelektualnim i moralnim) više nego što bi ih „zatrpavali“ mnogobrojnim apstraktnim činjenicama.

U tom okviru on je podržavao učenje utemeljeno na dijalogu, rješavanju problema i otkrivanju, smatrajući ga najboljim za razvijanje sposobnosti kritičke refleksije i dijaloškog diskursa. Svojim shvaćanjem obrazovanja kao ključne komponente društvenog i moralnog razvoja te takve reorganizacije iskustava koja uvećava njihov značaj i sposobnost upravljanja tijekom stjecanja naknadnog iskustva (Dewey, 1970, str. 57), otvorio je put ideologiji socijalnog rekonstrukcionizma. Njegova filozofija obrazovanja postala je središnji koncept pokreta socijalnog rekonstrukcionizma, kratkotrajnog, ali vrlo značajnog u smislu reformskih utjecaja dvadesetih i tridesetih godina 20. stoljeća.

U novije su vrijeme Deweyove ideje odgoja i demokracije ponovno aktualizirane formalnim uvođenjem i višestranim poticanjem učenja o ljudskim pravima i demokratskom građanstvu u odgojno-obrazovnom sustavu, a prema Spajić-Vrkaš i sur. (2004, 143–144) ove su novine otvorile put takvim ciljevima:

- „deformalizacija kurikuluma (razvoj onih znanja i vještina koji su bitni za kvalitetan život pojedinca i društva);

- metodičke inovacije (uvođenje novih pristupa učenju i poučavanju, kao što su iskustveno, aktivno, istraživalačko, timsko, participativno i anticipativno učenje);
- inkluzivno obrazovanje (uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti obrazovni sustav);
- društvena rekonstrukcija (shvaćanje obrazovanja kao instrumenta osnaživanja učenika i učitelja za društvene promjene);
- pluralizacija obrazovanja (uvođenje interkulturalne perspektive u obrazovanje);
- kontekstualizacija obrazovanja (povezivanje škole s lokalnom zajednicom i promatranje sustava obrazovanja u kontekstu društva kao cjeline);
- internacionalizacija obrazovanja (unošenje promjena u sustave obrazovanja pod utjecajem međuvladinih dogovora na globalnoj i regionalnoj razini).“

Shvaćanje kako osnovni cilj obrazovanja predstavlja i promociju programa socijalnih reformi uvjetuje naglašenost socijalne uloge škole, odnosno njezine aktivne uloge u socijalnim promjenama društva. U osnovi se nalazi ideja kako škola treba pridonijeti razvoju učeničkih interesa i angažiranosi za socijalna pitanja fokusirajući se na osiguravanje uvjeta u kojima bi svi učenici bili u prilici promišljati o različitim društvenim temama. Pri tome rekonstrukcionisti zastupaju ideju kako škola nije u mogućnosti sama reformirati društvo nego treba biti povezana sa zajednicom. Znači, škola u takvim ciljevima treba aktivno participirati u suradnji s drugim ustanovama društva radi poticanja nacionalne i internacionalne socijalne rekonstrukcije (Bussler, 1997; Weltman, 2002, prema Milutinović, 2012). U sukonstrukciji kurikuluma svi ciljevi koji ostvaruju demokratske vrijednosti upravo mogu biti snažna poveznica mnogim mnogim zainteresiranim subjektima mnogih društvenih struktura.

Smith (2000) razlikuje:

1. kurikulum kao prenositelj informacija (usmjeren na sadržaje učenja)
2. kurikulum kao krajnji produkt (usmjeren na rezultate učenja)
3. kurikulum kao proces (usmjeren na proces učenja)
4. kurikulum kao praksa (usmjeren na učenje na praktičnim primjerima iz života).

Danas se teži otvorenom kurikulumu u kojem se daju samo *okvirne upute* koje će omogućiti kreativne kurikulumske dokumente, uže programe i sl. U njegovom se obliku „otvorene knjige“ potiču i događaju promjene *u hodu* te angažiranost učenika i učitelja. U otvorenom se kurikulumu priznaje i vrlo je važna njegova socijalno-komunikativna komponenta (kvaliteta i čestina međusobnih odnosa u školi, utjecaji različitih neformalnih čimbenika, međusobnog odnosa učenika-učitelja i roditelja, i kao najvažnije, načina na koji se radi u nastavi; uvažavaju se, promišljaju i istražuju prikriveni utjecaji u odgojno-obrazovnoj

ustanovi kao nevidljivoga, ali prisutnog tajnog i neplaniranog plana učenja (Bašić, 2000, Previšić, 2007).

U teorijama kurikuluma česta je podjela na humanistički (orijentiran na učenika i razvoj) i funkcionalistički (orijentiran na proizvod); kao poželjni se naglašava humanistički kurikulum. U funkcionalističkom kurikulumu učenik je pasivan subjekt, više ga se gleda kao primatelja školske kulture nego kao djelatnog sukreatora. U humanističkom kurikulumu položaj je učenika središnji, on je aktivan subjekt, promovira se njegova samostalnost i sloboda s gledišta cilja, on sudjeluje u izgradnji kurikuluma pri čemu je to njegova i formalno priznata uloga.

Prema strukturiranosti preferira se mješoviti tip kurikuluma koji vodi otvorenome, gdje se potiče kontinuirana sukonstrukcija, kreativnost i inicijativa, uz značajno uvažavanje skrivenog kurikuluma (Marsh, 1994, Previšić, 2007). Kontekstualizirani kurikulum naglašava važnost socijalnih procesa u različitim odgojno-obrazovnim uvjetima koji svojim mijenjanjem utječu i na stalne promjene i različitost situacija učenja (Cornbleth, 1988).

Kontekstualni pristup kurikulumu oslanja se na poimanje kurikuluma kao procesa i kurikuluma kao prakse. Nastao je kao odgovor i otpor prema modelu razvijanja kurikuluma „odozgo prema dolje“ *(Top-down).* Umjesto toga u okviru ovog pristupa zagovara se model „odozdo prema gore“ (*Bottom-up).* Kurikulum treba proisteći iz prakse temeljem potrebe školskih ustanova i svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu, a kao konstrukt samo je jedan aspekt onoga što se stvarno događa u praksi. Ono što kontekstualni pristup kurikulumu »dodaje« tj. naglašava, u odnosu na dva navedena shvaćanja kurikuluma, jest važnost konteksta.

U tumačenju pojma kontekst (Cornbleth, 1988, Slunjski, 2010) vidljivo je postojanje više razina u tumačenju ovog pojma, kao i to da se radi o dijelovima cjeline koji se ne mogu odvajati kao zasebne, nezavisne sekvence istoga događaja. Umjesto toga naglašava se dinamična interakcija međusobno povezanih i preklapajućih konteksta. Nadalje, kurikulum kao kontekstualizirani socijalni proces određen je strukturalnim, sociokulturnim, biografskim i povijesnim kontekstom. *Strukturalni kontekst* čine uspostavljene uloge i odnosi, načini funkcioniranja, zajednička vjerovanja, vrednote i norme koji postoje u okviru odgojno-obrazovnog sustava. Dakle, sustav se može promatrati kao strukturalni kontekst kurikuluma koji usmjerava pažnju na uloge, odnose, oblike ponašanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (pojedinaca i ustanova) i njihovu međusobnu interakciju. Shodno tome odluke koje se donose na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava (od Ministarstva, školskih ustanova, do učitelja i nastavnika) imaju snažan utjecaj na praksu kurikuluma. *Sociokulturni kontekst*

kurikuluma čine demografski, socijalni, politički i ekonomski uvjeti, tradicija i kultura. Naime, uspostavljena socijalna struktura, prihvaćen kulturni kontekst šireg i neposrednog školskog okruženja itekako utječu na kvalitetu kurikuluma. Budući da kontekstualni pristup kurikulumu predstavlja model otvorenog kurikuluma, kurikulum je u velikoj mjeri osjetljiv na utjecaje i razlike sociokulturnih okružja u kojima se ostvaruje. *Biografski kontekst* čine znanja i iskustva svakog pojedinca koji je dio kurikuluma, kao i interakcije s drugim pojedincima, grupama, institucijama i okruženjem, bilo fizičkim bilo socijalnim, stvorenim, bilo prirodnim. Polazeći od toga da se kurikulum odvija u određenom vremenskom periodu, *povijesni kontekst* čine prošli događaji i iskustva kao potencijalni kontekst za događaje i iskustva koja slijede.

Shvaćanje kurikuluma kao kontekstualno uvjetovanog događaja ukazuje na to da se kurikulum gradi i razvija unutar stvarnih životnih okolnosti. Kurikulum nastaje onda kada se događa, tako da razvijanje kurikuluma znači stvaranje iskustva. On se gradi i razvija u određenom trenutku, u određenom školskom okruženju, na osnovi ideja, prijedloga i mogućnosti određene grupe ljudi, prije svega nastavnika i učenika. Jedna od dominantnih prednosti kurikularnog planiranja jest zahvaćanje cjelovitosti procesa i njegova koherentnost/usklađenost.

U okviru ovog pristupa učenje se promatra kao kooperativna aktivnost. Konstruiranje znanja je proces koji uzima u obzir iskustvo i učitelja i učenika te predstavlja zajedničku kreaciju znanja, pri čemu svako pojedinačno iskustvo utječe na iskustva koja će se dogoditi kao zajednička (Grundy, 1987, prema Smith, 2000). Ono što se zbiva u učionici, ali i uže i šire školsko okruženje, utječe na konstruiranje znanja i iskustva učitelja i učenika. U okviru ovog pristupa kurikulum se određuje kao stalni socijalni proces oblikovan različitim kontekstualnim utjecajima unutar i izvan učionice. Ono što se stvarno zbiva u učionici, svakodnevna interakcija između učenika, učitelja, učenja i okružja, kao konstruktivističko učenje u konkretnom socijalnom okružju, očekivano je u humanističkom kurikulumu koji se gradi u našim školama.

Schiro (2008) govori o 4 kurikulumske ideologije: akademskih postignuća; socijalne učinkovitosti; usmjerene na učenika i socijalne rekonstrukcije.

U ideologiji akademskih postignuća navodi kako je glavna uloga školovanja razvoj dječjeg intelekta, što uključuje stjecanje znanja i kognitivnih vještina, a ono zahtjeva učenje sadržaja akademskih disciplina; također i upoznavanje djeteta s osnovnima znanjima discipline kao i načinima na koje akademski stručnjaci/znanstvenici razmišljaju, komuniciraju i djeluju.

U ideologiji socijalne učinkovitosti za krajnji se cilj škole i kurikuluma naglašava pripremanje mladih za buduće aktivne članove društva koji mogu ispuniti sve njegove trenutačne zadatke i potrebe.

U ideologiji usmjerenoj prema učeniku cilj je poticati razvoj ljudi oblikujući iskustva iz kojih mogu pronaći značenje, ispuniti svoje potrebe i slijediti svoje interese, odnosno, takav kurikulum koji će uvažavati potrebe učenikova rasta i samoaktualizacije.

Prema četvrtoj ideologiji socijalne rekonstrukcije nastoji se ukloniti nepoželjne aspekte nekog društva, odnosno rekonstruirati društvo prema viziji budućega boljeg društva, u kojemu će njegovi članovi postići najvišu razinu zadovoljstva u svojim materijalnim i duhovnim potrebama.

U ideologiji socijalne učinkovitosti i ideologiji usmjerenoj prema učeniku pronalazimo uporišta za suvremeni kurikulum kojem teži hrvatska škola. Naglašava se kako u odgojno-obrazovnom radu treba prevladavati istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava, multimedijska nastava, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, tj. povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično. Odgojno-obrazovni i nastavni oblici, metode i sredstva rada trebaju biti prilagođeni pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika kako bi se osigurala aktivnost i odgojno-obrazovni napredak svakog pojedinca/učenika (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 17).

Walsh (1997), u sklopu odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće, ističe četiri ključna područja kurikuluma usmjerenog prema učeniku: komunikacija, skrb, zajednica i povezivanje. Komunikacija je ključni pojam razvijanja pismenosti, 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 uključujući i moralni odgoj. Povezanost se definira kao razumijevanje životne međuovisnosti, pomaže učenicima uspostaviti most između poznatih i novih pojmova te razviti empatičan pogled na svijet.

Podržava se izgradnja kurikuluma suradničke škole koja, za razliku od tradicionalne i usmjerenosti na stjecanje znanja, potiče cjelovit razvoj, timske i suradničke odnose te integrativne pristupe učenju u sveprisutnoj predmetnoj razdijeljenosti i životnoj izoliranosti. Kurikulum suradničke škole omogućuje razvoj suradničke i konstruktivne mogućnosti života (opažati, razmišljati i djelovati) i učenje za sve – izgradnju zajednice učenja, partnerstva na svim razinama i pojačane veze između djelotvornosti škola i unaprjeđivanja njihove kvalitete (Buljubašić-Kuzmanović, 2010, Stoll, Fink, 2000).

Budući da je školski kurikulum dokument na kojemu se temelji cjelokupan rad škole, Hass (2006) predlaže da se u postupak njegova razvoja sukonstruktivno uključe sve zainteresirane strane, od djelatnika škole, roditelja i učenika, preko državnih zakonodavnih i savjetodavnih tijela do predstavnika lokalne zajednice. Time se osigurava izgradnja kurikuluma po mjeri škole i njezinoga društvenog okruženja što je neizmjerno važno za dobrobit svih koji u njoj žive i rade, odnosno za razvoj socijalnog kapitala neke zajednice. Proces (su)konstruiranja kurikuluma nije moguće ostvariti bez postizanja ravnopravnih, razumijevajućih, uvažavajućih i partnerskih odnosa učenika i odraslih (učitelja, roditelja, okružja) u zajedničkim ciljevima i aktivnostima. Različite su mogućnosti i smjerovi u kreiranju kurikuluma, a svakako treba uvažiti: učeničko gledište, nastavničko gledište i kompetencije, roditeljsko gledište; gledišta školskog menadžmenta te gledišta lokalnog i socijalnog okružja i sl. (Marsh, 1994, Stoll, Fink, 2000).

Kurikulum suvremene škole traži promjenu smjera, odnosno temelji se na drukčijem pogledu na školu – ona nije samo ustanova u kojoj se prioritetno poučava i obrazuje nego se sve više naglašava važnost u razvoju afektivnih i građanskih kompetencija, potrebe i prava djeteta/učenika pa se na kurikulum gleda i kontekstualno, kao na ukupna zbivanja koja utječu na odgoj i razvoj. Također, snažno utječu i promijenjena teorijska polazišta procesa učenja. „Odgojno obrazovni proces više se ne sagledava kao transmisijski proces u kojem se planirani sadržaji obrazovanja prenose poučavanjem, već se na djecu gleda kao na proaktivna stvaralačka bića koja sama i u suradnji s drugom djecom/učenicima i odgojiteljem/učiteljem „zarađuju“ svoje znanje, provjeravaju ga, revidiraju i dograđuju. Događa se, dakle, zaokret od *transmisijskog k transakcijskom modelu* odgojno-obrazovnog procesa u kojem se težište stavlja na učenje *kako*, a ne samo *što* učiti pa se umjesto algoritmiziranog popisa ciljeva, zadaća, sadržaja i metoda i didaktičkih sredstava i kurikulum kao učenje sagledava kao otvoreni sustav, kao zajednička sukonstrukcija u kojoj je proces nastajanja jednako bitan kao i njegov rezultat.“ (Petrović-Sočo, 2008)

O sukonstrukciji suvremenog kurikuluma danas ne možemo govoriti bez uloge lokalne zajednice. Čini se da je njezina važnost do sada, u pedagoškim pitanjima, najjasnije analizirana u programima prevencije koji onda mogu poslužiti kao model i za druga kurikulumska područja.

Tako je Mataga Tintor (2007, 84) za uspješnost provedbe preventivnih strategija u nekoj zajednici naglasila i analizirala i ulogu tzv. ključnih ljudi (koji imaju mogućnost utjecati na oblikovanje socijalne okoline i to zbog toga što odlučuju ili mogu utjecati na odluke o

pitanjima i problemima koji su važni za zajednicu) koji mogu biti djelotvorni ako su u zajednici organizirani u tri grupe:

- ljudi koji iniciraju i predlažu programe
- ljudi koji prihvaćaju inicijative i donose odluku o provedbi predloženih programa
- ljudi koji programe provode u praksi.

Rezultati istraživanja pokazuju da ključni ljudi u toj zajednici smatraju važnim provoditi programe prevencije u svojoj sredini, obaviješteni su o programima koji se već provode te prepoznaju potrebu za provođenjem, ali nisu spremni i sami se djelatno uključiti u njihovu provedbu (isto, 2007, 96). Ovo istraživanje ilustrativno pokazuje da u sukonstrukciji kurikuluma, čiji je obvezni dio i kurikulum prevencije, treba nastaviti s procesima senzibilizacije javnosti o potrebi i važnosti svih za odgoj i obrazovanje, što je preduvjet i za procese partnerstva, u izgradnji poželjne odgojno-socijalne kulture škole, ali i kulture zajednice kao snažnih potencijala za kvalitetno odrastanje djece i mladih.

2.4.1. Skriveni kurikulum

U podjelama kurikuluma, uz otvoreni, zatvoreni i mješoviti, navodi se i skriveni kurikulum. Još se naziva i prikriveni, nevidljivi, nepisani, povremeni, neformalni, alternativni, latentni, implicitni, neregistrirani, parakurikulum, i sl. (Bašić, 2000; Mijatović i Žužul, 2000; Previšić, 2007; Cindrić i sur., 2010). Misli se na nevidljivi ili manje vidljivi život škole koji u pojedinim aspektima i porukama – pozitivnim i negativnim, usklađenim sa službenim školskim kurikulumom ili pak neusklađenim – može biti vrlo važan i utjecajan za učenje, ponašanje i osjećanje svih „stanovnika škole“, a osobito učenika koji su središnji subjekti svega što se u školi događa. "Onaj dio školske/nastavne stvarnosti koji nije obuhvaćen kurikulumom/ programom/drugim javnim dokumentom, i ne može se iz njega interpretirati, a utječe na izlaze edukacije ili se pojavljuje kao afektivni izlaz edukacije, tj. kao naučene vrijednosti, norme, stavovi i socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju – obuhvaćen je pojmom prikrivenog kurikuluma (Bašić, 2000, 171; Pastuović, 1999, 135).

Prikriveni kurikulum, kao teorijski koncept, pobuđuje pozornost svojim nevidljivim, a opet snažnim utjecajima. Njegova je temeljna funkcija metodološka, čime se objašnjava kako u standardiziranoj situaciji učenja nastaju obrasci ponašanja koji mladima omogućavaju integraciju u dominantnu društvenu skupinu, odnosno kulturu. Nastao zbog potrebe da se

nadomjesti redukcionizam kurikulumske teorije, taj je koncept omogućio istraživanje čimbenika koji stvarno utječu na odgojne rezultate i zato ga treba vrednovati s gledišta njegova doprinosa istraživanju zbiljskih procesa socijalnog učenja u školi. Zato se smatra regulativom pedagoške interakcije u školi i instrumentom školske socijalizacije – obuhvaća ciljano, ali od sudionika često nezapaženo standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa koje uspostavlja model/situaciju za stjecanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija (Bašić, 2000, 171).

Mnogobrojna su istraživanja školske svakodnevnice dovela do toga da se o društvenoj učinkovitosti školske prakse više ne zaključuje samo iz nastavnih planova i programa te društveno-pedagoških intencija učitelja i odgovornih za školu nego da se rekonstruiraju vanjske i unutarnje determinante nastavne situacije koje podržavaju hijerarhijsku strukturu odnosa u nastavi, konkurentsko ponašanje, nezainteresiranost, poslušnost i druge aspekte ponašanja koji se, u odnosu na objavljene (emancipacijske) odgojne ciljeve, procjenjuju negativnima.

U školi se odašilju tihe, ali često snažne poruke u nekim „nepisanim funkcijama“ školskog života. Ono što se ne kaže često se čuje glasnije od onoga što je izrečeno. Postoje društvena očekivanja koja podrazumijevaju specifične vještine potrebne učenicima kako bi postali korisnim članovima društva. O velikom dijelu školskog života mnogo se toga ne zna jer nije zapisan u formalnim dokumentima pa nije otvoren analizama i istraživanjima. Riječ je o kurikulumu koji je neformalan, povezan s implicitnom praksom: „skriveni kurikulum“ su svi oni elementi, slojevi odgojnog utjecaja koji nisu deklarirani, službeni, ali su često po dometu moćniji; simboličan okvir socijalnog reda (Apple, 1990).

Izraz skriveni kurikulum (engl. *hidden curriculum*) prvi je upotrijebio P. Jackson u knjizi Život u učionicama (*Life in Classrooms*, 1968) zamjećujući utjecaj i snagu i drugih procesa, osim službenih i planiranih, koji se događaju u toj osnovnoj učeničkoj zajednici i snažno utječu na učenika. Izdvojio je tri odrednice skrivenog kurikuluma u razredima: stisku u učionicama, proturječnu privrženost i neravnomjeran odnos moći između učitelja i učenika.

Skriveni je kurikulum složena mreža skrivenih poruka koje su vidljive u onome što se i kako uči i poučava u školi (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). Pretpostavlja učenje vrijednosti, stavova i uvjerenja koji su prisutni u različitim normama, pravilima, ritualima neke zajednice; u neformalnome sustavu škole koji se očituje u neizrečenim zahtjevima prema učenicima (Cindrić i sur., 2010) koje trebaju ispunjavati u različitim školskim situacijama. Općenito se može reći da se skriveni kurikulum odnosi na učenje u školi koje nije obuhvaćeno službenim programom. Budući da se pri tome misli na kvalitetu međusobnih odnosa svih u školskoj

zajednici, na ukupan razredni i školski etos, formiranje socijalnih vrijednosti i ponašanja – dakle, na socijalno biće škole u cijelosti, razumljiv je njegov snažan utjecaj na izgradnju socijalnih kompetencija učenika.

Pojedini autori vide ostvarivanje ciljeva određenog područja samo putem skrivenog kurikuluma, npr. političko obrazovanje koje nije dio formalnoga kurikuluma. Međutim, u školi se stječu osnove demokratske političke kulture, npr. ako se u školi poštuju demokratske procedure, učenici će ipak usvojiti takve vještine (Davies i sur., 1999, 94).

U pokušaju što jasnijega pojmovnog određivanja za skriveni se kurikulum navodi kako se odnosi na implicitnu stvarnost specifičnu u određenoj pedagoškoj sredini (Glatthorn, 2000., prema Domović, 2003). Marsh (1994) naznačuje da skriveni kurikulum pretpostavlja učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, što je često izraženo u vidu pravila, rituala i propisa koji se rijetko kad preispituju te se uzimaju zdravo za gotovo. Sari i Doganay (2009) navode da sve strane skrivenog kurikuluma imaju međusobno isprepleten odnos: što veći broj učenika pokazuje neprikladna ponašanja to veći broj učitelja/učiteljica pokazuje nedemokratske reakcije i obrnuto, odnosno može se reći da se skriveni kurikulum odnosi na kulturu škole.

Ako se usporedi skriveni kurikulum i kultura škole, odnosno, njezin odgojno-socijalni aspekt koji je ovdje u užem zanimanju, uočava se čvrsta logična poveznica određena isprepletenošću definicija i jednog i drugog fenomena. Zajednički pojmovi: školski život, etos, odnosi, vrijednosti, poruke, učenje, simboli, rituali, utjecaji, i sl. upućuju na njihovu međuzavisnost i neodvojivost u smislu pedagoških procesa i implikacija u suvremenom kurikulumu. Može se reći kako sve prikrivene interakcije i odnosi sudionika školskog kurikuluma, onaj život škole koji se odvija izvan planiranoga, programiranog, službenog i sl., izravno doprinose i ugrađuju se u odgojno-socijalnu kulturu škole čija pak snaga, više ili manje, podržava ili onemogućuje utjecajnost skrivenog kurikuluma na učenike.

2.4.2. Kurikulum u post-postmodernoj

Postmoderna kao „novo vrijeme“ svojim je glavnim postavkama: kritika apsolutnih istina; raspad velikih teorija; znanstveno je znanje samo jedno od znanja; promjena od osobe-znalca do osobe-potrošača znanja; gotovo radikalni pluralizam; raznormiranost; raditi bez pravila kako bi se pronašla pravila i sl., uznemirila znanstvenu zajednicu baš kao što je uzburkala i društvenu stvarnost druge polovine 20. stoljeća. Postmoderna je naziv za

društvenu epohu tog vremena, a u osnovnom smislu znači promjene i nove pristupe vrijednostima, mišljenju, znanosti, umjetnosti i komunikaciji; može se reći novi diskurs u ukupnom životu i djelatnosti ljudi. Iako su se u Europi već tada francuski i njemački autori Lyotard, Baudrillard, Derride; Habermas, Welsch, Schmidt javljali svojim znanstveno-teorijskim radovima o postmodernoj kao novom vremenu (Previšić, 2007), a hrvatski filozofi i sociolozi pratili taj novi svjetonazor, naša se pedagogija prema njemu otvorila na samom kraju.

Kako je postmodernistička filozofija obrazovanja svojim jakim porukama najavila novi, slobodniji duh – „dekonstrukcija svega i svačega“; „umjesto naprezanja ili angažmana uma – spontanost; umjesto odgovornosti – samovolja; umjesto regulacijskih normi – konsenzus; umjesto vrijednosti – suglasnost; umjesto stvarnosti – simulacija; umjesto intencionalnosti – komunikativnost; umjesto istine – vjerovanje (Ogurcov, 2001, 3; Ogurcov, 2002, 57; prema Babić, 2012), a dodamo li naglašavanje interdisciplinarnosti, participacije i inkluzivnosti za sve, polikulturalnost i eklekticizam te individualnu konstrukciju znanja, sve su to snažne smjernice za promjene u odgoju, učenju i samoj školi – od tradicionalne prema „inovativnoj“ – kojoj je razvoj, kao stalno otvoren i nezavršen proces, trajni imperativ (Pivac, 2009).

Primjer sažetog opisa i karakteristika toga novog diskursa dao je Centar za kreiranje postmodernističkog svijeta u Kaliforniji pozivajući svijet izlasku iz okvira modernističkih ideologija i epistemologija (Dmitrijev, 2008, 175):

1) "postantropocentrični pogled na život u harmoniji s prirodom, a ne odvajanja od nje (koje teži njezinom kontroliranju i iskorištavanju)

2) postkonkurentna kvaliteta odnosa, zasnovana na suradništvu, a ne na individualizmu i ugrožavanju ljudi jednih od drugih

3) postmilitaristički stav kako svaki sukob može biti razriješen mirnim putem

4) postpatrijarhalno viđenje društva u kojem će povijesno društveno, političko, religijsko i ekonomsko podčinjavanje žena biti zamijenjeno socijalnim uređenjem temeljenim na jednakosti *femininuma* i *masculinuma*;

5) posteuropocentristički pogled u kojem vrijednosti i praksa europske tradicije neće biti tretirani kao nadređeni drugim tradicijama i narodima, a uvažavat će se prava na postignuća i doprinose drugih kultura

6) postznanstveno uvjerenje kako prirodne znanosti imaju samo jednu, isključivu metodu spoznavanja nego da postoje i druge moralne, religijske i estetske epistemologije s velikim

mogućnostima u otkrivanju istina te stoga trebaju biti u središtu percipiranja svijeta i javne politike

7) postdisciplinarno poimanje znanstvenih istraživanja, koje uključuje ekološki uzajamno povezan pogled umjesto mehanicistički orijentiranog modernističkog inženjeringa za kontrolu Svemira, i

8) postnacionalistički pogled u kojemu će individualizam i nacionalizam biti zamijenjeni planetarnom brigom za blagostanje Zemlje i svih pojedinaca i zajednica koji je naseljavaju.“

Kvaliteta odgoja i obrazovanja učenika u vremenu postmoderne ovisit će i o odgovarajućem razvoju školskog kurikuluma u kojem se kreira i unaprjeđuje poticajna sredina za učenje; nastava je dobro strukturira, koriste se raznovrsne metode, traga se za odgovarajućim sadržajima, potiču se individualni kapaciteti učenika i njihove kreativne sposobnosti te omogućuje aktivno i kontinuirano sučeljavanje učenika s odgojno-socijalnom kulturom, što bogatijom i izgrađenijom, kojoj će doprinijeti različite socijalne mreže koje formira svaka pojedina škola.

Prateći te suvremene trendove, i Nacionalni okvirni kurikulum (2010), između sedam istaknutih ciljeva navodi „odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu i poštivanje različitosti, snošljivost te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva."

Njemački autori Posch, Larcher, Altrichter (1996, prema Bognar, 2007) razlikuju zatvoreni i otvoreni kurikulum. U zatvorenom kurikulumu, razvijen u modernoj, učitelj ima pasivnu ulogu tehničkog izvršitelja kurikuluma u čijoj izradi nije sudjelovao. Budući da to često rezultira neuspjehom, za njega se okrivi „nestručan učitelj, nedovoljno kvalificiran za realizaciju kurikuluma“ koji su, pak, izradili najbolji odgojno-obrazovni stručnjaci. Za razdoblje postmoderne autori zagovaraju otvoreni kurikulum kojem su u središtu učitelji i učenici i karakterizira ga:

• „rezultat procesa učenja nije od početka utvrđen nego se ostvaruje uz sudjelovanje konkretnih pojedinaca

• na ciljeve se ne gleda kao na nepromjenjive nego kao na orijentaciju prema perspektivi procesa učenja;

• planirani koraci u učenju ne uzimaju se kao nešto konačno utvrđeno nego kao poticaji ponuđeni na izbor;

• posebno je značajno uvažavanje iskustva i učenika i učitelja, odnosno, objektivni se zahtjevi povezuju sa subjektivnim iskustvom;

• kontrola postignuća treba, osim uvida u postignuto, pružiti i motiv za kritičnost i produbljivanje iskustva.“

Krajem zadnjeg desetljeća prošloga stoljeća, sve se više spominje vrijeme nakon postmoderne ili „post – postmodernizam (Lopez, Potter, 2001).

2.5. Sukonstrukcija kurikuluma

Proces implementacije kurikuluma sukonstrukcijski je proces zajedničke tvorbe „koji se stvara i razvija licem u lice, u interakciji s realnim ljudima i realnim problemima u konkretnom socijalnom kontekstu kao što su razred, škola i drugi (Miljak, 2007, 178). Govoreći o mehanizmu ili procesu sukonstrukcije misli, se na suplaniranje, suorganizaciju, suodgovornost, sukreiranje, zajedničku izgradnju nečega; u osnovi je tog pojma suradništvo u zajedničkom poslu činjenja nekoga složenijeg konstrukta. U suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu vrlo je aktualna partnerska sukonstrukcija kurikuluma.

Suvremeni pristup razradi i razvoju nacionalnog kurikuluma omogućuje da se kulturalne posebnosti socijalne sredine uključe u sva područja odgojno-obrazovnog djelovanja škole šireći prostor slobode i odgovornosti za promjene na razinu škole odnosno na sve relevantne sudionike odgojno-obrazovnog procesa (učitelje, učenike, stručne suradnike, ravnatelje, roditelje, članove lokalne zajednice, socijalne partnere i dr.). Suvremeni kurikulum karakterizira otvorenost i fleksibilnost s obzirom na metodologiju, metodiku rada i sadržaje, (Previšić, 2007) pa je njegovo kreiranje i realizacija vrlo kompleksan i zahtjevan proces koji zahtijeva pristup drugačiji od dosadašnjega. Ako se pri tome polazi od ekološke teorije koja ukazuje na međuovisnost i recipročnost utjecaja različitih sustava ili konteksta u kojima dijete/učenik odrasta, logično je da, npr. najbliži mikrosustav obiteljskog okruženja bude zastupljen sudjelovanjem roditelja u (su)stvaranju kurikuluma škole kako bi se uskladila i međusobno podržala ta dva najvažnija podsustava djetetova razvoja.

Za produktivnu izgradnju kurikuluma važno je stvarno (a ne samo deklarativno) prihvaćati i njegovu metodologiju sukonstrukcije. Jedno je u školskim dokumentima zapisati da škola prihvaća partnerstvo i kako je to jedan od razvojnih ciljeva škole, a sasvim drugo to zaista provesti u djelo, s poštovanjem svih odrednica takvog suradništva (Pažin-Ilakovac, 2012). Pod sukonstrukcijskom se podrazumijevaju dinamičan odnosi između teorijske koncepcije reforme, uključujući i kurikulum, između timova zaduženih za koordinaciju strukturalnih čimbenika, njezine kulture, ljudi u njoj i šire lokalne zajednice (Miljak, 2005).

Sukonstrukcijski pristup u izradi kurikuluma pretpostavlja da cilj obrazovanja nije samo znanje nego odnos, stav prema znanju, nova konstrukcija i razina znanja koja omogućuje nastajanje i djelovanje odgojne (školske) zajednice (Hrvatić, Piršl, 2007).

Osvješćivanje i preispitivanje temeljnih vrijednosti i stavova stručnjaka koji rade s djecom jedna je od sadržajnih pretpostavki, a ujedno i prilika da se posredovanjem demokratskih vrijednosti i oblika uspostave takve odnose u kojima će se istinski zainteresirano i svrhovito graditi učenikovo okružje za učenje i razvoj. U širem smislu možemo govoriti da sukonstrukcija pomaže finim procesima „prilagodbe“ službenog kurikuluma tijekom razvoja kurikuluma u pojedinoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kojom se do-oblikuje i znanstveno ugrađuje društveno-kulturne vrijednosti i sadržaje lokalne zajednice. Kvalitetu odnosa i uloge relevantnih čimbenika moguće je mijenjati razvijanjem partnerstva. U tom smislu Dahlberg i sur. (1999) ističu kako je kontrolu i nadzor potrebno zamijeniti partnerstvom i međusobnim uvažavanjem te omogućiti svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa priliku da suodlučuju o pitanjima življenja i učenja u odgojno-obrazovnom sustavu.

Kurikulum temeljen na sukonstruktivističkom pristupu pridonosi afirmaciji škole kao mjesta socijalnog razvoja učenika, ali i drugih njegovih sudionika. Takva suvremena sukreirajuća metodologija podrazumijeva suradničku, znanstveno-stručnu i istraživačku izgradnju najbolje odgojno-obrazovne platforme za učenje, stjecanje iskustva i razvoj kompetencija učenika te uopće razvoj škole u budućnosti (Maleš, Mužić, 1991). Zahtijeva osposobljenost i pripremljenost svih koji sudjeluju, a očekivana je njihova otvorenost, aktivan angažman, spremnost za timski rad i ravnomjernu participaciju, povjerenje, odgovornost te usmjerenost na zajedničke ciljeve i najbolji interes djeteta/učenika. U cijelom je procesu potrebno razvijati sposobnosti osvješćivanja vlastitih postupaka i kritičnosti u odgojnoj praksi i temeljem toga mijenjanje akcije u hodu uvjetovane „refleksijom u akciji“ pa se i od pedagoških profesionalaca sve više očekuje nova uloga „refleksivnog praktičara“ (Šagud, 2006, Bognar, 2006). Stalnom se evaluacijom prate i prepoznaju izazovi ovih procesa, njihov napredak i utjecaj na školski život, osobito na odgojno-socijalnu kulturu kao temelj učenikovih socijalnih i budućih građanskih kompetencija.

Uključivanje članova školske zajednice podrazumijeva usvajanje takvoga organizacijskog obrasca koji omogućuje suodlučivanje i suradnju članova škole u važnim pitanjima rada škole, kao što je izrada i razvoj kurikuluma, uz sukonstruktivistički pristup (Buterin, 2012). Znači, interes društva za mlade ostvaruje se i uključenošću subjekata iz učenikova okružja u odgoj i obrazovanje. Partnerskom sukonstrukcijom kurikuluma

omogućuje se svima zainteresiranima i odgovornima sudjelovanje i participaciju u izgradnji nove odgojno-socijalne kulture škole. Time svi sukonstruktori kurikuluma omogućuju njegovo obogaćivanje te potrebnu pluralnost odgojnih utjecaja podržavajući socijalnu mrežu škole. Možemo se zapitati: kako početi sukonstrukciju? Možda radom na *zajedničkoj viziji:* izgradnja se zajedničke vizije može odvijati u tzv. kreativnim krugovima koji se organiziraju u nekoj organizaciji, a preduvjet je takvim procesima uvjerenost sudionika kako mogu sami oblikovati svoju budućnost i tako počnu zamišljati vlastitu kulturu učenja te samostalnost i kreativnosti (Badurina, 2002, 85). Vizija pretpostavlja sliku idealne budućnosti, jasnu predodžbu budućih događaja, dugoročno željeni rezultat određene škole.

Dobro definirana vizija sadrži dvije osnovne komponente:

- filozofiju (trajni element baziran na vrijednostima)
- predvidivu budućnost (predviđanje ciljeva na dugi rok i način njihovog ostvarivanja).

Vizija usmjerava ustroj škole i kurukuluma prema onome što se teži postati i želi ostvariti. Ona je glavni pokazatelj promjena, napretka i razvoja škole, stoga je važno dogovorno je oblikovati, jasno, svima razumljivo i prihvatljivo. Što su snažnije zajedničke ideje razvoja i budućnosti škole više će se motivirati učitelje te zainteresirati učenike, roditelje i druge sudionike školskog kurikuluma. Sve to, predvođeno ravnateljem kao pedagoškim voditeljem škole, traži visoku razinu suradnje i stalno promicanje željenih ciljeva u smjeru razvoja škole, kurikuluma i školskih odnosa (Buljubašić-Kuzmanović, 2012, 9).

Primjerice, kada različite izvanškolske programe koristimo u funkciji obogaćivanja kurikuluma, njihovo bi se oblikovanje trebalo odvijati u svrhovitoj i otvorenoj suradnji voditelja ili predstavnika tog programa i školskih djelatnika koji trebaju dati svoj doprinos u nastajanju vizije škole. I sam proces sukonstrukcije kurikuluma trebao bi rezultirati poticajnim i učinkovitim oblicima učenja, kako učenika tako i svih ostalih sudionika, u zajednici koja suradnički uči (Meyer, 2002). Načini i procesi sukonstruktivnosti voditelja izvanškolskih aktivnosti, kao suradnika koji su prisutni u programu škole već niz godina, i s kojima se propituju oblici i granice suradnje, potrebno je pažljivo razmotriti, analizirati, vrednovati i raspraviti o prikupljenim iskustvima, čime to može postati egzemplar za sve druge pojedince i skupine iz lokalne sredine (ili šire) koji mogu i žele sudjelovati u kurikulumu škole.

„Viziju se može smatrati skupom zajedničkih vrijednosti i uvjerenja grupe ljudi, dok je misija artikulacija tih vrijednosti pri određivanju ciljeva a kadšto i objava svrhe (Block, 1987) (...) Nemoguće je i pokušati izgraditi zajedničku viziju ako ljudi nisu definirali vlastite vizije.

Stoga je prvi važan korak pomoći nastavnicima artikulirati i ispitati vlastite vrijednosti i uvjerenja, a potom razmisliti o tome kako ih povezati s tuđima." (Stoll i Fink, 2000, 81)

Srića (1992, 27-46) predlaže sljedeće tehnike poticanja kreativnog mišljenja koje se mogu koristiti i u osmišljavanju zajedničke vizije i drugih partnerskih aktivnosti u školi: slobodne asocijacije, analiza slobodnih asocijacija, analiza pomoću metafora, analiza pomoću liste aktivnosti, liste pitanja, smiješna pitanja, ideje nastale imitacijom, rastavljanje pitanja na dijelove, oluja ideja (brainstorming), zapisivanje misli (brainwraiting) i delfi metoda.

Budući da se razina demokratičnosti u školi – međusobnih odnosa učitelja, školskog osoblja i učenika te ostalih kurikulumskih odnosa koji osiguravaju poticajno okružje za učenje – razlikuju od jedne do druge škole, upitno je i istraživački izazovno u kojoj će mjeri kurikulum pojedine školske ustanove (kurikulum u užem smislu) biti kongruentan s proklamiranim humanističko-razvojnim kurikulumom, odnosno kurikulumom u širem smislu i njegovom utjecajem na pedagošku kulturu škole.

2.6. Razvoj škole i kurikuluma: nove uloge i odnosi

Škola priprema učenike za život u gotovo nepredvidivoj budućnosti, stoga se od kurikuluma očekuje i jedna prognostička usmjerenost; trebaju se više poticati učenikovi potencijali poput samospoznavanja, tj. razvoja svijesti o sebi, svojim sposobnostima, interesima i mogućnostima, posebno formiranje pozitivne slike o sebi, također i kreativnosti, samoučenja, samoorganizacije, imaginacije i sl. koji će unaprjeđivati njegove generičke kompetencije. Ili, kako navodi Jacobs (2010): Učitelji su futuristi. Pripremamo učenike za budućnost koja još uvijek ne postoji!

Dajući učitelju, učeniku, pedagogu, ravnatelju ili drugim subjektima funkciju sukreatora kurikuluma, svi se u sukonstrukciji približuju novim ulogama u kojima se trebaju snaći te ih dalje proučavati i graditi. Osobito je važna promjena kod učitelja koji preuzimajući ulogu refleksivnog praktičara i onoga koji stalno uči – može svakodnevno istraživati svoju praksu i njezinu učinkovitost s ciljem unaprjeđivanja (Stenhouse, 1983; Bolton, 2001; Schon, 1983; prema Sekulić-Majurec, 2007). Ovako izmijenjene uloge učitelja i učenika te bitno drukčiju obrazovnu sredinu zagovara konstruktivistička teorija učenja i poučavanja koja ishodišta ima u učenjima J. Deweya, J. Piageta, L. Vigotskog, J. Brunera i drugih. Zajedničko je svima da govore o nužnosti promijenjenih uloga subjekata koji uče i subjekata koji ih poučavaju, odnosno koji im pomažu u učenju i razvoju (Matijević, Radovanović, 2011). Kako promjene zahvaćaju sve sudionike istovremeno, tako je prilika da se u tom zajedničkom procesu više povežu gradeći čvršće kurikulumsko partnerstvo u školskoj zajednici.

U kurikulumskim promjenama škole Sekulić-Majurec (2007, 373–375) sagledava i nove uloge svih sudionika: učenika, učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika, obitelji i lokalne zajednice.

U školi usmjerenoj prema učeniku mijenja se njegova uloga iz pasivnog slušatelja i gledatelja u aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa što podrazumijeva uključenost u sve etape procesa, od planiranja i dogovora do realizacije i vrednovanja. Ciljevi iskazani iz perspektive učenika čine vidljivim što će raditi, s kojim ishodima i koje će kompetencije stjecati tijekom pojedinih aktivnosti. U dobroj nastavi (Meyer, 2005) učenik u svakom trenutku treba moći pratiti što se događa i koji se ciljevi ostvaruju. Važno je da kurikulum promiče i štiti prava djeteta i učenika te osigurava njegovu participaciju (Maleš, Stričević, 2009) u kreiranju svoga učenja i znanja (Pivac, 2009). Kako bi se omogućio ovakav učenikov položaj, moraju se promijeniti uloge odraslih sudionika, osobito učitelja koji u osuvremenjenom neposrednom radu s učenicima postaje „savjetnik za učenje“, mentor u

pedagoškim procesima, umjesto dotadašnje prevladavajuće uloge posrednika znanja (Sekulić-Majurec, 2007, 369). Učitelj, dakle iz drugog diskursa zajedno s učenikom su-djeluje u njegovom učenju i kompetencijama mijenjajući pritom svoje poučavanje primjerenim strategijama. Sada je učitelj partner mnogima u kurikulumskim procesima, stoga više nego prije dolaze do izražaje sve suradničke osobine – treba biti ljubazan, elokventan, služiti se govorom poticanja, a ne kritiziranja, objektivan, razuman, tolerantan, organiziran, samopouzdan i taktičan (Matijević i Radovanović, 2011). Stalne promjene traže od učitelja prilagodljivost te cjeloživotno učenje i obrazovanje.

S obzirom na to da su učitelji i stručni suradnici u svakodnevnoj interakciji oko dobrobiti učenika i poboljšanja nastave, autorica kao jednom od ključnih stručno-razvojnih zadaća pedagoga naglašava pomoć učiteljima u unaprjeđivanju, inoviranju i evaluiranju uspješnosti odgojno-obrazovnog rada te njihova profesionalnog razvoja, što ujedno svima treba biti i istraživačka orijentacija. Razvojno pedagoško djelovanje stručnih suradnika sržni je okvir iz kojeg idu impulsi kao poticaji gotovo svim inicijativama usmjerenim inovacijama, praćenju i istraživanju, vrednovanju rezultata i pozitivnim promjenama odgojno-obrazovnog procesa. Spominju se dvije grupe zadataka na koje se školski pedagozi trebaju usmjeriti: zadatci koji pridonose stvaranju demokratskih odnosa u školi i ozračja pogodnijega za uspješan odgojno-obrazovni rad te zadatci koji pridonose promjenama nastavnog procesa i ostvarivanju novog cilja odgoja i obrazovanja. Kako je uloga pedagoga višeznačna, tako se nužno mora mijenjati i prilagođavati izazovima koje u školu unosi kompleksnost suvremenog društva. Pedagog će (i učitelji) pridonositi važnoj kompetenciji komunikativnosti učenika, osobito za prihvaćanje različitosti, kako bi ujedno bolje razumijevao svoj položaj, položaj drugih te osjećao ravnopravnost i pripadanje zajednici u kojoj živi.

U kurikulumskom se pristupu značajno mijenja uloga ravnatelja škole. Možda je najveća novost, koja implicira brojne druge, autonomija kao rezultat očekivanih procesa decentralizacije odgojno-obrazovnog sustava i nove filozofije pa ravnatelji imaju drugačije zadaće u izgradnji specifičnog i prepoznatljivog identiteta škole. To školi omogućuje upravljanje i razvoj svoga kurikuluma i kulture koji će biti primljiv za brojne novine koje slijede – uključujući i promijenjene uloge svih – pa bi ravnatelji, između ostaloga, trebali biti osposobljeni harmonizirati sve to prema partnerskim odnosima i poželjnoj kvaliteti škole. Ravnateljeva je uloga pri tom više transformacijska (Bush, 2003) te (pozivno) predvodnička (Stoll, Fink, 2000), zajedno s pedagogom i stručno-razvojnom službom; vrlo je važno da je dovoljno otvorena kako bi se omogućilo slobodno i angažirano sudjelovanje svih, čime se u

svojim funkcijama stručno-pedagoškog i organizacijskog vođenja škole približuje „menadžeru“ (Staničić, 2007).

Obitelj je najvažniji partner školi u odgoju i socijalizaciji te obrnuto, a sve važniji čimbenik postaje i lokalna zajednica. Nova uloga roditelja u suvremenom kurikulumu nadilazi dosadašnju, uglavnom pasivnu, s iskoracima prema potpori i sudjelovanju te se kreće prema partnerstvu i uključenosti u kontrolu i vrednovanje kvalitete škole (Maleš, 1996). Češće prilike i aktivnosti za susrete i interakcije te uključenost roditelja u sve faze kurikuluma pridonijet će približavanju obitelji i škole te boljim međusobnim odnosima. Partnerske relacije s obiteljima, kao dominantnim podsustavom svake zajednice, ujedno su veliki prostor izgradnje novih odnosa škole s lokalnim okružjem. Prirodno je da lokalna zajednica kao nadsustav (Janković, 2004) svojim integritetom bude prije svega zaštitni i podržavajući suradnik školi u njezinim specifičnim i društvenim ciljevima. Kurikulumska metodologija traži i otvara veći prostor za vrijednosti i ciljeve, sadržaje i subjekte, situacije, ali i evaluiranje od strane okružja u kojemu je škola ustanova posebnog značaja. Kultura neke zajednice i odgojno-socijalna kultura škole mogu i trebaju imati mnoge zajedničke parametre koji će učenicima pružati sigurnost i slobodu sudjelovanja, primjere suradništva i zajedničkih aktivnosti te brojna pozitivna iskustva za život.

Jedan od primjera započetih promjena, u kojima su se osim škole uključili i subjekti iz zajednice, može se vidjeti u projektu "Implementacija novih kurikuluma" u sklopu IPA Komponente IV (www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/.../Pregled%20projekata.pdf, 14. travnja 2014.) Cilj je ovoga projekta modernizacija i fleksibilnost sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj, a u radu je sudjelovalo 18 strukovnih škola čiji su projektni prijedlozi bili najbolji na natječaju za dodjelu nepovratnih sredstava EU. Prema zadatcima projekta strukovne su škole trebale dobivena sredstva iskoristiti za modernizaciju postojećih kurikuluma koji će se temeljiti na ishodima učenja, a u skladu s promjenama na lokalnom i/ili regionalnom tržištu rada. Projekti tih škola bili su usmjereni na: djelotvorno planiranje i uvođenje inovacija u nastavi, jačanje kapaciteta strukovnih škola, primjenu modernih sadržaja za kvalitetniju provedbu nastave, stručno usavršavanje nastavnika za uvođenje i primjenu modernih pristupa u poučavanju orijentiranih na učenika te jačanje partnerskih veza između strukovnih škola. Te su škole dobile priliku razvijati nove kurikulume, podignuti razinu stručnih kompetentnosti svojih nastavnika te kvalitetno opremiti praktikume i radionice.

Iznimno je važno da se uspješne strukovne škole podupiru u ovakvim projektima te da se takva i slična partnerstva u odgojno-obrazovnom sustavu i nadalje održavaju i razvijaju.

3. KULTURA ŠKOLE

Tijekom povijesti kurikuluma uočava se njegova glavna potka – povezanost sa životom – koju je imenovao već F. Bobbit, 1918. (Bognar, Vican, 2007): „Osnovna teorija kurikuluma je jednostavna. Ljudski život se sastoji od različitih specifičnih aktivnosti. Međutim, njihov broj i različitost mogu biti istraženi za svaki društveni sloj. Treba otići u poslovni svijet i istražiti pojedinosti koje čine njihove poslove. To će pokazati sposobnosti, stajališta, navike, razumijevanje i forme koje su ljudima potrebe. Da bi odgoj i obrazovanje pripremali za život moraju adekvatno pripremati za takve specifične aktivnosti. Kurikulum će tada biti serija iskustava koji će djecu i mlade voditi k ostvarenju takvih zadataka.“ Iako neka kasnija tumačenja, kako navode isti autori, Bobbitov pristup interpretiraju kao zagovaranje zatvorena kurikuluma, jasno obilježje otvorenosti vidljivo je u naglašavanju potrebe povezivanja školskog i izvanjskog života, okružja u kojem se odgoj i obrazovanje odvija; time će se graditi jedna otvorenija i bogatija kultura škole u kojoj će participirati „poslovni svijet“, a učenici biti u prilici komunicirati s takvim iskustvima i istraživati ih.

Kurikulum, školu i kulturu zanimljivo je povezao engleski stručnjak Lawton u knjizi Socijalne promjene, pedagoška teorija i planiranje kurikuluma (1973, prema Chitty, 2012, 45–47) definiranjem kurikuluma kao „odabira iz kulture jednoga društva“ i predložio da sveobuhvatne škole prihvate „kurikulum zajedničke kulture“. Koncept takvog kurikuluma obuhvaća i partnerstvo središnje i lokalne vlasti te školske uprave, a u ideji tzv. gradskih akademija (koja se razvila oko 1970. s ciljem smanjivanja dotadašnje neuspješnosti škola) i dobrovoljne crkvene i poslovne sponzore. Kako navodi Jacobs (2010), ono što se bitno promijenilo s obzirom na tradicionalno školovanje jest da su poslovne organizacije, tvrtke, političke i kulturne ustanove danas partneri školama u naglašavanju važnosti zajedničkih znanja. Isto tako partnerstvo je integrirano u poželjne generičke kompetencije jer je ono „jezik“ koji se prepoznaje u mnogim današnjim misijama.

I u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010), kao temeljnom dokumentu hrvatske obrazovne politike od predškolskog do srednjoškolskog podsustava, prepoznajemo okvire za suvremenu kulturu škole: to je razvojni dokument iz kojega slijedi duboko promišljena razrada i izrada svih drugih dokumenata; razvojan u smislu otvorenosti promjenama i stalnomu obnavljanju u skladu sa smjerom promjena u društvu i obrazovanju; također, promiče se odgoj i obrazovanje usmjeren na dijete/učenika (NOK, 11 i 17). Ističe se potreba suradnje škole s obitelji i lokalnim zajednicama (isto, 15). U izraženim vrijednostima (znanje, solidarnost, odgovornost, identitet) daje se potreban okvir odgoja humane, osviještene,

aktivne i stvaralačke osobe spremne za izazove života i rada u društvu znanja te kritičko promišljanje sebe i svoga okružja u skladu s općim društvenim dobrom, prirodom i ljudima.

I u načelima NOK-a (2010, 14) prepoznajemo vrijednosna uporišta koja usmjeravaju procese i osiguravaju koherentnost u izgradnji suvremenog kurikuluma i odgojno-socijalne kulture škole:

- demokratičnost – pluralizam, donošenje odluka na demokratski način; uključenost svih bitnih dionika u stvaranju odgojno-obrazovne politike i njezino provođenje
- poštivanje ljudskih prava i prava djece – istinsko poštivanje svakog djeteta i svakog čovjeka; ljudsko dostojanstvo
- samostalnost škole – stupanj slobode i neovisnosti škole u osmišljavanju aktivnosti, programa te projekata za učenike, roditelje, učitelje i ostale školske djelatnike kao dio školskog kurikuluma i stvaranja identiteta škole; sloboda izbora sadržaja, primjene metoda i organizacije odgojno-obrazovnog rada u ostvarivanju nacionalnog kurikuluma
- pedagoški i školski pluralizam – stupanj slobode i neovisnosti u stvaranju različitosti u pedagoškom i školskom radu
- europska dimenzija obrazovanja – osposobljavanje za suživot u europskom kontekstu
- interkulturalizam – razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura.

Također, u načelima NOK-a uporišno se navode poštivanje ljudskih prava i prava djece, demokratičnost, autonomija škole, pedagoški i školski pluralizam: kao najrecentniji dokument podržava ideju europske obrazovne politike o odgoju i obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo dajući jasne smjernice demokratizaciji kao jednom od temelja svake kulture škole. Mougniotte (1995) ističe kako odgoj za demokraciju obuhvaća tri međusobno povezana cilja: stjecanje osobnog iskustva u demokratskim postupcima, moralni odgoj (moralni razvoj i razvijanje moralnih osobina) te intelektualni odgoj (stjecanje znanja i intelektualnih vještina). Jedan od ciljeva i sadržaja demokratske kulture škole ravnopravna je participacija svih, sukladno kompetencijama i zadaćama pojedinih sudionika kurikuluma.

Svakako je jedan od najvećih izazova partnerske izgradnje odgojno-socijalne kulture upravo sudjelovanje učenika. Njihovo aktivno uključivanje u život škole jedan je od preduvjeta aktivne kasnije participacije u društvu. Vijeće Europe postavilo je kao jedan od prioriteta još u drugoj polovini 20. stoljeća te uvođenjem načela zajedničke uprave na području koje se tiče mladih, postalo jedina međunarodna organizacija koja provodi takav oblik politike prema njima. Zapadnoeuropske države prve su prepoznale važnost razvoja

takve dugoročne strategije koja će mladima omogućiti aktivno uključivanje i djelovanje u životu zajednice, osobito u pitanjima koji se njih najviše tiču. Od tada se donosi niz dokumenata koji definiraju stav Europske unije prema mladima i njihovom sudjelovanju u zajednici, ali i angažiranje drugih društvenih ustanova, naravno među prvima i odgojno-obrazovnih (Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnoga društva od 2012. do 2016. godine, 2012). Stoga su naglašavanjem postavki NOK-a, koje se tiču participacije učenika i u hrvatskim školama za to stvorene zakonske pretpostavke.

Odgojem i obrazovanjem za demokratsko građanstvo u školi ostvaruje se specifična i važna djelatnost koja buduće građane osposobljava za aktivno i angažirano sudjelovanje u životu i multikulturalnom društvu, razvija kulturu ljudskih prava, smješta cjeloživotno učenje u različite kontekste te jača razumijevanje među ljudima i mirotvornost. Važno je naglasiti kako koncept odgoja i obrazovanja za demokratsko građanstvo, osim teorijskog znanja, naglašava i razvoj primjerenih vještina te promicanje odgovarajućih vrijednosti i stavova koje će mladi, ali i odrasli, koristiti u svakodnevnim situacijama što će im omogućiti da dalje razvijaju građansku kulturu (Kovač-Šebart, 2006; Piršl, 2013).

O ulozi škole u odrastanju mladih ljudi i njihovom odgoju i obrazovanju za demokratsko građanstvo nedvojbeno govori Europska povelja o sudjelovanju mladih u životu općina i regija (Vijeće Europe, 1992, 2003), u kojoj se naglašava važnost i uloga škole u formiranju mišljenja, stavova i stilova života mladih. Škola stoga treba biti mjesto gdje će se demokraciji i aktivnom sudjelovanju učenici učiti putem primjera i gdje će se njihovo sudjelovanje poticati, podržavati i smatrati djelotvornim. Da bi se postigla stvarna participacija mladih, potrebno im je na raspolaganje staviti niz instrumenata od kojih je najvažniji, stoji u Povelji, obrazovanje mladih o principima i mogućnostima njihovog aktivnog sudjelovanja u svom okruženju – školi i lokalnoj zajednici.

Na poticanje i razvoj aktivnog sudjelovanja mladih i važnu ulogu koju škole trebaju odigrati u obrazovanju učenika za (europsko) demokratsko građanstvo, poziva se i Bijela knjiga Europske komisije: Novi poticaji za europsku mladež (2001). U ovom se dokumentu još dodatno naglašava i važnost volontiranja jer mladima omogućuje aktivno društveno sudjelovanje i socijalizaciju u takvim iskustvima. Ističe se da volontiranje snažno doprinosi socijalnoj integraciji u zajednici, stoga se preporučuje školama uvođenje takvih sadržaja i aktivnosti koje potiču aktivno sudjelovanje učenika te odmak od tradicionalnih nastavnih programa demokratskog obrazovanja (koji preferiraju teorijska znanja u pojedinim nastavnim predmetima) prema onima koji će snažnije poticati iskustveno i aktivno učenje.

Slijedom zamisli pronalaženja odgovarajućeg modela učenja mladih o demokraciji, Vijeće Europe 1997. pokreće projekt „Obrazovanje za demokratsko građanstvo“. Sam pojam demokratsko građanstvo definira se kao „iskustvo participacije koje se stječe u različitim okruženjima: obitelji, obrazovnim ustanovama, na radnom mjestu, u profesionalnim, političkim i nevladinim organizacijama, lokalnim zajednicama, u slobodnom vremenu i kulturnim aktivnostima, masovnim medijima i akcijama na zaštiti i poboljšanju prirodnog i izgrađenog okoliša”, a određuje se unutar šest povezanih dimenzija: politička, pravna, socijalno-gospodarska, globalna, europska i kulturna. Ideja takvog odgoja i obrazovanja procijenjena je ključnom za razvoj suvremenoga europskog društva, a u *Preporuci broj 12 (2000) o obrazovanju za demokratsko građanstvo* također je navedena njegova važnost jer „unaprjeđuje organizaciju i upravljanje obrazovnim sustavom, kurikulume i nastavne metode.“ (Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 133–135)

Ciljevi spomenutog Projekta su:

- odrediti znanja, vrednote i vještine koje su pojedincu potrebne za aktivno sudjelovanje u demokratskim procesima
- utvrditi načine na koje se ta znanja, vrednote i vještine mogu naučiti u različitim okruženjima
- odrediti načine na koje se ta znanja, vrednote i vještine mogu poučavati u različitim okruženjima.

O prednostima modela koji potiču iskustveno učenje učenika i njihov aktivan angažman u školskom okruženju i zajednici svjedoče brojna istraživanja i analize, a temelje je postavila najopsežnija komparativna studija provedena još 1999. godine u dvadeset i četiri zemlje na uzorku od 90 000 četrnaestogodišnjaka. Rezultati su istraživanja pokazali kako su oni učenici koji su u svojim školama imali prilike vježbati sudjelujuću demokraciju (otvorenim raspravama, projektima u zajednici i sličnim zadatcima koji su poticali njihov aktivan angažman) postigli bolje rezultate u znanju o aktivnom demokratskom građanstvu te iskazali veću spremnost sudjelovanja u kreiranju boljih uvjeta života u okružju. Visoka je pozitivna korelacija pronađena između znanja o demokratskom građanstvu i spremnosti učenika za društveno odgovorno ponašanje te aktivnije djelovanje u zajednici u odrasloj dobi (Torney-Purta i sur., 2001). Projekt Građanin tražio je smisleno, angažirano uključivanje učenika u aktivnosti lokalne sredine te zajedničku suradnju na projektima koji su u domeni lokalne ili šire zajednice, a važni su za život učenika.

Dakle, još uvijek je jedan od najvećih izazova Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999) upravo usklađivanje tradicionalnih pristupa odgoju i

obrazovanju s novim zahtjevima demokratskih promjena. Da bi se u tome uspjelo, potrebna je stalna suradnja svih čimbenika odgoja i obrazovanja uključujući i lokalnu zajednicu. Važna je i podrška školske uprave te stručno-pedagoške službe. Ravnatelji škola trebaju razumjeti ciljeve ovoga Programa, a svi prosvjetni djelatnici usavršavati se predavanjima, seminarama i radionicama u organizaciji Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta te drugih nadležnih ustanova. Time bi se ravnatelji više usmjerili znanjima i vještinama vođenja i upravljanja u skladu s ljudskim pravima i drugim smjernicama Programa. Članovi stručnog tima i učitelji trebali bi već tijekom svoje izobrazbe steći odgovarajuće kompetencije kako bi mogli odgovoriti na izazove odgoja i obrazovanja za ljudska prava u njegovoj implementaciji i razvoju. Stručni su suradnici često koordinatori i nositelji savjetovanja učenika, učitelja, roditelja i školske uprave te drugih aktivnosti na vrednotama demokratičnosti.

U učenju za demokraciju osobito se promiče socijalni konstruktivizam gdje učenik uz pomoć učitelja u neposrednim situacijama u svojoj okolini aktivno treba samostalno i u suradnji istraživati, stjecati iskustva, kritički procjenjivati te donositi zaključke.

3.1. Ključne kompetencije – okvir kurikuluma

Aktualna usmjerenost nacionalnih kurikuluma na pojam i razvoj učeničkih kompetencija jedan je od središnjih trendova kurikulumske politike u europskim zemljama i u svijetu (Jurić, 2010, 177). I hrvatski se kurikulum orijentirao na takav pristup te kao ishode odgoja i učenja također ugrađuje dogovorenih osam europskih ključnih kompetencija (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010, 10). Sam pojam kompetencija ima mnogostruka značenja. U svakodnevnoj se komunikaciji različito koristi pa se čini kako može označavati sposobnost, vještinu, mogućnost, stručnost, osposobljenost, talent, iskustvo, znanje, ovladavanje nečim, npr. znanjem, vještinom, s tim da iz tih značenja često nije jasno misli li se na redovnu ili povećanu osposobljenost za neku djelatnost.

U Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002) navode se kompetencije kao „djelokrug prava odlučivanja jedne ustanove ili osobe; mjerodavnost, nadležnost; ili, priznata stručnost kojom tko raspolaže.“ Nadalje, Antić (2000) pedagošku kompetentnost definira kao „profesionalnu mjerodavnost visoke razine u smislu kvalitetne pedagoške osposobljenosti učiteljstva; ovlaštenje učitelja za odgojno-obrazovni rad stečeno pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem; suprotnost pedagoškom voluntarizmu i neprofesionalizmu; *sinonim: pedagoška profesionalnost.“*

Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama) te znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Predstavljaju mješavinu tih obilježja te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti." (Tuning, 2006, prema Vizek-Vidović, 2009, 34)

Prema definiciji Europske komisije, „temeljne kompetencije predstavljaju paket transfernoga, multifunkcionalnog znanja, vještina i stavova koje trebaju imati svi pojedinci za svoje samoostvarenje i razvoj, uključenost u društveni život i zaposlivost. One trebaju biti razvijane tijekom obveznog obrazovanja ili usavršavanja i trebaju biti osnovom za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja.“ (European Commission, 2003, 11, prema Baranović i sur., 2006) U aktualnim pedagoškim pravcima, kompetentnost označava složen proces prema cjelovitom odgoju i obrazovanju koji teži postizanju strukturiranosti onoga što je osoba naučila kako bi to u budućnosti prenosila u nove aktivnosti i situacije. Gómez Palacios (2012, 259, 261) navodi definiciju kompetencija prema Organizaciji za suradnju i ekonomski razvoj: »sposobnost odgovora na složene zahtjeve i izvršavanje različitih zadaća na odgovarajući

način. Pretpostavlja kombinaciju raznih vještina, znanja, motivacija, etičkih vrednota, sposobnosti, emocija i drugih društvenih sastavnica i ponašanja koje se zajednički pokreću radi učinkovitog djelovanja.« Navodi tri mogućnosti za odgojno postupaanje u odnosu na kompetencije: razvijanje, proširivanje i nadilaženje te četiri scenarija za djelovanje na temeljnim kompetencijama: odgojni i kulturalni; radni i profesionalni; društveni; osobni.

Kompetencije odgajatelja definiraju se kao skup stečenih znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji će u konačnosti rezultirati i ponašanjem prepoznatim kao osobine ličnosti, odnosno karakter (Previšić, 2007). Posebice se u korpusu novih kompetencija ističe spremnost i otvorenost na promjene, redefiniranje "starih uloga", prerastanje tradicionalnih pristupa učenju i poučavanju prema suvremenim paradigmama.

Prema tom referentnom okviru identificirano je osam područja temeljnih kompetencija (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning, 2006/962/EC, prema NOK, 2010, 12) koje je nužno sagledati (ne kao završene nakon srednje škole) iz perspektive *cjeloživotnog učenja.* To znači očekivan nastavak razvoja, održavanja i usavršavanja kompetencija usvojenih tijekom obveznoga školovanja i nadalje, čitavog života:

- „komuniciranje na materinskom jeziku: odnosi se na osposobljenost za pravilno i stvaralačko usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica te jezično međudjelovanje u nizu različitih društvenih i kulturnih situacija: obrazovanje, rad, slobodno vrijeme i svakodnevni život; uključuje također razvoj svijesti o utjecaju jezika na druge i potrebi upotrebe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način.
- komuniciranje na stranim jezicima: odnosi se na osposobljenost za razumijevanje, usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica na stranomu jeziku u nizu različitih kulturnih i društvenih situacija. Značajna je sastavnica ove kompetencije razvijanje vještina posredovanja i međukulturnoga razumijevanja. Stupanj znanja jezika bit će različit za svaku od četiri dimenzije (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje), te za svaki od stranih jezika, a razlikovat će se i s obzirom na lingvističku okolinu i naslijeđe pojedinca.
- matematičke, prirodoslovne i znanstveno-tehnološke kompetencije: matematička se kompetencija odnosi na osposobljenost učenika za razvijanje i primjenu matematičkoga mišljenja u rješavanju problema u nizu različitih svakodnevnih situacija; prirodoslovna se kompetencija odnosi na osposobljenost za uporabu znanja i metodologije kojima se objašnjava svijet prirode radi postavljanja pitanja i zaključivanja na temelju činjenica; tehnološka kompetencija shvaćena je kao osposobljenost za primjenu prirodoslovnoga znanja

i metodologije kao odgovor na ljudske potrebe i želje. Također, uključuju razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću te odgovornost pojedinca kao građanina.

- informacijsko-komunikacijske kompetencije: odnosi se na osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad, u osobnom i društvenomu životu te u komunikaciji. Njezini su ključni elementi osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje suradničkih mreža putem interneta. Ove su kompetencije povezane s logičkim i kritičkim mišljenjem te svrhovitom uporabom multimedijske tehnologije.
- sposobnost učenja (cjeloživotno učenje): obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnomu učenju, tako i pri učenju u skupini. Uključuje još i sposobnost učinkovitoga rješavanja problema, usvajanja, obrade, vrednovanja i asimiliranja novoga znanja, te primjene tih znanja i vještina u različitim kontekstima – kod kuće, na poslu, u obrazovanju i usavršavanju. U svojoj osnovi "učiti kako učiti" znatno pridonosi samovođenju karijere.
- interpersonalne, građanske, međukulturalne i socijalne kompetencije: obuhvaćaju osposobljenost za međuljudsku i međukulturnu suradnju. Interpersonalne kompetencije čine svi oblici ponašanja kojima treba ovladati kako bi osoba mogla na učinkovit i konstruktivan način sudjelovati u društvenom životu i, kada je potrebno, rješavati sukobe. Interpersonalne vještine potrebne su za djelotvornu interakciju s drugom osobom ili u grupama, a koriste se i u javnoj i u privatnoj sferi.
- poduzetničke kompetencije: odnosi se na sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelovanje, a uključuje stvaralaštvo, inovativnost i spremnost na preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva. Poduzetništvo ima aktivnu i pasivnu komponentu: obuhvaća i sposobnost pojedinca da sam potakne promjene i sposobnost da prihvati, podrži i prilagodi se inovacijama koje donose vanjske okolnosti. Temelj je za vođenje svakodnevnoga, profesionalnoga i društvenoga života pojedinca, a uključuje preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke, pozitivne ili negativne, razvoj strateške vizije, postavljanje ciljeva i njihovo ostvarivanje, te motivaciju da se uspije.

- kulturalna ekspresija: odnosi se na svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Također, uključuje poznavanje i svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu."

Indikativno viđenje iznosi Gómez Palacios (2012) o mogućnosti proširenja devetom, *duhovnom kompetencijom* (navodi je prema Reflexiones en torno a la Competencia Espiritual, Investigaciones Escuelas Católicas, Madrid, 1998), a koja se naslanja i prepoznaje u humanističkom učenju Frankla, Gardnera, Maslowa, Rogersa.

S obzirom na temu ovoga rada u fokusu je socijalna i građanska kompetencija koja se definira kao uključenost osobne, interpersonalne i interkulturalne osposobljenosti obuhvaćajući sve oblike ponašanja potrebne pojedincu za sudjelovanje u društvenom i radnom životu, na djelotvoran i konstruktivan način, a osobito u modernim društvima punim različitosti. Uz socijalnu se "sestrinski" veže i emocionalna kompetencija (Buljubašić-Kuzmanović, 2009) te se u suvremenom humanističkom i cjelovitom kurikulumu sve više govori o njihovom zajedničkom razvoju i na taj ih način objedinjavaju mnogi školski programi. Razvojem građanske kompetencije osoba se priprema za ravnopravnu i djelotvornu participaciju u svakodnevnom životu, što podrazumijeva poznavanje socijalno-političke strukture te interes za javna pitanja aktivnog i demokratskog života neke zajednice. Ističe se nadalje kako su upravo suštinska "životna" znanja, vještine i stavovi uklopljeni u ovu kompetenciju te se ona povezuje s osobnom i socijalnom dobrobiti koja podrazumijeva afektivne resurse, npr. kako pojedinci mogu osigurati optimalno tjelesno i mentalno zdravlje i kakav način života tome može doprinijeti – što je ujedno kapital za pojedinca, njegovu obitelj te neposredno socijalno okružje (Jurić, 2010, 178).

Građanska kompetencija također obuhvaća i saznanja o suvremenim svjetskim događanjima, europskim integracijama i strukturama Europske unije te svijest o različitosti i drugim kulturama, a temelji se na poznavanju pojmova demokracije, pravde, jednakosti, građanstva i građanskih prava (Tot, 2010). Važna je za razumijevanje multikulturalnih i društveno-ekonomskih dimenzija u okruženju i načina kako se nacionalni kulturni identitet povezuje s europskim identitetom što se zasniva na spremnosti za suradnju, povjerenju u samoga sebe i integritetu.

Prema Katz i McClellan (1999, 16) socijalna kompetencija obuhvaća upravljanje emocijama, poznavanje i razumijevanje društva kao i socijalna umijeća, odnosno vještine koje su potrebne da bi se postupalo u skladu s tim spoznajama i njezin je razvoj iznimno važan u odrastanju i socijalizaciji učenika.

Često se socijalna kompetentnost poistovjećuje sa socijalnim vještinama, no iako dijele neka zajednička obilježja, važna je njihova distinkcija. Vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca (npr. tolerantnost, nenasilno rješavanje sukoba, konstruktivnu komunikaciju), dok kompetencija određuje način na koji pojedinac koristi takve vještine u socijalnom okružju. Može se reći da je pojedinac socijalno kompetentan ukoliko na prikladan način koristi socijalne vještine i istovremeno uspješno postiže ključne osobne ciljeve (Markuš, 2010, 435). Znači, ako neka osoba ima socijalne vještine, karakterizira je perceptivna osjetljivost za neverbalne poruke drugih pojedinaca, zatim, može kontrolirati svoje ponašanje i sposobna je preuzeti ulogu nekog drugog. Indikativno je prepoznavati i objasniti ponašanje, osjećaje i motive drugih ljudi (Pennington, 2004).

Da bi se prevladao nedostatak tradicionalne škole koja u svojoj organizacijskoj i pedagoškoj strukturi nije u dovoljnoj mjeri poticala socijalni razvoj učenika, suvremena škola naglašava potrebu jačanja socijalnih kompetencija, koje se odnose na: 1) razumijevanje drugih pojedinaca i skupina, skupnih emocionalnih procesa te snage odnosa; 2) suglasnost, usuglašenost s ciljevima skupine ili organizacije, kolaboracija; 3) grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada; 4) komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija „oči u oči", nenasilna komunikacija; 5) podrška drugima i usmjerenost na pomoć drugima, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti; 6) uvažavanje različitosti, tolerancija, demokratičnost; 7) osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji (Suzić, 2005, 92–102).

U brojnoj primjeni i vrstama kompetencija u literaturi se danas može naići i na "kompetencije za svjesno i svrhovito umrežavanje" (Račić, 2013), koje su nastale kao rezultat uspona umreženog društva (Castells, 2000). Radi se o razini osviještenog komuniciranja i povezivanja s ciljem stvaranja interesnih grupa. Povezivanje na razini škola, lokalnih zajednica, kao i akademski oblici suradnje, gospodarske razmjene i slično, osnovni su uvjeti snalaženja i opstanka u globalizacijskom svijetu (Sahlberg, 2012, 152–164).

U kurikulumskom pristupu mijenjaju se uloge svih (Sekulić-Majurec, 2007), osobito učenika koji više sudjeluje u kreiranju svog učenja i *proizvodi* znanje (Pivac, 2009) stječući emancipacijska iskustva. Velik je izazov kurikulumskog partnerstva u postavkama i kritikama slike djeteta/učenika kao *socijalnog aktera* i *sukonstruktora vlastitog razvoja* (Bašić, 2009, Hentig, 1997) jer se odmaknuto od modernističke pozicije i o njemu govori kao o partneru. Stoga se očekuju i takve promjene u odgojno-socijalnoj kulturi škole što će zasigurno u praksi donijeti brojna pitanja i otpore.

Promjene u odgoju i obrazovanju trebaju (što se često zapostavlja) proizlaziti iz znanstvenih i stručnih spoznaja, znanstveno-istraživačkog rada te provjerene pedagoške teorije i prakse. Pedagogijska znanost implicira i potiče novo ozračje koje se temelji na međusobnoj suradnji, partnerstvu, zadovoljavanju potreba učenika, suradnji s roditeljima, inovativnom i kreativnom radu, novim oblicima tehnološke komunikacije, dvosmjernom djelovanju kao procesu, a ne gotovom činu. Školu vidi kao zajednicu učenika, učitelja i roditelja u svojem okruženju u kojoj se odgojno djeluje njihovom međusobnom interakcijom i komunikacijom. Može se postaviti pitanje: Koliko su ove znanstveno-teorijske smjernice danas prisutne u praksi odgojno-obrazovnih ustanova (Rosić, 2001, 229–230).

3.2. Pokušaj određenja kulture škole

Kultura se, kao bogati i slojeviti prostor bivanja i razvoja pojedinca, raznoliko opisuje i određuje, npr. „sve što je stvorilo ljudsko društvo i što postoji po tjelesnom i umnom radu ljudi, za razliku od prirodnih pojava“ (Klaić, 1988). Prema latinskom pojmu (Žepić, 1991) „cultura“ znači obrađivanje, teženje, gospodarstvo, naobrazba, obrazovanje, štovanje.

Najprihvaćenije definicije (oslobođene dominantnih pristupa evolucije i antropologije) govore da je kultura "način života" (Jeknić, 2006, 206), tj. sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine. Kulturu je stoga moguće odrediti kao mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrednota, vjerovanja i obrazaca ponašanja pomoću kojih se rješava temeljno pitanje – pitanje vlastitog opstanka (Ogbu, 1989, 5). O kulturi kao ukupnosti znanja, veza između pojedinaca i grupnih identiteta te komunikacijskih kompetencija koje služe tome da se politička i ekonomska logika "probave ili prevedu u ideje koje koreliraju s vlastitim samorazumijevanjem i definicijom stvarnosti", govori Bamyeh, 1993, 52 (prema Katunarić, 1996, 837). Katunarić nadalje izdvaja tri ključna značenja i lica suvremene zapadnocivilizacijske kulture: "*prosvjetiteljsko,* koje odgovara pionirskom razdoblju eurocentrizma i njegovoj univerzalističkoj misiji; *nacionalno,* koje izrasta iz europske poluperiferije u 19. stoljeću, kao svijet partikularnih i podijeljenih kolektivnih identiteta i tradicija; i *interkulturno,* nastalo sedamdesetih godina ovog stoljeća, najprije na sjevernoameričkom, a potom na europskom kontinentu" (isto, 836). Ta značenja vidi kao iskaz krize "univerzalističkih i nacionalističkih projekata integracije društava i naroda“ i tendenciju da se umjesto negativnih krajnosti, stalnih nesuglasja i nesnošljivosti, uspostavi određeni dijalog među kulturama.

U svim trima slučajevima, a posebno u interkulturalnom značenju, lica kulture vrlo brzo izgube svoj početni poticajni entuzijazam te se mijenjaju i transformiraju i u skladu s logikom različitih moći pojedinih zemalja i korporacija, kao i onih država koje se tomu žele priključiti. Prepoznaje "interesnu" interkulturnu komunikaciju razvijanu uglavnom zbog određenih, snažnih ekonomskih i političkih motiva za takvim povezivanjem i solidarnim mrežama, a prekidanu kada više nema sličnih potreba i ciljeva.

„Kultura reagira na nove fenomene u društvu i životu ljudi (npr. govori se o kulturi postmoderne), a Šoljan (2012) navodi globalne kulture koje utječu na odgoj i obrazovanje kao što su kultura globalizacije obrazovanja, kultura virtualnog obrazovanja, kultura otvorenih pedagoških izvora i sl. Morin (2002, 58) ističe „čovjek se može ostvariti kao potpuno biće

samo putem kulture, i u kulturi; postoji u krug zatvorena trijada između mozga, duha i kulture.“

Organizacijska kultura

Sve više se, kao jedan od ključnih čimbenika uspješnosti neke organizacije (u najširem smislu) ističe (organizacijska) klima ili kultura. Konstrukt organizacijske klime počeo se razvijati krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina 20. stoljeća u okviru istraživanja industrijskih organizacija, a danas se aplicira na sve tipove organizacija ili institucija što uključuje i odgojno-obrazovne institucije. Postoje brojne definicije organizacijske klime, a njihove su zajedničke karakteristike da je klima na iskustvu zasnovan, multidimenzionalan, relativno trajan, percepcijski fenomen koji je zajednički članovima dane konkretne organizacijske jedinice (Koys; DeCotiis, 1991).

Sušanj (2005) razlikuje organizacijsku klimu i kulturu. Organizacijski koncepti klime i kulture nužno su povezani jer "organizacijska kultura referira na bitne vrijednosti, predodžbe i uvjerenja koja djeluju na razmišljanja zaposlenika, na njihove fantazije, na viziju, na socijalnu energiju, na svijet i na osjećaje (upućuje na način na koji organizacija obavlja ili nastoji obavljati svoj posao), a klima predstavlja individualnu svijest i stav djelatnika prema različitim organizacijskim entitetima (upućuje na misli i osjećaje djelatnika prema organizacijskoj situaciji)."

Organizacijska kultura odnosi se na način života i rada u danom okružju i predstavlja osobnost, karakter ili „personality“ određene organizacije (Buljubašić Kuzmanović, 2012). Najjednostavnija je definicija organizacijske kulture “tako mi radimo i mislimo ovdje”, koju su postavili Deal i Kennedy (1988). Bahtijarević-Šiber (1999) definira organizacijsku kulturu kao „relativno trajan i specifičan sistem bazičnih vrijednosti, stavova, uvjerenja, normi i običaja koji određuju i usmjeravaju organizacijsko ponašanje i mišljenje kao i sve aktivnosti pojedinaca i grupe koje ih čine."

Cifrić (2008) pod kulturom podrazumijeva sve ono što nije proizvela priroda, nego čovjek i što asocira na "više, vječne vrijednosti, istinsko obrazovanje i duševnu dubinu."

Poimanje kulture (Eagleton, 2002) u jednoj od tipologija definicija kulture sažima se u pet vrsta:

- *pozitivističke*, uzimaju u obzir i navode samo kulturne činjenice i građu iz koje se kultura sastoji i pomoću njih definiraju kulturu kao cjelovit fenomen

- *normativističke,* ističu cilj kulture i norme kojima se on nastoji postići, a izbacuju elemente od kojih se kultura sastoji

- *metafizičke,* kulturu shvaćaju kao cjelinu koja se sastoji od posebnih dijelova, ali ih ne zahvaćaju u njihovoj povezanosti, već kao zasebne izdvojene bitnosti

- *kulturalističke*, shvaćaju kulturu kao širi pojam od društva te društvo objašnjavaju kulturom

- *naturalističke*, kulturne se pojave svode na čovjekovu biologijsku ili psihologijsku razinu.

U razmatranjima o određenju kulture i njezine umreženosti s odgojno-socijalnim djelovanjem škole važno je razmotriti te procese u svjetlu navedenih teorijskih modela (opisanih u poglavlju 2.2.2.) koji ističu važnost kulturnog konteksta za razvoj čovjeka.

Sociokulturni pristup, utemeljen na učenju Vygotskyg (Ngaujah i Dirks, 2006), vidi ključnu ulogu kulture u interakciji pojedinca, socijalnih odnosa, socijalnog konteksta i institucija. Razvojne promjene pojedinca dijalektički promatra zbog njegova aktivnog sudjelovanja u životnom okruženju u suradništvu s drugima. Na taj se način zajednička iskustva učenika i učitelja integriraju u kulturu škole.

Bronfenbrennerov ekološki model iz 70-tih godina prošlog stoljeća za osnovu postavlja razvoj kao produkt međuzavisnog i neprestanog djelovanja pojedinca i različitih sustava u kojemu živi i razvija se. I škola kao jedna od triju glavnih sredina djetetova razvoja i odrastanja podržava takav prožimajući odnos koji izgrađuje i obogaćuje njezinu kulturu.

Ulogom kulture u razvoju pojedinca bavi se i ekokulturna teorija autora Weisnera (1984, 2002) pri čemu se navodi kako svaka kultura osigurava djetetov razvojni put. Škola kao jedinstveni kontekst učenikovog života gradi specifičnu kulturu za njegovo odrastanje.

Također, model višestrukih svjetova, kojemu su autori Phelan, Davidson i Yu (1991), naglašava karakteristike "svjetova" koji okružuju dijete, a to su obitelj, vršnjaci i škola, sa svojim tipičnim vrijednostima, očekivanjima i aktivnostima. Razvoj je rezultanta interakcije djeteta s tim "svjetovima" (prema Klarin i sur., 2010).

U fenomenu kulture škole i njezine sukonstrukcije utemeljene na brojnim interakcijama i vezama djeteta i odraslih potvrđuje se postavke svih navedenih teorija.

Specifičnost škole, *školska klima,* relativno je trajna kvaliteta školske sredine i utječe na ponašanje u toj sredini. Ona se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom (Baranović i sur., 2006). U pokušaju određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove treba naglasiti da se radi o recipročnom, uzročno-posljedičnom odnosu: koliko ulažemo u ljude, u učenje i usavršavanje, toliko ulažemo u kulturu naše odgojno-obrazovne ustanove.

Lesourne (1993, 198) ističe kako je do 60- tih godina prošlog stoljeća "najviši cilj obrazovanja u Francuskoj bila kultura. Iako se za svrhu obrazovanja postavljalo usvajanje i povećanje kompetencija, obrazovni se sustav najviše tumačio kao inicijacijski put prema kulturi koja prethodi svakom pojedincu", a takvu vezu škole i kulture opisuje i Ikor (1980).

Odnos škole i kulture, gdje je prvo mjesto zauzimalo klasično obrazovanje i duhovni predmeti, mijenja se i napušta zbog različitih razvojnih promjena u svijetu, privrednog rasta i ekspanzije. Na vrijednosnim se ljestvicama penju tehnička zanimanja i razvijena praktična kompetencija koju imaju tehnolozi i inženjeri, trgovci, bankari, znanstvenici, liječnici itd. Takvu premoć tehničkih profesija mnogi su humanisti doživjeli kao poraženost suštinskog duha kulture, ali je nakon svega kao nepobitno ostalo "prvorazredno znanje, kakvo god bilo – interpretativno ili aplikativno, komunikativno ili instrumentalno – postaje posjedom, kapitalom koji se monopolizira i raspoređuje poput svih drugih dobara (Katunarić, 1996, 839).

Deal i Peterson (1999) naglašavaju da nema najbolje definicije već da više njih zajednički određuje što je kultura odgojno-obrazovne ustanove te navode kako ona "obuhvaća nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja prožimaju sve: kako se ljudi ponašaju, kako se oblače, o čemu razgovaraju, traže li od svojih kolega pomoć ili ne i kako se učitelji osjećaju u odnosu na svoj posao i svoje učenike."

U nastavku se izdvaja još nekoliko definicija drugih autora u određenju kulture: zajednička vjerovanja i vrijednosti koja usko povezuju članove te zajednice i drže ih na okupu (Deal, Kennedy, 1982, 1983); leće kroz koje sudionici vide sami sebe i svijet koji ih okružuje (Hargreaves, 1999); ovisi o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i u vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosi između osoba u ustanovi (Boyol, 1992, prema Vrcelj, 2003); jest *živa stvar* i čini se da joj najveći pečat daju međuodnosi učitelja i djece u ustanovi te međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom (Fullan, 1999); uključuje generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim i neposlušnim ponašanjima, osnovnih znanja o tome kako stvari funkcioniraju (Datnow i sur., 2002).

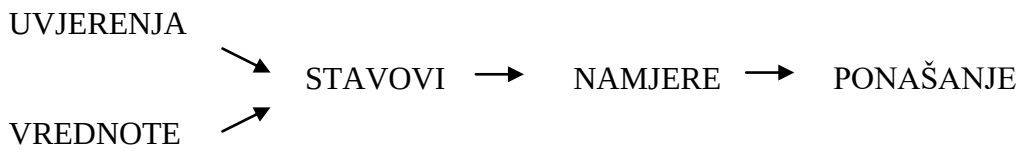
U kontekstu sustavnog poimanja, tj. „razumijevanja fenomena unutar konteksta šire cjeline“ (Capra, 1998, 29), kultura odgojno-obrazovne ustanove određuje se kao živi sustav koji se kontinuirano mijenja i uči, kao složen i dinamičan sustav niza međusobno povezanih varijabli, sustav temeljen na biološkom načinu razmišljanja i ekološkom pogledu na svijet (Senge i sur., 2002, 2003; Vujičić, 2012, 433).

Dimenzije se kulture odnose na razinu objašnjivosti kulturnih vrijednosti, oblika, odnosa i procesa, a čine ju eksplicitna i implicitna kultura (Sušanj, 2005):

- eksplicitna kultura dostupna je empirijskoj i znanstvenoj provjeri
- implicitna kultura obuhvaća skrivene, izravno neobjašnjive kulturne tvorevine koje se najčešće javljaju na razini simboličnog odnosa, kao što su spoznaje, vrijednosti, modeli ponašanja, norme, legende, mitovi, humor i sl.

Budući da se kao gradbena odrednica svake definicije kulture navode vrijednosti i uvjerenja, ponegdje i kao sinonimi, Pennington (1998) uvjerenje definira kao znanje koje imamo o svijetu (ljudima i stvarima), a vrijednosti kao etička načela, kulturalne i društvene norme. Vrijednosti, kao i uvjerenja, mogu biti središnje ili periferne. Vezane su za način života i ponašanja, relativno su stabilne kategorije koje su otporne na promjene. Uvjerenja predstavljaju ono što mislimo i znamo o svijetu, a vrijednosti predstavljaju ono što doživljavamo.

S motrišta kulture škole i školskih odnosa govorimo o odgojnim vrijednostima, a specifičnost tog područja može se objasniti strukturalnim pristupom koji pokazuje da su uvjerenja, vrijednosti, stavovi, namjere i ponašanja povezani (Slika 2.):



Slika 2. Strukturalna analiza stavova koja pokazuje vezu između uvjerenja, vrijednosti, namjera i ponašanja (Pennington, 1998, 85)

Kultura se odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje po međusobnim ljudskim odnosima, njihovom zajedničkom angažamanu i djelovanju, upravljanju ustanovom, organizacijskom i materijalnom okružju te razini usredotočenosti na permanentno učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezinoga unapređenja.

Vrijednosni elementi kulture, organizacijska, radna, estetska, tradicijska, egzistencijalna, potrošačka, životna kultura i mnoge druge značajke tvore skupnu odrednicu hrvatskoga kulturnog identiteta (Mijatović i sur., 2000, 141).

3.3. Pedagoška i socijalna kultura škole – polazišta odgoja i socijalizacije

U promišljanjima o općem duhu škole, protkanim doprinosom svih njezinih sadašnjih i bivših članova te utjecajem lokalne i šire sredine u kojoj škola živi i radi, metafore kao što su "klima", "etos", „ozračje“, "ton", "atmosfera", "karakter", „ugođaj“, „kontekst“ i "međuljudski odnosi" najčešći su sinonimi fenomenu školske kulture[2] (Domović, 2002, Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Primjerice, o fenomenu razredno-nastavnog i školskog ozračja krajem 20. st. (iako su u svijetu ranije počela takva istraživanja) pisali su, dajući važan doprinos hrvatskoj pedagoškoj teoriji i praksi, autori: Jurić (1992, Zadovoljstvo učenika nastavom te mišljenje roditelja o zadovoljstvu djece školom); Bošnjak (1997, Odnos nastavne klime, školske uspješnosti i trajanja školovanja) te Domović (2000, Odnos između školskog ozračja i učinkovitosti škole) (prema Jagić, Jurčić, 2006), stoga možemo reći da su svi oni prethodili razmatranjima o kulturi škole.

Fenomen kulture škole, ovisno o interesima, vrijednostima, motiviranosti i ostalim obilježjima učenika, može biti poticajan za njegov individualni razvoj i doprinositi konstruktivnom ponašanju i uključivanju u aktivnosti škole ili pak suprotno, kao destimulirajući kontekst koji doprinosi pasivnosti, pružanju otpora i agresivnom ponašanju, stoga pobuđuje tako veliku pozornost u suvremenom kurikulumu usmjerenom prema učeniku.

Kultura škole, osim na učenike, utječe i na sve druge prisutne u školskoj zajednici. Primjerice, mnogi autori, kao Fullan, Stoll i Fink, Hargreaves itd., zastupaju mišljenje da se promjene odgojno-obrazovne prakse u nekoj školi ne odnose samo na organizacijske i administrativne odrednice, nego će biti evidentne kad se promijene vrijednosti i način razmišljanja i shvaćanja, prije svega učitelja, ali i drugih djelatnika, o unaprjeđivanju odgojno-obrazovnog procesa. Dakle, promjene kulture škole vode do razvoja nastave i školske zajednice.

Važne su odrednice kulture škole konstruktivnost, kohezivnost, formativnost i promjenjivost. Kultura ustanove uspostavlja se i razvija odnosima među čimbenicima, pa kažemo da je konstruktivna. Ako postoje jasna misija, vizija i ciljevi ustanove, kultura ustanove kohezivna je. Promatranjem kako kultura ustanove određuje ponašanje i uspjeh odnosno neuspjeh svih njezinih čimbenika, uočavaju se odlike formativnosti. U promatranim primjerima u praksi kultura ustanove uvijek se pokazuje dinamičnom, stoga se može zaključiti da je karakterizira stalna promjenjivost (Seme Stojnović, Pokos, 2009).

[2] Koristit će se kultura kao nadređeni pojam svim sličnima.

U suvremenom kurikulumu očekuje se i nova kultura škole utemeljena na „tekovinama suvremenog demokratsko-građanskog društva koje prihvaća različitosti, pojedinačne stavove, bliskosti, zajedništvo, snošljivost, solidarnost, jednakopravnost i druge komponente multikulturalnih društava." (Previšić, 2012, 9)

Škola je ujedno i mjesto realnih susreta različitih članova društva i lokalne zajednice koji grade i prenose jednu posebnu kulturu koja se nužno ogleda u njezinoj odgojno-socijalnoj dimenziji.

O povezanosti škole i kulture te njihovoj međusobnoj interakciji pišu mnogi autori (Bruner, 2000; Jurić, 2007; Peterson, 2009; Previšić, 2007; Puževski, 2003; Spajić Vrkaš, 1993; Stol, Fink, 2000; Tillman, 1994). Enkulturacija ili proces „urastanja u kulturu“ jedan je od temeljnih pedagogijskih pojmova koji ide ususret geslu „bez kulture nema čovjeka“ (Gudjons, 1994; Bruner, 2000).

O različitim pedagoškim kulturama govori Šoljan (2012, 32) kao o „kulturama iz kojih se izvode različite pedagogije“, naslanjajući se pritom na povijesnu činjenicu kako su kulture utjecale na oblikovanje određenih pedagogija i da su pedagogije pridonosile razvoju kultura; kulture su utjecale na život škola i kulturu pojedine škole. Govoreći o potrebi promjena tradicionalne pedagogije, sve se više navodi nastajanje nove paradigme temeljene na suodnosu pedagogije i kulture, uvažavajući utjecaj više filozofskih pristupa i pogleda na svijet u kojima se mijenja i pedagoški način mišljenja, ali i ustroj škole od (pre)naglašenoga kognitivnog, prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, kooperativnom učenju i istinskim odgojnim vrednotama (Hrvatić, 2012, 153).

Pedagošku kulturu škole Antić (1999, 648) definira: „Sustav običaja, tradicija, vjerovanja, vrijednosti i djelatne prakse u školi, koji su rezultat povijesnog osvješćenja o vrijednosti znanja u konkretnoj socijalnoj zajednici, rad svih u školi i brižljiva potpora njezinom radu izvan nje; pedagoška kultura određuje civilizacijski profil škole koji prenosi i sjedinjuje učenike i učitelje u vrijednostima koje zajednički postižu.“ U definiciji socijalne klime Bognar i Matijević (2002, 379) kao prirode i kvalitete ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa nalaze podudarnost s definicijama školske kulture. Autori naznačuju i emocionalnu klimu kao ukupno emocionalno stanje, dominacija osjećaja ugode ili neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa u razredu i školi – socijalna se klima odražava u odnosu profesora prema studentima i odnosa studenata prema profesorima, dok se emocionalna klima odnosi na ozračje koje prati odgojno-obrazovni proces koji kod učenika izaziva osjećaj ugode ili neugode (Bognar, Matijević, 2002, 391).

Kyriacou (1995) govori o ugođaju ili etosu razreda i škole te o snažnom utjecaju koji taj fenomen može imati na učenikov odnos prema učenju. Postoje i drugi načini razmišljanja, analogije kao što su "osobnost" ili "kako škole rade kada nitko ne gleda" te intrigantni izrazi kao što su "socijalno ljepilo" („ljepilo“ koje posebne kulture – kulture nastavnika, učenika, voditelja, roditelja itd. – drži na okupu i objedinjuje ih u jedinstven kulturni sklop ustanove, prema Stoll, i Fink, 2000) ili „kolektivni mentalni program“ (Hofstede), "skriveni kurikulum" i sl. Bošnjak (1997a) psihosocijalno ozračje“ definira kao opći naziv za skup pojedinih tipova i razina odnosa u danoj socijalnoj sredini. Konstrukt psihosocijalnog ozračja uključuje veći broj različitih dimenzija temeljem kojih se dvije ili više formalno slične okoline (npr. škole) razlikuju na doživljajnom planu njihovih sudionika.

Svakako su važna obilježja ozračja subjektivnost sudionika te određene okoline, podjednak utjecaj vidljivih i nevidljivih čimbenika, izrazita dinamičnost tog fenomena i utjecaj opažanja u njegovom dimenzioniranju. Zanimljivo je Holmesovo viđenje (prema Bošnjak, 1997b) da je ozračje „prozor kroz koji možemo radoznalo proviriti u školu“.

Staničić (2006) navodi ovakvu podjelu školske kulture: pedagoška, didaktička, kultura odnosa, specifičnu školska kultura i organizacijsku kulturu.

U središtu su svih školskih kultura zajedničke vrijednosti, norme, vjerovanja i običaji koji pojedince drže na okupu i daju smisao, smjer i pravac mobilizacije.

Kolak (2012) navodi postojanje brojnih definicija školske kulture i njihovu razlikovnost: „Široka prihvaćenost navedenih terminoloških određenja dovela je do činjenice da ne postoji konsenzus oko definicije ovih koncepata. Općenito ih možemo kategorizirati u 3 skupine. Prvu skupinu čine autori koji školsku kulturu i školsku klimu doživljavaju kao istoznačnice. Drugu skupinu čine oni koji smatraju da je školska klima jedan od elemenata kulture, dok treću skupinu čine oni koji školsku kulturu smatraju kao jednim od elemenata školske klime.“ Također, isti autor navodi da se u istraživanjima razlikuje školska kultura (culture of the school) i kultura škole (the cultures of the school). Istraživanja koja se odnose na školsku kulturu usmjerena su na zajednička obilježja svih škola, dok je kultura škole usmjerena na razlike između pojedinih škola.

Jednu analizu socijalne klime unutar neke organizacije daje model Rudolpha Moosa, nastao nakon dugogodišnjeg proučavanja tim fenomenom (Baranović i Domović, 2006, 488). Temeljem prikupljanja empirijskih podataka u različitim sredinama (razredni odjeli, ustanove za preodgoj, studentski i starački domovi, vojne ustanove, psihijatrijski odjeli) razvijeno je ukupno deset skala za mjerenje socijalne klime. Iz toga su proizašle tri opće kategorije dimenzija socijalne klime: dimenzije odnosa, dimenzije osobnog razvoja ili orijentacije prema

cilju te dimenzije održavanja i promjene sustava. *Dimenzije odnosa* prikazuju kakvoću i intenzitet međuodnosa ljudi u nekoj sredini procjenom opsega uključenosti u tu sredinu, pruženoj potpori i pomoći te stupnju slobodnog i otvorenog iskazivanja mišljanja. *Dimenzije osobnog razvoja ili orijentacije prema cilju* upućuju na temeljne ciljeve pojedine sredine te načine poticanja ili usporavanja napretka pojedinca. *Dimenzije održavanja i promjene sustava* vrednuju okolini red u nekom okružju, koliko je npr. radna sredina organizirana s jasnim očekivanjimaa od pojedinaca, stupanj kontrole i spremnost na promjene. Ovaj model je, uz djelomične prilagodbe, korišten i u izradi skala za analizu školske klime u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj.

Bruner (2000) razumijeva kulturu škole kao „stvaranje zajednice učećih subjekata koji si uzajamno pomažu“ te navodi kako se „ono što škola poučava, načini mišljenja i *govorni registri* koje njeguje kod svojih učenika, ne mogu izolirati od uloge koju ima u životima i kulturi svojih učenika.“ Njegova glavna teza da „kultura oblikuje naš um, osigurava oruđe kojim konstruiramo, ali ne samo naše svjetove nego i razvija samokoncepciju čime spoznajemo vlastite sposobnosti“, potvrđuje da se učenje i razvoj uvijek događaju u određenom kulturnom kontekstu iz kojega se ne mogu izdvojiti.

Kao važne elemente kulture odgojno-obrazovne ustanove Vujčić (2007, 95) izdvaja: „vrijednosti, norme, kolegijalnost, stavove i odnose koje dijele članovi te ustanove i koji utječu na njezin odgojno-obrazovni proces. Stavovi i uvjerenja osoba važan su element razumijevanja kulture odgojno-obrazovne ustanove. Temeljem tih uvjerenja stvaraju se slike o tome što odgoj i obrazovanje jesu i kako bi ostali trebali odgovoriti na događaje i akcije, a upravo se od tih stavova stvara kultura odgojno-obrazovne ustanove.“ Naglašava kako je preduvjet mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove promjena načina razmišljanja učitelja, kao i ostalih sudionika, točnije, podizanje kvalitete njihova razumijevanja pedagoškog procesa.

Kultura se mijenja i unaprjeđuje pod utjecajem svake nove generacije pa je svaka osoba sudionik kulture kojoj pripada (Petrović-Sočo, 2008).

Stoll i Fink (2000) ponudili su svoj model školske kulture koji je sagledava dvodimenzionalno: djelotvornost/nedjelotvornost i poboljšanje/pogoršanje. Temeljem tog modela razlikuju pet tipova škola:

1) Pokretne škole: to su škole koje znaju kamo idu u svom razvoju te imaju volju i znanje ondje i stići.

2) Ploveće škole: to su škole koje najčešće polaze učenici višeg socioekonomskog statusa koji postižu dobre rezultate neovisno o kvaliteti rada i za koje subjekti iz okružja i

prosvjetne vlasti uglavnom smatraju da su djelotvorne. Svakako bi trebale biti samokritičnije i podići ljestvicu kvalitete zbog svojih učenika.

3) Škole-šetači: to su škole koje nisu niti djelotvorne niti nedjelotvorne, može se reći prosječne. Polako idu naprijed malim poboljšanjima, ali nemaju jasne i usuglašene ciljeve pa su njihove promjene neizvjesne. Potrebni su im novi poticaji.

4) Škole-brodolomci: To su nedjelotvorne škole koje su toga i svjesne. Zainteresirane su i žele unaprijediti svoj rad u koji ulažu puno napora, ali nemaju potrebno znanje. Ove će škole vjerojatno uz pomoć vanjskih savjetnika i pomagača postići neke promjene jer su djelatnici svjesni svoje nedjelotvornosti.

5) Škole-utopljenici: To su neuspješne škole koje osim nedjelotvornosti obilježava i nemotiviranost i neznanje djelatnika za promjene i poboljšanje te izoliranost i nekritičnost. Kako su većinom u sredinama nižeg socioekonomskog statusa gdje su roditelji nezahtjevni, tako ih proglašavaju nebrižnima, a učenike nepripremljenima nalazeći u tom opravdanje za neuspješnost. Za promjenu ovakvih škola treba sveobuhvatna akcija i snažna potpora izvana, iako ni tada neće biti zajamčeno poboljšanje stanja (iznimno se takve škole mogu i zatvoriti).

Kultura škole orijentirana je na odnose, na poticanje podržavajućega, ljubaznog i nenasilnog odnos prema drugima, na produktivnu školsku klimu, cjelovit razvoj učenika i sukonstruktivni razvoj kurikuluma u čiju su implementaciju i evaluaciju uključeni školski i izvanškolski nositelji razvoja kvalitete i izvrsnosti (Buljubašić Kuzmanović, 2012, 15). Također, između ostalog, sastavni su dijelovi školske kulture: stil vodstva i načini ophođenja, suradnja i načini odlučivanja, angažman i emocionalni odnosi u školi kao i profesionalni etos i odgojni stavovi vodstva škole i školskog kolegija (Holtappels, 1995, 62, prema Badurina, 2002).

Sažeto rečeno kultura škole ogleda se u dimenziji odnosa, dimenziji osobnog razvoja ili orijentaciji prema cilju, ishodima i procesima razvoja, dimenziji održavanja i promjene sustava te njegove učinkovitosti u izazovima budućnosti (Strugar, 2005). Otvorenom komunikacijom, dijalogom i raspravom nastoji se postići konsenzus u donošenju odluka, razvija se empatija i povezanost među članovima te se prihvaća pravo na različitost.

Upravo su odnosi ono krunsko područje na koje se škola treba koncentrirati u promjenama koje joj predstoje, kao uvjetom za rekonceptualizaciji svega drugoga kako bi ostala vjerna svojim najvažnijim zadaćama razvoja na individualnoj i društvenoj razini.

Škola gradi novi kurikulum koji se treba prepoznavati kao kurikulum suradničke škole gdje se teži međuljudskim odnosima u kojima će se dijeliti i razvijati osjećaji ugode, prihvaćenosti, opuštenosti, potrebe za komunikacijom, suradnjom i dogovaranjem te

učinkovitijem i djelotvornijem odnosu učenika prema sebi, drugima i zajednici (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010, 13).

Kulturu škole nije lako mijenjati. Svaka škola može biti sastavljena od različitih i suprotstavljenih vrijednosnih sustava, temeljenih na spolu, rasi, jeziku, nacionalnosti, vjeroispovijesti, socioekonomskom statusu, prijateljstvu i profesionalnoj pripadnosti, od kojih svi imaju određenu snagu kako bi oblikovali *mozaik organizacijske stvarnosti*, gdje različite skupine i podskupine u školskoj zajednici čine subkulture koje svojim zajedničkim interesima potencijalno mogu povući školu u više pravaca. U tom se slučaju govori i o procesu rekulturacije, tj. razvoju novih vrijednosti, vjerovanja i normi, što je izazov za promjenu načina razmišljanja, viđenja, paradigmi, slika, uvjerenja, značenja, kodeksa ponašanja u kojima takva nova stvarnost može svakodnevno živjeti (Morgan, 1977, 56, prema Stoll, 2000, 13). Međutim, treba ići dalje od redefiniranje kulture učitelja, mora se priključiti i učenička kultura i kultura zajednice.

Ukazuje se na važnost autonomije škole koja razvija svoju posebnu kulturu. U tom se procesu ponavljaju pojmovi kao što su školski etos (njem. Schulethos), školsko ozračje (njem. Schulklima), duh škole (njem. Schulgeist) ili čak i školska kultura (njem. Schulkultur) da bi se u svojevrsnoj sintezi odredili pojmovi koji u sebi nose određene razlike u kvaliteti, odnosno povezale pronađene značajke i konteksti kulture kao procesima unutarnje školske reforme.

Kada govorimo o socijalnom odgoju, mislimo na pobuđivanje osjećaja za druge u užoj ili široj zajednici i na zadovoljavajuće snalaženje u međuljudskim odnosima „jedni s drugima“; znači sve do snalaženja u makrosocijalnim zajednicama prema poželjnoj kulturi socijalnih odnosa. Kvaliteta socijalnih odnosa zasigurno može rezultirati većim ili manjim osjećajem zadovoljstva svakog čovjeka. Socijalni odnosi čovjeka ispunjavaju zadovoljstvom, njima zadovoljava osnovne socijalne potrebe čime se određuje ponašanje u odnosu na druge. Može se reći da su, između ostalog, uloge svih u kurikulumu i na „zadatku” izgradnje socijalnih kompetencija, kako u normativnom smislu tako i kao kreativan proces u kojem se isprepleću utjecaji brojnih čimbenika (Jurić, 2010). Posebno se naglašava važnost operacionalizacije putova i definiranje ciljeva socijalnog učenja temeljem kurikularne razrade zbog učinkovitosti postignuća i nužnog suglasja u odgojnom djelovanju.

O socijalnosti i socijalnom razvoju čovjeka pisali su mnogi autori iz različitih znanstvenih disciplina i područja ljudskog rada (pedagogija, sociologija, psihologija, antropologija). Ovdje se može uvrstiti i Morenova antropološko-filozofska postavka socijalnoga: „nijedan pojedinac nije sasvim izdvojen iz kolektiva, niti je potpuno srastao sa njim” (1969, 129) i ideje o jedinstvu svijeta u kojem je čovječanstvo jedna stvarna društvena

cjelina vjerujući u procese diferencijacije (međusobnog udaljavanja) i procesa transmisije (međusobnog zbližavanja) različitih društvenih grupa (isto, 321). Morenova pozornost prema socijalnim odnosima u skupini i njegov instrument sociogram pridonijela je brojnim sličnim ispitivanjima socijalnog statusa pojedinaca u bavljenju takvim situacijama u školskoj praksi. Primjerice, odbačeni učenici koji nemaju niti jedno pozitivno biranje, uz istovremeno negativno biranje, imaju naglašen osjećaj usamljenosti koji nije prisutan kod djece koja imaju barem nekoliko prijatelja bez obzira na broj negativnih nominacija. Učenici koji nisu prihvaćeni unutar svoje vršnjačke skupine, koji nemaju najboljeg prijatelja ili nisu zadovoljna kvalitetom interakcije s njim, teže sudjeluju u razrednim aktivnostima, manje se trude u kognitivnim zadatcima te nevoljko borave u školi zbog čega postižu i lošiji školski uspjeh.

Danas se mnogi autori bave povezanošću akademskog uspjeha učenika i njihova socioemocionalnog funkcioniranja u školi. Poznato je da kvaliteta odnosa unutar dijadnih sustava i malih socijalnih skupina uvjetuje razinu prilagodbe pojedinca. Te dvije razine socijalnih odnosa omogućuju zadovoljenje osnovnih socijalnih potreba – potrebe za pripadanjem i potrebe za intimnošću. Ako u interpersonalnoj interakciji pojedinac ne ostvaruje te potrebe, javlja se osjećaj usamljenosti koji kao rezultat negativnoga socijalnog iskustva ima negativne posljedice na svim planovima razvoja – socijalnom, emocionalnom i kognitivnom. Također, poznato je da su za pozitivnu učenikovu sliku o sebi, kao temeljnu odrednicu samopoimanja mladih, važni kognitivni i socijalizacijski čimbenici – prihvaćanje i uvažavanje okoline, topli i poticajni odnosi odraslih i djece, razina podrške koja im je pružena od njima važnih i bliskih osoba i sl., što su pokazala brojna istraživanja na koja se referiraju Brajša-Žganec i sur., 2000 (Harter, 1985, Robinson, 1995, van Aken i Asendorpf, 1997). Također je njihovo istraživanje, provedeno na 340 učenika 6. i 7. razreda, pokazalo važnost podrške obitelji i vršnjaka za socijalizaciju (u razdoblju predadolescencije).

Može se pretpostaviti da će ta podrška biti veća i utjecajnija ako joj se doda partnerska dimenzija ključnih čimbenika u dogovorenim i usuglašenim interakcijama sukladno zajedničkim vrijednostima.

Zadaća je škole usmjerene na učenika osigurati uvjete i okružje za zdrave socijalne odnose i što raznovrsnije interakcije, kako s vršnjacima i odraslim osobama u školi, tako i s osobama iz zajednice, čime se proširuje i obogaćuje učenikova socijalna platforma i mreže koje ju čine. Time se učenicima pružaju prilike za vježbanje i razvoj socijalnih vještina koje, kao što govore rezultati istraživanja, dovode do pozitivnih promjena u socijalnim interakcijama (Klarin, 2006). Škola može kurikulumski potaknuti i prihvatiti socijalne utjecaje iz okoline (Stoll, Fink, 2000); slična se odlika pripisuje i obitelji (Janković, 2004),

osobito u prigodama kada je potrebna potpora (socijalna, emocionalna) što razmatrano u okvirima ekološko-sustavne teorije potvrđuje međuzavisnost svih utjecaja u razvoju učenika, odnosno, pojedinca.

Odgoj i obrazovanje prema načelima koja traži neoliberalna tržišna orijentacija suvremenog društva kojemu je važan kao ishod „uporabljiv pojedinac s definiranim nizom znanja i vještina kompetencija“ može u takvim okolnostima zanemariti odgojenost čovjeka kao humanoga, odgovornog i socijaliziranog pojedinca (Livazović, 2012).

3.4. Kultura škole u nacionalnom okvirnom kurikulumu

Razmatrajući pojam kulture škole, koju osobito u zadnjemu desetljeću različiti autori (Bruner, 2000, Stoll i Fink, 2000, Fullan, 2001, Goldring, 2002, Vujičić, 2007, Spajić-Vrkaš 2010) navode kao osobito utjecajan čimbenik kvalitete rada i promjena škola, uviđa se vrlo složen i fluidan fenomen koji se najčešće opisuje izrazima: temeljne postavke i uvjerenja koje članovi dijele; mreža zajedničkih vrijednosti, emocija i normi; podupiranje veza između članova; stajalište škole o samoj sebi i svojim članovima; stvaranje zajednice itd.; tj. ozračje socijalne komunikacije na razini nastavnih, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti s gledišta sustava vrijednosti, emocionalne empatije, kreativne susretljivosti, razvoja individualiteta i suradničkih odnosa na načelima pedagogije prijateljstava (Previšić, 2010). Kultura je vrijednosno ishodište za kreiranje nacionalnog kurikuluma, a posebice društveno-kulturne vrijednosti koje bi iz perspektive povijesti, kulture, suvremenih događanja te remoralizacijskih procesa u Hrvatskoj zavrijedile mjesto u nacionalnom kurikulumu u Hrvatskoj.

Škola kao simboličan izraz za sve oblike obrazovanja, u kontekstu mijena modernog društva zauzima proturječnu poziciju: od nje se očekuje uspješna poželjna uloga u prijenosu kulture, a istodobno se zahtijevaju permanentne promjene i prilagodba aktualnim društvenim ciljevima. Odgovori se trebaju tražiti i u obrazovnoj i u odgojno-formirajućoj sastavnici odgoja kao mnogostranog i sveobuhvatnog procesa odgoja čovjeka – spoznajnog i vrijednosno-moralnog bića koje izgrađuje ljudsku zajednicu (Vukasović, 2010, 101): potrebno stalno propitivati procese poboljšavanja i mijenjanja kvalitete odnosa svih sudionika, usmjereno navedenim značajkama kurikuluma i partnerske izgradnje odgojno-socijalne kulture.

Promjena kulture škole pripada temeljnim i permanentnim inovacijama koje su utemeljene na potpori kako pojedinačnih, naizgled odvojenih, tako i ukupnih, svrhovito međusobno povezanih djelovanja; kao općeprisutna podloga školskom radu koja primjetnim i neprimjetnim silnicama utječe na njezin kurikulum, time se pokazuje i kao važan čimbenik, ali i sadržaj promjena i razvoja.

Wang, Heartel i Walberg (1993, prema Šimić, Šašić, 2011) ističu da skupina varijabli koje uključuju rukovođenje razredom, socijalne interakcije između nastavnika i učenika, poučavanje, razrednu klimu, akademske interakcije, procjenjivanje i razrednu implementaciju i podršku imaju gotovo jednak utjecaj na učenje kao i sposobnosti učenika. Ozračje u razredu kao manjoj socijalnoj zajednici ili u školi kao većoj možemo razumjeti sagledavajući

ostvarenje složenih interakcija na razini škole kao organizacije i prisutnog rukovođenja te na razini međuodnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa (prije svega učenika i učitelja, ali i ostalih sudionika u školi i izvan nje). Bošnjak (1997) uz brojne izraze koji se u hrvatskoj literaturi koriste za ozračje u odgojno-obrazovnom smislu (klima, ton, duh, ugođaj, okolina, ambijent, situacija, okružje, okolnosti, etos, kultura), navodi kako se u anglosaksonskom govornom području koristi termin „climate te pscyhosocial environment“, a u njemačkom govornom području „unterrichtsklima, lernklima i schulklima“.

S obzirom na naglašenost značenja kulture škole, a istodobno otežane učinkovitosti u njezinoj promjeni i poboljšanju, pokazuje se sva složenost i neiscrpnost ovog inovacijskog konstrukta. Razvijanjem partnerstva u kurikulumskim odnosima (škola – obitelj; škola – školsko okružje, odnosno, učitelji – roditelji; učenici – učitelji, stručni suradnici – učitelji; školska uprava – učitelji i sl.) moguće je mijenjati sadržaj i kvalitetu tih odnosa te inovirati uloge sudionika prema partnerskima (Jurić i sur., 2001, 18).

Kako procijeniti je li zdrava školska ili razredna kultura? Centar za unaprjeđivanje školske kulture (2014) utvrdio je tri kriterija:

1. Suradnja: Svi u školi rade zajedno, razmjenjuju informacije o metodama i tehnikama poučavanja i potiču konstruktivne rasprave i debate.
2. Kolegijalnost: Svi imaju osjećaj pripadnosti školi/odjelu, smatraju da tu dobivaju potrebnu emocionalnu podršku i sebe vide kao vrijednog člana školske zajednice.
3. Efikasnost: Svi vjeruju da sami upravljaju svojim životom, istražujući pokazuju bolju spremnost za učenje, kao i za učenje iz vlastitog iskustva, a ne da samo održavaju postojeće stanje.

Osim navedenoga, kao odlike zdrave kulture još se mogu naći moralnost, sigurnost, uzajamno povjerenje i poštovanje; osobni razvoj i napredovanje; održavanje sustava i njegovo mijenjanje; usmjerenost na zajedničke ciljeve.

Obogaćivanje svih školskih relacija doprinosi razvoju socijalnog kapitala neke zajednice, što školu kao njezinu ustanovu specifične misije iznova potvrđuje kao utjecajnu na opći/generalni društveni razvoj. Rezultati istraživanja o nekim parametrima socijalnog kapitala u Hrvatskoj (Zrinščak, 2005) pokazuju da mlađi i obrazovaniji ljudi preferiraju dragovoljno članstvo u odgojno-obrazovnim, glazbeno-umjetničkim i kulturnim aktivnostima (5,6 % pripada takvim skupinama, a 2,7 % obavlja dragovoljni neplaćeni rad u takvim organizacijama) čime daju doprinos razvoju društvenog kapitala iz sfere odgoja, obrazovanja i kulture. Rezultati mogu upućivati na smjer poticanja partnerskih odnosa i dinamičnu bazu u

toj populaciji školskih suradnika, npr. mlađih i obrazovanijih roditelja ili predstavnika lokalne zajednice.

Svi važni čimbenici odgoja, učenja i socijalizacije imaj podlogu u kulturi škola; stoga govorimo o kulturi škole kao okviru odgoja i socijalizacije (Previšić, 2010).

4. PARTNERSTVO: DRUŠTVENA PARADIGMA I POTREBA

„Ako se želi ocjenjivati zdravlje jednog školskog sustava radi poboljšanja njegovog učinka i radi pripremanja njegove budućnosti na smišljen način, važno je razmotiti, u globalnom sagledavanju, odnose koji postoje između bitnih sastavnih dijelova ovog organizma.“

P. Coombs

4.1. Partnerstvo kao nova socijalno-komunikacijska potreba

Nova kultura škole i učenja snažno naglašava važnost odnosa za odgoj i obrazovanje (Badurina, 2002, 84) koji se razmatraju kao preduvjeti razvoja učenikovih kompetencija. Ako dosadašnjoj ulozi škole, kao sredine za razvoj dječje društvenosti, još dodamo i socijalne teorije učenja koje i u procesu školovanja naglašavaju socijalnost i kontekstualiziranost, razumljivo je zašto je pedagogijski fokus (kao i drugih znanosti koje se bave čovjekom) usmjeren na razvoj odgovarajućih interakcija u suvremenom kurikulumu.

Mnogi autori navode partnerstvo (engl. *Partnership*) kao dominirajuću paradigmu u suvremenom svijetu pa se i u odgoju i obrazovanju također ističe važnost partnerskih odnosa (Epstein, Van Voorhis, 2010; Hill, Taylor, 2004; Jurčić, 2009; Kolak, 2006; Ljubetić, 2014; Maleš, 1996; Previšić, 2007; Pahić i sur. 2010, Pavlović- Breneselović, 2010 i dr.).

O partnerskom se pristupu danas često govori u kontekstu društvenog razvoja lokalne zajednice jer se u mnogim državama javljaju promjene u načinu poslovanja i donošenja odluka u javnoj politici: vidljiv je prijelaz na politiku zajedničkih aktivnosti vlade i lokalnih zajednica, tj. suradnički pristup pa se temeljem moderne doktrine supsidijarnosti promiče partnerski i multidimenzionalni pristup. Pritom se u prvi plan ističu trajnost i svrhovitost u interesima neke lokalne sredine te potreba da se kreatori i planeri politika brinu o tome te da se integriraju i spoznaje teoretičara i praktičara o značaju socijalnog kapitala u razvoju civilnog i ekonomskog društva te sukladno tomu demokratskog ponašanja i kulture (Williamson, 2001).

Partnerstvo prije svega usmjerava na pitanja razine nekog odnosa (Maleš, 1994, Ljubetić, 2014) u odnosu na kvalitetu dotadašnjih više ili manje suradničkih relacija. Kako se pojam udomaćio, tako se koristi za sve slične pojmove poput suradnje, koordinacije, rada u

timu ili skupini i drugih zajedničkih aktivnosti, što u praksi može uključivati čitavu paletu ravnoteža moći između dviju strana. S obzirom na sada već vrlo čestu uporabu pojma partnerstvo u različitim područjima, može se primijetiti da se ono često shvaća i instrumentalno, kao put do nekog cilja – npr. u školi za poboljšanje učenja ili smanjivanje učeničkih izostanaka.

Međutim, ne smije se zanemariti njegova stvarna vrijednost, a to je da ono mora biti izraz neke povezanosti, interakcije, odnosa te doprinositi dobrobiti svih strana – u školskom kontekstu i učenicima, školi, obiteljima i lokalnoj zajednici. U toj se potrebi razlikovnosti javlja izraz „autentično partnerstvo“ (Auerbach, 2010, prema Auerbach, 2012, 4–5) sa značenjem „višeg reda“ od tradicionalnog partnerstva koje se najčešće javlja zbog toga što se snažnije oslanja na vrijednosti jednakosti i pravednosti. Definira se kao uvažavajući, poštivajući odnos ili savez među školom, obitelji i zajednicom koji vrednuju izgradnju veza, dijalog različitosti i dijeljenje moći u potrazi za zajedničkim ciljevima u međusobnoj ravnopravnosti, što je preduvjet demokratske škole. Takvo je partnerstvo potrebnije u siromašnijim i slabije razvijenijim zajednicama gdje treba više podržavati marginalizirane i tzv. „ranjive skupine“ i gdje će takvi odnosi jednakosti osnaživati njihove mogućnosti.

Analize i istraživanja međuljudskih odnosa sastavni su dio proučavanja mikropedagoškog konteksta škole (Bratanić, 1993) koju upravo obilježavaju različite razine suradništva u unutarnjim interakcijama, a također i različite od škole do škole. Budući da su suradnički odnosi jedno od područja kvalitete škole (Jurić, 2007), može se reći da su ujedno i dio njezine prepoznatljivosti. Procesi odgoja i obrazovanja suštinski su interpersonalni i interakcijski te se odvijaju dvosmjerno (npr. učenik-učitelj) i višesmjerno (npr. grupa učenika). U školama se zadnjih tridesetak godina sve više potiču suradničko učenje i rad u grupama, skupinama, timovima i sl., koristeći sve prednosti toga zajedničkog učenja kao što su dijeljenje vrijednosti, zajednički ciljevi, dogovor oko odgovornosti i zadataka, povjerenje, empatija, druženje i sl. (Cota Bekavac, 2002; Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Klippert, 2001; Matijević, Radovanović, 2011). Grupe osoba i njihovi međusobni odnosi također su predmet interesa socijalne psihologije pa u podlozi interakcijsko-komunikacijske strukture odgoja vidimo implikacije dviju važnih teorija:

- teorije socijalnog učenja (Bandura, i sur. 1961 i 1963, prema Aronson i sur., 430) prema kojoj socijalno ponašanje usvajamo opažanjem i oponašanjem drugih;
- teorije socijalnog utjecaja (Latane, B.,1981, prema Aronson, i sur., 275) prema kojoj vjerojatnost reagiranja na socijalni utjecaj drugih ljudi ovisi o tri varijable: *važnosti* (koliko je

nekoj osobi važna ta grupa); *blizin*i (prostornoj i vremenskoj) te *broju ljudi* (u grupi, utjecajnost je najveća kada je grupa sastavljena od triju ili više osoba).

Ove su teorije vezane uz učenje o ljudskim potrebama od kojih su u odgojno-obrazovnom kontekstu najpoznatije one Maslowa (1970) i Glassera (1988), među kojima se (različito nazvane) nalaze i socijalne potrebe. Glede ljudskih potreba kasnija učenja Maslowa (Bognar, 2001) teoriju motivacije utemeljuju na poznavanju i zadovoljavanju ljudskih potreba – fiziološke i potrebe za sigurnošću (bioloških), ljubavlju i pripadanjem (socijalnih) te samopoštovanja i samoaktualizacije (samoostvarujućih).

Glasser (1988) navodi da smo rođeni s pet genetski programiranih potreba koje su nam poticaji cijeloga života, a to su:

1. preživljavanje 2. ljubav i pripadanje 3. moć i (samo)poštovanje 4. sloboda i neovisnost 5. zabava.

Potreba za ljubavlju i pripadanjem opisuje se kao postizanje i zadržavanje vjerovanja da se druge osobe, do kojih nam je stalo, brinu o nama tako što će nam dati, ali i od nas primiti, ljubav, brigu i prijateljstvo. Dakle, pojedinci u određenoj međuzavisnosti uzajamno ispunjavaju potrebe za različitim socijalnim odnosima.

Fromm (1980, 85) također govori o specifičnim ljudskim potrebama: za udruživanjem, nadvladavanjem, ukorijenjenošću, osjećanjem identiteta, okvirom orijentacije i vjerovanja, gdje u potrebi za udruživanjem prepoznajemo socijalnu potrebu čovjeka za društvom drugih ljudi. Ljudski se odnosi izgrađuju, održavaju i razvijaju komunikacijom (Reardon, 1998). Kako je odgojno-obrazovni proces komunikacijski vrlo složen, tako je kao okvir i podloga njegovu odvijanju uvijek poželjno demokratsko ozračje koje podrazumijeva međusobno poštovanje, uvažavanje, slobodu i pravo subjekata na iznošenje mišljenje, odgovorno djelovanje itd. (Mušanović, Lukaš, 2011).

Odjeke paradigme suradništva prepoznajemo osluškujući današnju svakodnevnu komunikaciju u kojoj se često koristi izraz „socijalno partnerstvo“. Ta vrsta odnosa utemeljena je prije svega na relacijama socijalnih partnera obilježenih povjerenjem i odanošću zajedničkim ciljevima, što je gotovo aksiomatski mehanizam u njihovom učinkovitom ostvarivanju. Pojam socijalno partnerstvo može obuhvaćati: društveno prepoznavanje različitih interesa socijalnih partnera; zastupanje pojedinačnih interesa partnera i usklađivanje s interesima druge strane; organizirano djelovanje socijalnih partnera radi podizanja kvalitete zajedničkog rada i sl. Sudionici takve povezanosti trebali bi imati postojano zajedničko uvjerenje kako je socijalno partnerstvo dugoročno održivi model koji će svi jednako razumijevati i promovirati te u kojem će jasno odrediti dinamiku svoga djelovanja. Model

socijalnog partnerstva treba podrazumijevati zajedničko djelovanje u skladu s dogovorom socijalnih partnera, pretočeno u sporazum, odnosno konsenzus o suradnji. Ako sporazum nije utemeljen na međusobnom dogovoru, omalovažava se uloga povjerenja kao istinskog temelja provedbe vrlo zahtjevnoga socijalnog dijaloga (Cvitković, 2003, Hegeysi, 1994).

Pritom se uvažava poželjna teorija suradnje u razvoju socijalnog društva u odnosu na teoriju konflikata (Giddens, 2007) pa nastaju novi modeli socijalnog partnerstva.

O razvoju partnerstva u suvremenim razvijenim društvima govori primjer iz Njemačke: „Savezni ministar vanjskih poslova dr. Frank-Walter Steinmeier pokrenuo je inicijativu *Škole: partneri budućnosti*. Njezin je cilj stvoriti mrežu od najmanje tisuću partnerskih škola po cijelom svijetu i time kod mladih ljudi pobuditi zanimanje i oduševljenje za modernu Njemačku i njezino društvo. Inicijativom koordinira Ministarstvo vanjskih poslova, a u realizaciji sudjeluju Centralni ured za školstvo u inozemstvu, Goethe-Institut, Pedagoška služba za razmjenu Konferencije ministara kulture te Njemačka služba za akademsku razmjenu. Osnažuje se i proširuje mreža Njemačkih škola u inozemstvu kao i suradnja na području školstva, kako bi se u nacionalnim odgojno-obrazovnim sustavima njemački učvrstio kao strani jezik. Priželjkujemo uspostavu živih i dugotrajnih veza s Njemačkom i stoga ćemo škole, njihove nastavnike, učenice i učenike poticati na otvorenu razmjenu mišljenja i međusobnu suradnju. Inicijativa će stoga svojom široko razgranatom ponudom poduprijeti mnoge škole.„ (http://www.goethe.de/ins/hr/zag/lhr/par/hrindex.htm).

Povezivanje obitelji i škole mnoge razvijene zemlje smatraju važnom sastavnicom socijalne i školske politike pa se ističe potreba njihove kompetentne, kontinuirane i aktivne suradnje kako bi se što bolje ispunila odgojna funkcija. Napredak na svim planovima razvoja društva nužno mora pratiti i progres u odgoju i obrazovanju. To se svakako odnosi i na domenu suradnje s roditeljima. S obzirom na stanje koje se uočava u pedagoškoj svakodnevici, važno je istaknuti potrebu preoblikovanja prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama gdje se ponekad u drugi plan stavlja djetetovu/učenikovu obitelj i njihovim problemima pristupa „statično, jednostrano i formalistički“, ne uvažavajući stvarne potrebe i složenost situacije u kojoj se nalazi dijete i obitelj. Stoga je u nizu kompetencija koje se očekuju od učitelja vidljiva i potreba proširivanja i osuvremenjivanja njihove osposobljenosti za uspostavljanje stvarnog partnerstva s roditeljima (Zloković, 2007, Maleš i sur., 2010).

U procesima skrbi za obitelji i djecu s rizičnim čimbenicima, gdje se naglašava važnost kvalitetnoga pristupa onih koji pomažu, također se, kao odgovarajući i ujedno inovativan, navodi partnerski odnos obitelji i profesionalnih službi, koji nije uvijek lako ostvariv. Bitno je brinuti se o tome da je stupanj partnerstva indirektno povezan s boljim

ishodima za konkretno dijete. Također, valja naglasiti i to da su obitelji puno zadovoljnije intervencijama stručnih službi ukoliko su i same sudjelovale u procesu procjenjivanja, planiranja i donošenja odluka, nego kada su vođene ili upravljane (Cleaver, 2004, prema Ajduković i sur., 2006; Koller-Trbović, Žižak, 2012).

Osim novih odnosa u navedenim područjima, sve se češće može čitati i o „partnerstvu za održivi razvoj“ (Cifrić, 2008; Sunko, 2008), o javno-privatnom partnerstvu, političkom partnerstvu dvaju ili više država, što govori kako se ovaj termin prilično udomaćio u znanstveno-stručnoj, ali i praktičnoj i dnevnoj komunikaciji. Internetski rječnik pojmova partnerstvo objašnjava kao „suradnički odnos između pojedinaca ili grupa suglasnih u podjeli odgovornosti u postizanju nekog specifičnog cilja“, dok je za autoricu Vincent (1996, 3) partnerstvo „difuzan koncept“ koji „uključuje širok spektar ideja kao što su jednakost, konsenzus, harmonija i zajednički trud.“ Ključni pojmovi koji određuju partnerstvo su: odnos (suradnički), odgovornost (zajednička), cilj (zajednički i specifičan – dobrobit djeteta), distribucija moći (ravnopravnost), kvalitetna komunikacija (harmonija, pregovaranje, konsenzus), energija (djelovanje) uložena u ostvarivanje postavljenog cilja (Ljubetić, Mandarić, 2012, 592).

Uzajamno povezane i potkrepljujuće dimenzije dijaloga, dijeljenja moći, povjerenja i pozvanosti generiraju suštinu partnerstva: *mrežu* kao strukturu odnosa koji se zasnivaju na zajedničkoj moći (Capra, 1998) – razvijeni *socijalni kapital* izražen kroz mrežu odnosa kojima se uspostavlja dostupnost resursa (Coleman, 1991); izgrađivanje *zajedničkog značenja; zajedničko djelovanje* (su-djelovanje, kolaboracija) i *emancipaciju* – jačanje vlastitih kapaciteta za razumijevanje odgoja, obrazovanja i učenja te mijenjanje društvene prakse.

O partnerstvu se promišlja i kao o poželjnom odnosu poslodavca i zaposlenika, koji potiče dobro ozračje, prevenira stres i sukobe te osigurava demokratsku organizacijsku kulturu potrebnu za „zdravo radno mjesto“ (Gligora, 2012).

Suvremene su škole prepoznale nužnost partnerstva pa u suradnji škole i drugih ustanova neki autori prepoznaju značajne odgojno-obrazovne potencijale; tako Kisovar-Ivanda (2008) navodi uvijek izazovnu suradnju škole i muzeja u zajedničkom strukturiranju kurikulumski usklađenih muzejskih materijala koja prerasta u „muzejsko-školsko partnerstvo“; susrećemo partnerstvo škole i fakulteta (Vovk Korže i sur., 2007); partnerstvo škola u zajedničkim projektima (Comenius školska partnerstva, 2008), partnerstvo škole i lokalnih udruga i sl.

Neizbježno, partnerstvo se spominje i u europskim dokumentima o obrazovanju učitelja i nastavnika pa tako u Zelenom dokumentu o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi (TNTEE, 2000, prema Vizek-Vidović, 2005, 31) među osam se reformskih ciljeva navodi „ostvarivanje partnerstva između struke, škola i visokoobrazovnih institucija te stručnih službi i istraživačkih jedinica"; također i u deset Preporuka Europske komisije donositeljima nacionalnih i regionalnih strateških politika za sposobnosti i kvalifikacije učitelja (isto, 259) navodi se (kao četvrta) obveza poticanja partnerstva između ustanova koje će zapošljavati učitelje visokih i viših škola, ustanova za stručno usavršavanje i visokoškolskih ustanova kako bi se pružila podrška kvalitetnom usavršavanju i djelotvornoj praksi te razvijalo inovacijske mreže na regionalnoj i lokalnoj razini.

Partnerstvo je vrlo složena struktura i ne događa se automatski; temelji se na vrijednostima koje treba odabrati te znanju koje treba primijeniti i zatim koristiti. Govori se o posebnom obliku „združivanja" (Dryden, Vos, 2001) povezanom uz nove pristupe učenju u kojem se učenje treba odvijati u cijelom okružju/zajednici.

Partnerstvo se ostvaruje u pet bazičnih tipova interaktivnih odnosa: 1. dvosmjerna komunikacija, 2. podrška djetetu/učeniku, obitelji i programima, 3. učenje jedni o drugima i kako raditi zajedno, 4. dijeljenje odgovornosti, 5. kolaboracija u donošenju odluka i zastupanju (Henderson, Mapp, 2002). Znači, samo u otvorenoj i simetričnoj komunikaciji svih sudionika mogu se prepoznati njihove pojedinačne i zajedničke potrebe te dogovorom i suradnjom omogućiti zadovoljavajuće oblike ostvarivanja. Stoga je ovaj odnos višestruko odgovarajuć u izgradnji kurikuluma suvremene škole gdje je u novim društvenim okolnostima više nego prije naglašena zastupljenost i djelovanje svih odgovornih i zainteresiranih u važnim društvenim ciljevima odgoja i obrazovanja mladih.

Ljudi koji rade u partnerskom modelu moraju usvojiti ne samo vještine rukovođenja nego i mnoga znanja o mrežnom povezivanju, građenju ljudskog kapitala (Putnam i sur., 1993), evaluaciji programa, a nadasve kako slušati, čuti i razumjeti drugu osobu. Višestruka je korist takvih odnosa jer se ne smije zanemariti kako potaknuta sinergija značajno i dinamično djeluje i na osobnoj razini. Važna je dosljednost, kontinuitet i međusobna podrška sudionika u procesu, a upornost se na kraju isplati i vidljiva je nakon evaluacije, ali i u „dobrom osjećaju". I dokumente OECD-a trebalo bi shvaćati ozbiljnije jer naglašavaju kako „nastavnici moraju posjedovati vještine za uspostavljanje dobrog odnosa s roditeljima i drugim obrazovnim partnerima" (Verin, 2004, 21), a kao jedno od „novih područja odgovornosti nastavnika" izrijekom se navodi „pružanje stručnih savjeta roditeljima" (isto, 22).

I u ovako fluidnom fenomenu kao što je partnerstvo, osobito u odgojno-obrazovnom kontekstu, potrebna je struktura i program rada (Epstein, 2011). Drugim riječima, ako je partnerstvo mehanizam kojim se unaprjeđuje sustav, vrlo je važno znati tko su partneri, tko je pritom za što odgovoran, tko koga predstavlja, tko kome podnosi izvještaj te kada istječu rokovi. Može se steći dojam da protokol u partnerstvu ima izuzetnu važnost. Pojedina područja moraju biti dobro organizirana, moraju imati predstavnike koji tek s takvim ovlastima mogu mijenjati protokol. No, bez jasnih informacija nema povjerenja, a bez povjerenja nema partnerstva (Hegyesi, 1994, 154).

Claire Gazdar (2000, 4) navodi da partnerstvo može biti: „…odnos u kojemu su uloge i očekivanja jasno dogovoreni te u kojemu svaka strana poštuje i cijeni onu drugu, što ne treba značiti da svi partneri igraju iste uloge ili pak da imaju jednake resurse i odgovornosti.“ Time se u promišljanjima o partnerstvu kao odnosu prije svega dviju osoba/subjekata vraća dijalogu kao temeljnom obliku svake komunikacije, interakcije, konverzacije, savjetovanja, uopće razgovora dviju osoba. Ako se u okviru partnerstva kao društvene paradigme i komunikacije prvo razmotri civilni dijalog i njegove glavne sastavnice, nadalje se ti procesi mogu usporediti u školi kao specifičnoj socijalnoj zajednici i kulturi.

Prva je sastavnica *politička izjava*, određen izbor temeljen na vrijednostima, što znači prepoznata važnost i uloga ključnih poruka važeće politike za smjer društvenoga razvoja. Druga je već navedena odrednica da partnerstvo može djelotvorno raditi i razvijati se na općim, zajedničkim i suštinskim pitanjima samo onda ako postoje *strukture* i *programi aktivnosti*. Treća se sastavnica odnosi na temeljne sporazume koji reguliraju daljnje građenje partnerstva (Hegyesi, 2004, 144; 146; 149). Može se pretpostaviti da za implementaciju i razvoj partnerskih odnosa u školi početak treba tražiti i pronaći u obrazovnoj politici, ali i široj društvenoj politici, koja treba promovirati i zakonski podržavati takve odnose.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) zapaža se namjera poticanja partnerstva kao važne promjene za suvremenu rekonceptualizaciju škole. Nadalje, potrebni su struktura i programi aktivnosti koji temeljem toga nastaju u kurikulumu odgojno-obrazovnih ustanova čije se obogaćivanje treba očekivati u nadolazećem periodu. Isto je tako očekivano definiranje i osnaživanje različitih potrebnih procedura koje će osiguravati razvoj i održavanje daljnjih partnerskih odnosa nastalih temeljem dotadašnjeg iskustva i uvažavajući novonastale potrebe.

Partnerstvo kao kompleksan socijalni pojam niti u znanstveno-teorijskoj literaturi nije jednoznačno definirano. U njegovom određivanju dominira polazište u kojem su to razvijeniji

odnosi koji proizlaze iz zajedničkih ciljeva i interesa i ostvaruje se u podjeli resursa i odgovornosti.

Neki primjeri ovakvog određenja sljedeći su:

- odnos između dviju ili više strana koje su se dogovorile da rade kooperativno prema zajedničkom i/ili kompatibilnom cilju i u kojemu postoji: podjela moći i odgovornosti, povezivanje i podjela resursa, podjela obveza i zajedničko preuzimanje rizika kao i međusobna korist (Rodal, Mulder,1993).
- odnos između pojedinaca ili institucija koji se bazira na uzajamnim ili komplementarnim potrebama i koji obuhvaća podjelu resursa i zajedničko djelovanje na obostranu korist (John Hopkins Institute for Policy Studies, prema Pavlović-Breneselović, 124–125).
- suradnički odnos dvaju ili više dionika kojim se postiže dodatna međusobna dobrobit temeljen na izgrađenom povjerenju i moralu (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009, 23).
- poslovni (ugovorni) odnos dvaju ili više sudionika prema zajedničkom cilju. Partneri su jednaki, aktivni i odgovorni; to je prijateljsko profesionalno partnerstvo (Maleš, 1994).

Društvene okolnosti post-post moderne kao što su globalizacija, tehnološki napredak, umreženost različitih područja kao i ljudskih odnosa, koncept ljudskih prava i prava djeteta s ključnim obilježjima poštivanja različitosti, participativnosti i suradnje, a ujedno česte pojave (unatoč formalnim poveznicama) međusobnog nerazumijevanja važnih čimbenika nekog procesa, sve više generiraju partnerstvo kao odgovarajući odnos i u području odgoja i obrazovanja. Kako se u novoj paradigmi sve očitije iskazuje potreba povezanosti društva i njegovih ustanova i organizacija, tako će partnerski odnosi pomoći strukturiranju i usklađivanju njihova (odgojnog) djelovanja s općeprihvaćenim okvirom vrednota i normi – kao smjerokaz djeci i mladima u formiranju njihova vrijednosnog sustava i unutar toga podloge socijalnog ponašanja.

4.2. Od suradnje do partnerstva u odgoju

Vasta, Marshal i Miller naznačuju izrazitu socijalnost ljudi koji su veliki dio vremena u međusobnoj interakciji (2004, 446). „U našem životu malo je toga važnog što ne uključuje interakciju s drugima. Većina iskustava koje ljudi ubrajaju u sadržajne i važne – kao što su obiteljski život, posao i veći dio rekreacijskih aktivnosti obuhvaća odnose s drugima.“ (Katz i McClellan, 1999, 11) Dijete svoje potrebe zadovoljava susretanjem samo sa sobom, ali i svojim socijalnim okruženjem. Radi se zapravo o odnosu u kojemu svi sudionici zadovoljavaju svoje društvene potrebe, ali se i prilagođavaju jedni drugima. Stoga je potrebno razvijati socijalne vještine kao što su: komunikativnost, recipročnost, empatija, suradnja i prilagođavanje (Thomas i Nisbet, 1970; prema Bašić i sur., 1994).

Habermas je 1981. postavio okvire postupanja prema kojima bi čovjek mogao postizati određene ciljeve, a da pritom ne ugrožava druge te naveo kako je u suvremenim zajednicama moguća mirotvorna komunikacija samo ako pojedinci usklade svoje interese. Suradnja se kao odrednica kvalitete postiže samo uz odstupanje od svojih ciljeva ili prioriteta, što nije svima lako činiti. Potrebna su dva preduvjeta: 1) pristanak svakoga pojedinog člana neke skupine ili zajednice na suradnju i 2) vještine dobre komunikacije i sposobnost kooperativnosti. Pritom se najbolja i najjača suradnja postiže ako među članovima skupine postoji pozitivna međuovisnost (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). U takvim se suradničkim zajednicama nastoji riješiti sukobe između osobnih i grupnih ciljeva teorijom pozitivne međuzavisnosti te integrativnim, sukonstruktivnim pristupom kurikulumu (Miljak, 2005) unaprijediti strukture odlučivanja i/ili strukture ishoda na individualnoj i grupnoj razini. Već spomenuta ključna paradigma postmodernog vremena je ona o suradnji kao artikulaciji i integraciji načela akcije, planiranja, kulture, razvoja, organizacije i istraživanja. Suradnja podrazumijeva i promiče: moralnu podršku, unaprjeđivanje učinkovitosti, smanjenje upravljanja »odozgo«, vremensku sinkronizaciju, kapacitete za refleksiju, organizacijsku odgovornost, mogućnost za učenje (Hargreaves, 1995).

Na primjeru interakcija obitelji i škole (Maleš, 1994) opisuje se njihov odnos: „Suradnja roditelja i učitelja predstavlja proces s nizom djelatnosti i aktivnosti u kojima roditelji sudjeluju zajedno s učiteljima, a pri tome imaju zajednički cilj. Kad želimo postići neki cilj i svjesni smo da će vjerojatnost njegova ostvarenja biti veća u zajedničkoj aktivnosti s jednom ili više osoba koje također imaju interesa za ostvarenje našeg cilja, tada dolazi do suradnje.“ Dodaje kako je to dugotrajan i višesložan komunikacijski proces u kojem roditelji zajedno s učiteljima razmjenjuju ideje, informacije, stavove, vjerovanja, očekivanja, želje te

očekuju ostvarenje istog cilja. Zajedničkom aktivnošću oni trebaju pridonijeti boljem školskom uspjehu učenika, buđenju zanimanja roditelja za odgoj, boljem razumijevanju školskog rada, obrazovanju roditelja za odgojnu funkciju, boljoj komunikaciji interakciji između učenika, roditelja i učitelja te većoj povezanosti škole i šire društvene zajednice.

Suradnja se događa u nekoliko etapa:

1. Upoznavanje, koje se događa na početku nekih zajedničkih aktivnosti, kada se međusobno upoznaju roditelji, učitelji, učenici, stručni suradnici itd.

2. Razumijevanje, slijedi nakon boljeg upoznavanja, kada se upozna kontekst obitelji i škole, razmijene mišljenja i iskustva.

3. Povjerenje, uspostavlja se nakon što jedna i druga strana pokažu vjerodostojnost u navođenju podataka te sve bolje razumiju motrište onoga drugog.

4. Suradnja, kao etapa najviše kvalitete kada već dolazi do uzajamnih prihvaćanja savjeta i poradi razmjene iskustva mijenjanje vlastite odgojne prakse/stila (Maleš, 1994).

U njemačkom govornom području suradnja se obitelji i škole naglašava prije svega oko učenika s teškoćama. „Školska suradnja (njem. schulische Kooperation) se odnosi na zajednički život, igru, učenje i rad svih učenika, uključujući i učenike s teškoćama. Pedagoška odgovornost leži ravnomjerno raspoređena na učiteljima, roditeljima i drugima koji su uključeni u suradnju. Suradnja se treba zasnivati na principu dobrovoljnosti.“ (www.seminare-bw.de/servlet/PB/show/1283415/soss-pkw06_leitfaden_kooperation.pdf).

Glavne značajke odnosa obitelji i škole koji teži partnerstvu, iako su specifični zbog više razloga, mogu se primijeniti i na druge subjekte u školskoj suradnji koja će se razvijati prema kurikulumskom partnerstvu. Postojeća suradnja škole s ustanovama u okružju, slijedom navedenih etapa prema zajedničkom cilju, može se intenzivirati u odnosu na brojnost, načine, povjerenje, aktivnosti, dosljednost, pravednost, odgovornost i sl. Ovakvom će suradnjom obje strane biti zadovoljnije i jače u zajedničkom djelovanju za dobrobit učenika.

Humanistički kurikulum pridonosi kvalitetnoj školi u kojoj treba smanjivati natjecanje i samostalnan rad, a naglašavati timski rad i suradništvo, što se danas prepoznaje kao jedna od najvažnijih sposobnosti i preduvjeta suvremenog pristupa učenju (Glasser, 2005, Green, 1996, Klippert, 2001). U suradničkom se radu potiče prosocijalno ponašanje, važno je ostvarivati postavljene ciljeve i aktivnosti što je moguće uspješnije, a da se pritom ne teži biti bolji od drugih iz skupine.

Čudina-Obradović i Težak (1995) ukazuju na dvije temeljne prednosti suradničkog učenja, prva je da pomaže razvoju sposobnosti rješavanja problemskih zadataka i sposobnosti zaključivanja, a druga da poboljšava odnose među članove skupine i vlastito samopoštovanje. Meyer (2005) u obilježjima dobre nastave (između deset izdvojenih, u metaanalizi relevantnih istraživanja kvalitete nastave provedenih od 1995. do 2005.) navodi dva koja govore o važnosti dobre komunikacije i suradnje: jedno je *poticajno ozračje za učenje*, koje se odnosi na uzajamno poštivanje, pridržavanje pravila, podjelu odgovornosti, pravednost nastavnika, skrb o učenicima te humana kvaliteta odnosa između učitelja i učenika kao i učenika međusobno; drugo je *uspostavljanje smisla komunikacijom*, što se odnosi na sudjelovanje učenika u zajedničkom planiranju, poticanje kulture razgovora i povratnih informacija, rasprave o smislu, korištenje dnevnika učenja, čime učenici daju osobno značenje procesu učenja i poučavanja; slobodno postavljaju dodatna i kritička pitanja te razmišljaju o vlastitom procesu učenja kao ugodnom, a prema učiteljevu poučavanju osjećaju povjerenje. Meyer pri tome naglašava važnost radnih „saveza i sporazuma“ učenika i učitelja oko zajedničkih ciljeva, sadržaja i metoda te vrednovanja nastave.

Upravo tragom ideje proširivanja i unaprjeđivanja suradnje javila se i potreba partnerstva škole, roditelja i zajednice kao važne značajke humanističkog kurikuluma. Tome u prilog pišu Bedeković, Jurčić, Kolak (2008), u studiji slučaja o zajedničkoj potpori roditelja, škole i lokalne zajednice darovitim učenicima. Kako se u suvremenoj školi demokratskog društva promiče sudjelovanje, otvorenost, zalaganje, odgovornost, jednakost i pravo svih na odgoj i obrazovanje, tako se sve primjerenijim čini odnos partnerstva.

Različitim se aktivnostima potiču procesi suradnje, timskog rada i partnerstva kao važnih smjernica kvalitetne škole. Primjerice, u jednoj školi na Floridi (Green, 1996, 63) na zajedničkoj su viziji radili nastavnici, roditelji, udruge, članovi školskog okruga i sveučilišta te su izabrali pet ključnih vrijednosti prema kojima će se ravnati: poštuje se svaki pojedinac; nastavnicima je obrazovanje profesija; roditelji su partneri; odluke se donose zajednički; nastavnici su članovi tima. Odlika uključenosti pridonosi unutarnjoj motivaciji za kvalitetan rad i timski pristup zajedničkim ciljevima, a međusobno povjerenje omogućuje ostvarenje punih potencijala svih subjekata u nekoj sredini.

Odgoj i obrazovanje kao kulturni i socijalni podsustav prirodno snažno utječe na društvene odnose. Škole sa svojim jedinstvenim središnjim položajem mogu uspostavljati interakcije i partnerske mreže na svim razinama, s pojedincima, grupama i ustanovama, okružja koje dijele odgovornost za napredak učenika i lokalni razvoj zajednice (Cornbleth, 1988, Stoll i Fink, 2000).

U organizacijskoj teoriji Senge (2003, 38) naglašava kako su istraživanja načina na koji se inovacije šire u velikim organizacijama stalno pokazivala važnost neformalnih mreža i stručnih zajednica. Te su mreže bile važnije od formalnih upravnih struktura jer su zaposlenicima omogućile učenje novih ideja, primjenu i razmjenjivanje praktičnih savjeta i pouke. Drugim riječima, podržavajući mreže zaposlenika, organizacije podržavaju zajednički osjećaj svrhe i usmjerenosti na učenje i istraživanje.

I u prosvjetnim se dokumentima u Hrvatskoj vidi namjera poticanja partnerske orijentacije: odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na partnerstvu svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 4.); u ostvarivanju odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva, škole trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Demokratsko društvo nameće potrebu otvaranja škole prema svim zainteresiranim stranama, što traži preobrazbu škole u zajednicu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa – učenika, roditelja, učitelja i svih onih zainteresiranih i odgovornih za proces odgoja i obrazovanja (Maleš, 1996; Pivac, 2009, Previšić, 2001, 2007). To omogućuje svima utjecaj i prilog radu, ali ih istodobno čini odgovornima za rezultate. Moguće je da je još uvijek nedovoljna spoznaja o podjeli odgovornosti jedan od otpora partnerskim procesima.

Dva su glavna razloga za partnerstvo u školskoj zajednici: prvi je razlog to što su škole u većini zajednica središnje društvene ustanove koje su u jedinstvenom položaju stvarati partnerske mreže sa svim pojedincima, organizacijama, grupama i institucijama koje dijele odgovornost za napredak i razvoj učenika. Drugi je razlog omogućiti školama da partnerstvom održavaju svijest o postojećoj stvarnosti. Za to školama trebaju prijatelji – kritičari koji su, kao pojedinci ili kao grupe, osobe od povjerenja, njihovi zagovornici i kojima je stalo do škole i najboljeg ostvarenja njezinih ciljeva. U određenim trenutcima oni slušaju, postavljaju pitanja, pomažu u određivanju smjernica razvoja i donošenja zdravih odluka (Stoll, Fink, 2000, 182). Ideju kritičkih prijatelja trenutačno se može naći u praksi povjerenstava za kvalitetu.

Nedovoljno kvalitetni odnosi među različitim sudionicima školskog života ističu se kao jedna od zamjerki današnje škole (Previšić, 2010) pa je za očekivati da će nova socijalna mreža dinamičnog partnerstva svojim razvojnim učincima pridonijeti kurikulumskom partnerstvu u izgradnji socijalnog bića škole.

Partnerstvo, prema nekim autorima (Brajša, 1993; Henderson, 1997, Smith i sur., 2010), podrazumijeva temeljnu ideju: involvirani subjekti *zajedno* rade kako bi ispunili određene zadatke – *zajedno* stvaraju zajedničku viziju; *zajedno* rade na izgrađivanju

posvećenosti zadatku/zadacima i održavanju smjera s vizijom i *zajedno* koriste vještine, sposobnosti, energije svih partnera kako bi vodili promjenu i uspješnije se nosili s izazovima.

U partnerstvu se podrazumijeva viša razina kvalitete odnosa, a kao obilježja još se navodi njihova dugotrajnost, poštovanje, lojalnost, otvorenost, povezanost, brzo i učinkovito rješavanje nesporazuma, poštivanje integriteta partnera, poštivanje etičkih pravila i normi u međusobnim odnosima i sl.

Moralne vrijednosti kao skup pravila i normi (prema funkcionalističkoj teoriji) služe usklađivanju socijalnog ponašanja u zajednici kako bi ona uspješno funkcionirala. Hill, Taylor (2004) govore o razvoju mehanizama *društvenog kapitala i kontrole*, uključivanjem roditelja u školske aktivnosti: povećavaju se socijalne vještine, informiranost roditelja i razumijevanje školskih očekivanja; učitelji bolje saznaju roditeljska očekivanja od njih i škole; konsenzusom o prihvatljivom ponašanju djece promiče se poželjno ponašanje u zajednici. Učinkovita zaštita i poticanje razvoja djece pretpostavlja između mnogih i jasan dogovor oko "uloge odgovornosti" i kompetencija roditelja, škole i društva u primjerenoj skrbi o djetetu.

Mnoge promjene usmjerene na ostvarivanje ciljeva u poboljšanju obrazovanja i nastave "suvremene" i škole "budućnosti" tiču se niza pitanja povezanih s ozračjem u školi ili razredu, s odnosima između učitelja i učenika, učenika međusobno i drugih relacija školskih zaposlenika i suradnika. Roditelji bi trebali raditi s učiteljima u partnerskom odnosu kako bi pomogli održati stanje učenja, "produbiti ga" te razvijati kreativnost djeteta (Zloković, 2007).

Od učitelja suvremene škole očekuje se da u refleksivnim promjenama svojeg zvanja više preuzima odgojnu ulogu, unutar nje i ulogu "savjetovatelja", kako bi odgojnom metodom i sredstvom pedagoškog savjetovanja, zbog povećanih potreba podrške (podupiranje subjekata u donošenju sudova: od neodlučnosti do samoodgoja i samoobrazovanja) podržavao uspješan psihofizički razvoj učenika (Bognar, 2001; Hechler, 2012).

U Hrvatskoj su najprisutnija istraživanja odnosa škole i obitelji (Jurić, 1995; Maleš, 1996; Kolak, 2006; Jurčić, 2009; Maričić i sur., 2009; Pahić i sur., 2010). Lesourne (2000) navodi da se vanjski sudionici moraju navikavati na partnerstvo sa školom gradeći „odgojno-obrazovni lanac“.

I autori njemačkoga govornog područja navode potrebu partnerstva škole s roditeljima i lokalnim okružjem u prevenciji zdravlja učenika, u skrbi o učenicima migrantima i s posebnim potrebama, u najnovije vrijeme i povezanošću obitelji, škole i zajednice u provedbi projekt uvođenja cjelodnevne škole (Rolle, Kesberg, 2007), a Prose (1978) ističe nedostatak istraživanja utjecaja izvannanastavnih i institucionalnih čimbenika (kurikularnih aspekata) na razredne interakcije.

I u susjednoj se Republici Sloveniji, u zadnja dva desetljeća, izazovima partnerstva osobito posvećivala stručna pozornost, o čemu je izdano više priručnika, npr. Partnerstvo med šolom in domom: priručnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje (Intihar, Kepec, 2002); Partnerstvo fakulteti in šol; Šola kot stičišče partnerjev (Cankar, Deutsch, 2010).

Pretpostavlja se kako je za uspostavljanje partnerstva važno znati sljedeće:

1. Promjene karaktera odnosa u partnerske ne mogu se unijeti kao gotovi obrasci ili zahtjevi izvana – one se odvijaju tijekom procesa ostvarivanja tih odnosa među *subjektima* interakcije u određenom *kontekstu*.

2. Promjene karaktera odnosa u partnerske ne mogu se uspostaviti izmjenama u pojedinom području djelovanja unošenjem gotovih modela odnosa nego se promjene događaju u *interaktivnom procesu razvijanja* takvih modela. Npr. unošenjem nekoga novog oblika suradnje s obiteljima ne mijenja se automatski karakter odnosa obitelj – škola. Ono što ga mijenja je *proces* uspostavljanja i realizacije tog oblika – koliko odražava autentične potrebe obitelji, koliko proizlazi iz razmjene i zajedničkog razumijevanja.

3. Priroda (karakteristike) uspostavljenih odnosa ne može prethoditi praksi nego slijedi iz prakse djelovanja. Partnerstvo kao moguća priroda odnosa nije polazište nego ishod, ono se manifestira uspostavljenim odnosima u stvarnom okružju, organizacijskom strukturom kojom se omogućuje sudjelovanje, dijalogom te postojanjem procedura kojima se omogućuje takav utjecaj. (Pavlović-Breneselović, 2010, 135–136).

Među pet područja koja najviše određuju kvalitetu rada neke škole (Jurić, 2007): učenje i poučavanje, životno okruženje razreda i škole, *školsko partnerstvo*, školski menadžment te profesionalizam i profesionalni razvoj, i partnerstvo je prepoznato kao takvo. Školsko partnerstvo odnosi se na veze i unutar i izvan škole, iako se danas prvenstveno misli na odrednice suradnje sa subjektima izvan škole, na sudjelovanje roditelja, zadovoljstvo partnerstvom, zajedničke aktivnosti s djelatnicima škole te načine i oblike komunikacije.

Kako se radi o fenomenu s brojnim relacijama, koje se sve još mogu proširiti i razgranati, tako postoje i neslaganja i nejasnoće koje treba permanentno otklanjati. Jedan od takvih "detalja" koji mogu usložniti odnose navodi Epstein (2010): pitanje je kako postići i zadržati uključenost svih škola u partnerske procese – škola očekuje uključenost svih obitelji kao "dobrih" suradnika, a obitelji očekuju da škola postavi neke konkretne zahtjeve/pozive na koje će se odazvati – niti jedan od ova dva pristupa nije učinkovit nego ih pomiruje partnerstvo. Dakle, za realizaciju dijela školskog kurikuluma planiranog u neposrednoj stvarnosti kao primarnom izvoru učenja (izleti, ekskurzije, škola u prirodi, društveno-koristan rad, aktivnosti u školskom dvorištu, prema Bognar, Matijević, 2002, 302), često su potrebni

suradnici pa su to odlične prilike za uspostavljanje partnerskih odnosa škole, roditelja i lokalne sredine. Uobzirujući prethodni primjer, škola bi očekivala da se roditelji i suradnici uključe i sudjeluju, a obitelji i članovi nekih udruga očekivale bi poziv škole pa se lako može dogoditi da se suradnja ne ostvari. U pravim partnerskim odnosima svi rade dogovorno i zajedno te prepoznaju podijeljenu odgovornost škole, obitelji i zajednice za učenikovo učenje i razvoj – jer su u središtu partnerstva učenici koji su aktivni subjekti u svim dijelovima ove trijade i prisutni su u strukturi svih interakcija i veza. Vidljivo je da bi procese olakšali neki protokoli i procedure – tko koga poziva, kada i kako.

Sve govori da uspostavljanje partnerstva nije brz i lagan proces, ali su ga škole pokrenule, a roditelji prihvaćaju pa se može računati i na njegov dinamičan utjecaj u daljnjem razvoju. Buduća bi istraživanja rasvijetlila mogućnosti partnerstva koje kurikulumskom pristupu dodaju potrebne dimenzije uključenosti, aktivnosti, prihvaćanja i jednakosti.

Škole bi u svojim kurikulumima trebale planirati razvoj partnerstva što se odnosi na sadržaje i aktivnosti za bolje razumijevanje potrebe partnerstva, za njegovo integriranje u šire školske programe te za razvijanje prakse za partnerstvo (Epstein, 2001, 8).

4.3. Modeli školskog partnerstva

Budući da je međuodnos obitelji i škole najzastupljeniji u odgojno-obrazovnom kontekstu, on je u kurikulumskom fokusu i zanima sve sudionike, od znanstvenika do praktičara, roditelja i društvene zajednice. Stoga se početno navode 4 modela upravo tih odnosa: asimilacijski, upravljački, model uključenosti i koalicijski model (Smrekar i sur., 2010, prema Ljubetić, 2014, 50–54).

a) Asimilacijski model: karakterističan je za javne škole u socijalno siromašnim, izoliranim ili manjinskim sredinama gdje su škole preuzele većinu moći i kontrole u odgoju i obrazovanju te na taj način pokušavaju okupiti obitelji kao članove njihove zajednice. Ovaj se, izrazito asimetrični model još može nazvati i model „primatelj-pružatelj“. Odnosi među sudionicima vrlo su snažno pravno regulirani raznim uredbama koje propisuju obveze kako roditelja tako i djelatnika škole i temelje se na mnoštvu „potpisanih“ dopuštenja roditelja, npr. o disciplini, školskim zadaćama, posjetama školi, posebnim programima i sl.

b) Upravljački model: cilj je ovoga modela (još uvijek prevladavajućega npr. u SAD-u) sigurnost i jasna struktura vezanosti škole i zajednice gdje i škole i obitelji pružaju definirane usluge. Škola je zadužena za obrazovanje, a roditelji su najčešće zastupnici i savjetodavci u ostvarivanju potreba i prava djece/učenika. S obzirom na svoju prisutnost u velikom broju zemalja u svijetu, ovaj do sada višestruko potvrđen model autorice Epsteyn, J. (1987), opširnije je predstavljen u sljedećem (5.2.1.2.) poglavlju.

c) Model uključenosti: ovaj model povezanosti za sada je većinom zastupljen u privatnim školama u SAD-u, odnosno školama koje roditelji i učenici zbog različitih razloga dragovoljno biraju. Obitelji su punopravni, sukonstruktivni članovi školske zajednice, a međusobni su odnosi više socijalni nego formalno-pravni i obilježuju ih zajedničke vrijednosti i namjere, povjerenje, kolegijalnost te stalna suradnja svih partnera u zajedničkim ciljevima oko dobrobiti učenika. Budući da su roditelji birali školu i žele na raznovrsne načine biti uključeni u njezin kurikulum, čega su profesionalci u školi svjesni, nema potrebe za isticanjem nadmoći s bilo koje strane ili dodatnim nadzorom same ustanove.

d) Koalicijski model: Ovaj se partnerski model rjeđe pojavljuje, pronalazi se u manjem broja državnih „škola po izboru“ i njihovim sponzorima/suradnicima u SAD-u. Početci osnivanja takvih škola vežu se za zadnje desetljeće prošlog stoljeća kada su velike tvrtke u svojem sastavu osnivale i škole kako bi uz radna mjesta roditelja/zaposlenika bilo omogućeno i školovanje njihove djece. Te su tvrtke sponzori školama pa su preuzele odgovornost, osim za financiranje, i za odgojno-obrazovni proces u njima. S obzirom na blizinu i povezanost s

radnom organizacijom, znači i roditeljima, ostvaruje se „škola bez zidova“ u kojoj se promiče razvoj i učenje djece u skladu sa zajedničkim vrijednostima, njeguje se toplo ozračje zajednice i socijalna podrška, osigurana svakodnevnim međusobnim kontaktima, posjećivanjem i čestim skupnim aktivnostima čime se omogućuje učenje u što prirodnijim uvjetima. Tako su roditelji i radna organizacija kao dio lokalne zajednice permanentno uključeni u izgradnju školskoga kurikuluma, a svi zajedno čine svojevrsnu koaliciju koja pridonosi jednoj demokratičnoj, povezanoj i funkcionalnoj sredini.

4.3.1. Tradicionalni i partnerski odnos škole, obitelji i okružja

Model koji jednostavno razlikuje tradicionalni i partnerski odnos obitelji i škole postavili su Sheridan i Kratochwill (2007). U tradicionalnom odnosu roditelji prihvaćaju ili jednostavno prepuštaju odgovornost školi za obrazovanje svoje djece, a školi odgovara takav njihov stav i položaj te i ne očekuje od roditelja obuhvatniju neposrednu uključenost u život škole. Taj pristup, za razliku od partnerskog, podrazumijeva da ciljeve i provedbene programe određuje škola i tek ponekad, odnosno nesustavno, o njima informira roditelje. Naglašena je uloga škole: odgojno-obrazovne planove rade učitelji, zajedno s upravom utvrđuju školska pravila i norme ponašanja, često se zanemaruju kulturalne i druge razlike. Komunikacija s roditeljima uglavnom je potaknuta i organizirana od strane škole, odvija se u formalnim okvirima i većinom je usmjerena na pojedinačne slučajeve, a ne na zajedničku suradnju na podizanje kvalitete.

Za razliku od tradicionalnoga, partnerski pristup ističe potrebu i značaj suradnje obitelji i škole u odgoju, obrazovanju i socijalizaciji djece, uvažavanje kulturalnih i drugih razlika među djecom i obiteljima te pedagoški i didaktički pluralizam u oblikovanju uvjeta za učenje i razvoj učenika. U partnerskom je konceptu vidljiva jasna i uzajamna usmjerenost na izgradnju i podržavanje međusobne suradnje obitelji i škole te na zajednički napredak učenika kao središta odgojno-obrazovnog procesa. Komunikacija je česta i otvorena, uvažavajuća, a zajednički se radi na pozitivnom školskom ozračju za odgoj i odrastanje učenika, kao najvažnijoj misiji škole. Uloga svakog od partnera je jasna, a odgojni ciljevi i planovi se zajednički razmatraju i donose u najboljem interesu učenika (Pahić i sur., 2010, 330), a razlike su prikazane u Tablici 2.

Tablica 2.: Partnerski i tradicionalni pristup odnosu obitelji i škole (Sheridan i Kratochwill, 2007).

Orijentacija k partnerstvu	**Tradicionalna orijentacija**
Jasna posvećenost zajedničkom radu kako bi se poticao učenički angažman/izvedba.	Naglašena uloga škole u promicanju učenja.
Redovita dvosmjerna komunikacija.	Komunikacija inicirana samo od strane škole, neredovita i usmjerena problemima.
Uvažavanje kulturalnih različitosti i prepoznavanje njihove važnosti i doprinosa razvoju pozitivne klime za učenje.	„Jedna veličina za sve“ – kulturne različitosti su izazov koji treba biti savladan.
Uvažavanje značajnosti različitih perspektiva.	Na različitosti se gleda kao na prepreke.
Uloge su jasne, zajedničke i podržavajuće.	Odvojene uloge udaljavaju sudionike.
Ciljevi za učenike zajednički su određeni i dijeljeni.	Ciljeve određuje škole, ponekad ih dijeli s roditeljima.
Planovi su zajednički konstruirani, sa slaganjem o ulogama svih sudionika.	Nastavne planove osmišljavaju i donose učitelji.

4.3.2. Teorijski model preklapanja sfera utjecaja

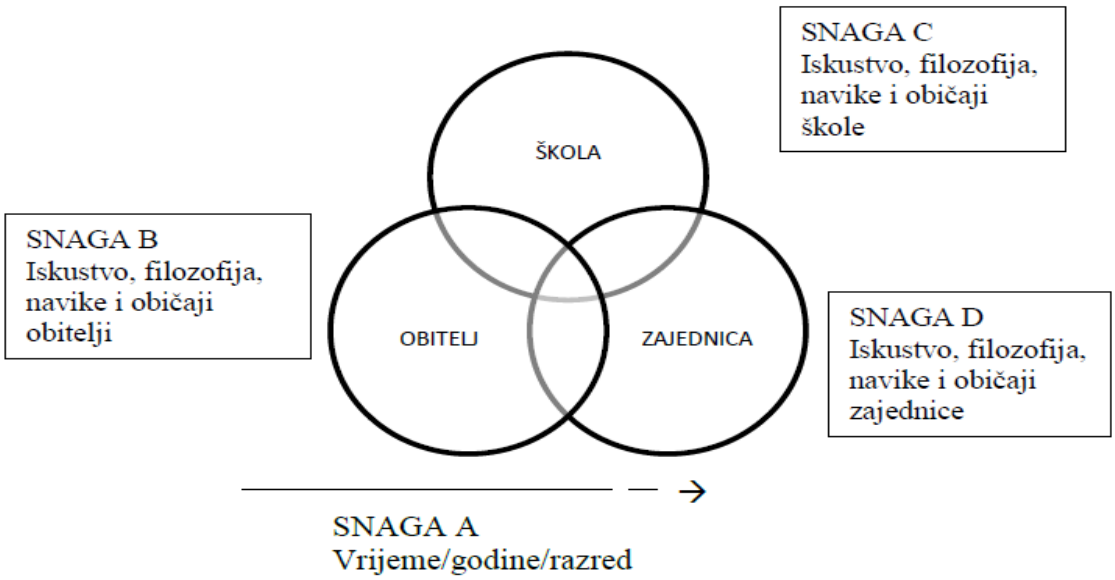
Ovaj najpoznatiji model odnosa škole, obitelji i zajednice razvila je Joyce Epstein (2009), od višedimenzionalnog modela (2001) prema teorijskom modelu preklapanja sfera utjecaja. Ključne postavke ovog modela su: obitelj i škola dijele odgovornost za socijalizaciju djeteta; ciljevi i zadatci roditelja, škole i zajednice se preklapaju; za rast i razvoj djeteta najvažnije sredine su obitelj, vrtić/škola i zajednica (Epstein, J. L. & Sanders, M. G., 2006). Prema teoriji preklapanja sfera utjecaja (konceptualni okvir za pristup), učenici će biti uspješniji na svim područjima ako obitelj, škola i zajednica rade zajedno kako bi ih podržali u učenju i razvoju (Epstein, 1987, 2001). Ovdje je riječ o modelu koji, polazeći od teorije preklapanja sfere utjecaja, poseban naglasak stavlja na operacionalizaciju šest tipova roditeljskog uključivanja kao osnove za efikasno partnersko djelovanje.

U *Studiji o školskim partnerskim programima* objašnjava se kako model preklapanja sfere utjecaja doprinosi povezivanju učitelja, obitelji i zajednice za poboljšanje učenje, odgoja i uopće uspjeha učenika. Model ima vanjsku i unutarnju strukturu. Slikovito, vanjska struktura opisuje dom, školu i zajednicu kao dinamične kontekste koji su tako dizajnirani da mogu povećavati ili smanjivati komunikaciju i suradnju te na taj način poticati učenika. Unutarnju strukturu čine međuljudski odnosi i razmjena informacija između škole i roditelja te samih roditelja. U školskim okvirima teorija zaživljava djelovanjem akcijskog tima za partnerstvo kojeg čine predstavnici učitelja, administracije, roditelja i zajednice, tj. partnera koji zajedno

rade na osmišljavanju i provedbi aktivnosti za poboljšanje školskih ciljeva. Primjerice, tim piše godišnji plan akcija uključivanja obitelji i zajednice za poboljšanje učeničkog uspjeha u matematici, čitanju, jezičnim kolegijima ili ponašanja učenika, prihvaćanja ozračja partnerstva i sl. Akcijski planovi moraju sadržavati aktivnosti za šest tipova uključenosti: roditeljstvo, komuniciranje, volontiranje, učenje kod kuće, donošenje odluka te suradnje sa zajednicom. Ovih šest vrsta angažmana može se operacionalizirati na stotine oblika partnerske prakse. Svaka vrsta predstavlja određene izazove koji trebaju pokazivati smjer kako će škole doprijeti do obitelji, tj. postati partneri sa svim obiteljima, uključujući i one čiji prvi jezik nije jezik države gdje trenutačno žive, samohrane roditelje, obitelji s niskim primanjima te drugim obiteljima s kojima škole tradicionalno imaju ograničenu interakciju.

Na Slici je 3. shematski prikaz modela preklapanja sfera utjecaja, a zatim objašnjenje kako je predviđeno njegovo funkcioniranje (Epstein, 2011, 31–35).

Model obuhvaća: eksternalnu (vanjsku) i internalnu (unutarnju) strukturu modela.



Slika 3. Model preklapanja sfera utjecaja – vanjska struktura teorijskog modela (Epstein, 2011)

A) Vanjska struktura: sastoji se od preklapajućih ili nepreklapajućih sfera koje predstavljaju obitelj, školu i zajednicu.

Preklapanje sfera nije, ili je najmanje prisutno, u ranoj djetetovoj dobi jer ono većinom boravi u obitelji. Polaskom djeteta u školu, preklapanje je prisutno dok god postoji jedna

osoba koja komunicira u dvije sfere (npr. isti roditelj); suradnja je moguća od minimalne kada obuhvaća samo izvršavanje nekih obaveza pa do maksimuma preklapanja kada, npr. škola i roditelji rade partnerski, s redovitim surađujućim aktivnostima i učincima. Nikad ne postoji potpuno preklapanje jer i obitelj i škola imaju svaka svoje određene, specifične funkcije nezavisne od druge sfere.

Model prepoznaje, odnosno, prisutne su 4 snage/sile koje se označavaju A, B, C i D.

- Snaga A – razvojno vrijeme (tijek), godine, razredi – za učenika, obitelj i školu; tj. individualno i povijesno vrijeme: predstavlja godine i razred djeteta te društvene uvjete perioda tijekom kojega je dijete pohađalo školu.
- Snaga B – iskustvo, filozofija i navike i običaji obitelji.
- Snaga C – iskustvo, filozofija i navike i običaji škole.
- Snaga D - iskustvo, filozofija i navike i običaji zajednice.

Odrastanje djeteta (snaga A) nema takav učinak na roditelje koji bi pridonio da tijekom godina imaju sve više znanja o školovanju jer prema istraživanju autorice modela iz 1986., što je dijete starije i polazi viši razred, to je manje preklapanje sfera obitelji i škole; što je dijete starije, to mu roditelji manje mogu pomoći oko školskih obveza, iako su duže roditelji školarca u odnosu na npr. 1. razred.

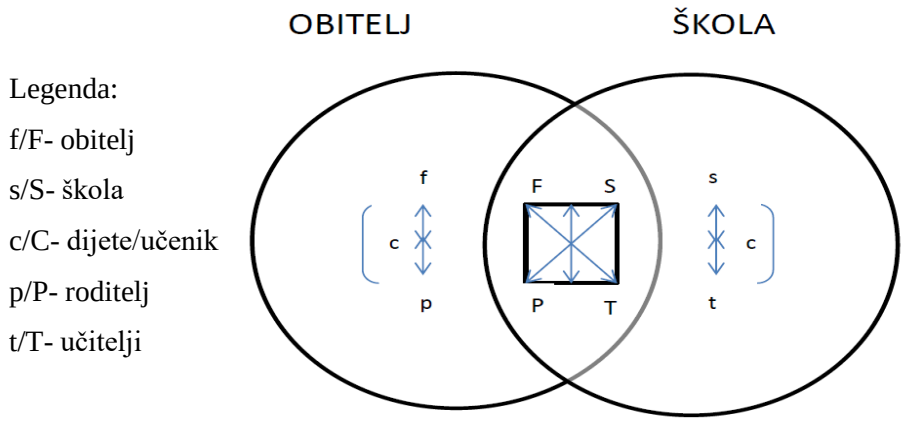
Stupanj preklapanja pod utjecajem je triju snaga: vremena, iskustva unutar obitelji i iskustva unutar škole. Primjerice, postojat će neki tipični primjeri preklapanja ili razdvajanja tijekom vremena s obzirom na dob djeteta, na stupanj školovanja i povijesni period kada je u školi. Najveće je preklapanje u predškolskoj dobi i u 1. razredu, odnosno u ranoj osnovnoškolskoj dobi (već se u 2. razredu pomalo smanjuje...). Kod nekih učenika postojat će preklapanje tijekom svih razreda zbog različitih filozofija, politika i praksi te pritisaka roditelja ili škole ili oboje (snage B i C). Snage B i snage C predstavljaju iskustva obitelji i škole te obostrane odnose koji trebaju biti uračunati u razvoj i promjene odnosa škole i obitelji.

Kada roditelji povećavaju ili zadržavaju uključenost i interes za obrazovanje svoje djece (što predstavlja silu B), stvaraju veće preklapanje sfera obitelji i škole nego što je očekivano. Kada učitelji uključuju roditelje u njihovu učiteljsku praksu (što predstavlja silu C), postižu veće preklapanje nego što je očekivano. Djeca su uvijek povezana s istim roditeljima, ali s različitim učiteljima, što kreira *dinamični uzorak povezanosti obitelji i škole.*

Dodavanjem snage B i C može se primijetiti da iskustva učitelja i roditelja te pritisak koji oboje čine mijenjaju tipične obrasce preklapanja njihovih sfera (iz razreda u razred).

Primjerice, neki učitelji starijih učenika povećavaju interakcije s roditeljima kako bi zadržali razinu suradnje; za djecu u takvim razredima postojat će veće preklapanje ciljeva i interakcije nego kod djece čiji su roditelji manje zainteresirani ili su ravnodušni prema školi.

B) Unutarnja (internalna) struktura



Slika 4. Model preklapanja sfera utjecaja – unutarnja struktura teorijskog modela (Epstein, 2011)

Internalna struktura ovog modela pokazuje interpersonalne veze i utjecaj obrazaca primarne važnosti. Vidljivo je da u modelu postoje dvije vrste interakcije i utjecaja, jedna je unutar, a druga izvan organizacije (škole ili neke druge odgojno-obrazovne ustanove). Također postoje i dva stupnja interakcije: prvi je stupanj standardna organizirana interakcija, između obitelji i škole, a drugi je specifična individualna komunikacija između roditelja i učitelja.

Interakcije obitelji (f), roditelja (p), škole (s) i učitelja (t) javljaju se odvojeno (unutar organizacija u odvojenim sferama utjecaja) kada roditelji stvaraju obiteljski život i osobne veze te kada učitelji, ravnatelji i školski djelatnici stvaraju svoje politike i kulture. Suprotno tomu interakcije obitelji (F), škole (S), roditelja (P) i učitelja (T) one su interakcije koje se javljaju kada su članovi tih dviju organizacija u relaciji i usmjerenoj komunikaciji (F i S/P i T).

Veze obitelji (F) i škole (S) odnose se na interakcije između članova obitelji i školskih djelatnika koje se tiču svih obitelji i svih školskih djelatnika te školskih programa općenito, npr. komunikaciju prema roditeljima o školskim politikama, radionice o dječjem razvoju koje su dostupne svim roditeljima, programi za roditelje o aktivnom uključenju u školu kao

roditelji volonteri ili obiteljske aktivnosti/akcije, koje mogu utjecati na školu, roditeljska savjetodavna vijeća ili inicijative nekih građanskih skupina u zajednici. Takve vrste uključivanja grade zajedničke strukture obitelji i škola kao organizacija.

Veze roditelja (P) i učitelja (T) odnose se na specifične interakcije između roditelja i učitelja o određenom djetetu što može uključivati sastanke o djetetovom napretku, roditeljske bilješke ili telefonske pozive o djetetovim društvenim, akademskim ili osobnim potrebama ili učiteljevi prijedlozi roditelju kako može pomoći djetetu u učenju ili ponašanju kod kuće.

Dijete (C) zauzima središnje mjesto u svim obrascima interakcija i utjecaja u ovom modelu. Pretpostavlja se da su djetetova dobrobit i interesi razlog interakcije roditelja i učitelja. Školske i obiteljske politike, interakcije roditelja i učitelja i djetetovo razumijevanje i reakcije na te veze utječu na njegov akademski, socijalni/društveni napredak. Strelice koje idu u svim smjerovima u modelu (internalno) pokazuju da je dijete/učenik u interakciji, da samo utječe, i izloženo je utjecaju obitelji i roditelja te da promjene u obiteljima i roditeljskom ponašanju utječu i na školu. Isto tako model pokazuje da je dijete u interakciji, da samo utječe i izloženo je utjecaju škole i učitelja te da promjene u školi i učiteljskoj praksi utječu i na obitelj.

Unutarnja i vanjska strana modela usko su povezane. Unutarnja organizacija i individualne veze pod simultanim su utjecajem sve tri sile. Stupanj preklapanja organizacija škole i obitelji te njihovih ciljeva i praksi utječe na društvenu i psihološku distancu između članova obitelji i škole, na njihove načine komunikacije i na rezultate/ishode koji se očituju u većoj ili manjoj interakciji. Svaka od komponenti ovog modela može biti pretvorena u neke specificirane (specifično strukturirane) mjere kako bi se ispitali učinci roditeljskog uključivanja na učenička postignuća, ponašanja i neke druge učeničke, roditeljske ili učiteljske ishode.

Ovaj model podupire integriranu teoriju o povezanosti obitelji i škole, osvješćujući konstantnu promjenu koja se događa u obiteljima i školama, akumulirano znanje i iskustva roditelja, učitelja i učenika te utjecaj tih obrazaca na učeničku motivaciju, stavove i postignuća.

Predloženi model preklapajućih sfera pretpostavlja zajedničke interese i utjecaje obitelji i škola koji mogu biti manje ili više uspješno promovirani u politikama i programima organizacija te u djelima i ponašanjima pojedinaca u tim organizacijama. Iako postoje važne razlike između obitelji i škole, treba prepoznati i važne sličnosti – preklapanja u ciljevima, odgovornosti te zajednički utjecaj ove dvije ključne sredine koje simultano utječu na učenje i razvoj djeteta/učenika.

Ranije teorije navode da škole pristupaju učenicima jednako (Epstein, 2009, 37) procjenjujući ih prema univerzalnim standardima i nagrađujući učenike prema onome što rade (postignućima), a ne zbog onoga što oni jesu. Suprotno tomu obitelji djeci pristupaju individualno, procjenjujući ih prema osobnim standardima i posebnim vezama, temeljeći nagrade i pohvale na djetetovom individualnom rastu i razvoju ili samo na tome što je njihovo dijete, a ne na postignućima u usporedbi s drugom djecom.

U modelu se razlikuju „obitelji koje vole školu“ i „škole koje vole obitelji“.

Obitelji koje vole školu znaju kako pomoći svojoj djeci sa školskim obvezama i u kojim prikladnim trenutcima to napraviti. Takve obitelji često imaju konstantne rasporede za učenje njihove djece, od najranije dobi i slikovnica pa do udžbenika. One nastoje funkcionirati što sličnije školi, ne samo da kreiraju poticajno okruženje nego imaju razvojne zadatke za svoje dijete u svakoj dobi pa na neki način primjenjuju školski kurikulum i kod kuće.

Škole koje vole obitelji karakteriziraju učitelji koji vide korisnim sfere preklapanja za bolje međusobne odnose. U nekim se školama učenici osjećaju kao dio „školske obitelji“, koja prati i podupire njihove interese i pruža jedinstveno iskustvo za svako dijete. Škole mogu (ako žele) destandardizirati svoja pravila, štošta mijenjati, npr. učeničke uloge, sustav nagrađivanja i sl. – kako bi bile primjerenije učeniku i obiteljskim stilovima. Iako škole zastupaju standarde za sve učenike, kao što su polaženje nastave, zahtjevi učenja i završetka školovanja, oni ne moraju biti toliko važni kao što su važne veze između učitelja i učenika te individualna osobna pozornost škole učeniku i njegovu napretku. Po tome koliko pažnje i važnosti pridaju ovim odrednicama važnosti, škole se međusobno i razlikuju.

Neki učitelji vjeruje da mogu biti dovoljno učinkoviti samo ako osiguraju roditeljsku suradnju i pomoć oko aktivnosti učenja učenika kod kuće. U njihovim je razredima suradnja s roditeljima na visokoj razini i redovito postavljaju zahtjeve koji potiču područja preklapanja. Nasuprot tomu drugi učitelji misle da je njihov profesionalni status ugrožen ako su roditelji uključeni u neke aktivnosti koje su tipično učiteljska odgovornost. U njihovim je razredima međuinstitucionalna suradnja slaba. Takvi učitelji rijetko trebaju suradnju s roditeljima te zadržavaju razdvojene sfere utjecaja.

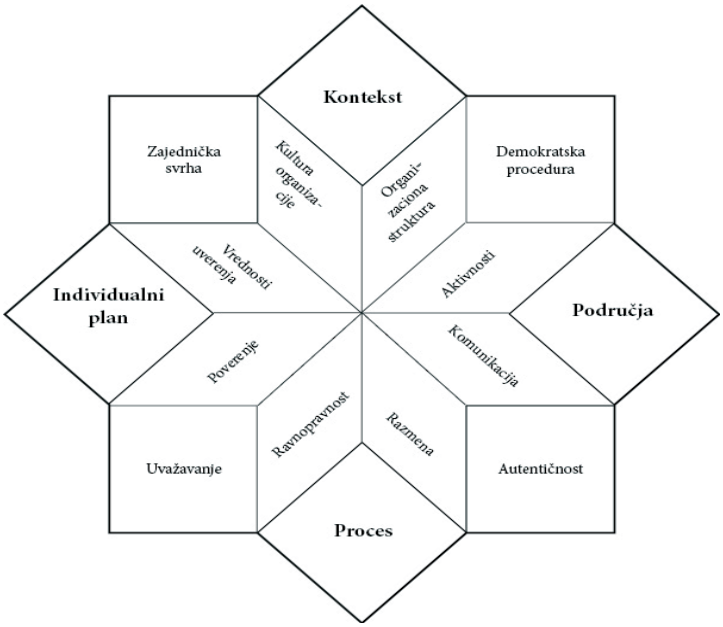
Anketiranje učitelja, roditelja, ravnatelja i učenika pokazalo je da:

1. Učitelji kontroliraju protok informacija prema roditeljima, ograničavajući ili smanjujući interakciju i komunikaciju u surađujućim aktivnostima čime osnažuju granice koje razdvajaju te dvije institucije. Povećavajući komunikaciju, učitelji grade veze između institucija kako bi se usmjerili na zajedničku brigu roditelja i učitelja na dijete koje je ujedno i učenik.

2. Roditelji u anketi ne navode (Epstein, 1986) niti izvještavaju o dubljim konfliktima i nesuglasicama između škole i obitelji – u svim razredima pozitivno odgovaraju na učiteljsku praksu koja je usmjerena na poticanje suradnje roditelja i škole. Roditelji navode kako je njihovo češće uključivanje, inicirano od učitelja, dovelo do toga da imaju više ideja kako pomoći djetetu kod kuće u školskim obvezama te da znaju, više nego prije, o školi i školskim programima.
3. Učitelje koji uključuju obitelji u školovanje njihove djece (Epstein, 1985, 1986) roditelji prepoznaju kao dobre zbog njihovoga truda, ocjenjuju ih bolje nego druge učitelje za interpersonalne i poučavajuće vještine te su općenito za svoj rad uspješnije ocjenjivani od strane ravnatelja.
4. Rezultati testova učenika upućuju na to da su škole učinkovitije u akademskim postignućima kada obitelji i škole rade zajedno s učenicima na njihovim osnovnim vještinama. Primjerice, navodi se kako učenici čiji učitelji više uključuju roditelje brže nauče čitati u ciklusu od jeseni do proljeća (Epsteyn, 1991).

4.3.3. Model „origami žabica“

Ovaj model nastajanja partnerstva nazvan je „origami žabica“ jer se tom usporedbom pokušava oslikati njegova cjelovitost, dinamičnost, međusobna uvjetovanost kao preklapajućeg procesa čije se dimenzije i komponente može izdvajati i pojedinačno razmatrati samo zbog njihova detaljnijeg određenja ili analize. On ocrtava, kao prvo, uzajamnu povezanost dimenzija uspostavljanja *odnosa* partnerstva s dimenzijama na *individualnom planu* različitim *područjima* u dimenzijama organizacijskog *konteksta*; kao drugo, unutarnju dinamiku kojom se pomicanje jednog aspekta određene dimenzije odražava na pomicanje u drugim njezinim aspektima, ali i u drugim dimenzijama; treće, na isprepletenost i uzajamna preklapanja u kojima pojedini aspekti istovremeno oblikuju više dimenzija; četvrto, na vanjsku dinamiku: origami se pomiče, približava ili udaljava ovisno i od vanjskih faktora kao što su programi, prosvjetna politika, širi kulturni kontekst, socijalno uvjetovane uloge sudionika (Pavlović-Breneselović, 2010).



Slika 5. Model procesa uspostavljanja partnerstva – Origami „žabica“ (Pavlović-Breneselović, 2010)

4.4. Učenik kao partner

Postavlja se pitanje koliko i kako se može izgrađivati kurikulum usmjeren prema učeniku tako da ga sukreiraju samo stručnjaci i odrasle osobe, a ne sudjeluju i učenici? U školi gdje je učenik u središtu sve bi se promjene trebale događati „s učenicima i zbog učenika“ te pozitivnog doprinosa njihovom odrastanju; međutim, nedovoljno se razmišlja o tome kako bi oni kao središnji, aktivni subjekti s pravima, trebali i mogli sudjelovati u sukonstruiranju i unaprjeđivanju tako važnog dijela svog mikrosustava, sukladno dobi i kompetencijama – kao partneri – uvažavajući učeničke sposobnosti, uključiti ih u planiranje, provedbu i evaluaciju tih procesa, kao i samog tijeka od suradnje do partnerstva. Time bi učenici poboljšavali svoje sposobnosti analize, procjenjivanja, odlučivanja i samostalnog rada te rada u okruženju koje sami osmisle; također, pridonijelo bi razvoju samopouzdanja i motivacije za učenjem. Ovome u prilog ide i suvremeni, tzv. multifaktorski (holistički) pogled na razvoj, odgoj i socijalizaciju djeteta, kojim se, uz nasljedne i društvene, važnost također pridaje i individualnim kognitivnim, afektivnim i konativnim osobinama te danas osobito naglašenom aktivnom stavu odgajanika u svom odrastanju i životu (Livazović, 2012, 60).

U kurikulumskom pristupu učenik se potiče i afirmira kao temeljni čimbenik pedagoškog procesa; prepoznaje se kao svojevrsna mjera, obveza, zadaća, mogućnost, ali i partner organizacije, tijeka i karaktera pedagoškog procesa (Pivac, 2009, 99). Pritom je važan i razvoj pojma slike o sebi kod učenika kao jednog od kroskurikularnih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa i kulture škole koja to treba osiguravati.

Isto tako, u najužoj je vezi s razvojem slike o sebi i pojam koji Aronson i sur. (2005, 144) nazivaju „međuzavisan pogled na sebe“, pri čemu se misli na proces definiranja sebe u kontekstu odnosa s drugim ljudima, odnosno, na shvaćanje da je ponašanje neke osobe vrlo često određeno mišljenjem, osjećajima i postupcima drugih ljudi.

Phelan i suradnici (1992, prema Stoll i Fink, 2000) navode popis čimbenika koje učenici ističu važnim za svoje radno okružje. To su: dostupnost ravnatelja, razina podrške koju dobivaju od stručnog osoblja, stupanj sigurnosti, vrste interakcija između učeničkih grupa, dostupnost izvannastavnih aktivnosti, učeničko sudjelovanje u odlučivanju, stanje školskih popratnih sadržaja, mogućnost uporabe materinskog jezika (za učenike iz drugih jezičnih sredina). Međutim, prihvaćanje učenika kao partnera još je uvijek dijelu nastavnika teško prihvatljivo i primjenjivo (ili potpuno neprimjenjivo), kako u njihovoj filozofiji, tako i u odgojno-obrazovnoj praksi.

U okviru konstruktivističkih teorija i pristupa odgojno-obrazovnom radu, u kojem učenik participira značajnije nego prije te se u okviru njegova promijenjenog položaja javlja i ravnopravna, partnerska uloga, paralelno se može javiti i dvojba slabi li takav pristup učiteljevu ulogu u procesu poučavanja i same nastave? Skeptičnost se potkrjepljuje pitanjima nije li naglašavanje ravnopravnosti licemjerno kada je učitelj „autoritet znanja“ i odgovoran za to i hoće li nastava tako organizirana zapravo biti kaotična i lažna (Kovač Šebart, 2004, prema Marentič-Požarnik, 2008, 45). Takva pitanja, uz nedovoljno poticajnu školsku kulturu i obrazovnu politiku, impliciraju da konstruktivističke ideje, među kojima je i ideja partnerstva učenika i učitelja u odgojno-obrazovnom procesu, neće zaživjeti niti brzo niti masovno. Jedan od važnijih načina može biti „škola demokratske komunikacije“ koja bi, u odnosu povjerenja i otvorenosti za sve sudionike, omogućila poželjan i djelotvoran dijalog i u procesu i postizanju ciljeva učenja.

Tako su i u Konvenciji o pravima djeteta[3] osobit interes teoretičara i praktičara pobudila prava sudjelovanja/participativna prava, koja djetetu omogućuju slobodu izražavanja mišljenja i stavova o svim pitanjima bitnim za njegov život te pravo na njihovo uvažavanje u skladu s djetetovom dobi i zrelošću. U suvremenom se pedagogijskom shvaćanju vođenje može tumačiti kao dužnost odraslih da u procesu razvoja, odgoja i obrazovanja djece/učenika zajedno s njima donose odluke o svim pitanjima koja ih se tiču. Pojam participacije uvodi i pojam kompetencije koja učeniku omogućuje da sukladno njihovoj razvijenosti bude aktivni sudionik u svome razvoju. Participativna su prava djeteta danas „top“ inovacija koja utječe na brojna pitanja vezana uz djetetov. Konvencijom dijete po prvi put stječe zakonski potvrđeno pravo da bude saslušano i da se njegovo mišljenje uzme u obzir te da daje i prima informacije, a ne da ga se promatra samo kao objekt brige odraslih. Prava koja se priznaju djetetu putem Konvencije pokrivaju sve aspekte njegova života – državu, obitelj, školu, institucije i dr. To znači da se donošenje *Konvencije* odrazilo na sve sredine u kojima dijete živi i odrasta pa time i na školu, odnosno područje odgoja i obrazovanja. Rad se škole u najširem smislu treba prilagoditi novoj „konvencijskoj“ filozofiji shvaćanja djeteta kao središnjeg „subjekta s pravima“, a Bognar (2001), u okviru humanističkog odgoja u školi (uz odgoj pozitivne slike o sebi i emancipacijski odgoj), navodi i *odgoj i obrazovanje za ljudska prava*.

[3] U daljnjemu tekstu će se umjesto cijeloga naziva dokumenta Konvencija o pravima djeteta korisititi samo *Konvencija*

Iskustva su pokazala da se prve tri skupine prava djeteta (prava preživljavanja, razvojna prava i zaštitna prava) lakše i uspješnije prihvaćaju u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali se kao velik izazov otvorilo pitanje participativnih prava učenika te sukladno tomu i pitanje kako se u kurikulumu škole može pridonositi njihovom promicanju i osiguravanju, sukladno članku 12. Konvencije „dijete ima pravo na slobodno izražavanje vlastitog mišljenja i pravo da se njegovo mišljenje uzme u obzir u svim stvarima i postupcima koji ga se neposredno tiču u skladu s godinama života i zrelošću djeteta".

Participacija uvodi pojam uzrasnih razlika i zrelosti, tj. razvojnih mogućnosti/ kompetencija, koje djetetu omogućuju da bude aktivan sudionik svoga razvoja, tj. sudjelovanje u odlukama koje ga se tiču (Landsdow, 2005). Uspješna implementacija načela participacije zavisi prije svega od toga koliko se poštuju individualne, društvene i kulturne specifičnosti dječjeg razvoja. Participacija znači slušanje i uvažavanje onoga što djeca imaju reći, davanje prostora djeci da izraze svoje mišljenje i, uzimajući u obzir njihov uzrast i razvojne mogućnosti, omogućavanje da sudjeluju u procesu donošenja odluka o stvarima koje ih se tiču. Participacija potiče i inzistira na »vidljivosti« djece i u neposrednoj je vezi s njihovim najboljim interesom, kao još jedim od osnovnih načela Konvencije (Vranješević, 2007). Ovo znači prihvaćanje činjenice da djeca imaju specifična mišljenja i iskustva koja su relevantna s točke gledišta njihova najboljeg interesa, što predstavlja osnovu za donošenje samostalnih odluka koje ih se tiču. Participativne aktivnosti utječu na razvoj učeničkih kompetencija. Pružanje mogućnosti djeci da budu aktivni sudionici svojeg razvoja dovodi do razvoja kompetencija koje tada omogućuju složenije oblike participacije i dovode do razvoja, novih, složenijih kompetencija. Na taj način participacija nije samo sredstvo putem kojeg dijete unosi promjene nego je i način da se razvije autonomija, nezavisnost i nove socijalne kompetencije (Richman i Bowen, 1997).

Novo postmodernističko shvaćanje djeteta kao osobe koja ima pravo da je se čuje, pravo na sudjelovanje i donošenje odluka, onoga koji može kompetentno razumjeti svoja iskustva i o njima reflektirati, predstavlja etičke, logičke i pedagoške temelje suvremenog odgojno-obrazovnoga pristupa zasnovanog na slušanju i uvažavanju mišljenja djeteta te njegovoj aktivnoj participaciji. No, za takve nove uloge osposobljenih/ovlaštenih/osnaženih učenika i učenika „doprinositelja" (Jacobs, 2010) koje zahtijevaju i njegov nov položaj očekivano je da u tradicionalnoj školskoj filozofiji neće biti brzo i lako prihvaćene.

Ideja participacije podrazumijeva i preispitivanje odnosa odrasli – dijete, tj. modela podjele klasične „moći odraslih" nad djecom u smjeru jednog podržavajućeg modela koji podrazumijeva veću suradnju, sudogovaranje, pregovaranje, suodlučivanje. Tu potrebu

prepoznaje i dio pedagoških djelatnika pa su tako, npr. u istraživanju Vučak (2000) učitelji predložili organiziranje roditeljskih sastanaka gdje su nazočni i učenici (isto preporučuje i Hornby, 2000, prema Markovinović, Maleš, 2011, 7). Ovo su prilike u kojima bi učenici bili u partnerskom položaju, a da su takve situacije moguće i u praksi potvrđuje istraživanje Minke i Anderson (2003, prema Markovinović, Maleš, 2011) u kojem su učenici u jednoj školi u SAD-u imali središnju ulogu na roditeljskim sastancima i ravnopravno sudjelovali u odlučivanju. Pokazalo se da su svi sudionici osjećali veće povjerenje jedni prema drugima i uočili zrelost i odgovornost učenika te nove komunikacijske vještine u dodijeljenim im zadaćama.

U tzv. *Bijeloj knjizi* (prema Spajić-Vrkaš i sur., 2004, 138): Novi poticaj za europsku mladež (2001), predloženi su novi oblici upravljanja i donošenja odluka s osloncem na autonomiju mladih i aktivno građanstvo. Određuju se načela dobre vladavine i naglašava važnost cjeloživotnog učenja za odgovorno i aktivno građanstvo među mladima. Načela dobre vladavine su: otvorenost, participacija, odgovornost/plaćanje računa, učinkovitost, koherentnost.

Tako se u novijoj pedagoškoj teoriji sve više spominje termin „partnerstvo učitelja i učenika“ u čijem je značenju osjetno veće sudjelovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu i time uvažavanje njihovih participativnih prava. To znači da odrasli u djetetovom okružju stalno moraju propitivati svoju primjerenu ulogu u poticanju razvoja učenika jer bi ga trebali više poznavati kako bi bolje procjenjivali učenikove kompetencije, odnosno njihove mogućnosti sudjelovanja. Potrebno je u postupanje odraslih prema djeci i učenicima prihvatiti saznanje da je učenik najveći „expert svojega iskustva“.

Prema ovakvom pristupu razumijevanje i tumačenje djeteta smatraju se jednako vrijednim kao i razumijevanja učitelja/odgajatelja te oni međusobnim slušanjem nastoje razviti jedinstveno, zajedničko razumijevanje problema kojima se bave. Budući da se „obje strane“ (odgajatelj i djeca) smatraju ekspertima učenja, tj. ravnopravnim partnerima tog procesa, oni dijele i kontrolu te autorstvo nad aktivnostima i procesom učenja u cijelosti. Zato se ovaj model naziva *sukonstrukcijom razumijevanja i znanja*. Važno uporište ovog modela preusmjeravanje je autoriteta odgajatelja koji se odriče pozicije moći u korist razumijevanja djece i njihove perspektive kao što se odriče i prakse poučavanja djece u korist istraživanja i učenja s djecom (Jordan, 2004). Učenik treba biti uključen u dijalog o njegovu najboljem interesu. Percepcija djeteta koja proizlazi iz ovog pristupa je univerzalno dijete s pravima: to je dijete s ljudskim pravima, internacionalno prepoznato i pod zaštitom Ujedinjenih naroda, ranjiv, ali kompetentan individualac (Moqvist, 2003, p. 117, prema Roose, 2007).

Navodi se koncept "liberalnog paternalizma" u kojem djeca imaju pravo na autonomiju (osobnost), ne samo sadašnju nego i na svoje kapacitete za buduću autonomiju. Kapaciteti za buduću autonomiju mogu biti razlozi za intervenciju u sadašnjost djeteta ako je ona ugrožena (Freeman, 1997, prema Roose, 2007).

Tako Brookfield (1990, 165–166, prema Petrović-Sočo) navodi da je *povjerenje* između učitelja i učenika utjecajna poveznica njihova odnosa u odgojno-obrazovnom procesu te da su za uspjeh u učenju presudne dvije sastavnice: učiteljev kredibilitet i njegova autentičnost. Prva označava odgojiteljevu sposobnost da učenicima u nastavnom procesu može ponuditi, osim širokog znanja, i dubok uvid u njih te mnogo iskustva. Nadalje, autentičnost označava učenikovo doživljavanje učitelja kao ljudskog bića od krvi i mesa, kao osobu koja ima svoje patnje, slabosti i osjećaje. Postiže se kongruentnošću učiteljevih riječi i akcija, priznavanjem pogrešaka, otkrivanjem i onih aspekata osobnosti koji nisu izravno povezani s poučavateljskom ulogom; također, poštivanjem učenikove ličnosti, empatičnim slušanjem i otvorenošću učitelja za mijenjanje prakse u skladu s potrebama i prijedlozima učenika. U takvim uvjetima učenik može aktivno participirati u demokratskim odnosima s odraslima i drugom djecom, a odgojitelj može refleksivno promišljati o svom radu i akcijski ga mijenjati.

Uloge svih činitelja kurikuluma mijenjaju se, a osobito učenika koji sve više sudjeluje u kreiranju svog učenja (Pivac, 2009) stječući emancipacijska iskustva. Učenika se potiče i afirmira kao temeljnog čimbenika pedagoškog procesa; prepoznaje se kao svojevrsna mjera, obveza, zadaća, mogućnost, ali i partner organizacije, tijeka i karaktera pedagoškog procesa. Velik su izazov tim novim ulogama i odnosima postavke i kritike slike djeteta/učenika kao "socijalnog aktera" i "sukonstruktora vlastitog razvoja" (Bašić, 2009, Hentig, 1997) zbog toga što se odmaknulo od modernističke pozicije i o njemu govori kao o partneru. U kritičkom osvrtu na ove procese Bašić (2009, 29) naznačuje da dijete koje postaje jednakopravno s odraslima i kojemu se delegira pravo odlučivanja o važnim pitanjima vlastite egzistencije nije više "pedagoško" dijete iz razdoblja moderne nego je "socijalni akter" kojem pedagoška hermeneutika nije potrebna.

Učitelj i učenici su, tijekom odgojno-obrazovnog procesa, u stalnoj interakciji, međusobno su povezani, npr. pripremanjem nastave, aktivnostima tijekom nastave, komunikacijom o učenju, vrednovanjem rezultata dobivenih tijekom rada i sl. Suradnička nastava podrazumijeva aktivnost oba činitelja – i učitelja i učenika. Udio u tom radu nije niti može biti jednak jer učitelj znanjem, životnim iskustvom i zrelošću ima drugi položaj od učenika. Međutim, sudjelovanje učenika u aktivnostima nastave i učenja izuzetno je važno.

Osigurava se poštovanje učenika, odnosno holistički pristup u pogledu koji omogućuje razvoj njegovih stvarnih i smislenih aktivnosti (Hart, 1992), što ističe i Smith (2007) kako sudjelovanje njeguje osjećaj zajedničke odgovornosti i razvija suradničke vještine učenika.

Od donošenja Konvencije do danas bilježi se napredak u pitanjima učeničke participacije. U istraživanju položaja učenika u nastavi temeljem praćenja interakcije učitelj-učenik u nastavnom satu (Peko, Mlinarević, Gajger, 2008), autorice su uočile značajan pomak prema aktivnijem položaju učenika i demokratičnijim međusobnim odnosima u usporedbi s rezultatima sličnog istraživanja prije dvadeset godina.

Tu potrebu naglašava Tehart (2001) navodeći da odgojno-obrazovni pristup odgajatelja, u čijoj se potki nalaze stvarni interesi djeteta i afirmacija njegova prava na sudjelovanje i suodlučivanje, „pruža mnogo prostora za samoorganizaciju i samoodgovornost djeteta tj. njegovu „suorganizaciju i suodgovornost".

Važno je naglasiti kako uvažavanje participativnih prava podrazumijeva prožimanje cjelokupnog života i rada škole participativnim načelima, što znači da učenici moraju biti uključeni u svakodnevne školske i razredne situacije, moraju ovladati određenim načinima komunikacije i rješavanja problema, a procesi učenja i odnosi između nastavnika i učenika moraju biti partnerski (Markovinović, 2010). Odgovarajuća školska i razredna klima može se postići korištenjem određenih participativnih metoda, ali i različitim formama uključivanja djece u raznovrsne školske i razredne projekte. Lansdown (2001) pri tome misli na uključivanje djece u različita istraživanja na razini škole ili pak sudjelovanje u projektima koji se događaju na relaciji škola-lokalna zajednica. Isto tako, učenici mogu donositi odluke vezane uz njihovo zdravlje ili obrazovanje, a radom učeničkih vijeća i razrednih predstavnika mogu rješavati probleme u razredu i školi, npr. nasilje, bolesti ovisnosti i sl. Sudjelovanje se može ostvariti nizom aktivnosti – od traženja učenikova mišljenja do zajedništva u odlučivanju.

Uvažavajući ovakvo shvaćanje participacije, osmišljeno je više modela dječjeg sudjelovanja, među kojima je bio prvi te ujedno i najšire prihvaćen Hartov model ljestvica participacije (*the Ladder of Participation, 1992*). Taj model obuhvaća 8 participativnih razina, pri čemu prve tri zapravo i nisu razine stvarne participacije jer, kako ih autor prepoznaje i imenuje *manipulacijom, dekoracijom* i *tokenizmom*, za situacije kada odrasli ističu da poštuju prava djeteta na sudjelovanje, a zapravo, svjesno ili nesvjesno, iskorištavaju uključenost djece/učenika za bolje ostvarivanje vlastitih ciljeva. Ostalih pet stupnjeva Hartove ljestvice jesu situacije stvarnog uključivanja djeteta, od dragovoljnog pristanka na sudjelovanju do

posve samostalnog kreiranja i iznošenja ideja, planiranja i provođenja neke aktivnosti kao i odlučivanja o uključivanju odraslih kao pomoći i podrške (Markovinović, Maleš, 2011, 9).

Prema istraživanju Jokić i sur. (2007, 87), različitost među učeničkim i učiteljskim procjenama sposobnosti učenika za postavljanjem ciljeva i organiziranom i sustavnom pristupu njihovome ostvarivanju pokazala se indikativnom. Vještine samostalnog postavljanja ciljeva i planiranja rezultat su određenih razvojnih procesa koji se potiču praktičnim iskustvom i primjenom tih vještina u školskom okruženju i izvan njega. Budući da učenici osnovnoškolskog uzrasta još uvijek nemaju dovoljno jasnu sliku o navedenim vještinama postavljanja ciljeva, planiranja i praćenja vlastitih aktivnosti, one bi se mogle adekvatno poticati u školskom okruženju tako što će učenici imati veću autonomiju u postavljanju vlastitih ciljeva u školskim aktivnostima, u njihovom planiranju i u praćenju vlastitog napretka u rješavanju različitih zadataka. Time se otvara i pitanje o kojem će se nešto više reći u nastavku rada, o kompetencije djece/učenika za participaciju.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) u učenička prava uključuje pravo na obaviještenost o svim pitanjima koja se na njih odnose, pravo na savjet i pomoć u rješavanju problema, na uvažavanje mišljenja, na pomoć drugih učenika školske ustanove, pravo na pritužbu koju mogu predati učiteljima, odnosno nastavnicima, ravnatelju i školskom odboru, na sudjelovanje u radu vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnog reda te pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnog rada.

Nacionalni okvirni kurikulum (2010, 9) također naglašava prijelaz na kompetencijski sustav u odgojno-obrazovnom radu s učenicima. Kada su u pitanju kompetencije djece za participaciju, razni ih autori definiraju na različite načine, uglavnom u okviru posljednje razine participacije, tj. odlučivanja (Vranješević, 2007). Međutim, budući da proces odlučivanja može biti samostalan (djeca sama odlučuju) ili u suradnji s odraslima (proces pregovaranja, usklađivanja i dogovaranja s odraslima), posljednja razina participacije uključuje i informiranost djece, kao i pružanje mogućnosti djeci da izraze svoje mišljenje koje će biti uzeto u obzir prilikom zajedničkog odlučivanja.

Konstruktivističko shvaćanje djeteta kao subjekta vlastitog razvoja rezultiralo je pojavom "samoaktivnog subjekta" i njegovim artikuliranjem, ponajprije u konceptu "samosocijalizacije" u okviru sociološkog konstruktivizma (Bašić, 2009).

Kao važne kompetencije za sudjelovanje u procesu odlučivanja navodi se (Landsdown, 2005):

- sposobnost da se razumiju i razmjenjuju relevantne informacije – dijete treba biti u stanju razumjeti alternativne mogućnosti rješavanja problema, artikulirati razloge i postavljati pitanja koja su relevantna za problem.
- sposobnost da razmišlja nezavisno i da donosi odgovarajuće izbore – dijete bi trebalo biti u stanju birati bez prinude drugih i nezavisno razmišljati o određenom problemu/temi.
- sposobnost da se procijeni potencijalna dobit, kao i rizici i negativne posljedice određene akcije – dijete treba procijeniti posljedice određene akcije, njezin utjecaj i stupanj rizika koji je u nju uključen, kao i kratkoročne i dugoročne impikacije koje ta akcija ima.

Te su kompetencije iz kognitivnog područja, ali jednako su, ili više, za proces participacije značajne kompetencije koje pripadaju u područje socijalnoga, emocionalnog i moralnog razvoja. Tako neki autori navode kompetentnost kao relativno stabilan sustav vrijednosti prihvaćen u određenom kulturnom i društvenom kontekstu na osnovi kojega se donose odluke (Landsdown, 2005). Drugi autori navode sposobnost suradnje, empatiju, tj. sposobnost razumijevanja osjećaja i potreba drugih osoba; sposobnost kontrole impulsa, posebno negativnih osjećaja kao što su strah i bijes; sposobnost odlaganja zadovoljenja potreba, toleranciju na frustraciju; samopoštovanje i asertivnost (Hart, 1997). Prema određenju autorica Katz i McClelan (1999) kompetentan je pojedinac osoba koja može iskoristiti poticaje iz svojeg okruženja i svoje osobine te postići dobre razvojne rezultate koji mu omogućuju zadovoljavajuće i kompetentno sudjelovanje u grupama, zajednicama i širem društvu kojima pripada. Djetetova/učenikova socijalna kompetencija uključuje socijalne vještine, socijalnu svijest i samopouzdanje. Socijalna kompetencija uključuje empatiju, komunikacijske vještine, toleranciju, kooperativnost i uzajamnu pomoć, odgovornost prema sebi i drugima, ustrajnost u obavljanju zadataka, odgodu zadovoljstva, kontroliranje nasilnih ponašanja, iskazivanje osjećaja vrijednosti, jedinstvenost i pozitivnu sliku o sebi.

Kako učenik sazrijeva, tako sve više prepoznaje važnost i preuzima sve veću odgovornost za svoj obrazovni utjecaj na vlastito učenje i učenje drugih da bi više doprinosio poboljšanju života, kako sebi, tako i drugima – obitelji, prijateljima, razrednom odjelu, društvenim grupama kojima pripada, primjerice školi, lokalnoj zajednici, državi i šire. Sve je više mogućnosti da uključimo djecu i mlade kao društvene istraživače u istraživanja u kojima će stvarati i razvijati znanja o svijetu – Dječji istraživački centar na Otvorenom sveučilištu, Škotska, djeca daju doprinos inkluzivnom, emancipirajućem i ravnopravnom društvu.

Do sada su najčešći oblici izravnog uključivanja učenika u život i rad škole vijeća učenika i sudjelovanje u projektima (Markovinović, 2010, 122), a spominju se i pedagoške radionice za koje je poznato da su se afirmirale u našim školama za ostvarivanje različitih programskih ciljeva; zatim još sudjelovanje u istraživanjima, školskim akcijama i manifestacijama itd. Autorica Pšunder (2012) kaže da je u pitanju discipline učenika također važno promisliti o aktivnoj participaciji učenika koja igra značajnu ulogu ne samo u razvoju autonomije i odgovornosti učenika nego im istovremeno daje praktična iskustva za život.

Uključivanje učenika u rad odgojno-obrazovnih ustanova putem vijeća učenika u hrvatskom prosvjetnom zakonodavstvu regulirano je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Članak 71. Zakona navodi da Vijeće učenika čine predstavnici učenika svakoga razrednog odjela, a predstavnik Vijeća učenika sudjeluje i u radu tijela škole kada se odlučuje o pravima i obvezama učenika. Međutim, znakovito je određenje tog članka da je predstavnik Vijeća učenika „bez prava odlučivanja".

Prije svega, Vijeće učenika ima savjetodavnu ulogu, a surađuje s učiteljskim/ nastavničkim i razrednim vijećem te vijećem roditelja s ciljem unaprjeđivanja kvalitete učenja i života u školi.

Funkcije Vijeća učenika su:

a) promovira interese škole u zajednici na čijoj se lokaciji škola nalazi

b) predstavlja stavove učenika u školskom odboru škole

c) potiče angažman učenika u radu škole i

d) obavješćuje školski odbor o svojim stavovima kad procijeni da je to potrebno ili po zahtjevu školskog odbora o svakom pitanju koje se odnosi na rad i upravljanje školom.

Vijeće učenika ustrojava se kao skupina učenika koji svoje aktivnosti usmjeravaju za rješavanje općih pitanja učenika, ali i dobrobit cijele škole. U novije vrijeme učenici participiraju i u školskom povjerenstvu za kvalitetu čime se potiče participaciju učenika i mišljenje o razvoju školi, području u kojem se učeničko sudjelovanje rijetko tražilo i prhvaćalo.

Svakako je jedan od putova prema većoj participaciji učenika građanski odgoj i obrazovanje. Prava djeteta zasnovana su na konceptu prava čovjeka uz specifične odrednice vezane za dob i poseban status djece u svijetu (Konvencija o pravima djeteta, 2001). Upravno tijelo Europske komisije za odgoj, obrazovanje i kulturu pokrenulo je projekt EURYDICE pod nazivom „Građanski odgoj u školi u Europi" (Europska komisija, 2005) koji donosi detaljne rezultate o upitniku o „odgovornom građanstvu" u zemljama Europske unije tijekom školske godine 2004./2005. Tri su ključne teme usmjerene k orijentaciji učenika u suvremenoj

politici demokracije: politička pismenost, kritičko mišljenje s određenim stavovima i vrijednostima (kao što su osobna odgovornost, društvena solidarnost i miroljubivost) te aktivno sudjelovanje (Katunarić, 2009, 42). Cilj je naučiti djecu/učenike kako se povezati s postojećim vrijednostima i standardima te kako aktivno sudjelovati u društvu.

U ciljevima i načelima Nacionalnog okvirnog kurikuluma (2010), koji već u svojoj preambuli naglašava usmjerenost na učenika u holističkom smislu, navodi se odgoj za ljudska prava te prava i obveze djece, odnosno, odgoj za opće kulturne i demokratske vrijednosti kao preduvjet aktivnog sudjelovanja djeteta i budućeg građanina u osobnom, a isto tako i u razvoju društva.

Sve teorije razvoja djeteta spominju izgradnju savezništva djece i odraslih – a suvremeno savezništvo je partnerstvo. Tome u prilog idu i ponovno naglašena istraživanja kvalitete i važnosti interakcija u odgoju i obrazovanju, osobito ključnih sudionika učenika i učitelja/nastavnika. Nakon intenzivne pozornosti relacijama učenik- učitelj, osobito u nastavi, koja je sedamdesetih godina 20. stoljeća praćena Flandersovim protokolom interakcijske analize (Flanders, 1974, Mužić, 1999), u novije se vrijeme ponovno naglašava.

Postojanje povezanosti različitih komponenti interakcije nastavnik-učenik utvrdila je Šimić Šašić (2011). Interakcija generalno može biti pozitivna i negativna; pozitivna je karakterizirana visokom podrškom i izazovom koje nastavnici pružaju učenicima te korištenja strategija aktivnog poučavanja. Niska podrška i niski izazov, autoritarni stil rukovođenja, negativan stav prema poučavanju i visoka očekivanja od učenika, specifična su za nastavnika koji ostvaruje negativnu interakciju s učenicima u razredu.

4.5. Školski pedagog – koordinator partnerstva

Neka su od aktualnih i kontinuiranih pitanja škole i školske zajednice: Koliko kurikulum (određene) škole uvažava nove spoznaje i načine dolaženja do njih? Kako sudionici odgojno-obrazovnog procesa shvaćaju i tumače kurikulum i koliko su u tome prisutne vrijednosti koje promiče novo društveno-političko uređenje? Kako se ti sudionici osjećaju u školi i što se može učiniti kako bi se svi oni osjećali bolje? Čemu sve učimo djecu/učenike u školi mimo onoga što nam je propisano učiti ih? Ova i brojna slična pitanja školski pedagozi trebaju shvatiti kao ozbiljan istraživački izazov i odgovarajući na njih, dati značajan prilog uspostavljanju kurikuluma svoje škole temeljenog na općeprihvaćenim vrijednostima hrvatskog društva i relevantnim znanstvenim spoznajama (Sekulić-Majurec, 2005). Kako je školskim pedagozima ključna suradnja kao profesionalna vrijednost, zadaća, sadržaj i metoda u svim njegovim funkcijama, tako će i na ovakve dvojbe pokušati odgovoriti u zajedničkom radu i socijalnom suglasju s različitim subjektima i sudionicima pedagoškog procesa.

Pedagoška se djelatnost stručnih suradnika zasniva na razvojno-humanističkoj paradigmi (Jurić i sur., 2001; Resman, 2000), a u tom se kontekstu načela njihova rada izvode iz konstruktivističke paradigme, što je u logičnom suglasju s koncipiranjem škole kao prosocijalne zajednice i mjestom učenja, unutar koncepcije cjeloživotnog obrazovanja u društvu koje uči. Danas stručni suradnici pedagozi, kao nositelji razvojno-pedagoške djelatnosti u suvremenoj školi, zajedno s ravnateljem, na njezin rad gledaju kao na cjelinu unutar koje je stručno-razvojno djelovanje usmjereno promjenama u kvaliteti za dobrobit učenika.

U teorijskim i zakonskim odrednicama rada stručnih suradnika pedagoga, koji se uvijek povezuje s razvojem učenika i razvojem odgojno-obrazovne ustanove, vidljivo je vrlo široko postavljanje cilja i područja njihova rada (Previšić, 1971, Jurić, 1977, 2004, Staničić, 1989, Silov, 2001, Resman, 2000, Sekulić-Majurec, 2007). Tako Jurić i sur. (2001, 25) navode da je „cilj razvojne pedagoške djelatnosti predviđati, osmišljavati, poticati, usmjeravati razvoj odgojno-obrazovne djelatnosti u skladu s potrebama i razvojnim potencijalima djece.“

Nastavni plan i program (2006) pedagoga opisuje najšire profiliranim stručnim suradnikom koji sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovne djelatnosti (od planiranja i programiranja pa sve do evaluacije postignuća). Također, surađuje sa svim drugim sudionicima pedagoške djelatnosti u školi i izvan nje, u značajnoj je mjeri nositelj i

koordinator školske suradnje. Prati, istražuje i analizira nastavni rad te predlaže načine i sadržaje za poboljšanje i inoviranje nastave i cjelovitoga odgojno-obrazovnog procesa u školi, *osobito* na pedagoško-didaktičkom području. Stručni suradnik pedagog bavi se analizom, unaprjeđivanjem i vrednovanjem odgojno-obrazovnog rada u školi, sudjeluje u planiranju i programiranju, neposrednom odgojno-obrazovnom procesu, kulturnoj i javnoj djelatnosti, stručnom usavršavanju te informacijsko-dokumentacijskoj djelatnosti škole. Dakle, pedagogov djelokrug u većem ili manjem opsegu zahvaća sve domene školskog kurikuluma i time važan prostor za „opredmećivanje ideje razvoja“ (Silov, 2001).

Filozofija razvojne pedagoške djelatnosti u školi oblikuje se, između ostalog, i na temelju propitivanja odnosa između čovjeka i institucije, što znači da je značajno odrediti odnos učenik-škola, definiranje učenikovog položaja u školi, njegov odnos prema školi i ulogu škole u njegovu razvoju (Resman, 2000, 33); međutim, poradi zaokreta koji se dogodio s položajem učenika od pasivnog slušatelja do aktivnog sudionika, pedagozi danas imaju osobito važnu i naglašenu misiju zastupati i promicati taj promijenjen pristup i participativnost učenika kod učitelja i drugih sudionika kurikuluma. U suvremenom kurikulumu usmjerenom učeniku, novi položaj djeteta/učenika iznimno je aktualna tema, naglašenije su zadaće svih sudionika na osiguravanju aktivnije uloge i veće participacije učenika, uz istinsko poštivanje svakoga djeteta i njegovih razvojnih mogućnosti, a stručni suradnici pedagozi kao najčešći voditelji razvojne pedagoške djelatnosti (Jurić, 2004) potiču i promiču inovacije u školi.

Predlažu se otvoreni didaktičko-metodički sustavi koji učenicima i učiteljima pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. Poželjni su interaktivni sustavi koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju te omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja (Maleš, Stričević, 2009; Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Prednost se daje socijalnomu konstruktivizmu u kojem učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, i sam istražuje i sukonstruira svoje znanje. Jurić i sur. (2001) naglašavaju rad pedagoga na poticanju autonomije i sudjelovanja učenika.

U Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti (2001) navodi se da je u području odgoja i obrazovanja temeljni odnos između učenika, učitelja i ostalih stručnjaka – suradnja. Ako se žele dostignuti ciljevi razvoja kvalitete odgoja i obrazovanja, međusobni kurikulumski suodnosi trebaju težiti višoj suradničkoj razini i razvijati se prema partnerskima. Pedagozi su pozvani da, u suradnji s učenicima, roditeljima i učiteljima te drugim stručnim suradnicima, koristite svoje profesionalne kompetencije i osmišljavaju aktivnosti koje će na najbolji mogući način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti. Time pridonose

razvoju kulture (su)života u različitostima koje obogaćuju suvremenu odgojno-obrazovnu ustanovu. Jedan od ciljeva njihova rada definiran je kao „stvaranje poticajnih odgojnih sredina za uspješno učenje.“ (Jurić i sur., 2001, 25) U istraživanju koje je proveo Mrkonjić (2007), među poslovima koji se kvalitetnije obavljaju u školama gdje su zaposleni pedagozi u odnosu na škole koje ih nemaju (između ostalih) navodi se i humaniziranje odnosa učenik-nastavnik. Također, Milat, J. (2002, 12) naznačuje ulogu pedagoga i psihologa u procesu rasterećenja učenika i izgradnje kurikularnog pristupa sljedećim zadatcima:

- upućivanje učitelja na oblike i metode prikupljanja što više relevantnih opažanja o socijalnom i emocionalnom razvoju i problemima odrastanja učenika
- unaprjeđivanje komunikacijskih vještina i bolje interakcije svih subjekata procesa
- organizacija aktivnog uključivanja svih sudionika u proces vrednovanja
- stvaranje pretpostavki za razvoj samoprocjenjivanja učenika
- intenziviranje procesa otvaranja škole prema roditeljima i lokalnoj zajednici.

Osobito je u zadnjem zadatku vidljivo da je u kurikulumu stručnih suradnika ovo važan dio poslova kojim se oni, uz ravnatelja, zadužuju za procese poboljšanja odnosa škole, obitelji i lokalne zajednice.

Kako školska kultura kao svoju bitnu strukturnu nit definira zajedništvo, umrežavanje vrijednosti i ciljeva, komunikaciju i kvalitetne međuljudske odnose, tako je vidljivo da pedagog, s glavnom zadaćom iniciranja promjena i razvoja u školama (Silov, 2000), svojim funkcijama savjetovanja, usmjeravanja, sudjelovanja, povezivanja, koordiniranja i supervizije (Jurić i sur., 2001) te suradnjom kao profesionalnom vrijednosti – ali i kurikulumskim ciljem i poveznicom – može i treba značajno sudjelovati u izgradnji i istraživanjima školske kulture (isto, 32). Također je u 6 ključnih značajki školske kulture (Goldring, 2002, 33), kao što su zajednička vizija, tradicija, suradnja, participativnost u donošenju odluka, inovativnost i komunikacija, vidljiva visoka povezanost s glavnim načelima i funkcijama rada školskog pedagoga.

Zrilić (2012, 91) navodi da ukupno vođenje škole, u kojem značajno sudjeluje i pedagog, treba biti u funkciji motiviranja učenika, ali i školskih djelatnika te omogućiti otvorenu međusobnu komunikaciju i suradnju čime bi se poticala privrženost školi. Kako je jedna od zadaća pedagoga u suvremenoj školi „stvaranje poticajnih odgojnih sredina za uspješno učenje“ (Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti, 2001), tako su važne njegove kompetencije da bi u suradnji s ravnateljem i učiteljima osiguravao takve uvjete u školi kao mjestu raznolikih pozitivnih iskustava i zadovoljstva učenika gdje uče na primjeren istraživački i suradnički način – čime će se zadovoljiti njihove razvojne potrebe. Sve više

planiranje i ostvarenost takvih zadaće u kojima kurikulumski sukonstruiraju svi odgovorni i zainteresirani sudionici, postaju i mjerilo kvalitete rada škole i samog pedagoga.

Pedagog treba imati razvijene i *specifične osobine* da bi uspješno ostvarivao svoju ulogu: interes i opredijeljenost za rad s učenicima; interes i opredijeljenost za rad s odraslima; sposobnost povezivanja s drugima; smisao za organiziranje i provođenje zamisli u djelo (Jurić, 2004). Odgovarajuće osposobljen pedagog razumije kontekst i potrebe zajednice u kojoj radi, poznaje druge sustave koji također djeluju u odgoju i obrazovanju, komunikativan je, pristupačan i poznaje zakonitosti rada s ljudima, sposoban je graditi partnerske odnose i unaprjeđivati odnose u zajednici koja uči, sposoban intervenirati, ali i prevenirati, spreman i sposoban evaluirati svoj rad i rad drugih te raditi na vlastitom usavršavanju.

Postavlja se pitanje koliko od navedenih potrebnih kompetencija pedagozi stječu tijekom studija pedagogije, odnosno na koji se način budući pedagozi obrazuju za svoju složenu profesionalnu ulogu. Njihova je uloga, kako u predškolskoj ustanovi, tako i u školi ili bilo kojoj drugoj odgojnoj ustanovi, dvojaka. S jedne strane, u svom svakodnevnom radu susreću se s problemima koji ili proizlaze iz obiteljskog okruženja ili ih treba rješavati zajedno s roditeljima, što zahtijeva dobro poznavanje uvjeta u obitelji, a s druge strane njihova uloga u okviru razvojne službe zahtijeva rad s odgojiteljima i učiteljima kako bi oni znali i mogli uspostavljati bolje odnose s roditeljima. Taj važan segment njihova rada i potrebnih kompetencija zahtijeva i odgovarajuće obrazovanje budućih pedagoga (Maleš i sur., 2010, 35).

Jedno je od obilježja kurikuluma i to što postavlja brojne zahtjeve o specijalizaciji i strukturi stručnih službi škole koje na različite načine usredotočeno pridonose ostvarivanju mnogobrojnih zadaća odgojno-obrazovnog procesa i škole (Mijatović i sur., 2000, 140).

Razvojna pedagoška djelatnost i razvoj učenika, s gledišta konstruktivističke paradigme, povezani su oblikom i kvalitetom angažmana u odnosu prema prirodi, radu, društvu, religiji, umjetnosti, što utječe i na razvoj školskog kurikuluma (Jurić i sur., 2001).

Razmatrajući današnje vodeće mjesto pedagoga u pedagoškoj razvojnoj djelatnosti škole i utjecajne pozicije u školskom menadžmentu, potrebno je pitati se o smjeru daljnjeg djelovanja stručnih suradnika pedagoga ne samo u kontekstu novijih kurikulumskih promjena hrvatske škole nego i u stalnoj misiji škole za što boljim odgovorima na potrebe učenika suvremenog doba.

Svrha, ali i sadržaj razvojne pedagoške djelatnosti, u osnovi je uvođenje promjena. Temeljni je cilj opredmećivanje ideje razvoja pomoću kreativnih funkcija u namjeri poticanja

razvoja odgajanika, škole, kulture i društva. Razvojna služba i stručni suradnici čine jezgru razvojne djelatnosti u školskom sustavu (Silov, 2001, 44).

Poznavajući i uvažavajući važnost i obilježja društvenih promjena, o školskoj ustanovi kao izrazito socijalnoj organizaciji, stručni suradnici u svim razvojnim etapama (kreiranje zajedničke vizije razvoja, postavljanje ciljeva, njihovo dostizanje i valorizacija) skrbe o socijalnoj uključenosti, humanizaciji međusobnih odnosa subjekata u školskoj zajednici te suglasju kao temeljnom uvjetu razvoja grupnih normi i motivacije za učinkovite promjene (Jurić i sur., 2001, 28). Kako ocrtava Vukasović (2001), pedagozi se u hrvatskom školstvu brinu o pedagoškom duhu škole i o ostvarivanju njezinih odgojnih zadataka.

Rad školskih pedagoga nužno se razlikuje od pedagoga do pedagoga (Jurić, 2004), ovisno o nizu čimbenika – obilježjima škole, ljudskim resursima, školskom menadžmentu, kompetencijama pedagoga i sl., ali je pritom vidljiv i (pre)velik raspon u orijentaciji samih pedagoga prema tim ciljevima. Školski pedagozi (samostalno ili u suradnji) ostvaruju neposredni rad s učenicima, brojne poslove pripremanja i organiziranja odgojno-obrazovnog rada, stručnog usavršavanja, istraživanja i vrednovanja, informacijsko-dokumentacijske djelatnosti, suradnje s roditeljima i lokalnim okružjem i sl. (Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti, 2001). Suvremena pedagogijska znanost partnerskim interakcijama pridaje velik značaj pa se i školski pedagozi sve više okreću tom pristupu. Odlike kurikuluma školskog pedagoga, otvorenost i fleksibilnost, kao i gusta mreža suradnje sa svim (su)dionicima školskih procesa, omogućuju mu graditi partnerstvo (Jurić, 2004, 108).

Uključenost učenika, kao i suradničko-partnersko ponašanje svih u školi, moraju se odražavati u svakodnevnim nastavnim, razrednim i školskim situacijama; u načinima komunikacije i rješavanja problema te u odnosima između učitelja, učenika i roditelja pa i šire lokalne zajednice. U raspravi o uvažavanju participativnih prava učenika u odgoju i obrazovanju pristupajući joj kao višeslojnoj novini u primjeni novog pogleda na dijete/učenika u središtu kurikuluma, trebaju svi sudionici i partneri kurikuluma aktivno sudjelovati, pri tom tražeći optimalne putove i načine planiranja, provođenja i vrednovanja redefiniranja položaja učenika u čemu svojim stručnim i razvojnim kompetencijama važan doprinos mogu i trebaju dati i školski pedagozi.

Pedagog je jedan od ključnih razvojnih nositelja koji promišljajući teoriju sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, integrira to u praksu. Oni u svojim ciljevima često ističu izgradnju povjerenja, povezanosti i međusobnog poštovanja te promiču kulturu rasprave, suradništva i dijaloga. Lokalna zajednica u odgojno-obrazovnom lancu ima veliku odgovornost u stvaranje sigurnog okružja za učenje i razvoj djece, a školski pedagozi mogu

imati vodeću ulogu u prihvaćanju i provedbi tog procesa (Mrkonjić, 2007). Njihova im znanja o pedagoškom savjetovanju (Jurić, 2004; Hechler, 2012), o školskom i razrednom menadžmentu te zadaće koordinacije školskih „usluga“ daju ulogu učinkovitog zastupnika promjena u školi i sustavu. Istraživanja su pokazala da škole koje imaju zaposlene stručne suradnike učenici doživljavaju ugodnijima i u njima se sigurnije osjećaju, što ima važan utjecaj na kulturu škole.

Školski pedagozi/savjetnici također mogu podržavati razvoj školskih rituala i tradicija (Deal i Peterson, 1998; Bunce, Willower, 2001) različitim aktivnostima koje promiču povezanost i implementiranje posebnosti svoje subkulture (vrijednosti, norme, poruke) kao doprinosa odgojno-socijalnoj kulturi škole; kao nositelji promjena mogu poticati inovacije važne za školu i zajednicu. Zbog specifičnih znanja i kompetencija mogu imati vodeću ulogu u promjenama školskog ozračja, iako su svi dionici odgovorni u njegovoj realizaciji (Hargreaves, 2001, Fullan, 2001, Prosser, 1999). Kao utjecajni na ozračje i sigurnost u školi, pedagozi će razvijati partnerske odnose potrebne za usklađivanje nastojanja cijele školske zajednice u tome te preuzeti vodeću ulogu u razmatranju tih nastojanja. To ih stavlja u ključni položaj za komunikaciju s učenicima, zaposlenicima škole, administracijom, roditeljima i širom zajednicom (Bryan, Griffin, 2010, Javornik Krečič i sur., 2013).

I u kompetencijama pedagoga, koje se prema Staničiću (2005) dijele na osobne, stručne, međuljudske, razvojne i akcijske, uočava se da su međuljudske kompetencije važne za sve ostale. Kako one obuhvaćaju znanja, sposobnosti, umijeća i stavove o međuljudskim odnosima (npr. umijeće demokratskoga vođenja i motiviranja zaposlenih, prepoznavanje individualnih kvaliteta subjekata u odgojno-obrazovnom procesu), uz važne odrednice osobne kompetencije kao što su povjerenje, pristupačnost i komunikativnost, tako pomažu u ostvarenju većine zadaća pedagoga te osiguravaju preduvjete za uspješnost u partnerskim procesima.

Osobito je rad i suradnja s roditeljima, organizirana na bilo koji način, posebna i zahtijeva od pedagoga, prije svega sustavno, stručno i znanstveno pristupanje postavljenim zadatcima, dobro poznavanje zadataka škole, obrazovne razine roditelja, dosadašnje tradicije u suradnji s roditeljima, njihovim mogućnostima te uz ostalo, treba brinuti i o andragoškoj komponenti, odnosno o životnoj dobi roditelja i njihovim iskustvima (Rosić i Zloković, 2003). Svi oblici rada s roditeljima imaju pedagoške, psihološke i sociološke osobitosti koje omogućuju stvaranje pozitivnog ozračja u partnerskim odnosima s roditeljima. Svaki oblik rada s roditeljima ima informativnu, dijagnostičku, terapeutsku, savjetodavnu i kolektivnu zadaću (Rosić, 2005).

Sekulić-Majurec (2007, 374–375) navodi „u duhu novih gledanja na nacionalni kurikulum, uloga pedagoga je da potiče nove načine rada, nove načine evaluiranja učinjenog i stvaranje novog radnog ozračja u školi te da dosljedno istražuje učinkovitost škole.“

Griffin, Steen (2010) ističu da se partnerstvo obitelj-škola-zajednica pospješuje radom školskih savjetnika (54 % savjetnika misli da su kompetentni za provedbu partnerskih programa, iako 58 % nije sudjelovalo u takvim programima). Epstein, Voorhis (2010) predlažu da školski savjetnici 20 % radnoga vremena provode razne partnerske programe s učiteljima, roditeljima i drugim suradnicima. Naime, potreba za istraživanjima partnerstva postaje sve očitija kako se mijenja/povećava angažman obitelji i zajednice u školama. Dosadašnje studije pokazuju da partnerstvo škole, obitelji i zajednice treba shvaćati kao sastavni dio službene školske organizacije s ciljem promicanja učenja i odgoja učenika – umjesto samo kao povremenih aktivnosti za mali broj roditelja (Epstein, 2001; Epstein i sur., 2006). Ako partnerski programi jesu ili postanu dio službenog kurikuluma, oni postaju i dio odgovornosti županijskih i drugih lokalnih upravnih tijela, čime se otvaraju mogućnosti za uključivanje i drugih partnera. Stoga se i ovdje otvara pitanje nositelja ili koordinatora kurikulumskog partnerstva – je li to novi izazov školskim pedagozima čiji su ciljevi, funkcije i sadržaji rada s glavnim obilježjem razvojnosti i inovativnosti najviše usmjereni ovim procesima?

U opisima partnerstva u održivom razvoju (Tafra Vlahović, 2007, 8), primjerice u partnerstvima među sektorima, ističe se uloga podupiratelja koja je veoma važna, odakle i funkcija posrednika partnerstva, koji trebaju biti izvrsni komunikatori – znati što, kako i kada prenijeti iz jednoga u drugo, kao i potreba za učinkovitim upravljanjem izmjenom znanja i iskustava partnera i drugih sudionika. Druga ključna komunikacijska uloga posrednika jest bilježenje u obliku koji je pogodan za različite vrste publike. U uvjetima teorije sustava uloga posrednika u partnerstvu, kao onih koji premošćuju granice i kao komunikatora, nameće se kao uloga od najveće važnosti. To znači da komunikacijski proces također pridonosi definiciji granica partnerstva kao sustava te njeguje odnos zbog kojega je važan dio bilo koje strategije partnerstva. Čini se da su pedagozi (i drugi stručni suradnici) prepoznati kao stručnjaci koji su kompetentni preuzeti (novu) ulogu voditelja/koordinatora/podupiratelja/posrednika kurikulumskog partnerstva. Savjetodavna djelatnost (stručnih suradnika) u kojoj značajno participiraju postaje prostor integracije, uzajamne pomoći i podrške (Perše Vršnik, 2008, Mrvar, 2008) u kojem se udružuju oblici pomoći te dijele znanja i iskustvo svih uključenih.

Veliki je izazov, kako struci, tako i školama, temeljito razmatranje „starih“ i „novih“ uloga i poslova školskog pedagoga zbog toga što oni već imaju veliki broj različitih zadaća. Škole mogu, razumijevajući ovu dvojbu, zastupati jedan od ovih dvaju smjerova:

a) zaštite pozicije „pedagoga“ na tradicionalnim zadatcima bez dodavanja novih odgovornosti ili

b) preusmjeravanje pedagoga na zadatke i aktivnosti u partnerskim programima u suradnji sa smanjenim tradicionalnim zadatcima (Griffin, Steen, 2010).

U istraživanju Miharije i Kuridže (2010, 76) 90 % ispitanika osnovnoškolske dobi očekuje da se o njihovim pravima, nakon roditelja, brinu nastavnici, a 82 % učenika navodi da to očekuje i od školskog pedagoga i psihologa. S obzirom na navedeno i na razvojnu ulogu pedagoga kojom osuvremenjuje i unosi promjene u školski rad, promicanje i zastupanje prava djeteta – osobito participativnih – postaje dugoročna zadaća škole i pedagoga kao stručnjaka koji sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovnog rada.

Stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje (Meyer, 2002: Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, 2007) put je ostvarivanja promjena škole. Pedagog vodi učenje odraslih – od stručnog usavršavanja do profesionalnog razvoja u školi kao „zajednici koja uči“ – novi pristupi učenju. Time i učenje o partnerstvu, kao poželjnoj kvaliteti suradnje u školskoj zajednici, treba postati prepoznato kao tema važna za suvremeni kurikulum i pronaći svoje mjesto u stručnom usavršavanju (Previšić, 2000) koje pedagog može ostvarivati u okviru svoje instruktivne funkcije u školi, ali i poticati takve sadržaje na svim drugim razinama i sa svim drugim subjektima.

Škole bi u svojim kurikulumima trebale planirati i razvoj partnerstva: razumijevanje potrebe partnerstva, integriranje partnerstva u šire školske programe i razvijanje prakse za partnerstvo (Epstein, 2001, 8). Rezultati istraživanja percepcije roditelja (Pahić i sur., 2010) upućuju da je odnos škola-obitelj u Hrvatskoj i dalje većinom tradicionalan, što znači da je, za razliku od partnerskoga, naglašena uloga škole, ali je svakako važan poticaj iskaz značajnog interesa za sve ponuđene oblike suradnje obitelji i škole te da ih smatraju korisnima za svoju djecu za buduće brižljivije planiranje razvoja ovih procesa.

Sve govori da uspostavljanje partnerstva nije brz i lagan proces, ali su ga škole pokrenule, a roditelji prihvaćaju pa se može računati i na njegov dinamičan utjecaj u daljnjem razvoju. Buduća bi istraživanja rasvijetlila mogućnosti partnerstva koje kurikulumskom pristupu dodaju potrebne dimenzije uključenosti, aktivnosti, prihvaćanja i jednakosti. U partnerskoj izgradnji škole, kao zajednice svih zainteresiranih i odgovornih za odgoj i obrazovanje, inovativnim pedagoškim radom i mogućnostima višesmjernih socijalnih

interakcija očekivano je da sve značajniju ulogu imaju školski pedagozi. Vidljivo je da se škole do sada nisu dovoljno koristile inspirativnom snagom zajedničke vizije i razvojnih ciljeva pa u generiranju tih procesa partnerstvo svih dionika također treba zauzeti važno mjesto.

Školski savjetnici/pedagozi također mogu funkcionirati kao pokretači i „epicentri" promjena za neke učenike kao i za čitavu školu i zajednicu. Zbog njihova znanja i specifičnog interdisciplinarnog obrazovanja mogu nositi vodeću ulogu u nastojanjima promjene kulture škole, iako su svi dionici odgovorni u njegovoj realizaciji. Kao čimbenici sigurnosti u školi, školski savjetnici/pedagozi mogu nadzirati i usklađivati nastojanja cijele školske zajednice u tome te preuzeti vodeću ulogu u razmatranju tih nastojanja. To ih stavlja na ključni položaj za komunikaciju s učenicima, ostalim zaposlenicima škole, administracijom, roditeljima i širom zajednicom.

Epstein (2009) predlaže kao prvi korak uspostavljanja osnivanje akcijskih timova za partnerstvo u školama kao pokretača i nositelja tih procesa. Kako bi zadaća akcijskih timova bila osmisliti i pokrenuti aktivnosti za razvoj partnerstva, tako bi način njihova djelovanja bio također vrsta socijalne akcije. To znači da pedagog kao stručnjak u školi koji bi mogao koordinirati procesom partnerstva i voditi akcijski tim za partnerstvo treba, osim općih, imati i određene posebne kompetencije. Osobe koje vode ili koordiniraju pojedinim socijalnim akcijama ili grupama za socijalne akcije, prije svega, trebaju imati i razvijati specifične socijalne vještine koje uključuju različita ponašanja: interpersonalna, na zadatak usmjerena ponašanja i prema sebi usmjerena ponašanja. Dakle, socijalne su vještine (Žižak, 2003) specifična ponašanja koja pojedinac primjenjuje u specifičnim socijalnim situacijama: u situaciji socijalne akcije to su osjetljivost i empatičnost za sudionike aktivnosti; pažljivo i točno opažanje i slušanje; sposobnost sažimanja do tada učinjenog na konstruktivan i pozitivan način; usmjeravanje pojedinaca na nove načine djelovanja; podrška pojedincima u prevladavanju teškoća i neuspjeha; pomoć članovima da jedni drugima pružaju svrhovite povratne obavijesti (Ajduković, 2003, 297). U uspostavljanju svih socijalnih procesa kao i partnerstva osobito je važna empatija (Rogers, 1985; Janković, 2004; Clark, 2010) kao osobina koja je svakom školskom pedagogu nužna za „razumijevanje ljudskog ponašanja". Pedagog prije svake odluke treba razumjeti, a zatim psihološki pristupati svim vrstama ljudskoga ponašanja ne iskazujući pri tom autoritativno ponašanje ili socijalne pritiske prema suradnicima (Jurić, 2004, 25).

Kako savjetodavna djelatnost postaje prostor integracije, uzajamne pomoći i podrške (Perše Vršnik, 2008, prema Mrvar, 2008) u kojem se udružuju oblici pomoći te dijele znanja i

iskustvo svih uključenih, i humanistički se kurikulumski okvir školskog pedagoga još više otvara kao mjesto gdje se mogu ukloniti tradicionalne pregrade između disciplina i osmisliti kako povezati ono što je do sada bilo odvojeno (Morin, 2002, 14).

Stoga su pred školskim pedagozima, u sukonstrukciji njihova novog kurikuluma, ponovno naglašeni/inovirani zadatci razvoja demokratskih odnosa i novoga radnog ozračja (Sekulić-Majurec, 2007), odnosno traženje putova i načina prema unaprjeđivanju kvalitete suradničkih i partnerskih odnosa između svih (su)dionika odgojno-obrazovnog procesa potrebnih za poželjnu odgojno-socijalnu kulturu suvremene hrvatske škole.

4.6. Od suradnje do partnerstva škole, obitelji i lokalne zajednice

O važnosti što ranijih i što angažiranijih partnerskih odnosa obitelji, škole i zajednice za kvalitetan razvoj djece, kako u akademskim, tako i u socijalnim postignućima, govore mnogi autori. Henderson i Mapp (2002) navode kako se dobra povezanost obitelji i škole vidi u boljim rezultatima učenika na testovima, redovitijem pohađanju nastave, postizanjem viših stupnjeva obrazovanja, odnosno, razvojem pozitivne učenikove slike o sebi, boljim interpersonalnim vještinama, prihvatljivijim stavovima o školi, poboljšanju ponašanja kod kuće i u školi itd. Zajedničkim partnerskim radom svi uključeni dijele odgovornost za promicanje pozitivnih i dosljednih rezultata vezanih uz učeničko akademsko ponašanje te društveno-emocionalni razvoj (Sheridan, Kratochwill, 2008, 25), a ovako se shematski prikazuje zajedničko djelovanje:

Slika 6. Model partnerstva (Sheridan, Kratochwill, 2008)

U literaturi se često koriste pojmovi suradnja i partnerstvo kao istoznačnice, iako to nisu. Autorica Pašalić Kreso (2004, 339) čini jasnu distinkciju između pojmova *partnerstvo i suradnja* naglašujući kako "suradnja razvija i njeguje uglavnom površne i formalne odnose koji ma koliko da su učestali ne mogu donijeti kvalitativne promjene" ako se međusobna komunikacija obitelji i odgojno-obrazovne ustanove ne postavi na bitno drukčije osnove i ne promijeni se. Glavno, a ujedno i razlikovno obilježje suradničkih odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove jest *hijerarhija odnosa*, pri čemu ustanova zauzima viši položaj, što nužno implicira neravnopravnost sudionika u odnosu; suprotno, u partnerstvu je jednakost *sudionika* najvažnije obilježje. U suradničkim odnosima događa se privid kvalitetne suradnje jer obitelj i ustanova ustraju na vlastitim ciljevima i zadaćama, ali istodobno potiču dijete da ostvaruje ciljeve i zadaće onoga drugog. "Tako obitelj i škola ostaju odvojeni i različiti, ali u obvezi podržavanja jedno drugoga." (Pašalić Kreso, 2004, 340)

U zadnjih se 50 godina, s obzirom na snažniju fokusiranost potrebe suglasja različitih odgojnih činitelja važnih za djetetovo pravilno odrastanje i cjelokupan razvoj, intenziviraju i klasična pitanja odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove: svrhovitost tog odnosa, postojeći i novi oblici suradnje te njegov doprinos dječjem razvoju i učenju.

I samo određenje pojma suradnje postaje sve potrebnije zbog uočenih odstupanja u njegovom shvaćanju i aktivnostima koje obuhvaća s obzirom na različite pedagogijske tradicije i društveno-kulturne kontekste; u anglosaksonskom govornom području najčešće se govori o uključivanju roditelja ili radu s roditeljima, dok je za njemačku pedagogijsku misao karakterističan pojam roditeljske participacije; u hrvatskoj se teoriji i praksi najviše koristi upravo suradnja.

Već i uspostavljanje neformalnoga, neplaniranog ili nestrukturiranog odnosa s određenim subjektom za neke je autore oblik suradnje. No, češće se o suradnji govori kada su postignute određene pretpostavke: odnos više sudionika (pojedinaca ili organizacija) motiviran zajedničkim ciljevima ili zajedničkom realizacijom određene aktivnosti i pritom je (a) međusobno koristan, (b) precizno sadržajno definiran, (c) utemeljen na strukturiranoj povezanosti (d) uz jasno utvrđene i prihvaćene uzajamne obaveze i odgovornosti i (e) diobu resursa (Kovač, Buchberger, 2013, 525).

U ovom će se radu koristiti određenje suradnje kao procesa međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika, kao početne točke razvijanja partnerskih odnosa, temeljenih na jednakosti, obostranoj aktivnosti, odgovornosti i uzajamnom poštovanju. Pojavni oblici suradnje obitelji i škole u praksi raznovrsni su i uvjetovani tradicijom tih odnosa u nekom društvu. Kod nas su to, prije svega,

radi roditeljski sastanci, individualne obavijesti, savjetovanje, Vijeće roditelja i Školski odbor, a od neformalnih oblika slobodni razgovori, rasprave, priredbe, akcije i sl. Intenzitet se roditeljskog sudjelovanja samnjuje prijelazom djece u više odgojno-obrazovne stupnjeve te je informiranje, učenje i dogovaranje roditelja i pedagoških djelatnika bogatije u ustanovama ranog odgoja, dok je u osnovnoj, a osobito u srednjoj školi, suradnja uglavnom svedena na roditeljske sastanke i formalne ili neformalne razgovore s roditeljima i to najčešće u cilju informiranja roditelja o školskom uspjehu njihovoga djeteta ili o postojanju nekog problema u ponašanju ili odnosu s učiteljima. Neke su osnovne i srednje škole te procese snažnije pokrenule.

Osim navedenih načina suradnje, u sustavima anglosaksonskoga govornog područja roditelji se angažiraju kao volonteri u nastavi ili izvannastavnim događanjima u ustanovi, npr. organizaciji sajmova, izleta, sportskih i sličnih druženja u vrtiću ili školi, a komunikacija između roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika odvija se i telefonski, posjetima odgojno-obrazovnih djelatnika obiteljskom domu, izvještajima o napredovanju, dnevnicima koje obitelj i ustanova razmjenjuju i sl. (Hornby, 2000). Posljednjih desetljeća velik broj stručnjaka razmatra i tematiku uključivanja roditelja u različite obrazovne programe koje organizira škola kao pomoć uspješnijem roditeljstvu. Istraživanja su potvrdila da je pravovremeno uključivanje roditelja u programe obrazovanja ili potpore vrlo korisno te da motivacija roditelja za njihovim pohađanjem neprestano raste (Hanssen i Zimanyi, 2000, prema Petani, 2011). I u rezultatima istraživanja provedenog u okviru projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi*, pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu iz 2011., učenici su istaknuli suradnju škole s roditeljima kao značajno pozitivno povezanu s osjećajem razvijanja suradnje, prijateljstva i odgovornosti kod učenika (Livazović, 2012, 77).

Suradnja roditelja i učitelja predstavlja "proces s nizom djelatnosti i aktivnosti u kojima roditelji sudjeluju zajedno s učiteljima, a pri tom imaju zajednički cilj.“ (Maleš, 1994, 345) Roditelji očekuju od učitelja da im pruži podršku u realizaciji zadaće roditeljstva, da stekne određenja znanja i umijeća koja će mu pomoći u odgoju. Učitelj očekuje da će mu dobra suradnja s roditeljem omogućiti proširivanje spoznaje o svakom pojedinom učeniku, pozitivnu povratnu informaciju od roditelja o svom radu, što jača njegov osjećaj zadovoljstva, kompetencije i stručnosti. Svako odstupanje od očekivanog stvara određene barijere za uspostavljanje i nastavak suradnje. Kada roditelj osjeti da je dobrodošao u školu, da se drži do njegova mišljenja, da je suradnik škole te da je suodgovoran za djetetov razvoj, tada se brže uključuje u suradnju i odgovarajuće aktivnosti škole (Vučak, 2000). Suradnja podrazumijeva i

razvija: moralnu podršku, povećanu efikasnost, unaprjeđivanje efektivnosti, smanjenje upravljanja »odozgo«, vremensku usklađenost, osjećaj za refleksiju, organizacijsku odgovornost, mogućnost za učenje (Hargreaves, 1995).

U procesima razvoja suradnje prema partnerstvu, škola je najviše zainteresirana upravo za te odnose, a u novije je vrijeme vidljiv i sve veći interes roditelja za promjene i unaprjeđenje njihova položaja i uključenosti u školski kurikulum (Pahić i sur., 2009). Poželjan je i očekivan pomak prema većoj participaciji roditelja u kurikulumu demokratske škole, kao bitnom obilježju/načelu razvoja suradničkih odnosa prema partnerstvu. U suvremenoj pedagoškoj literaturi umjesto termina suradnja sve se češće spominje partnerstvo. Njim se želi istaknuti važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog poštovanja. (Resman, 1992.; Maleš, 1996.; Jones i Ignelzi, 2000.; Kolak, 2006).

Hiatt i Michel (2010) u svojoj studiji o 100 uspješnih, odnosno, 100 neuspješnih škola, navele su kao jedan od pet čimbenika kvalitete škola razvijen odnos obitelji i škole. Autori Albright i Weissberg (2010, 247) navode da je partnerstvo „proces zajedničkog rada obitelji i učitelja, kako bi se poboljšao dječji socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj putem doma, škole i zajednice, a koji se temelji na interakciji i sudjelovanju.“

„U kontekstu partnerstva odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji, odnosno roditelja i odgojitelja/učitelja, partnerstvo određujemo kao najvišu razinu suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i/ili staratelji) i vrtića/škole (najčešće odgojitelji/učitelji i stručni suradnici) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvijaju u određenom kontekstu (vrtić/škola koju dijete pohađa) i imaju određeno vrijeme trajanja, najčešće za boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi.“ (Ljubetić, 2014.)

Preduvjeti su ostvarivanja kvalitetnoga partnerskog odnosa međusobno poštovanje i uvažavanje, ravnopravnost, aktivno slušanje, dvosmjerna komunikacija, odgovornost te želja, energija i vrijeme sudionika uloženi u postizavanje zajedničkog cilja, ali i niz drugih vrlo osobnih doživljaja pojedinaca u partnerskom odnosu.

Mnogobrojna istraživanja (Blue-Bannning i sur., 2004.; Dunst, 2004.; Dunst i Trivette, 2010, prema Ljubetić, 2014) poduzeta su s ciljem utvrđivanja najvažnijih elemenata partnerstva, a rezultirala su listom karakteristika partnerstva: poštenje, poštovanje, vjerovanje, otvorena komunikacija, fleksibilnost, aktivno slušanje, dijeljenje informacija i neosuđivanje.

Grupiranjem ovih elemenata dobivene su tri "dimenzije partnerstva" koje ga određuju: *jednakost, poštovanje i stil komunikacije*. Iako se broj varijabli koje operacionaliziraju partnerstvo kreće od tri do trideset, a niti jedna karakteristika nije stratificirana od većine

roditelja ili profesionalaca (postotak po pojedinoj varijabli u rasponu od 25 % do 40 % uzorka), istraživači su zaključili da se prisutnost partnerskog odnosa u dijadi obitelj-odgojno-obrazovna ustanova prepoznaje u "brižnim odnosima, učinkovitoj međuljudskoj komunikacija, poštivanju etičkih načela i učinkovitom pomaganju" (Dunst i Trivette, 2010, 366, prema Ljubetić, 2014), gdje se dijete, njegove potrebe i dobrobit smještaju u prvi plan, odnosno u središte. U partnerstvu je bitno pružanje maksimalne potpore jedni drugima s ciljem dosizanja onih ciljeva koji su u djetetovu najboljem interesu.

Građenje partnerstva s roditeljima temeljenih na "hijerarhijskim postavkama" nije održivo zbog toga što su stručnjaci/profesionalci dominantni te roditeljima nude gotova rješenja i preporuke. Ovakav odnos profesionalaca prema roditeljima proizlazi iz uvjerenja da su roditeljima potrebne vještine čiji nedostatak trebaju kompenzirati kako bi unaprijedili neuspješne stilove života. Ovo je "deficitaran model kompenzacijskih programa" u kojem se roditelji percipiraju kao "konzumenti" (Benson, 2006, prema Ljubetić, 2014).

Partnerstvo, koje uključuju zajedničke ciljeve, ravnopravnost, odgovornost i rizik, pojavljuju se u kasnijoj fazi odnosa sa sudionicima. Kada se jedanput ostvari, partnerstvo se temelji na potpunoj suradnji, čiji uspjeh ovisi o različitim čimbenicima vezanim za okoliš, karakteristike članova, procese i strukture, komunikaciju, svrhu i resurse (Matessich, 2001). Među čimbenicima komunikacije navodi se otvorena i česta komunikacija koja se odnosi na kanale kojima se koriste partneri koji surađuju te na ustanovljene neformalne odnose i komunikacijske poveznice koje se temelje na osobnim odnosima i koheziji skupine.

Na zanimljiv način o isprepletenosti odnosa obitelji i škole govori Redding (1991) koristeći termin „kućni kurikulum“ i kaže kako je promjenljiv kućni kurikulum koji uključuje uzajamne odnose obitelji, praksu i načine života, snažniji pokazatelj akademskog učenja nego što je to socio-ekonomski status obitelji. Također navodi da škole mogu raditi s obiteljima na unaprjeđivanju školskog kurikuluma, bez obzira na njihov ekonomski status.

Samo zajedno, u jednakopravnom odnosu, roditelji i učitelji mogu poticati njihovo partnerstvo: suradnjom, planiranjem, komunikacijom i evaluacijom (Epstein i Dauber, 1991, prema Epstein, 2011).

4.7. Obitelj – partner škole

Obitelj je najvažnija zajednica u djetetovu odgoju i životu, dominantna u njegovom mikrosustavu samim tim i prvi suradnik školi. U demokratskim sustavima obitelj je temeljna jedinica društva pa se posebna pozornost pridaje relacijama obitelj-škola-društvo (ur. Vrgoč, 1994). Najznačajniji je izvor ukupne podrške pojedincu (Jurić, Maleš, 1994; Brajša Žganec, 2003; Sanders, 2008; Dobrotić, Laklija, 2012). Obitelj je prirodni socijalni sustav koji ima svoju strukturu, funkcije, pravila, uloge, načine komuniciranja i suočavanja s problemima te njihovim rješavanjem. Ona je organiziran koherentan sustav determiniran svojom strukturom, kao organizam dio je šireg društvenog tkiva kojem pripada i koji održava.

Značaj obitelji suštinski je sažeo profesor Vukasović već u naslovu svojega djela „Obitelj – vrelo i nositeljica života“ (1994).

Brezinka (2005) navodi: „Odgoj djece i mladih u suvremenom društvu doživljava se kao podjela zadataka između obitelji i javnih ustanova. Autor je svjestan napetosti koje postoje u odnosima između obitelji i javne škole, odnosno između roditelja i nastavnika. To je među ostalim i posljedica proširenog liberalizma, racionalizma, individualizma i hedonizma. Već oko dvije stotine godina odgoj djece i mladih odvija se pomoću podjele zadaća između obitelji i javnih ustanova, tako da su na jednoj strani roditelji, a na drugoj nastavnici koji predstavljaju državu.“

Na početku odmah treba naglasiti da je „trajno aktualiziranje sadržaja partnerstva s roditeljima jedini ozbiljni pristup definiranju uloga roditelja i pedagoških djelatnika škole u odgoju i obrazovanju djeteta“ (Jurčić, 2009, 141). Svakako je partnerstvo obitelji i škole rezultat više razvojne razine u kvaliteti škole i uzajamnog nastojanja da se u njoj odražavaju postignuća zajedničkog rada učitelja, učenika i roditelja ali i šire zajednice.

U povijesti odgoja i školstva vrlo se rano nalaze navodi o suradnji škole i obitelji, a o tom su dali jedan pregled Lukaš, Gazibara (2010). Navode da se početci suradnje naznačuju već u vrijeme Karla Velikog (8. st.) u pozivima roditeljima za podržavanjem školovanja djece. Snažnije zahtjeve za povezivanjem roditelja i škole nalazimo kod Komenskog u 17. stoljeću i Pestalozzija u 18. st., što se shvaća kao početci ideje otvaranja škole roditeljima. I u Hrvatskoj se rano nalazi prepoznavanje te važnosti, već kod Nikole Gučetića u 16. st. Stjepan Basariček (1848. – 1918.), utemeljitelj hrvatske teorijske pedagogije, naglašava kako roditelji imaju najveću ulogu u odgoju djece pa je potrebno harmonizirati odgojne postupke škole i roditelja. Također i Stjepan Pataki u prvoj polovini 20. st. navodi da ako u praksi ne postoji učinkovita suradnja obitelji i škole, to će značiti da škola ne razumije važnost takve potpore.

U novijoj hrvatskoj pedagogiji mnogi se autori također bave suradnjom obitelji i škole: Gabelica (1994), Jurić (1995), Maleš (1994), Rosić i Zloković (2003), Vukasović (1994), Jurčić (2009), Kolak (2006) itd. Obrazlažući permanentnu aktualnost suradnje obitelji i škole, Vučak (2000, 301) navodi da je to povijesna, ali i uvijek nova tema jednostavno zato što su uvijek novi i učenici i roditelji. Također, naglasak na važnosti suradnje roditelja i učitelja bitno je obilježje alternativnih škola: škole Celestina Freineta, škole Marije Montessori, Waldorfske škole, Jena-plan škole s oblikovanim organizacijskim rješenjima i strukturom suradnje (Matijević, 2001).

Obitelj je središte djetetova života koje ovisi o njoj u svim životnim situacijama. U njoj se dijete osjeća zaštićeno i prihvaćeno, u njoj dobiva poticaje za tjelesni, socioemocionalni i intelektualni razvoj, usvaja kulturnu, tradicijsku i vrijednosnu orijentaciju te razvija svoju osobnost. Može se reći da je utjecaj koji ima obitelj na dijete gotovo presudan. Taj utjecaj osobito je izražen što je djetetova dob mlađa jer je dijete u toj dobi upućeno isključivo na obitelj. Djetetovim odrastanjem smanjuje se utjecaj obitelji koji nikada ne prestaje. Tri su glavna područja posebnih roditeljskih znanja koje o njihovome djetetu (Petrović-Sočo, 1995, 615–616):

1. Roditelj je najinformiraniji "stručnjak" u poznavanju svojeg djeteta o kojem nitko ne zna toliko koliko roditelj. Da bi se djetetu što više pomoglo u institucionalnom odgoju i obrazovanju, to znanje treba biti podijeljno s drugim odraslima s kojima dijete ulazi u odgojno-socijalne interakcije.

2. Roditelji znaju na koji način žele da njihova djeca odrastaju i uče. Odgojno-obrazovna ustanova trebala bi omogućiti djeci različita iskustva (ako su razvojno primjerena) uvažavajući odgojne stilove obitelji. Dijete može najviše naučiti ako stručni djelatnici, ostalo osoblje u programu, roditelji i volonteri rade zajedno na dobrobit djeteta. Zbog toga je važno da roditelji s drugim odraslima u vrtiću podijele svoja mišljenja o programu da bi mogao postati onakvim kakvoga žele i jedni i drugi.

3. Roditelji također poznaju i društvenu sredinu u kojoj žive, stoga mogu dobro znati na kojim je izazovima potrebno raditi da bi se zadovoljile potrebe djece i obitelji. Primjerice, grupe roditelja pružaju mogućnost uočavati, raspravljati i djelovati na probleme društva koji povratno djeluju na njihovu djecu *(Head Start Program Performance Standards, 1992).* Informalno učenje smatra se uporišnom točkom za učenje u ranoj dobi, a u obitelji se često preklapa s procesom socijalizacije. Budući da je obitelj dio određenoga socijalnog i kulturnog kruga, važno je uzeti u obzir da se motivacija za učenje i evaluacija postignuća oblikuju

prema društvenom identitetu onoga koji uči, a to sve zbiva se u procesu socijalizacije u obitelji (Singh, 2005).

Različite klasifikacije dosadašnjih modela suradnje obitelji i škole navodi Vrcelj (2000, 67):

- udruženje roditelja na lokalnoj, regionalnoj ili nacionalnoj razini koje ima savjetodavnu ulogu
- razredni forumi/savjeti koje čine roditelji i razrednici
- školski forumi/savjeti koje čine roditelji i svi nastavnici škole
- udruženje nastavnika, roditelja i učenika
- skupni i/ili pojedinačni sastanci nastavnika, razrednika, ravnatelja i drugih stručnjaka iz škole i roditelja
- udruge roditelja kao osnivača škole.

Epsteyn (2011, 130) se poziva na ranije studije koje su pokazale postojanje *6 glavnih vrsta uključivanja* unutar školskih razvojnih programa, u dijeljenju odgovornosti s obiteljima za odgoj i obrazovanje:

1. Osnovne odgovornosti/obveze obitelji uključuju brigu o djetetovom zdravlju i sigurnosti, razvijanje roditeljskih vještina i pristupa koji pripremaju dijete za školu, održavaju djetetov zdrav psihofizički razvoj (tijekom odrastanja i školovanja) te izgradnju pozitivnih uvjeta kod kuće koji podupiru učenje i odgovorno ponašanje. Škole pomažu roditeljima razviti znanja i vještine potrebne za razumijevanje njihove djece u svakoj razvojnoj dobi putem radionica u školi ili u lokalnoj zajednici, kućnim posjetima, programima podrške obitelji i drugim oblicima obrazovanja, razvoja roditeljskih vještina i pružanja informacija.

2. Osnovne odgovornosti škole uključuju komunikaciju s obiteljima o školskim programima i djetetovom napretku. To uključuje bilješke, izvješće, pozive i sastanke koje većina škola organizira te druge inovativne načine komunikicaje s roditeljima koje neke škole osmišljavaju. Škole se razlikuju u oblicima i čestoći komunikacije te uvelike utječu na to mogu li informacije koje škole prosljeđuju razumjeti sve obitelji.

3. Uključenost/sudjelovanje u školi obuhvaća roditelje kao i druge volontere koji pomažu učiteljima, administratorima i učenicima u radu u učionici ili u drugim prostorima škole. To se također odnosi na članove obitelji koji dolaze u školu podržati učeničke priredbe, proslave, sportska natjecanja i sl. Škole mogu mijenjati svoj raspored kako bi više obitelji

moglo volontirati i podržavati takve događaje. Škole mogu organizirati aktivnosti kojima će poboljšati osposobljavanje volontera kako bi oni bili učinkovitiji u pomoći školi.

4. Uključivanje u aktivnosti učenja kod kuće odnosi se na zahtjeve i usmjeravanje učitelja roditeljima kako bi pomagali svojoj djeci u učenju kod kuće i domaćim zadaćama na način koji je usklađen s nastavnim radom u školi. Škole pomažu obiteljima oko učenja pružajući im informacije o potrebnim učeničkim vještinama u pojedinom razredu; također, kako nadzirati, raspravljati i pomagati djeci oko zadaće te kako i kada donositi odluke o školskim programima, aktivnostima i prilikama u svakom razredu za što uspješnije učenje i razvoj u školi.

5. Uključivanje u donošenje odluka, upravljanje i zastupanje obuhvaća roditelje i druge u zajednici u sudjelujućim ulogama u roditeljsko-učiteljskim udrugama/organizacijama, savjetodavnim vijećima i drugim odborima ili grupama na školskoj ili državnoj razini. To se također odnosi na roditelje kao aktivne u nezavisnim zastupajućim grupama u zajednici. Škole pomažu predstavnicima roditelja obučavajući ih vještinama donošenja odluka i načinima komuniciranja sa svim roditeljima koje predstavljaju te pružanjem informacija potrebnih grupama u zajednici za aktivnosti unaprjeđivanja rada škole.

6. Suradnja i razmjena s organizacijama u zajednici obuhvaća povezivanje s agencijama, poslovnim subjektima i drugim grupama koje dijele odgovornost za obrazovanje i daljnji uspjeh djece. To uključuje školske programe koji pružaju djeci i obiteljima pristup zajednici i informacije o podršci u zajednici, npr. slobodno vrijeme, zdravstvene i socijalne usluge i sl. Škole se razlikuju u tome koliko znaju i koliko dijele ta znanja o svojoj zajednici te koliko povlače i koriste resurse iz zajednice za poboljšanje svojeg kurikuluma.

Također, Epsteyn (2011, 26) navodi *tri glavne perspektive* koje su nit vodilja istraživačima povezanosti obitelji i škole:

1. Odvojena odgovornost obitelji i škole (roditelji i učitelji imaju različite odgovornosti u odgoju koje se najbolje dopunjuju kao odvojene – učitelji za profesionalni dio u školi, a roditelj za privatni dio kod kuće).

2. Dijeljena odgovornost obitelji i škola (koordinacija, suradnja i komplementarnost u suradnji – obitelj i škola dijele odgovornost za socijalizaciju i odgoj i obrazovanje; imaju iste ciljeve koji se najbolje ostvaruju suradnjom; ova se perspektiva naslanja na Bronfennbrenerovu ekološko-sustavnu teoriju).

3. Sekvencijalna odgovornost obitelji i škole (npr. prvih je godina života najvažnija odgovornost roditelja, polaskom u školu u tu se odgovornost uključuju, odnosno preuzimaju je više učitelji).

Naglašava dvije teorije na kojima se temelji povezanost škole i obitelji, vrlo prihvaćen simbolički interakcionizam (Mead, 1934) i kao druga, teorija referentnih grupa (Merton, 1968) koja može biti neki kolektiv ili pojedinac odabran od neke druge grupe ili osobe da utječe na nečije stavove; npr. u planiranom odgoju i obrazovanju učitelj izdvoji nekog od roditelja kojega je izabrao da „utječe“ određenim sadržajem, iskustvom ili sl.; isto tako, ako roditelj kod kuće istakne nekog od učitelja, izabrao ga je kao jedan referentni okvir za utjecaj (isto, 27).

Pregled razvoja suradnje obitelji i škole nakon što je osjetno ojačao roditeljski utjecaj i uključivanje daje Maleš (1996): do 60-tih godina 20. stoljeća roditelji uglavnom nisu imali prilike značajnije utjecati na odgoj i obrazovanje u školama. Njihova se suradnja sa školom odvijala samo na roditeljskim sastancima te prisustvom školskim priredbama, tj. očitovala se kao nijema potpora svemu što radi škola. Međutim, škola je svoj utjecaj na obitelj vidjela drukčije i sama je svoje djelovanje proširivala na roditelje i okružje, npr. predavanjima i tečajevima o higijeni, propitivala utjecaj zapošljavanja majki na razvoj djeteta i sl., a istovremeno je očekivala „nijemost“ roditelja s druge strane. I danas je aktualno pitanje postoje li još uvijek škole u kojima se još uvijek očekuje tek ovakav položaj roditelja?

U sljedećem se desetljeću javlja tzv. *pokret odgojne zajednice* vođen idejom da se čvršćim povezivanjem odgojno-obrazovne ustanove i lokalnog okružja može postići odgojni kontinuitet, tj. ublažiti odgojnu „isprekidanost“ (diskontinuitet) koja nastane promjenom vrijednosti, ciljeva i sadržaja u učenju i odgoju djece u nekoj sredini. Naglasak se stavlja na "informacije", a ne na intervenciju. Informacije koje posjeduje odgojitelj/učitelj treba dijeliti, ali ne tako da se daju izravne upute roditeljima kako odgajati nego procesom zajedničkog učenja djece, roditelja i učitelja. Midwinter (1972, prema Maleš, 1996) uveo je niz metoda za razmjenu informacija između škole, obitelji i šire sredine: izložbe učeničkih radova u školi, ali i na javnim mjestima predstavljane različite učeničke aktivnosti za roditelje i građane; učenici su posjećivali različita mjesta u svojoj sredini i susretali se s ljudima različitih dobi i zanimanja. Ipak sve te aktivnosti nisu donijele značajnije promjene u odnosu i ulogama učitelja i roditelja pa i dalje škola nije tražila roditeljsko mišljenje o odgoju kakav žele za svoju djecu, a još manje ih se pitalo kakvu ulogu oni žele i trebaju u odgojno-obrazovnoj ustanovi; isto tako učitelji nisu uspjeli pojačati svoje djelovanje na ponašanje roditelja u odgoju kod kuće.

Jedan od također prepoznatljivih pokreta u razvoju suradnje obitelji i škole je zahtjev roditelja za sudjelovanjem u odlučivanju (Maleš, 1996). Ovaj se pristup za uključivanjem značajno kvalitativno razlikuje od dotadašnjih jer je nastao na zahtjevima roditelja srednje klase kad su zatražili svoje roditeljsko pravo na informacije i sudjelovanje u odlučivanju u državnoj školi kao i o odgojno-obrazovnoj politici koja se tiče njihove djece i zajednice. Uporište za njihovu participaciju je odgovornost škole prema korisnicima svojih usluga kao i pravo korisnika na sudjelovanje u organiziranju „službe“ škole onako kako smatraju da je najbolje za njihovu djecu i pravo na obaviještenost. Zahtijevaju odgovarajući udio u planiranju, izvođenju, evaluaciji i rukovođenju programom škole što utemeljuju na tezi da se ne mogu obvezati na poštivanje i provođenje onih odluka u čijem donošenju nisu sudjelovali. Ovi su zahtjevi (u početku samo manjeg broja roditelja) ipak unijeli određene promjene u škole suprotstavljajući se autoritarnom stavu školskih djelatnika te su potaknuli i pridonijeli osnaživanju različitih udruženja roditelja. Ovaj je pristup manje usmjeren na akademski uspjeh i razvoj učenika, a više na promjenu stava i ponašanja profesionalaca prema roditeljima. Roditelji se ne slažu sa stavom da učitelji znaju najbolje – oni žele biti konzultirani, ali su istodobno spremni boriti se za interese vrtića, tj. škole (Maleš, 1996).

I danas se u kontekstu zajedničkog djelovanja obitelji i škole najčešće govori o *uključenosti roditelja* usmjerenoj na akademsko postignuće (pomoć u domaćem radu, volontiranje u odgojno-obrazovnim ustanovama, zastupanje prava djeteta i sl.). U terminološkom smislu uočljivo je pasiviziranje roditelja pa se ističe potreba *rada s roditeljima* ili „pridobivanja“ za suradnju i pomoć školi. Ako roditelji ne čine ono što ustanova od njih traži, a najčešće se to odnosi na pomoć djeci u postizanju akademskih postignuća, neuspjeh djeteta smatra se roditeljskom pogreškom (McDermot, 2008, prema Ljubetić, 2014).

Kada se govori o programima namijenjenim roditeljima, u literaturi se susreću dva osnovna pojma: obrazovanje roditelja (*parent education*) i potpora roditeljima (*parent support*). Oba pojma odnose se na pružanje prilike roditeljima da povećaju svoju roditeljsku kompetenciju i samopouzdanje. Zepeda i Morales (2001, prema Petani, 2011) navode kako se obrazovanjem roditelja pružaju specifična znanja i vještine o odgoju i skrbi o dijetetu u svrhu što uspješnijeg razvoja djetetovih potencijala. Svrha i cilj obrazovanja su: razumijevanje rasta i razvoja djeteta u pojedinoj dobi te razvijanje posebnih odgojnih vještina kako bi se poboljšala interakcija između djeteta i roditelja.

U praksi postoje različiti neizravni vidovi uključivanja roditelja u rad škole (Doolan, 2010, 18; Pažin-Ilakovac, 2012); npr. u nekim se školama organizira svečana podjela svjedodžbi na kraju godine uz prigodan kulturno-umjetnički program na koju se odazovu

gotovo svi roditelji; zatim „dani otvorenih vrata“ ili prezentacije roditeljskih zanimanja, bilo u školi bilo na radnom mjestu; organiziraju se raznovrsni susreti roditelja i učitelja/nastavnika – npr. povodom Dana obitelji ili kada nastavnici u određenom danu i satu raspoređeni po učionicama primaju roditelje koji tada mogu doći i porazgovarati s bilo kojim nastavnikom. U nekim se školama aktivnija uloga roditelja vezala još uz sudjelovanje u odlučivanju i organizaciji školskih izleta i ekskurzija, različite priredbe i tribine, socijalno-humanitarne i zdravstveno-ekološke akcije i radne akcije, škole za roditelje i sl. Tako organizirana suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom obogaćuje odgojni rad škole i pridonosi prepoznatljivosti školskoga kurikuluma. Obogaćivanjem školskih aktivnosti zajedno s roditeljima i lokalnom zajednicom razvija se poželjno partnerstvo kojim bi trebalo biti protkano ukupno djelovanje škole, a svi pedagoški radnici imati razvijene partnerske kompetencije.

Kvalitetna suradnja roditelja i škole zasigurno zahtijeva ulaganje zajedničkog i obostranog truda, pokušaj potpunog zadovoljavanja interesa obiju strana (roditeljske i pedagoške) i teži se zajedničkoj viziji (Kolak, 2006). Međutim, ne smije se zaboraviti da je glavna svrha suradničkog odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove dobrobit učenika koji je u središtu tog odnosa.

Različiti su vidovi i razine suradnje obitelji i škole ujedno i oblici uzajmne potpore: roditeljima u ostvarivanju sve teže i zahtjevnije roditeljske uloge u suvremenim društvenim okolnostima (Nastavni plan i program, 2006, Miliša, 2011), a školi u ostvarivanju njezinih proširenih, također sve složenijih i zahtjevnijih ciljeva. Konceptom prava djeteta i njegovim novim položajem u društvu, budući da ta prava osigurava država, roditeljstvo je izvedeno iz sfere privatnosti u javnu sferu, postalo je tema javne politike što je suvremenom roditeljstvu dodalo još jedan vrlo veliki izazov u kojemu trebaju potporu.

Preporuka 19 Vijeća Europe (2006) o politici potpore pozitivnom roditeljstvu navodi dva temeljna načela za provođenje programa podrške roditeljstvu.

1. Treba ih obilježavati podjednaka usmjerenost na snage, resurse, čimbenike zaštite, kao i na čimbenike rizika, što podrazumijeva usmjerenost na prepoznavanje i vrednovanje jakih strana roditelja, zaloga u međuljudskim odnosima i zajednici te stvaranje novih mogućnosti ostvarivanja roditeljeva potencijala.
2. Stručnjaci u programima podrške roditeljstvu odnose se prema roditeljima koji se njima koriste kao prema aktivnim sudionicima, osobama koje donose odluke o svom životu za koje su odgovorne, koje se nose sa svojim životnim okolnostima, koje su “stručnjaci po iskustvu” i nositelji socijalnih prava (uključujući i prava na podršku zato što su roditelji).

Dosljedna primjena opisanih načela podrazumijeva zamjenu pristupa roditeljima koji se tradicionalno temelji na modelu deficita (gdje se na roditelje gleda kroz prizmu njihovih nedostataka) pristupom koji se temelji na modelu osnaživanja (Flett, 2007). U modelu osnaživanja stručnjaci više ne vide svoju ulogu u tome da oni kao "znalci" odrede koje su potrebe roditelja i što trebaju učiniti da bi postali “bolji roditelji”. Umjesto toga roditelje gledaju kao partnere s kojima surađuju kako bi roditelji nalazili svoje načine ispunjavanja roditeljskih odgovornosti na dobrobit djeteta i vlastito zadovoljstvo.

Stručnjaci iz svojega profesionalnog i osobnog iskustva trebaju roditelju nuditi nove ideje na provjeru, za inspiraciju i orijentaciju te pružati povratnu informaciju i podršku, a na temelju roditeljskih iskustava i reakcija uče i razvijaju osobne kompetencije. To je suština pristupa koji se temelji na osnaživanju i zahtijeva postojanje partnerskih, suradničkih odnosa stručnjaka i roditelja. Stvaranje partnerstva stručnjaka i roditelja pretpostavlja priznavanje iskustava roditelja i njihova znanja o sebi i vlastitoj djeci. Stručnjak ne nastupa iz pozicije autoriteta koji zna pravilan način podizanja djeteta (i tome podučava roditelja). Odbacivanje izigravanja “eksperta za odgoj” ne znači da stručnjak odbacuje znanje i iskustvo koje je stekao nego da prihvaća svoj nedostatak znanja te prepoznaje da i roditelj ima relevantno znanje koje stručnjaku nedostaje. Podrazumijeva skromnost stručnjaka (Juul, 1995) kao načelo u odnosu s roditeljima. Partnerstvo podrazumijeva da su stručnjaci i roditelji na istoj razini – prvi su stručnjaci za teorije o razvoju djece i roditeljstvu, a drugi za svoju djecu i za sebe. Ako su stručnjaci spremni “otpustiti” svoju ulogu eksperta za odgoj/djecu i prihvatiti to da oni ne znaju najbolje, moći će se uključiti u autentičan, iskren dijalog s roditeljima i biti spremni učiti od njih. Tu je nužan neautoritaran pristup (Breton, 1994) koji omogućuje uspostavljanje osobnog autoriteta stručnjaka. Govori se o roditeljstvu u najboljem interesu djetete (Pećnik, Starc, 2010) koji sve više postaje sintagma kada se govori o općoj dobrobiti djeteta kojoj trebaju težiti svi u "odgojno-obrazovnom lancu".

Rezultati već spomenutog istraživanja percepcije roditelja (Pahić, Miljević-Riđički, Vizek-Vidović, 2010) koji upućuju na tradicionalnost odnosa škola-obitelj u našoj zemlji većinom tradicionalan što znači da treba intenzivirati djelovanja koje će dovesti partnerstva, znanstveno-teorijskim promišljanjima, podrškom obrazovnih politika te osobito u prakseološkoj dimenziji, sada široko otvorenoj novom kurikulumskom metodologijom. Suradnja obitelji i škole u svim se zemljama naglašava kao društvena i pedagoška neizbježnost i konačno se došlo do spoznaje da su učenik i dijete jedna te ista osoba koja se razvija i u školi i u obitelji te zbog toga i suradnja roditelja i škole mora biti otvorena i dvosmjerna (Rosić, Zloković, 2003).

I zakonski okvir suradnje roditelja i škole u odgoju i obrazovanju učenika početno je regulirao taj odnos pa tako prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), roditelj učenika ima pravo i obvezu sudjelovati u njegovom obrazovanju i biti redovito obaviješten o njegovim postignućima (čl. 135) te je dužan brinuti se o redovitom učenikvom izvršavanju školskih obveza (čl. 136). Međutim, u praksi se javljaju mnogi izazovi i nejasnoće o tome i potrebni su jasniji propisi koji će podržavati i osiguravati ove procese.

Da bi u tome došlo do potrebne promjene, prema Fullan (1991), potrebna je kako *rekulturacija* (promjena stavova i vrijednosti određene populacije), tako i *restrukturacija* (promjena cjelokupnog sustava, tj. njegove strukture i načina funkcioniranja). Prva je faza rekulturacija, tj. ako se teži promjenama u načinu rada prihvaćenog na razini ustanove/ organizacije, a ne samo na razini pojedinaca, važno je razvijati alternativne stavove i vrijednosti koje će te promjene podržati. Primijenjeno na školstvo, to bi značilo da ako želimo implementiranu participaciju, treba kod učitelja prvo razvijati svijest o njezinoj ulozi u profesionalnom radu i o mogućnostima koje pruža. Međutim, da bi do promjene došlo, procesi restrukturacije i rekulturacije trebaju ići usporedno: zajedno s promjenom stavova i vrijednosti učitelja trebaju se mijenjati i školski sustav (u smislu vrijednosti, normi i procedura) koji bi te promjene podržao i učinio održivim. Primjerice, u Hrvatskoj se provode mnogi (pojedinačni) kvalitetni programi obrazovanja roditelja (Sunko, 2008, 385), ali ne na razini sustava. Participacija roditelja treba postati ravnopravan i planiran dio prakse u školama, a ne kao izoliran primjer nekih entuzijastičnih pojedinaca i škola.

Istraživanja pokazuju da su roditelji u školama najčešće u ulozi primatelja informacija, dok razmjerno rijetko sudjeluju u donošenju odluka o radu škola. Procjene roditelja i učitelja također pokazuju da i roditeljsko volontiranje u različitim aktivnostima škole, kao važna dimenzija partnerstva, još uvijek nije uobičajena praksa u našim školama, iako angažman roditelja, njihovih znanja i vještina predstavlja izuzetno vrijedan resurs što može pridonijeti kvaliteti odgoja i obrazovanja učenika (Doolan, 2010; Pahić i sur., 2009; Marušić i sur., 2006, 29).

Doolan (2010) preporučuje određene aktivnosti za poboljšanje uključenosti roditelja: češće sazivanje Vijeća roditelja i konzultiranje vijeća o pitanjima od općeg značenja za školu; organizacija tematskih radionica za roditelje; organizacija prezentacija radova učenika pred roditeljima (npr. izložbe, koncerti, predstave); otvaranje mogućnosti da roditelji sudjeluju u radu škole kao gosti predavači.

Kod donošenja odluka o pitanjima od općeg značaja u demokratičnoj školi uzet će se u obzir i motrište manjinskih skupina putem konzultacija s roditeljima pripadnicima manjinskih

skupina koji nisu zastupljeni u Vijeću roditelja; roditelji i učenici pripadnici manjinskih skupina mogu predstavljaju svoje kulture; razviti specifične strategije za poticanje školskog uključivanja roditelja različitih obrazovnih i ekonomskih profila; poticati uključenost i majki i očeva; konzultacije s učenicima i roditeljima o mogućim oblicima uključivanja roditelja u rad škole; prilagoditi školske aktivnosti za roditelje vremenu koje njima odgovara; pružiti roditeljima prostor za uključivanje u rad škole; objasniti roditeljima prednosti njihova uključivanja u rad škole; veća inicijative od strane škola u glede kontaktiranja roditelja (i s obzirom na pozitivne razloge, a ne samo negativne) te korištenje različitih oblika komunikacije s roditeljima.

Ključno je pitanje motiviranost roditelja za dolazak i uključivanje u aktivnosti škole i što škola može učiniti da se dobro osjećaju u njoj; ako su partneri, školu bi više trebali doživljavati „svojom“ – upravo je zato presudan međusoban odnos! Kakav bi on trebao biti, pokušat će se odgovoriti istraživanjem koje slijedi; jedan je roditelj rekao: I da sam u mirovini, ne bih imao želju ići u školu svaki drugi dan (Doolan, 2010, 23).

4.8. Pedagoški izazovi partnerstva

Iako je partnerstvo u društvenom smislu, kao i u odgoju i obrazovanju, još uvijek inovacija, vrlo je brzo kao pojam zauzeo prilično prostora i često se uporabljuje. U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove također je vidljivo „olako“ korištenje tog izraza za sve oblike suradnje koji su izvan granica formalne suradnje ili samo podrazumijevaju nazočnost i uključivanje roditelja ili predstavnika lokalne zajednice. Stoga ga neki autori karakteriziraju kao difuznog (Auerbach, 2012). To znači da je sigurno jedan od pedagoških izazova partnerstva njegovo razumijevanje i odgovarajući značaj koji mu treba dati u njegovoj izgradnji. Ako ga sagledamo kao inovaciju u odgoju i obrazovanju, nužno se podrazumijevaju promjene u komunikacijsko-interakcijskom obrascu škole. *Sklonost promjenama* kao obilježje nekog pojedinca, grupe ili zajednice, kao odrednica kulture, bitan je preduvjet opće orijentiranosti prema novinama, napretku, drugim perspektivama. Promjene uvijek traže snažan otklon od postojećega za prostor novim iskustvima, slobodi i kreativnosti u otkrivanju drugih mogućnosti kao temelja svake inovacije. U tom smislu „neka viša zadanost kao vizija konačnog stanja ili apriorni model kojeg valja pod svaku cijenu ostvariti kao konačni cilj, gubi svaki smisao jer je traganje istodobno i kretanje prema cilju.“ (Jurić i sur., 2001, 16)

Nadalje, očekivano je da će u uspostavljanju partnerstva svi subjekti toga kurikulumskog procesa osjećati određene, prije svega profesionalne izazove.

1. Izazovi novog položaja učenika u školi

Novi aktivan položaj učenika kao subjekta s pravima i razvoj njegove participativnosti već se sada u školama doživljava kao veliki izazov (Maleš, 2003; Jurčić, 2007; Peko i sur., 2008, Markovinović, 2010). O teškoćama koje može izazvati središnji i sudjelujući položaj učenika u kurikulumu može poslužiti navod Deweya (1910, 45–55) o mogućim negativnim utjecajima u razvoju mišljenja djeteta u školi:

1. Negativan utjecaj pristupa učitelja:
   a) nesvjesno ohrabrivanje učenika na prihvaćanje samo onih stavova koji odgovaraju njihovim osobnim stavovima
   b) osobne kompetencije i sposobnosti učitelja mogu učenike učiniti suviše ovisnima i nesposobnima za osamostaljivanje i razvoj njihovih sposobnosti
   c) učenici se ponekad više trude otkriti što učitelj očekuje i što mu odgovara nego riješiti neki nastavni zadatak.

2. Negativan utjecaj nastavnih predmeta:

a) udaljenost intelektualnih aktivnosti od problema svakodnevnog života
b) mehaničko uvježbavanje nekih vještina bez uključivanja misaonih procesa
c) naglasak na količini informacija umjesto na mudrosti i prosuđivanju (problem tzv. enciklopedijskog znanja).

3. Negativan utjecaj trenutačnih ciljeva i ideala:

Škola, čiji je odgojni ideal automatizacija vještina i količina usvojenih informacija i u kojoj se učinkovitost provjerava s pozicije vanjskih rezultata, umjesto razvoja sposobnosti utječe negativno na sljedeće načine:

a) umjesto razvoja mišljenja njeguje se učenikovo ponavljanje «točnih» odgovora
b) svođenje na minimum učeničke aktivnosti, istraživanja i refleksije ne može rezultirati razvojem njihovih misaonih sposobnosti.

Prema dananjim, novijim pristupima koji naglašavaju pozitivnu stranu vezanosti ili privrženosti školi za uspješan razvoj učenikovih kompetencija, usklađenih s postavkama modela socijalnog razvoja, ta se afektivna veza odvija četirima procesima: pružanje mogućnosti za uključivanje u prosocijalne aktivnosti i interakciju s drugima; stvarno sudjelovanje u ponuđenim aktivnostima i interakcijama; razvijanje vještina neophodnih za uspješno angažiranje te odavanje priznanja za uloženi trud i postignuće. I ovdje je vidljivo da učenikova uključenost i participacija osiguravaju ostvarivanje brojnih ciljeva odgoja i obrazovanja. Kada su ovi procesi konzistentni, to jest kada su mogućnosti i vještine proporcionalni, a učinak nagrađen, dolazi do razvijanja socijalnih veza između pojedinca i škole. Jednom snažno uspostavljene, ove socijalne veze imaju snagu utjecati na ponašanje pojedinca nezavisno od spomenuta četiri procesa i to putem formirane osobne odluke i interesa učenika da se radi očuvanja uspostavljenih veza usuglasi s normama i vrijednostima koje se promoviraju u školi (Catalano i Hawkins, 1996).

2. Izazovi učiteljima u procesima partnerstva

O ključnom položaju učitelja kada su u pitanju promjene u odgoju i obrazovanju, time i novi procesi poradi paradigme suradništva, govori Bruner (2000, 47–48):

> "Za poboljšanje obrazovanja potrebni su nastavnici koji razumiju predviđena poboljšanja i koji su svim srcem za njih. Takva banalna činjenica jedva bi bila vrijedna spomena kad je ne bi tako olako previdjeli mnogobrojni pokušaji obrazovne reforme. Nastavnike je potrebno osposobiti da bi djelotvorno sudjelovali u reformi. Institucije se sastoje od ljudi koji provode reforme. Bez obzira na promišljenost obrazovnih planova, oni moraju predvidjeti središnju ulogu za nastavnike jer će ih oni provoditi u djelo."

U promjenama kurikulumskih odnosa prema partnerstvu očekivani su mehanizmi otpora kod učitelja koji su skloni tradicionalnim modelima suradnje. Međutim, samo u otvorenoj i simetričnoj komunikaciji svih uključenih u promjenu mogu se utvrditi pojedinačne i zajedničke potrebe, problemi, dvojbe, izazovi i osjećaji koji se pritom javljaju te dogovorom i suradnjom tražiti rješenja. Time svi uključeni prestaju imati pasivnu ulogu, a osobito učitelji kao ključni i većinski nositelji odgojno-obrazovnog procesa prestaju biti izvršitelji te postaju slobodni u kreiranju svog rada i odgovorna za napredovanje učenika i svoj profesionalni razvoj (Bognar, 2006).

3. Izazovi roditeljima u procesima partnerstva

Iako su roditelji učenika najvažniji, najovlašteniji, najpozvaniji i najzastupljeniji suradnici i mogući partneri škole, istraživanja pokazuju da je i na tom odnosu potrebno još puno truda kako bi prerastao u poželjno partnerstvo. Roditeljsko je pravo na obaviještenost o radu škole i sudjelovanje u kurikulumu regulirano prosvjetnim propisima, a još više suvremenom pedagogijskom teorijom (Maleš, 1994; Sekulić-Majurec, 2007; Epstein, 2011; Ljubetić, 2014). Međutim, većina roditelja, ako se izuzmu formalni oblici suradnje kao što su odlasci na informacije/pojedinačno primanje roditelja ili na roditeljske sastanke, u školu dolazi tek na priredbe i školska natjecanja, a relativno su često angažirani i u prikupljanju novčanih sredstava za školu te u organizaciji izleta, ekskurzija i različitih posjeta; roditelji se vrlo rijetko potiču na aktivan prinos samom nastavnom procesu kao razredni pomagači ili tako što bi sami održali pedagoške radionice, vodili ili pomagali u izvannastavnim aktivnostima pa u tome najrjeđe i sudjeluju (Marušić i sur., 2006, 26).

Da bi partnerski odnosi zaživjeli u sukonstruktivnosti kurikuluma i kulture škole, temeljem navedenoga potrebne su sljedeće promjene (Legrand, 1993; Maleš, 2010; Previšić, 2007; Epstein, 2011):

- u dodiplomskom obrazovanju prosvjetnih djelatnika
- u odgojno-obrazovnom zakonodavstvu
- u stručnom usavršavanju
- u vrednovanju škole postaviti partnerstvo kao jedno od mjerila kvalitete rada
- decentralizacija odgojno-obrazovnog sustava i autonomija škole
- stručnjaci/savjetnici i povjerenstva/timovi za partnerstvo.

Određeni su pomaci vidljivi u odnosu na navedene odrednice, ali ih je zajedničkim radom, u voditeljstvu škole kao profesionalne zajednice, potrebno intenzivirati u cijelom kurikulumskom tijeku, od planiranja do vrednovanja

4.8.1. Obrazovna politika i novi oblici suradnje

Jedna je od općepriznatih oznaka odgoja i obrazovanja da oslikavaju prevladavajuću politiku društva, zato i škole imaju značajnu ulogu u „održavanju i perpetuiranju“ (Chitty, 2012, 41) postojećega društvenog ustroja. Može se reći kako je ideja svake političke vlasti o poželjnom odgojno-obrazovnom sustavu ujedno i njezin smjer kakvo društvo želi graditi; pri tome se, prije svega u političkim strukturama nastoji postići konsenzus o pedagoškim pitanjima. Politika je, u smislu sadržajno određene politike (policy), shvaćena kao: definiranje problema, utvrđivanje alternativnih odgovora, vrednovanje opcija, odlučivanje, implementacija i vrednovanje rezultata. Utjecaj na stvaranje određene politike sagledava se putem sljedećih elemenata: vlast (specifično određena u globalizacijskim i integracijskim procesima), ekspertiza (ekspertna tijela koja utvrđuju problem i predlažu rješenja), poredak (zajedničko razumijevanje načina na koji će različiti sudionici sudjelovati u pojedinim aktivnostima) (Colebatch, 2004, 101–112). Tijekom bavljenja odnosom vlasti prema školskom kurikulumu Lawton (1980, prema Legrand, 1993) uočava tri natjecateljske skupine koje pritom oblikuju i promiču svoje ideologije:

- političari (ministri i politički savjetnici) koje prioritetno zanimaju vrijednosti tržišta
- birokrati (dužnosnici Ministarstva i državni službenici) koji ključno drže do zadovoljavajuće i djelotovorne administracije
- stručnjaci koji se zalažu za profesionalizam i kvalitetu obrazovanja.

Obrazovnu politiku razumijevamo kao svjesno usmjeravanje (reguliranje) obrazovnog procesa. Riječ politika odnosi se na načela kojima se rukovodi neka akcija usmjerena na ostvarivanje postavljenih ciljeva. U slučaju obrazovanja riječ je o socijalnim, gospodarskim, političkim, kulturnim, znanstvenim ciljevima. Osnovni elementi obrazovne politike su nositelji, ciljevi i instrumenti. Na razini odnosa ciljeva i instrumenata definira se konzistentnost obrazovne politike. To znači da u praksi obrazovne politike trebaju biti korišteni instrumenti (mjere) koje će se brinuti o sadašnjim i budućim posljedicama donesenih mjera (Mali leksikon odgoja i obrazovanja i školstva).

„Obrazovna se politika ostvaruje čim se pokrene jedna kolektivna organizacija: svaka škola može imati svoju politiku. No, u užem se smislu o obrazovnoj politici govori na razini velikih institucionalnih cjelina, općina i regija, ili zemalja ako su u pitanju visoko centralizirane države. Bit obrazovne politike jest u planovima, u njihovom određivanju i ostvarivanju, što je zajednička točka svim politikama. Na prosvjetnom području, kao i na svakom drugom politika je vezana za vlast.“ (Legrand, 1993, 8–9, 13) Nadalje, autor pretpostavlja da, ako je prvi zadatak obrazovne politike odrediti ciljeve, tome prethodi na općenitom stupnju postaviti političke prioritete u odnosu na prihvaćena moralna i filozofska shvaćanja koja podrazumijeva određenu koncepciju čovjeka, njegova značenja u svijetu i njegove sudbine te sukladno tome i društveno djelovanje; prema tome, zaključuje Legrand, svaka obrazovna politika zapravo nalazi korijene u ideologiji.

Može se postaviti pitanje: je li paradigma partnerstva dovoljno zastupljena i podržana u dokumentima hrvatske obrazovne politike?

Kao što je navedeno, određivanje ciljeva i donošenje planova područje je obrazovne politike koja si uzima pravo takvih „velikih odabira ili velikih orijentacija“ kada želi uvesti neku novinu u sustav, a koje nakon određenog vremena i procedura rezultiraju „zakonskim okvirima“ (isto, 32). Najčešće se taj proces odvija u trima etapama: teorijska razrada; eksperimentiranje; uopćivanje, s tim da se unutar samih jedinica politike te etape vrlo razlikuju (a ponekad se koja i preskoči), počevši od razine demokratičnosti, raspona od tajnosti do javnosti, uključenosti resursa, npr. istraživanja i znanstvenih spoznaja, u dužini trajanja pojedine etape ili npr. preranoga uopćavanja.

Uvidom u novije dokumente hrvatske obrazovne politike vidljiva je njezina spremnost za integriranje suvremenih znanstveno-teorijskih smjernica što je, prije svega naglašeno u:

- Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010): u ostvarivanju odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva škole trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama

- Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), čl. 4: odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na partnerstvu svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.
- Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006): u temeljnim odrednicama rada navodi redovitu i trajnu suradnju s roditeljima u smislu jasno podijeljene odgovornosti glede ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u školi, odnosno u nastavi svakoga pojedinog predmeta, razumljivu komunikaciju, dogovorena načela rada u školi, način praćenja učenikova rada kod kuće i zahtijevanje dosljednosti u njihovu provođenju.
- Vodiču kroz HNOS (2005, 19), *Suradnja roditelja i škole*: zahtijeva djelatnu inicijativu i suradnju škole i roditelja s jasnijim određenjem uloge roditelja, učitelja i učenika.

Također i drugi slijedni dokumenti idu tomu ususret pa se u nacionalnim strategijama za pojedina (nacionalno) naglašena područja, nastalima na suvremenim teorijsko-stručnim podlogama (Nacionalni plan odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, 1999; Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012. godine, 2006; Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013., 2009 i sl.) također naglašava partnerstvo škole, obitelji i lokalne zajednice kao jedan od pedagoških prioriteta. Dakle, može se uočiti da su ideje partnerstva u odgoju i obrazovanju prepoznate kao važne za odgojno-obrazovni sustav i nužne su za sukonstruktivnost kurikuluma suvremene škole, iako bi bilo poželjno još više naglasiti, primjerice u ciljevima NOK-a. Prema Epsteyn (2011) velika je važnost upravo podrške nacionalne obrazovne politike implementaciji partnerskih programa u škole jer je partnerstvo jedan od čimbenika i indikatora kvalitete rada škole (Jurić, 2007).

Suglasje prosvjetne politike s teorijskim aktualnostima vidljivo je ugradnjom prava djeteta/učenika u Zakonu o odgoju i osnovnom obrazovanju gdje se određuje njegov pravni položaj u školi i time daju okviri njegovoj participaciji koja ulazi u okvire partnerstva. Iako je takav pristup obveza država potpisnica Konvencije, sigurno je da je unutar toga moguće varirati opsegom i dubinom čime obrazovne politike mogu pokazati vidljivu ili skrivenu rezerviranost prema takvim nastojanjima. Tako su prema čl. 61., st. 1. (Zakon, 2008), prava učenika u školi:

- pravo na obaviještenost o svim pitanjima koja se na njega odnose
- pravo na savjet i pomoć u rješavanju problema, a sukladno njegovom najboljem interesu
- pravo na uvažavanje njegova mišljenja
- pravo na pomoć drugih učenika školske ustanove

- pravo na pritužbu koju može predati učiteljima, odnosno nastavnicima, ravnatelju i školskom odboru
- pravo na sudjelovanje u radu vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnog reda
- pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnog rada.

Nakon zakonske regulacije potrebno je osigurati pedagošku implementaciju i potporu u izgradnji suvremenog kurikuluma te sustavno promicati takav nov, sudjelujući položaj učenika.

Također, osiguravanjem obrazovnih situacija u kojima će se mlade ljudi učiti kako biti dobar građanin, društveno osjetljiv i odgovoran te pružajući učenicima prilike za aktivno sudjelovanje u aktivnostima u zajednici (i sa zajednicom), škole mogu značajno doprinijeti podupiranju učenika u nastojanju da sutra postanu građani koji žele i mogu kompetentno sudjelovati u razvoju svoje zajednice.

Škola, koja je dominantno odgojno-obrazovna ustanova, ujedno predstavlja međuprostor gdje se isprepleću (dopunjuju ili suparnički potiru) utjecaji obitelji i države (Legrand, 1993, 71). Time njihovi odnosi postaju i politički jer utječu na prostor odlučivanja pa je, npr. utjecaj roditelja na odgojno-obrazovni sustav proporcionalan stupnju demokratičnosti nekog društva. Tri su glavne točke suradnje ili prijepora obitelji i škole u odnosu na ovlasti koje im daje država (isto, 72–73): osnutak i financiranje škola; unutarnja organizacija škola (broj odjela, programi, upis učenika, interni školski pravilnici i sl.); pravo roditelja na izbor škole.

U Hrvatskoj za sada nije postignut standard prava izbornosti roditelja kod upisa djece u školu nego se upisuju temeljem važeće mreže škola (Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, 2008).

4.8.2. Spremnost za partnerstvo

Vidljivo je da se postojeći obrasci odnosa čine nedostatnim za rješavanje svih izazova koji se javljaju u interakciji škole i okružja te zadovoljavanja ponekad isključivih interesa (Vrcelj, 2000, 67) pa je pretpostavka da će se procesi partnerstva više i brže razvijati zbog nastalih potreba i traženja novih načina suradnje. Za dobrobit djetetova razvoja iz perspektive ekološke teorije (Bronfenbrenner, 1992) važni su podržavajući međuodnosi elemenata u njegovom mezosustavu pa te spoznaje, iako dugo prisutne, nisu još uvijek dovoljno

integrirane u interakcije djetetove okoline; spremnost za partnerstva više je deklarativna nego stvarna.

Ako se još jedanput razmotre odrednice partnerstva (Auerbach, 2012, 31) koji podrazumijevaju odnose suradnje, dijeljenja odgovornosti, zajedničke koristi i dobrovoljnog sudjelovanja može se pretpostaviti da pedagoški profesionalci, koji moraju povesti promjene, trebaju biti osposobljeni za te složene procese.

Istraživanja (Epsteyn, 2011) pokazuju da, npr. studenti, budući učitelji, nisu pripremljeni za izazove partnerstva u pedagoškom radu jer su o tome imali jedan ili nijedan kolegij tijekom studiranja, što govori da kao novi stručnjaci, koji lakše prihvaćaju inovacije, neće biti osposobljeni prepoznavati potrebe partnerstve i graditi jednu takvu novu kulturu škole. Najnovija istraživanja u svijetu i kod nas govore o nedostatnoj pripremljenosti, ali i nedostatnom interesu budućih pedagoških djelatnika (odgojitelji, učitelji, pedagozi) za izgradnju partnerskog odnosa s roditeljima (McDermott, 2008;; Maleš i sur, 2010). Maleš i sur. (2010) istraživali su programe osposobljavanja odgojitelja, učitelja i pedagoga na filozofskim i učiteljskim fakultetima u Republici Hrvatskoj, a dobiveni rezultati pokazuju kako do 2004. godine gotovo nijedna od pet ustanova u Republici Hrvatskoj, na kojoj su se obrazovali odgojitelji i učitelji, nije imala kolegij Obiteljske pedagogije i/ili Partnerstva (suradnje) s roditeljima (nešto je bolja situacija bila s obrazovanjem pedagoga). Tek uvođenjem bolonjskog procesa i izradom novih planova i programa veći broj ustanova uvodi kolegije kojima je cilj obrazovanje budućih odgojitelja, učitelja i pedagoga za suradnju s roditeljima. Do sličnih je zaključaka došla i Epstein (2011), prema istraživanju Levin, 2006, da niti danas, unatoč napretku većina studija ne priprema buduće učitelje za suradnju s obiteljima i zajednicom – 62 % učitelja izjavilo je da nisu bili pripremljeni za „realnost učionice“, a najviše ističu manjak vještina za rad s različitim učenicima i različitim roditeljima.

Primjerice, prema Epstein, koja naglašava važnost fakultetske pripreme za pedagoški poziv, neke nacionalne američke organizacije za akreditaciju sveučilišnih programa za učitelje imaju postavljene standarde koji izričito uključuju pripreme i kompetencije budućih učitelja za rad s obiteljima i zajednicom. Ipak, svi su ti zahtjevi o kompetencijama za partnerstvo još uvijek generalni, a manje specifični, tj. još treba vremena da postanu utjecajni u smislu npr. zahtjeva za licenciranjem na državnoj razini i sl. (2011, 10).

Potreba za partnerstvom obitelji i ustanove nije upitna, ali su i dalje aktualna pitanja osposobljenosti i spremnosti budućih učitelja i pedagoga za njegovu izgradnju i promicanje.

Poželjno bi bilo uvrstiti barem jedan kolegij o partnerstvu u osposobljavanje budućih odgojno-obrazovnih djelatnika.

Kada je riječ o samom partnerstvu s roditeljima u praksi, već je navedeno kako se može zamijetiti da postoje dvije skupine učitelja: jedni misle kako mogu biti učinkoviti samo ako ostvare suradnju s roditeljima, a drugi kako će njihov profesionalni status biti slabiji ako uključe roditelje u kurikulum te su time u otporu prema ostvarenju partnerstva (Epstein, 2001). To znači da predstoji proces njihova snažnijeg osvješćivanja u partnerskom prihvaćanju resursa koji se nalaze u obiteljskoj dinamici i procesima jer bez toga učitelj ne dobiva potpunu sliku o djetetu i njegovim potrebama, što na kraju može rezultirati krivim procjenama prema djetetu i njegovoj smanjenoj profesionalnoj kompetenciji (Juul, 1998).

Homenko (2007) definira partnerstvo kao posebnu vrstu zajedničkog djelovanja između subjekata odgojno-obrazovnog procesa, karakteriziranu *povjerenjem, zajedničkim ciljevima i vrijednostima;* dobrovoljan i dugoročni odnos, kao i priznanje zajedničke odgovornosti sudionika u procesu za rezultat njihove suradnje i razvoja.

Opisuje izgradnju partnerstva tijekom triju faza.

Prva je faza uvodna, u kojoj se dogovaraju zajedničke vrijednosti i ciljevi te potencijali sudionika suradnje. Prisutnost i fokusiranost na suradnju svakako je prvi zajednički cilj i važan početni faktor za izgradnju partnerstva. Polazi se od humanističkih (univerzalnih) vrijednosti – tolerancija, poštovanje i sloboda izbora koje je važno ponovno implementirati u vrijednosti modernog društva. U ovoj je fazi od velike važnosti utvrđivanje obostrane koristi i dobrobiti za sudionike, tj. mogućnosti koje mogu pružiti jedni drugima u postizanju željenoga učinka. Mnogi ravnatelji škola ponekad zaboravljaju da resursi roditelja mogu uključivati ne samo materijalnu ili tehničku stranu nego i vrijeme te uopće ljudsku i društvenu komponentu (komunikacija, dopisivanje), kao i motivaciju, odnosno roditeljsku spremnost da se uključe u potencijalne aktivnosti odgojno-obrazovnih ustanova. Također je važno da roditelji znaju da u školi, osim nastave, rade prepoznatljivi stručnjaci ili da je škola uključena u zanimljive projekte itd. Savjetuje se da se za početak provedu ove dvije aktivnosti: praćenje roditeljskih zahtjeva i njihovih resursa te revizija vlastitih vrijednosti. Svaka škola ima ideju o svojim prioritetima u odgoju i obrazovanju djece, ali je bolje ako se o tome raspravljalo na učiteljskim sastancima, dostupno u dokumentima (koncepti, programi) te predstavljeno u javnosti (na licu mjesta, u predvorju škole, u posebnoj brošuri itd.). Javno objavljivanje prioriteta škole približit će ove ideje svima. Takav pristup omogućuje objema stranama izbjegavanje mogućih sukoba u budućnosti. Dakle, glavni rezultat prvog koraka trebala bi biti želja roditelja za provedbom zajedničkih aktivnosti.

Druga je faza zajedničkih aktivnosti. U ovoj fazi budući partneri, kako bi se odredio smjer interakcije, počinju dizajnirati zajedničke programe. To je važno za ukupan doprinos konceptu jer dijele odgovornosti za pojedine aspekte suradnje. Roditeljska suradnja nastaje samo onda kada osjećaju povjerenje u odgojno-obrazovnim ustanovama. Povjerenje čini prisutnost triju glavnih čimbenika: pristojnost i aranžmani, podrška (onih koji trebaju potaknuti povjerenje) i produktivnost. Podrška se roditeljima može izraziti na više načina: redovite informacije, savjetovanje, obrazovanje te socijalna i psihološka pomoć obitelji. Kao test svojeg pristupa u suradnji, učiteljski se kolektiv može zapitati: kako (u našim aktivnostima) roditelj može vidjeti (osjetiti) da nam je stvarno stalo do njega? Ako obitelj osjeća brigu za sebe, u školi stječe i povjerenje. Treći je čimbenik produktivnost. U slučaju kada sudionici ne vide rezultate svojih napora i ulaganja, njihov se interes u suradnji neizbježno smanjuje. Moderni su roditelji zauzeti, oni cijene svoje i tuđe vrijeme. Ako dobre namjere nastavnika i suradnje ne budu ostvarene u stvarnim događajima, roditelj će se udaljiti od škole.

Glavne su vrste zajedničkih aktivnosti obrazovnih ustanova i obitelji:

1. Rasprava o strategiji i taktike u odgojno-obrazovnom procesu
2. Dizajn odgojno-obrazovnog procesa
3. Provedba odgojno-obrazovnog procesa
4. Međusobni modeli, koncepti, sredstva odgojno-obrazovnih programa i djelatnosti.

U zajedničkim aktivnostima važna je međusobna potpora. Međutim, inicijativa mora doći od učitelja (posjeduju specifična znanja o učinkovitoj komunikaciji). Učitelji trebaju biti kreativni, spremni za promjene, vjerodostojni, zainteresirani i otvoreni za život, sezibilizirani za dublje promjene svoje profesionalnosti (Badurina, 2002).

Tijekom zajedničkih aktivnosti važna je povratna informacija i otvoreni komunikacijski kanali. To znači da se moraju redovito pratiti i analizirati mišljenja roditelja o kvaliteti tih procesa. Preporučuju se roditeljski sastanci u obliku "okruglog stola" ili "susreta" koji će se baviti strateškim pitanjima (a ne samo prikupljati novac za "potrebe škole"). Dobro je razviti verziju sporazuma između škole i roditelja, u kojima mora biti definirana "zona odgovornosti" za svaku od stranaka. Glavni ishod druge faze treba biti sposobnost roditelja da sudjeluju u aktivnostima škole, gdje će moći pokazati svoje specifične kompetencije, na temelju povjerenja u obrazovno okruženje. Povjerenje pak dovodi do želje za nastavkom suradnje u oblicima koji su prikladni za određenu obitelj.

Treća je faza partnerstvo. Nužan uvjet za partnerstvo je njegova dobrovoljna priroda („pridružite se“), koja se ovdje shvaća kao postojanje slobode izbora i svijesti o različitim

oblicima interakcije. Svijest o izboru pojavljuje se ondje gdje su roditelji spremni za takav izbor (informiranjem, obrazovanjem itd.) i gdje će se stvarno poštovati njihove mogućnosti (pedagoške kompetencije, izvori raznih vrsta itd.). U obrazovnim institucijama koje grade svoj rad s djecom i roditeljima na načelima prisile, govorimo o razvoju partnerstva prerano. Dok sudionici još nisu sazreli za takvo socijalno partnerstvo, sve poduzeto može postati neproduktivno.

Drugi znak partnerstva je njegovo dugo trajanje i usredotočenost. Ako je interakcija između kuće i škole kaotična, iako intenzivna (na primjer, tijekom nekih lokalnih događaja ili događaja gdje roditelji govore samo kao sudionici, a ne i kao organizatori), ova interakcija ne može biti partnerstvo. Orijentacija roditelja i djece na dugoročan rad sa školom omogućuje se zajedničkim projektima od „strateškog“ značaja. I treći znak partnerstva – međusobna odgovornost – temelj koji je postavljen na početku zajedničkih aktivnosti (2. faza). Važno je razumjeti da se roditeljska odgovornost ne pojavljuju uvijek odmah: ona „sazrijeva“ na isti način kao i ličnost. Obrazovne institucije moraju jasno definirati razinu odgovornosti koju mogu nositi različite obitelji i tako im organizirati svoju potporu. To je razlog tako velike uloge praćenja (povratne veze) u svim fazama izgradnje interakcije.

Postavlja se pitanje što se djeci pruža razvijanjem socijalnog partnerstvo između njihove obitelji i odgojno-obrazovne ustanove?

Osim znanja i iskustva, to može biti opće obrazovanje i razvoj socijalnih vještina te povećanje samopoštovanja (ponos za svoje roditelje) i psihološke sigurnosti. Također, može biti stjecanje materijalnih sredstava za provedbu novih odgojno-obrazovnih projekata, ali najvažnije – ovaj pristup može značajno promijeniti odnos između djece i roditelja kao model suradnje. To znači da je prostor djetetova razvoja istinski humanistički.

„Prihvaćanje partnerstva s roditeljima podrazumijeva i dijeljenje odgovornosti za napredak djece u školi, a time i prihvaćanje mogućnosti roditeljskog suodlučivanja u bitnim pitanjima života škole. To istodobno ne znači i "oduzimanje moći" školi u odlučivanju o pitanjima obrazovanja djece.“ Veliki su izazov različiti stavovi škole i obitelji o međusobnoj suradnji. Većina učitelja smatra da roditelji imaju sasvim dovoljno utjecaja u procesu donošenja odluka, dok većina roditelja istodobno doživljava svoj utjecaj nedostatnim (Marušić i sur., 2006, 33).

4.8.3. Školski menadžment i partnerstvo

U novije se vrijeme za različite funkcije odlučivanja, usmjeravanja, koordiniranja, vođenja, rukovođenja i upravljanja školom također sve više koristi pojam menadžment.

Uporaba termina „management“ preuzeta je iz engleskog jezika, polazišno iz ekonomskog područja, ali se proširila i u mnoga druga područja kao zajednički naziv za sve poslove ruko/vođenja u nekoj organizaciji, ustanovi i sl. Najčešće se određuje kao "proces oblikovanja i održavanja okruženja u kojem pojedinci, radeći zajedno u skupinama, ostvaruju odabrane ciljeve; to je zapravo put postizanja željenih rezultata efikasnijim korištenjem ljudskih i materijalnih resursa; ili, kako navodi M. P. Follett, to je „umjetnost obavljanja poslova uz ili posredstvom drugih ljudi“ (http://hr.wikipedia.org/wiki/Menad%C5%BEment).

Budući da je u tom procesu presudno umijeće vođenja ljudi, uvodi se i pojam menadžment ljudskih resursa za koji Bahtijarević-Šiber (1999, 16) naznačuje kako obuhvaća „niz međupovezanih aktivnosti i zadaća menadžmenta i organizacija usmjerenih na osiguranje adekvatnog broja i strukture zaposlenih, njihovih znanja, vještina, interesa, motivacija i oblika ponašanja potrebnih za ostvarenje aktualnih, razvojnih i strategijskih ciljeva organizacije.“ Podrazumijeva se da je u humanoj školi najveća vrijednost ljudska osoba, prije svih učenik kao svrha i središte kurikuluma, ali i učitelj kao ključni nositelj pedagoških procesa te primjena menadžmenta ljudskih potencijala u školama pobuđuje sve više stručne pozornosti.

Školski je menadžment primjena menadžmenta, njegovih funkcija i obilježja na području odgoja i obrazovanja, počevši od državne razine pa do provedbene djelatnosti u školskoj praksi: koordinacija ljudskih, fizičkih i financijskih potencijala u djelatnosti odgoja i obrazovanja radi postizanja ciljeva utvrđenih državnom, mjesnom i školskom prosvjetnom politikom, sustavskim zakonodavstvom te koncepcijama i projekcijama razvoja obrazovanja. Taj pojam uključuje upravljanje cjelokupnom djelatnošću odgoja i obrazovanja, rukovođenje prosvjetnim ustanovama, vođenje odgojno-obrazovnog i drugog osoblja u obrazovnim ustanovama, unutarnji razvoj te organizaciju radnog procesa u školi (Staničić, 2007).

Menadžment u obrazovanju definira se kao koordinacija ljudskih, fizičkih i financijskih potencijala u djelatnosti odgoja i obrazovanja radi postizanja ciljeva utvrđenih državnom, mjesnom i školskom prosvjetnom politikom, sustavskim zakonodavstvom te koncepcijama i projekcijama razvoja obrazovanja. Jedna od tipičnih klasifikacija razlikuje stilove vođenja prema korištenju autoriteta, a to su: autokratski, demokratski i laissez – faire stil (Staničić, 2006).

Stoga se može zaključiti da su uporišta vođenja komuniciranje, motiviranje, timski rad, rješavanje sukoba i stil rada. Funkciju vođenja ostvaruju gotovo svi subjekti u odgojno-obrazovnoj ustanovi:

- ravnatelj – institucija
- stručna služba – nositelj razvoja škole
- razrednici – voditelji razredne zajednice
- učitelji – nositelji odgojno-obrazovnog procesa
- učenici – voditelji interesnih skupina i samovoditelji (Staničić, 2008).

O pojmu pedagoškog menadžmentu, između ostaloga Jurić (2004) navodi četiri temeljne funkcije menadžera – planiranje, organiziranje, vođenje, kontrola, u kojima se mogu prepoznati i funkcije školskog pedagoga (Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti, 28–32).

Može li i kako u *okviru za vođenje* škola (Fullan, 1999) – moralna svrha, razumijevanje promjena, uspostavljanje veza, stvaranje i dijeljenje znanja i koherentnost, uz entuzijazam, nadu i energiju – novi školski menadžent pronaći svoje novo mjesto, uz poštivanje činjenice da ovaj autor, koji se intenzivno bavio promjenama i reformama škola i utjecajem suradničkih odnosa na njih, ključno mjesto u sukonstrukciji profesionalnih suradničkih zajednica i kolegijalne radne kulture namjenjuje učiteljima/ nastavnicima?

Kada govorimo o modelima menadžmenta u odgoju i obrazovanju, Staničić (2008) izdvaja podjelu koju je dao engleski teoretičar menadžmenta i vodstva u obrazovanju, Tony Bush u svojoj poznatoj studiji *Theories of Educational Leadership and Management* (2003). Modeli primijenjeni u pojedinim odgojno-obrazovnim ustanovama različiti su po naglašavanju važnosti ciljeva, npr. škole, nasuprot pojedinačnim ciljevima zaposlenih te po strategijama vođenja. Odnos između ustanove i njezinoga okružja razlikuje se po čestini i kvaliteti međusobne suradnje. Buch navodi *šest modela menadžmenta* u organizacijama odgoja i obrazovanja: formalni, kolegijalni, politički, subjektivni, dvoznačni i kulturološki.

Te je modele povezao uz odgovarajuće *modele vođenja*: menadžerski, participativni, transformacijski, interpersonalni, transakcijski, postmoderni, kontigencijski, moralni i instrukcijski (Buch, 2003; prema Staničić, 2008).

U hrvatskom zakonodavstvu kao poslovodni i stručni voditelj odgojno-obrazovne ustanove imenuje se ravnatelj (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008), koji je odgovoran za zakonitost i pedagoški rad škole. U piramidi školskog menadžmenta (Jurić, 2004) ravnatelj je zapravo spona u sredini između nadležnoga tijela državne uprave (Ministarstvo) i školskih djelatnika, a u svakodnevnoj praksi škola, vrlo je često ravnatelj ona osoba o kojoj ovisi pokretanje većine razvojnih procesa pa tako i

kurukulumskog partnerstva, izgradnje kulture škole i sl. U istraživanju koje je provela Sunko (2012, 241) pokazalo se da su ravnatelji percipirani, između ostalog, i kao odgovorni za procese partnerstva, odnosno da je uspostavljanja odnosa, zajedno s autonomijom i vanjskom supervizijom, u radu ravnatelja jedan od važnih čimbenika promjena; također se potvrdilo vođenje ustanove kao ključno za njezin razvoj te da je, ukoliko postoji povjerenje u vođenje i voditelja, prisutno i povjerenje ljudi u samu organizaciju i sustav.

U razvoju kurikulumskog partnerstva bitno je uzeti u obzir dostupne resurse koji se nalaze u školskom okružju i mogu se osigurati iz same lokalne zajednice, tj. potrebno je dati veću važnost kako samom prepoznavanju, tako i uvažavanju postojećih mogućnosti. Školski su resursi: učenici, roditelji, učitelji, školski odbor, vijeće roditelja, sindikat, ustanove i stručnjaci u okružju itd. Svi zajedno mogu donijeti važna iskustva, znanja, vještine, poticaje, a često i inspirativno osnaživanje uz pomoć kojih će škola obogaćivati svoje programe te prepoznatljivije i životnije postavljati i ostvarivati ciljeve. Ipak, resursi su lokalne zajednice različiti i mogu donijeti spektar novih vrijednosti školi i to: općine i županije kao partneri i donatori, nevladine organizacije, mala i srednja poduzeća, velike kompanije, lokalni predstavnici tijela državne uprave, bolnice, centri za socijalnu skrb, druge škole (odnosno, dječji vrtići, osnovne i srednje škole), visokoškolske ustanove, kulturno-umjetničke i humanitarne ustanove, sportski klubovi i sl.

Škola treba razmotriti kako najbolje može iskoristiti potencijale svih ovih partnera za dobrobit učenja i odgoja učenika te u sukonstrukciji kurikuluma planirati i ugraditi te doprinose. Pritom je uloga školskog menadžmenta dosljedno približavati, povezivati, koordinirati i koristiti što više mogućih potencijala iz školske zajednice kako bi se osigurala njhova profesionalna i pedagoški usklađena participacija u kurikulumu. Osiguravanje učinkovitih veza među ovim potencijalnim resursima može višestruko podržavati procese učenja i razvoj učeničkih kompetencija, pridonijeti općoj dobrobiti i promociji škole te potaknuti veće razumijevanje i međusobno poštovanje u široj zajednici. U ovakvim kontaktima škole i partnera učenici imaju priliku sresti različite ljude i stručnjake iz autentične prakse nekoga radnog i životnog područja, propitivati i graditi svoje stavove o raznovrsnim temama i u takvim situacijama proširivati društvene vještine izvan tipičnih/dominantnih relacija učenik-školski djelatnici. Na taj način kurikulumsko partnerstvo doprinosi odgojno-socijalnoj kulturi škole i boljem učenikovom razumijevanju vrsta, uloga i značaja društvenih odnosa. Kako je u školskoj suradnji, barem što se tiče zakonskog okvira, naglašena suradnja (osim s roditeljima kao najznačajnijim) sa socijalnim i zdravstvenim ustanovama te zavodima za zapošljavanje radi profesionalne orijentacije učenika (Zakon o odgoju i obrazovanju u

osnovnoj i srednjoj školi, 2008, čl. 57), tako je ta suradnja prisutna u školama niz godina, stoga je očekovano da će biti lakše unaprijeđena u partnerstvo.

Marzano (2000, prema Babarović i sur, 2010, 241) u svojoj metaanalizi istraživanja o utjecajima obilježja škole na obrazovni uspjeh učenika navodi pet koji se stalno javljaju: sustavno prenošenje relevantnih nastavnih sadržaja; učinkovito praćenje rezultata učenika; postavljena visoka očekivanja od učenika; red i radno ozračje; sposobno i suradnički usmjereno rukovodstvo. Važnost suradničkih odnosa školskog menadžmenta i ovdje se pokazalo kao preduvjet jednog od indikatora kvalitete škole. To implicira promjenu vođenja u suvremenoj školi, razvoj suradničkih odnosa, sukladno kurikulumskoj filozofiji, teoriji, metodologiji i praksi, prema razini primjerenoj promijenjenim ulogama svih sudionika (Sekulić-Majurec, 2007).

Svakako jedna od utjecajnijih uloga u razvoju suradničke škole pripada ravnateljima, prije svega zbog njihove poslovodne funkcije u školi i odgovornosti koju imaju poradi svojih ovlasti, čime su i u profesionalnoj poziciji povezivati rad unutarnjih i vanjskih sudionika kurikuluma (Kovač, Buchberger, 2013). Važnost vodstva proizlazi iz ključne uloge koju ravnatelj ima u pružanju odgojno-obrazovne vizije te poticanju članova škole kako bi tu viziju ostvarili. Ako ravnatelji uvažavaju i potiču autonomiju članova škole, i pojedinci će podupirati ulogu ravnatelja kao voditelja. U tom smislu bitno je da ravnatelji promiču vrijednosti učenja, međusobne povezanosti i timskog rada, otvorenog izražavanja razlika, uzajamnog uvažavanja i potpore te spremnosti na kompromis. Ravnatelji su u mogućnosti inicirati promjene na organizacijskoj razini, posebice one koje omogućuju profesionalnu interakciju, komunikaciju, zajedničko odlučivanje i sukonstrukciju školskog kurikuluma. Također je važno i osiguravanje potrebnih resursa za rad škole – ljudskih, vremenskih i materijalnih – kao i rješenja koja omogućuju da se svaki od tih resursa najbolje koristi za napredovanje učenika i škole (Nias i sur., 1992).

U ovim naglašenim obilježjima nazire se partnerstvo kao razvijeniji suradnički odnos koji će pridonijeti povoljnom dojmu većine vanjskih sudionika o radu škole u zajednici i njihovoj spremnosti za uspostavljanje ili nastavljanje suradničkih odnosa sa školom. Također, uspješnosti neke škole pridonosi i veća uključenost školskih djelatnika i vanjskih subjekata u procese odlučivanja unutar škole (Kovač, Buchberger, 2013, 526).

Za procese partnerstva, koji podrazumijevaju veću „prohodnost“ ideja i povjerenje u sve sudionike i suodgajatelje, važna je autonomija, osobito učitelja kao najzastupljenijih nositelja. Može se definirati kao oslobađanje od krutog i nametnutog vanjskog vođenja i upravljanja „odozgo“, ona je suprotna "pedagogiji kontrole" i znači razvijanje "pedagogije

autonomije" koja se temelji na podržavanju, poticanju, refleksivnosti i sl. Vanjski pritisci nisu učinkoviti, dovode do nezainteresiranosti i korištenja tuđih ideja bez osobnog truda u implementaciji i evaluaciji procesa. Koncept novog profesionalizma, tzv. "interaktivni profesionalizam", pretpostavlja raspravu i interes da se uglavnom nepovezani kurikulumi povezuju na zajedničkoj razini. Socijalna dimenzija pretpostavlja uvažavanje drugih, kooperaciju, zajednički demokratski intenzivni dijalog, debatu ili kritički dijalog. „Pojam autonomije se ponekad teško definira, kako od samih praktičara tako i od strane znanstvenika i istraživača. Najčešće ga vežemo uz slobodu u neposrednom, konkretnom kontekstu, donošenju kompetentnih odluka i brzini i dinamici profesionalnog razvoja. To je značajan segment profesionalnog identiteta odgajatelja i njegovo pravo za aktivnom participacijom u okviru profesionalnog djelovanja, a pretpostavlja široko i divergentno korištenje znanja, vještina i sposobnosti i velikim je dijelom determinirana kulturom ustanove.“ (Šagud, Jurčević-Lozančić, 2012, 468–469)

Izazovan pristup procesima vođenja škole dali su Stoll i Fink (2000) uvođenjem modela tzv. „pozivno predvodništvo“ pri čemu misle na predvođenje u nekoj ustanovi temeljem poziva. Definiraju njegove četiri dimenzije: optimizam, individualnost svakoga ljudskog bića, povjerenje i namjera poziva. „Ono što se traži je model predvodništva koji objedinjuje postojeće modele, a da pritom osigurava dovoljno prostora za poticanje mašte, kreativnosti i intuicije školskih predvodnika.“ (isto, 149) Ako bi pedagog kao član školskog menadžmenta preuzeo vođenje procesa partnerstava, njegovi se brojni drugi zadatci trebaju „reprogramirati“. Da bi preusmjerili vrijeme pedagoga, ravnatelji moraju uvidjeti važnost partnerstva i posvetiti mu vrijeme, resurse i svojim odlukama voditi školu prema partnerstva i njegovom planiranju i razvoju (Griffin, Steen, 2010). Ova nova raspodjela vremena rada školskog savjetnika zahtijevat će neke nove početne točke. Možda će pedagog posvetiti manje vremena pružanju usluga pojedinom djetetu, ispitivanju s naglaskom na pojedine obitelji, a više vremena provoditi u aktivnostima koje stvaraju ugodnu školsku klimu, zatim informiranju i sudjelovanju mnogih roditelja, ovisno o dobi djeteta, u odgovarajućim skupovima, forumima i aktivnostima, s naglaskom na razvoj svih obiteljskih snaga u vođenju djece usmjerenih na poboljšanje školskih ciljeva.

Na taj će način školski pedagozi i dalje ostvarivati aktualne i zajedničke zadatke 80 % svojeg vremena, a za preuzmanje vođenja ili sudjelovanja u novim smjerovima za jačanje partnerstva 20 % vremena.

4.8.4. Lokalna zajednica – partner školi

„Otvorena škola kao mjesto susretanja, križanja i ponude užeg društvenog okruženja (Mijatović, Šooš, 1999, 603) – treba biti zanimljiva i za roditelje, bivše učenike i sve stanovnike užeg okruženja s kulturnim, karitativnim, ekološkim, istraživačkim, tehničkim i brojnim drugim sadržajima, redovitim priredbama i prigodnim programima, pozivima na susrete i druženje, obrazovne programe i slične teme u formalnim i neformalnim oblicima."

Jedan od važnih preduvjeta suvremenog i učinkovitog funkcioniranja škole jest i njezina povezanost s lokalnom zajednicom kojoj značajno mogu pridonijeti upravo roditelji i biti važna spona između škole i brojnih ustanova, udruga ili organizacija koje djeluju na njihovom području i koje mogu pomoći, ako su zainteresirane i to žele, kvalitetnijem školskom kurikulumu. Prema Ajduković (2003, 14) lokalna zajednica uz teritorijalna, ima i psihološko-socijalna obilježja kojega čine funkcionalne i psihološke veze koje postoje među ljudima u toj sredini. Te se veze zasnivaju na zadovoljavanju potreba i interesa koji su svima ili većini zajedničke, temeljnim vrijednostima i normama ponašanja koje poštuju, ali i osjećaju pripadnosti toj zajednici. Pretpostavlja se da su vrijednosti dobrobiti djece i njihova razvoja, time i interes za odgoj i obrazovanje, na visokom mjestu u nekoj lokalnoj zajednici, što se može smatrati jednim od polazišta za izgradnju kurikulumskog partnerstva.

Stoga je jedna od glavnih funkcija (isto, 15) lokalne zajednice posredovanje između pojedinca i društva, odnosno, šire zajednice (regije, države). Zajednica služi, s jedne strane, kao svojevrsni posrednik jer pojedinci mogu putem nje formulirati zajedničke potrebe za čije zadovoljavanje trebaju šire društvo ili državu; s druge strane, ona je kao konstrukt dovoljno bliska pojedincima i različitim grupama da u međusobnom dogovaranju ili pregovaranju mogu zadovoljiti konkretne potrebe jer prepoznaju prilike za svoje neposredno sudjelovanje i aktivnost (od lokalne uprave do do socijalnih akcija).

Stabilna zajednica u visokoj je korelaciji s količinom socijalnog kapitala. Kako se socijalni kapital veže uz karakteristike određene socijalne sredine ili organizacije, kao što su povjerenje, norme i povezanost (Putnam, 1993), tako one povećavaju učinkovitost zajednice jer olakšavaju zajedničko djelovanje. Ako pritom pripadnici te sredine mogu računati na međusobnu pomoć, veći je i socijalni kapital (Coleman, 1990, prema Ajduković, 2003, 16).

Prema modelu partnerskog odnosa u kurikulumu suradnja sa zajednicom uključuje angažman škole na usklađivanju ciljeva i aktivnosti obitelji, poslovnih subjekata, ustanova, fakulteta i svih drugih koji mogu i žele sudjelovati u izvođenju školskih programa,

informiranje o njima, kao i općenito suradništva u brizi za odgoj, socijalizaciju i učeničko postignuće.

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da roditelji percipiraju mali broj takvih akcija poduzetih od strane škole te izjavljuju da tijekom prošle godine nisu dobili niti jednu navedenu informaciju niti im je škola ponudila neki oblik pomoći (Pahić i sur., 2010, 342). Također, ovo ilustrira i istraživanje koje su proveli Marušić i sur. (2006) kako najveći broj roditelja nije sudjelovao ni u jednoj od aktivnosti koju su zajednički organizirale škola i lokalna zajednica. Nešto veći broj roditelja sudjelovao je na predavanju, prezentaciji ili pedagoškoj radionici, odnosno aktivnosti koju je ostvario netko od suradnika izvan škole ili na neformalnom sastanku s drugim roditeljima. Više od 90 % roditelja nikada nije sudjelovalo u aktivnostima zajedničke suradnje škole i lokalne zajednice ili s uočenim/uspostavljenim kontaktima s važnim institucijama iz zajednice, a koje školi mogu pružiti stvarnu pomoć u njezinom odgojno-obrazovnom radu.

4.8.5. Razvoj partnerske mreže

Pretpostavka je da bi pokretanje mreže partnerstva trebalo i moglo krenuti od roditelja. Dvije trećine roditelja misli da nema dovoljno mogućnosti sudjelovati u donošenju odluka u školi, gotovo četvrtina ih procjenjuje da su isključeni iz procesa donošenja odluka, a tek desetak posto smatra da imaju dovoljno prostora za vlastiti utjecaj pri donošenju odluka. I utjecaj roditelja na osmišljavanje dječjih izvannastavnih aktivnosti u školi vrrlo je nizak – gotovo polovina roditelja smatra da nema nikakvog utjecaja, a tek desetak posto roditelja smatra da je on dovoljan. Roditelji su više uključeni u rješavanje disciplinskih problema u školi, pri čemu ipak više od polovine (54 %) procjenjuje da je to sudjelovanje nedovoljno, a tek 16 % smatra da je ono dovoljno (Marušić i sur., 2006, 31).

Obrazovni je sustav po svom karakteru ujedno i kontradiktoran jer isprepliće sadašnjost i budućnost, atraktivnost i monotonost, fleksibilnost i rigidnost, ali uvijek teži sustavnosti i strukturi gdje su brze promjene, njihovo kretanje te prikladna i pravovremena inkluzija uvijek vidljive. Ako se odgoj, obrazovanje i školu razumijevaju kao namjerni i sustavni procesi s ciljem razvoja kompetencija čovjeka te kao čimbenici promjena društva, onda je razumljiva i neophodnost uključivanja svih sudionika kako bi se proces u potpunosti razumio i proveo. Uloga lokalne zajednice mnogostruka je. Ona uključuje ponuđenu pomoć putem poduzetnih aktivnosti, proaktivnosti, prepoznavanja značaja i poboljšavanja cjelokupnog kredibiliteta u procesu kojim dobiva pomoć od onih glavnih, onih koji donose

odluke u procesu nacrta i realizacije planova. Građenje međusobnog povjerenja i posvećenosti pomaže u povezivanju partnerstava i ovisi o svima onima koji želi učiniti nešto novo i bolje za djecu i mlade (Ajduković, 2003).

U suradnju škole i lokalne zajednice mogu biti uključene različite interesne skupine. U interesnim skupinama obuhvaćeni su poslovni partneri škole, investitori i donatori, poslovne i pravne osobe koje su spremne ući u školu te svojim angažmanom (fizički, pravni ili financijski) doprinijeti identitetu škole i odgojno-obrazovnom procesu. Takvu suradnju obogaćuje upravo to što nisu u sustavu školstva, ali doprinose pojedinoj školi i životu u zajednici.

Partnerstvo resursa školske i lokalne zajednice trebalo bi imati isti cilj i zajedničku odgovornost. Neophodno je nadograditi procese usavršavanja svih sudionika za partnerstvo: naglašavanja značaja zajedničkog razumijevanja, znanje, činjenice o načinima ostvarivanja partnerstva, suradnički rad i podjela odgovornosti, učenje i otvoreni dijalog vodeće su snage i podrška u cijelom procesu. Način, tj. stil vođenja svake organizacije pa tako i škole vrlo je važan, može se definirati i kao presudan. Govorimo o školskom ili obrazovnom menadžmentu (Jurić, 2004, Staničić, 2007).

Epstein i Sanders (2006) navode rezultate nacionalnoga američkog istraživanja među 161 dekana, i drugih čelnika visokoškolskih ustanova od kojih oko 85 % vjeruje da je vrlo važno za školske savjetnike/pedagoge znati kako raditi u suradnji s obiteljima i društvenim partnerima, ali samo 27 % je izvijestilo da su njihovi diplomanti, budući prosvjetni djelatnici, spremni za takve nadležnosti. Ovaj nesrazmjer između priznatog značaja pedagozima i nedostatka spremnosti je samo po sebi poruka fakultetima i sveučilištima da se uključe u nove pravce za programe razvoja partnerstva u nastavnim planovima i programima njihova obrazovanja tijekom studija.

„Plan suradnje škole i lokalne zajednice što bi ga zajednički kreirali i provodili roditelji i škola pridonio bi većem otvaranju škole prema zainteresiranim dionicima i njihovom aktivnijem uključivanju u obrazovni proces. Time bi i sama lokalna zajednica aktivnije preuzela svoj dio odgovornosti i za kvalitetu obrazovanja koju škole pružaju, a ne samo za njihovo (su)financiranje.“ (Marušić i sur., 2006, 30)

4.9. Kurikulumsko partnerstvo

U okviru tendencije stvaranja partnerstva s roditeljima u literaturi se navode tri različita modela mogućih odnosa između roditelja i učitelja (Cunnigham i Davis,1985):

- **model stručnjaka** – učitelj preuzima nadzor i donosi sve odluke, malo (ili nimalo) uvažavajući roditeljska stajališta i osjećaje. Ovaj pristup teži njegovanju ovisnosti roditelja i povećanju raskoraka između profesionalaca i njih.
- **model premještanja** – učitelj prihvaća roditelja kao izvor informacija, pokušava ga obrazovati za roditeljstvo, ali zadržava nadzor nad donošenjem odluka.
- **model korisnika** – u kojem učitelj prihvaća roditeljsko pravo na izbor i odlučivanje o odgoju vlastitog djeteta. Temelji su ovog odnosa međusobno poštovanje i ravnoteža s obzirom na moć odlučivanja. Ovaj treći model svakako je najbolji za ostvarenje nastavnikova partnerstva s roditeljima, iako se u praksi još uvijek osjeća i utjecaj drugih dvaju modela.

U nekim kurikulumima (npr. corre curriculum u Finskoj) suradnja je postavljena kao standard i škole se obvezuju da u svojim programima navode modele suradnje (kooperacije). Suradnja je definirana na ugovorenoj razini, obično lokalnoj, ali i za posebne potrebe. Ponekad se ona, npr. u manjim lokalnim sredinama, proširuje i izvan lokalnih granica.

Na američkom Sveučilištu John Hopkins, u sklopu učiteljskog fakulteta, postoji certificirani program za završene učitelje koji se žele dodatno osposobiti za partnerstvo, pod nazivom Vođenje za suradnju škole, obitelji i zajednice, a koji se sastoji od pet kolegija (Epsteyn, 2011, 7).

Morgan i Morgan, 1992, prema Stoll i Fink, 2000, 186, predlažu sedam pitanja koja treba uzeti u obzir ako se želi učinkovito partnerstvo:

1. Za partnerske programe potrebna je koncentriranost (vrijeme, energija, resursi).
2. Suradnja mora biti prije svega humana, a nikako spletom birokratskih regula.
3. Okviri djelovanja partnera moraju biti jasno određeni i javno objavljeni.
4. U partnerskoj kulturi školski djelatnici moraju (pozivno) predvoditi te procese.
5. Sukobi interesa moraju se javno raspraviti kako se ne bi promicali privatni interesi.
6. Trebaju biti osigurani svi potrebni resursi – ljudski, materijalni i financijski.
7. Moraju se razmotriti pitanja pravednosti s obzirom na različite uvjete i resurse škole.

Epstein, Vorhis (2010) navode rezultate nekih studija koje su potvrdile osam "bitnih elemenata" za učinkovite školske programe partnerstva škole, obitelji, zajednice: vođenje, timski rad (tim za partnerstvo), akcijski planovi, provedba planova, financiranje, kolegijalna

podrška, evaluacija i umrežavanje. Kada se svi ovi elementi u školi njeguju, partnerski će programi biti podržani i dalje će se razvijati i obogaćivati iz godine u godinu kao održivi.

Ključno je, u okviru nove filozofije, teorije i metodologije zajednički promišljati, istraživati, osmišljavati, planirati različite pedagoške puteve kako postojeću odgojno-obrazovnu suradnju u školama unaprjeđivati u kurikulumsko partnerstvo cjelokupne školske zajednice koje će, u svojim provedbenim metodičkim strategijama, u prakseološkom smislu, sukonstruktivno kreirati jednu poželjnu odgojno-socijalnu kulturu za učenje i razvoj učenika.

4.9.1. Partnerska sukonstrukcija kurikuluma škole: druga perspektiva

U procesu traženja najboljih puteva ostvarivanja kvalitete odgoja i obrazovanja naglašava se zahtjev za razvojem sinergije između različitih sektora (European Council, 2009), a razvoj suradnje učitelja, drugih školskih djelatnika, roditelja, ali i šire zajednice, proglašava se jednim od oblika podrške ostvarenju kvalitete obrazovanja (European Commision, 2007) i mehanizmom za unaprjeđivanje nacionalnih obrazovnih sustava (Kovač, Buchberg, 2013).

Dobar model partnerskog odnosa vidljiv je u alternativnim školama Montessori i Waldorf gdje se prepoznaju odrednice takvoga razvijenijeg odnosa: tijekom odgojno-obrazovnog procesa učitelji i učenici zajedno planiraju, dogovaraju se, rade, kreiraju nastavne materijale što znači da je uključenost i participacija učenika u izgradnji vlastitih kompetencija na visokoj razini i (samo)odgovorna. Također, suradnja je s roditeljima svakodnevna, otvorena i intenzivna, s obostranim povjerenjem, što također usmjerava na razvijeniju suradnju i okvire partnerstva. Kao primjer može se navesti i Slobodna škola Bochum u Njemačkoj koju je osnovala grupa nastavnika i roditelja nezadovoljna državnim školama i gdje su međusobni odnosi svih uključenih humani, participativni i srdačni, a velika se pozornost pridaje suradničkoj klimi (Matijević, Radovanović, 2011). Kao i za mnoge pedagoške fenomene u povijesti nalazimo, osobito s početka 20. st., cijelo bogatstvo rješenja koja mogu adekvatno odgovoriti na današnje aktualne izazove.

„Stil rada koji dominira u školi i nastavnom procesu rijetko se susreće kasnije u životu. Rijetka su radna mjesta gdje se toliko mora sjediti, slušati i gledati, gdje se svakodnevno strepi od nekog ispitivanja i ocjenjivanja, a isto tako je malo radnih mjesta gdje se ne mora razgovarati, dogovarati, kreirati, graditi, vrjednovati, pokazati razumijevanje za

razlike među suradnicima, i sl. Zdrava logika upućuje na propitivanje događanja u školi i u odgojno- obrazovnome procesu te uspoređivanje tih događanja s onima u brojnim i raznovrsnim tvrtkama.“ (Matijević, Radovanović, 2011) Ova se zapažanja mogu proširiti, osim na radna mjesta, i na sve životne situacije koje će učenik u odrastanju sretati, a škola priprema za život!

Očekivane su nove mogućnosti u odgojno-socijalnoj funkciji škole, obogaćene partnerskim sudjelovanjem svih (kreativnih) sudionika u partnerskoj su-konstrukciji kurikuluma za proces buduće pedagoške angažiranosti učenika. Izgrađivanje suvremene škole ostvaruje se u kreativno-kritičkom procesu kojim se promišlja i mijenja njezin tradicionalni stil života i rada. Taj proces mora biti znanstveno-stručno planiran i utemeljen kako bi se dogodila pretvorba škole u kvalitetnu novu organizaciju gdje je sudjelovanje i emancipacija učenika ključno mjerilo njezine suvremenosti (Pivac, 2000, 44).

Istraživanja su potvrdila snažan utjecaj obitelji na postignuća njihove djece u školi te nadalje u životu. Također je potvrđeno da učenici čiji roditelji: a) imaju visoka očekivanja, b) pomažu djeci sa zadaćom, c) pohode roditeljske sastanke i ostale školske aktivnosti te d) razgovaraju s djecom o školi, imaju bolje ocjene, postižu bolje rezultate na testovima općih sposobnosti te manje izostaju nego djeca koja nemaju takve roditelje. Razni faktori utječu na to koliko će se roditelj uključiti u djetetovo obrazovanje: njegova uvjerenja, socioekonomski status te vlastita iskustva sa školom (Sheldon, 2007, 268). Škola i učitelji imaju moćan utjecaj na roditeljsko uključivanje te škole trebaju preuzeti odgovornost za povećanje angažmana roditelja i zajednice u djetetovo obrazovanje.

Na taj se način žele dati teorijske i praktične smjernice te posebne indikatore razvoja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalnog i kulturnog bića suvremene škole.

4.9.2. Smjernice/preporuke za model kurikulumskog partnerstva

Kao i uvijek kod složenih promjena psiholoških koncepata koji prethode novinama, preduvjet je propitivanje i prestrukturiranje postojećih mentalnih obrazaca, pri čemu treba znati da za to treba vremena pa je u očekivanju poželjnih inovacija potrebno strpljenje.

Senge navodi (2002, 6–9) da je (doživotno) angažiranje u nastojanju za razumijevanjem i mijenjanjem načina razmišljanja i ponašanja, prema načelima učeće organizacije, višestruko vrijedno takvih napora. Ono omogućuje pomoć ljudima da prihvaćaju promjene, potiče svijest o međusobnoj ovisnosti, pridonosi motiviranju i angažiranju ljudskog

potencijala, poboljšava kvalitetu, održiv je izvor konkurentske prednosti, potiče dobrovoljnu sljedbu onih koji vode promjene, olakšava razdijeliti moć bez nereda i kaosa i sl. Razvijajući principe učeće organizacije i vodstva za promjene, Senge smatra da se vodstvo za duboke promjene razvija iz sposobnosti održavanja stvaralačke napetosti, odnosno raskoraka između zatečene stvarnosti i vizije koju je poželjno ostvariti.

Kurikulumsko partnerstvo razvijat će se u modelu škole kao životne zajednice, gdje vladaju suradništvo i povezanost svih njezinih sudionika, paralelno s razvojem mehanizama sukonstrukcije koji će omogućavati participaciju svih zainteresiranih, kompetentnih i odgovornih.

Otvorenost škole koju treba promicati moderni menadžment u skladu je sa znanstveno stručnim odrednicama promjena škole (Pivac, 2009). Pitanje vođenja za partnerstvo nameće druge uloge onoga koji vodi – voditelj nije onaj koji primorava na promjene nego inspirira i potiče na dragovoljno uključivanje, on je „dizajner“ ili konstruktor, učitelj, uzor i poslužitelj koji održavanjem kreativne napetosti unosi potrebnu energiju (Senge i sur., 2003, 471).

Škole trebaju oblikovati programe partnerstva. Svaki školski program partnerstva jedinstven je i poseban: treba obuhvaćati procjenu potreba, izjavu o ciljevima, prioritetne aktivnosti i provedbene planove te plan potrebnih resursa. Pokazalo se da su roditelji vrlo aktivni u postavljanju školskih ciljeva ako im se za to pruži prilika (Comer i Haynes, 1991, prema Swick, 1992). Kao prvi korak uspostavljanja partnerstva, škole trebaju oformiti *akcijski tim za partnerstvo* koji uključuje učitelje, školske djelatnike, roditelje, predstavnike zajednice te u srednjim školama, učenike (Sheldon, 2007). U školama treba omogućiti postojanje “drugih” koncepcija koje u partnerstvu ostvaruju timovi učitelja temeljem zajedničke odgojne vizije; poticati inovativne pristupe, ali onim učiteljima koji nisu spremni treba omogućiti raditi na onaj način kako su to radili i do sada i obrnuto (Bognar, 2006).

Pretpostavka je da je dijalog znanstvenika i svih profesionalaca u području odgoja i obrazovanja te predstavnika obrazovne politike jedan od putova k preispitivanju procesa partnerstva, njegove vrijednosti i potrebe u sukonstrukciji kurikuluma i odgojno-socijalne kulture suvremene škole. Dijalog je povijesno potvrđen kao društvena, komunikativna i pedagoška vrijednost, također i kao metoda učenja/poučavanja. Važno je uspostaviti/oživjeti dijalog kao obrazovnu vrijednost te njime oplemenjivati školu prema dijaloškoj zajednici (konfluentnoj školi). Konfluentnim obrazovanjem upravo se žele tvoriti kognitivne, emocionalne, moralne i socijalne ljudske snage kojima bi se na miran način razrješavale društvene napetosti i sukobi (Slatina, 2008, 123). Iako autor prije svega misli na školu i

dijalog u kontekstu interkulturalizma, ove se postavke mogu primijeniti općenito na odgojno-socijalnu kulturu školske zajednice s ciljem promicanja kulturnog pluralizma.

Autorica Jacobs (2010) za novi kurikulum 21. stoljeća predlaže da se nastavnici grupiraju i online i izvan škole i unutar nje, sve do konačnog prijedloga za mrežu učitelja cijelog naroda i svijeta gdje bi dijelili svoje kurikulumske karte kako bi ispitali jedinicu učenja s globalne perspektive. Ta se razmjena događa sada jer korisnici programa kurikulumskog mapiranja imaju pristup bilo kojem učitelju koji ga koristi. Takvo je područje odgoj i obrazovanje za održivi razvoj „planetarno“ zastupljeno za partnerstva škole, obitelji i šireg okružja mogući prostor zajedničkog djelovanja neke sredine i stvaranja modela koji se mogu implementirati u neka nova dinamična partnerstva (Morin, 2001; Anđić, 2007).

Za permanentno stručno usavršavanje o partnerstvu preporučuje se formiranje nekoliko modula koji će učitelje i nastavnike osposobiti za razvijanje partnerstva treba biti ponuđeno svim učiteljima i nastavnicima, bez obzira na predmet koji predaju. Budući da partnerstvo podrazumijeva uključenost čitave škole, a i lokalne zajednice, stručno usavršavanje prvo treba omogućiti ravnateljima i stručnim suradnicima koji ga predvode. Oblici i metode koje promiču partnerstvo, kao i znanja o njihovoj konceptualnoj pozadini, trebaju postati sastavni dio inicijalnog obrazovanja budućih odgojno-obrazovnih djelatnika u Hrvatskoj; tome bi pridonijelo čvršće partnerstvo škola i visokoškolskih ustanova u kojem bi se zajednički, interaktivno tražili odgovori na sve potrebe i izazove takve suradnje u neposrednoj praksi te razne programe za partnerstvo: škole za roditelje, neformalna okupljanja roditelja, akcije, volontiranje.

Jedna od nužnih pretpostavki je uvođenje ili pojačanje dodiplomskog obrazovanje iz partnerstva u kurikulume učiteljskih/nastavničkih studija i studija pedagogije (Maleš i sur., 2010) kao i potreba promjena u izobrazbi učitelja (Marentič-Požarnik, 2008).

Također, obrazovanje za partnerstvo prošireno i na suradnike iz lokalne zajednice, pridonijelo bi senzibilizaciji zainteresiranih za ovaj proces i njegovu unaprjeđivanju, a svakako i jačanju socijalnog kapitala zajednice. U okviru cjeloživotnog učenja moguće je i potrebno zastupati i ovakve teme poštujući pri tom specifičnosti učenja odraslih prožetih njihovim iskustvom i dotadašnjim znanjima te stavovima koje će integrirati u te procese.

„Dobro organizirana lokalna administracija trebala bi izgrađivati partnerstvo između lokalnih vlasti, građana, predstavnika gospodarstvenih subjekata, ustanova i institucija“ (Mataga Tintor, 2007, 84). Horizontalno umrežavanje škola, obitelji i zajednice često je usmjereno na jačanje učeničkih kompetencija, promicanje određenih školskih aktivnosti u zajednici ili aktivnosti zajednice u školama. Čini se da uspješnost suradničkih inicijativa u

najvećoj mjeri ovisi o inicijativama samih škola ili sudionika iz zajednice pa se teško može zaključivati o postojanju sustavnih društveno-političkih instrumenata za poticanje ili jačanje suradničkog kapaciteta škola (Kovač, Buschberg, 2013, 527). Za implementaciju partnerstva važan je kontinuitet programa koji ga promiču. Osobito personalizirani pristup učeniku može se događati u krugu partnerstva: svi odgovorni i zainteresirani za učenikov razvoj čine njegovo socijalno okružje i strukturu koje treba učiniti specifičnim u odnosu na njegove potrebe i ciljeve kao pojedinca, a zajednička podrška pridonijet će ostvarenju ciljeva, uz sudjelovanje i samog učenika.

Inovacije, ljudski i socijalni kapital ključni su sastojci u izgradnji različitih mrežnih načina rada („aranžmana"). Mreže učenja, tj. mreže kojima je temeljna svrha u omogućavanju zajedničkog učenja, u pedagogiji se nazivaju i zajednice učenja. Njima je moguće diseminirati „najbolje prakse" iz različitih škola i zajednica u zajedničkom korištenju lokalnog znanja, iskustava te istraživanja novih poboljšanih modela/koncepata u partnerskoj izgradnji kurikuluma.

Svakako ova promjena uspostave partnerstva treba proći svoj „put spoznaje" (Morin, 2002), pertinentan (nadležan, prikladan, prigodan, primjeran), od spoznaje o partnerstvu do integriranja.

Za ostvarenje partnerstva nužni su određeni preduvjeti: otvorenost cjelokupne školske zajednice za poticanje partnerstva između roditelja, nastavnika i ostaloga školskog kolektiva, zatim veće mogućnosti pedagoškog obrazovanja i usavršavanja, kako roditelja, tako i nastavnika te nastojanje šire društvene zajednice za stvaranje uvjeta sredstava koja će dodatno pripomoći i unaprijediti takav sukonstruktivan vid partnerstva.

Rezultati istraživanja u Hrvatskoj (Pahić, i sur., 2010; Kovač, Buschberg, 2013) pokazuju da postoji interes škole i vanjskih suradnika za jačanjem suradnje, ali se kao prepreka doživljava nedostatak formalnih pretpostavki za sustavno poticanje i održavanje suradnje škola i vanjskih dionika, o čemu naglašeno moraju povesti računa ustanove nacionalne obrazovne politike. Promišljajući o dostupnim mehanizmima kojima se može ojačati suradnički kapacitet škola, sudionici istraživanja gotovo su jednoglasni u stavu da valja kreirati snažnije formalne veze između različitih skupina dionika.

Potrebno je više istražiti različite, osobito suvremene, oblike za češće i kvalitetnije obavješćivanje roditelja i lokalne zajednice o događanjima u školi, kako na razini razrednih odjela tako i o svim školskim aktivnostim; npr. mrežna stranica škole, razredna mrežna stranica, e-mail komunikacija, forumi i sl.

U SAD-u je razvijena Nacionalna mreža partnerskih škola (NNPS). Te škole provode različite partnerske programe koji pokazuju dobra iskustva u, npr. redovitijem pohađanju nastave, boljim socijalnim kompetencijama i sl. Članstvo je otvoreno za sve škole zainteresirane za program. Škole članice ovog programa dobivaju upute i sredstva kojima mogu osnovati, podržavati i poboljšavati takve programe koji dopiru do obitelji svih učenika. Škola, obitelj i zajednica važan su dio konteksta za učenikovo učenje, a njihova bolja koordinacija pozitivno utječe na djetetovo učenje i razvoj. Također, akcije od strane škole, roditelja, učenika i članova zajednice mogu smanjiti disonancu između tih područja.

Članovi NNPS-a savjetuju da školski akcijski timovi koriste Epstein okvir koji se sastoji od 6 tipova uključivanja za izgrađivanje partnerstva škole, obitelji i zajednice povezanih specifičnim ciljevima. Škole bi za svaki oblik uključivanja trebale provoditi partnerske aktivnosti (više zastupljen model preklapanja sfera utjecaja, Epstein, 2001):

1) *parenting* – roditeljstvo – pomoći svim obiteljima da uspostave podržavajuću okolinu djetetu

2) *communicating* – komuniciranje – osnivanje dvosmjerne razmjene informacija o školskim programima i djetetovom napretku

3) *volunteering* – volontiranje – organizacija pomoći roditeljima u školi, kući ili na drugim mjestima

4*) learning at home* – učenje kod kuće – pružanje informacija i ideja obiteljima kako pomoći djeci sa zadaćom i drugim školskim obavezama

5) *decision making* – donošenje odluka – uključivanje članova obitelji kao vođa na školskim sastancima

6) *collaborating with the community* – suradnja sa zajednicom – identifikacija i integracija sredstava iz zajednice za osnaživanje školskih programa.

Mreža NNPS potiče škole na preispitivanje partnerskih iskustava te na ocjene stupnja do kojega dopiru obitelji njihovih učenika. Također potiče akcijske timove da se suoče s problemima do kojih može doći prilikom uspostavljanja suradnje te ih uspješno riješe. Ovako osiguran okvir za partnerstvo može pomoći i našim školama u razvoju dosadašnjih suradničkih odnosa prema razvijenijim, partnerskima ako bi sve dostignute pomake usustavili kao početni model uspostavljanja poželjnih partnerskih odnosa s obitelji i lokalnoom sredinom.

4.10. Mjere partnerstva

Autori različito definiraju partnerstvo i zbog toga su izdvojene sljedeće dimenzije i mjere koje obilježuju partnerstvo obitelji, škole i zajednice, a moguće su istraživačke preporuke i smjernice u bavljenju ovom sve aktualnijom temom:

- **Maleš (1994)**: Partneri su jednaki, aktivni, odgovorni.
- **Ljubetić (2014)**: Tri su "dimenzije partnerstva" koje ga određuju: jednakost, poštovanje i stil komunikacije (prema Dunst i Trivette, 2010., 365).
- **Kovač, Buschberg (2013)**: Preduvjeti koji moraju biti zadovoljeni da bi suradnja škola i vanjskih sudionika bila moguća i uspješna: zajednička i jasna vizija, ciljevi, vrijednosti i principi na kojima se zasniva dogovorena suradnja prepoznavanje potrebe i uzajamne dobrobiti od suradnje za sve uključene dionike; uzajamno povjerenje, podrška, komunikacija i kompromis među dionicima tijekom odvijanja suradničkih aktivnosti; angažiranost, predanost i uključenost svih dionika u suradnji.
- **Pavlović–Breneselović (2009)**, Mogući indikatori partnerstva su: dokument (strategija/kodeks/plan/pravilnik) suradnje s roditeljima; školski razvojni plan sadrži specifičnosti suradnje s obitelji; roditelji sudjeluju u samoevaluaciji škole i koliko je njihovih prijedloga prihvaćeno u školski kurikulum; koliko se često traži mišljenje roditelja i koliko su akcija oni inicirali; je li bilo (koliko, kakvih) oblika suradnje s lokalnom sredinom na inicijativu i/ili uz posredovanje roditelja; koje su sve (formalne i neformalne) prilike za posjet roditelja školi i na koji su način obavještavani o tome; postoji li u školi tim za suradnju ili partnerstvo s roditeljima i koje je aktivnosti pokrenuo.
- **Epstein, J. L. & Sanders, M. G**. (2006), postavljaju pet istraživačkih pitanja: Kakva je spremnost nastavnika, ravnatelja, savjetnika da u budućnosti rade na suradnji s obiteljima i zajednicama kako bi učenici bili uspješniji u školi? Kako čelnici SCDE (schools, colleges and departments of education- škole, fakulteti i državni odjeli za odgoj i obrazovanje) svojim preporukama, smjernicama i preferencijama djeluju na osposobljavanju poučavatelja za partnerstvo škole, obitelji, vanjskih organizacija i zajednice? Koliko SCDE voditelji pripremaju diplomante za razumijevanje i provodenje partnerske prakse i programa? Kako SCDE čelnici procjenjuju vjerojatnost da će njihove institucije promijeniti plan i program i uključiti teme iz partnerstva u pripremi voditelja/poučavatelja? Koji strukturni i organizacijske čimbenici utječu u SCDE izvješćima o pokrivenosti partnerskih tema, pripremljenosti diplomiranih učitelja za njihovu provedbu s obiteljima i zajednicom te izgledi

za promjenu? Također, Epsteyn nadalje (2011, 146–147) ističe neka važna pitanja koja svakako trebaju biti postavljena u uspostavljanju partnerstva u odnosu na višedimenzionalni model kao jedan od najzastupljenijih u ovakvim procesima:

1. Koji su dijelovi od pet navedenih vrsta uključenosti snažno vidljivi u svakom razredu, a koji su najmanje zastupljeni? Koje su prakse osobito važne u svakom razredu koje se trebaju mijenjati, a koje nastaviti?
2. Jesu li prakse roditeljskog uključivanja u konkretnoj školi koherentne i koordinirane ili su rascjepkane u različite grupe? Jesu li svim obiteljima (i onima sa specifičnim potrebama, obiteljima do kojih je teško doprijeti i sl.) sve informacije dostupne i jesu li i takve obitelji ravnopravno uključene u odgoj i obrazovanje svoje djece u školi i kod kuće?
3. Do kojih je obitelji škola doprijela, a do kojih nije i zbog čega se javljaju takvi problema te što se može učiniti kako bi se riješili problemi komunikacije i povezivanja?
4. Što se očekuje u suradnji jednih od drugih – što učitelji očekuju od obitelji, što obitelji očekuju od učitelja i škole te što učenici očekuju kao pomoć od škole za njih i njihove obitelji?
5. Kakva je vizija škole za 3 godine u odnosu na ovih 5 vrsta roditeljskog uključivanja te kako bismo željeli da funkcionira roditeljsko uključivanje: što bi trebali raditi učitelji, a što roditelji? Što bi trebali raditi učenici, školski suradnici te svi drugi u školi? Koji se specifični ciljevi žele ostvariti u suradnji na kraju razdoblja od 1, 2 i 3 godine?
6. Kako učenici napreduju u odnosu na važna mjerila akademskih postignuća, ponašanja i drugih postavljenih indikatora? Kako roditeljsko uključivanje može pomoći da više učenika bude uspješnije? Koje će vrste uključivanja pomoći učenicima unaprijediti svoja postignuća, uspjeh i socijalne kompetencije?
7. Koje korake možemo poduzeti kako bi ostvarili trogodišnje ciljeve? Tko će biti odgovoran/ zadužen za razvoj, implementaciju i evaluaciju svih vrsta uključivanja?
8. Koji su troškovi povezani sa željenim poboljšanjima? Hoće li biti potrebe za stručnim usavršavanjem zaposlenika, za novim zapošljavanjem ili korištenjem nekih resursa iz lokalnog okružja ili obrazovne uprave? Hoće li biti potrebni neki posebni fondovi za implementaciju tih programa? Kako će učitelji, roditelji i drugi koji osmišljavaju i vode različite aktivnosti biti podupirani, nagrađeni i prepoznati?
9. Kako će se evaluirati implementacija i rezultati poduzetih napora za poboljšanje prakse? Koji će rezultati zapravo biti ostvareni za 1, 2 ili 3 godine te koji će se indikatore, mjere i zapažanja koristiti za praćenje napretka?

10. Razmotriti i sva ostala pitanja koja se uoče, primjerice o početnim točkama partnerstva, planovima, ciljevima, zaduženjima, implementaciji, evaluaciji itd.

Analogno tomu postavlja se pitanje koji su to sadržaji, aktivnosti i oblici suradnje već postojeći u našoj odgojno-obrazovnoj praksi kao prethodnici partnerstva, a mogu biti polazišne točke prema partnerstvu škole, roditelja i zajednice:

- Formalni oblici: Školski odbor, Vijeće roditelja, Vijeće učenika, Učiteljsko vijeće, roditeljski sastanci, sati pojedinačnih obavijesti za roditelje prostor su za *stalno poboljšavanje kvalitete odnosa u suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom na svim razinama* (npr. roditeljski sastanak u obliku pedagoške radionice ili rasprave; ispitivanje potreba i mišljenja roditelja i učitelja o suradnji; međusobno povezivanje školskih tijela)
- Neformalni oblici (*uvođenje ili poticanje, osnaživanje postojećih):* Dan obitelji – dan za roditelje; škola za roditelje; obavijesni letci ili plakati; športske igre i natjecanja, priredbe i izleti, zajednički rad u školi, sudjelovanje roditelja u nekim povjerenstvima, uključivanje roditelja i stručnjaka iz lokalne zajednice u dijelove školskog kurikuluma i sl.).
- Sudjelovanje roditelja u životu i radu škole: u planiranju i programiranju rada škole; suradnji s lokalnim okružjem; donošenju školskih pravila; izvannastavnim programima; školskim projektima; kulturnoj i javnoj, zdravstvenoj, socijalnoj i ekološkoj djelatnosti škole i sl.
- Jasnija zakonska podloga: pitanje prava roditelja u sustavu odgoja i obrazovanja još uvijek je nedovoljno jasno definirano i u budućnosti će sigurno doživjeti značajne promjene; još uvijek su prisutne nejasnoće, osobito u praksi. Uz promjene i inoviranje odgoja i obrazovanja na nacionalnoj razini i obrazovne politike te razraditi i implementirati provedbu partnerstva u zakonskim dokumentima i pravilnicima.

Navođenjem mnoštva pitanja koja su se otvorila tijekom teorijske analize dodaje im se metodološka važnost kao polaznim i radnim hipotezama za empirijsko istraživanje (Halmi, 2005) ove važne teme kurikulumskoga partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole koje slijedi u nastavku rada.

II. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

1. METODOLOGIJA

Zbog složenosti istraživačkih fenomena partnerstva u socijalnom kontekstu škole i procesa sukonstrukcije kurikuluma kao i različite strukture umreženosti tih odnosa u istraživanju će se koristiti metodologija "utemeljene teorije" (groundedtheory); tj. teorije koja se postupno izgrađuje u međuigri između faze prikupljanja podataka i teorijske analize, što vodi verifikaciji hipoteza koje nastaju interakcijom tijekom samog istraživanja, a ne apriorno. Uz stalne poredbene analize ovaj pristup uključuje sustavno postavljanje općih relacijsko-konceptualnih pitanja, teorijskog uzorkovanja te postupaka sustavnog kodiranja za postizanje konceptualne gustoće, u kojoj se vide jasne relacije između pojmova na kojima se temelji inovacijsko istraživanje (Glaser i Strauss, 1967, Guba i Lincoln, 1988, Patton, 1990, Halmi, 2005, Cohen i sur., 2007, Jeđud, 2007).

Utemeljena teorija primijenjena u ovom radu odlikuje se načinom interpretacije socijalne stvarnosti iz perspektive subjekta istraživanja, a njezine su osobitosti konture pojedinih veza između koncepata, hijerarhijskog kodiranja podataka i teorijske senzitivnosti istraživača koje su postavljene u obliku hipoteza unutar interakcije prikupljanja i analiziranja podataka te čine polazište za evaluaciju cijelog procesa istraživanja i temelja refleksivnog promišljanja. Njezin središnji dio, ključan za ispitivanje doprinosa kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, ogleda se u odnosu teorije prema zbilji (praksi), uključujući višestruke perspektive aktera i analitičke interpretacije kao strateške poveznice empirijskog svijeta i svakodnevnice. Naime, intenzivnija uporaba utemeljene teorije u pedagogijskim istraživanjima doprinosi boljem konceptualnom razumijevanju procesa i pojava u području kurikuluma i odgojno-socijalne kulture škole te efikasnijem razvoju pedagoške prakse.

Djelatnost je škole (na provedbenoj razini) utemeljena slijedom važećih nacionalnih dokumenata, zakona i propisa, školskim kurikulumom i godišnjim planom i programom rada. Stoga će se procesi kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture prvo istraživati u navedenim dokumentima 11 osnovnih škola reprezentativnog uzorka, a zatim polustrukturiranim skupnim intervjuima s povjerenstvima za kvalitetu istih škola.

Članak 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi definirao je: "Škola radi na temelju Školskog kurikuluma i Godišnjeg plana i programa rada. Školski kurikulum utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole, a donosi se na temelju Nacionalnog kurikuluma i Nastavnog plana i programa. Njime se određuju Nastavni plan i program izbornih predmeta, izvnnastavne i izvanškolske te druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte prema smjernicama hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda. Utvrđene su kurikulumske kategorije: aktivnost, program i /ili projekt; ciljevi; namjena aktivnosti, programa i /ili projekta; nositelji; način realizacije; vremenik; troškovnik te način vrednovanja aktivnosti, programa i /ili projekta."

Dostupnost školskog kurikuluma svakom roditelju i učeniku u pisanom obliku potvrđena je i važećim prosvjetnim propisima, što škole osiguravaju objavljivanjem na svojim službenim mrežnim stranicama. U tom se prepoznaje namjera obrazovne politike za približavanjem i dostupnošću ovih ključnih dokumenata učenicima, roditeljima i drugim zainteresiranima kao preduvjet partnerskim procesima.

1.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj je rada ispitati doprinos kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, odnosno rasvijetliti dimenzije, stanje i perspektive njegovog razvojnog procesa kroz model partnerske sukonstrukcije.

Na osnovi cilja postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

- analizirati sadržaje školskih dokumenta (školske kurikulume te godišnje planove i programe rada škola) te identificirati dimenzije kurikulumskog partnerstava u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole i njegove karakteristike
- izraditi analitičku matricu analize sadržaja, izvršiti uzorkovanje, odrediti jedinice analize, sadržaje kategorija te izvršiti kodiranje i statističku analizu podataka (kvantitativnu i kvalitativnu)
- provesti polustrukturirane grupne intervjue s povjerenstvima za kvalitetu škola i utvrditi dimenzije društvene stvarnosti kurikulumskog partnerstva u izgradnji socijalne kulture škole i time postići dublje razumijevanje njegova razvojnog procesa i sukonstrukcije
- kvantifikacijom podataka usporediti pojavnost, učestalost, količinu i snagu dobivenih dimenzija kurikulumskog partnerstva u izgradnji socijalne kulture škole te utvrditi njihove odnose na svim razinama, pojedinačnim i grupnim
- triangulacijom podataka razvidno predočiti stanje i perspektive razvojnog procesa kurikulumskog partnerstva u izgradnji socijalne kulture škole kroz model partnerske sukonstrukcije, odgovorom na postavljena istraživačka pitanja.

Istraživački se zadatci strukturiraju oko pitanja:

1. Tko su partneri te koje vrijednosti i ciljeve su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma?
2. Koji se izazovi javljaju u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma?
3. Kakav je razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva?
4. Što obilježava kurikulum “škole koja promiče partnerstvo”?

Na osnovi cilja i problema istraživanja nije se odmah definirala hipoteza istraživanja jer utemeljena teorija (Strauss, Corbin,1998), primijenjena u ovom radu, ne polazi od hipoteza kao pretpostavki određenih činjenica nego se one izvode na temelju konceptualne ideje (a ne prije promatranih podataka). Rezultat je takvog pristupa niz hipoteza oblikovanih kao utemeljena teorija koja ima obilježje privremenosti. Naime, u kvantitativnom se istraživanju varijable unaprijed definiraju, a u kvalitativnom se otkrivaju i dopunjavaju tijekom analize unutar kategorija i potkategorija, odnosno jedinca i uporišnih točaka analize.

1.2. Uzorak istraživanja

Uzorak je istraživanja prigodan, a obuhvatio je 11 osnovnih škola s područja pet slavonsko-baranjskih županija, analizu njihovih školskih dokumenata i provedbu polustrukturiranih intervjua s povjerenstvima za kvalitetu. Ukupno je 836 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, a osnovni skup čini 186 škola s područja Slavonije i Baranje. Obuhvaćenost 11 škola u uzorku na 6-postotnoj je razini u odnosu na osnovni skup, što zadovoljava minimalne kriterije generalizacije.

Za prigodni je uzorak odabrano 11 osnovnih škola pri čemu se nastojalo obuhvatiti po jednu gradsku i jednu seosku školu iz svake županije. Zbog odnosa broja gradskih i seoskih škola u Vukovarsko-srijemskoj županiji, koji prelazi omjer 1:2 i takvom se strukturom razlikuje od svih drugih županija, odlučeno je iz ove županije u uzorak uključiti 2 seoske škole. Odnos broja škola u osnovnom skupu po županijama i broj škola u uzorku prikazan je u Tablici 1.

Tablica 1. Prikaz broja gradskih i osnovnih škola osnovnog skupa i škola u uzorku

naziv županije	broj gradskih OŠ	broj seoskih OŠ	ukupan broj OŠ u županiji	broj gradskih OŠ u uzorku	broj seoskih OŠ u uzorku	ukupan broj OŠ u uzorku po županiji
Virovitičko-podravska	7	10	17	1	1	2
Požeško-slavonska	6	9	15	1	1	2
Brodsko-posavska	11	21	32	1	1	2
Osječko-baranjska	24	46	70	1	1	2
Vukovarsko-srijemska	16	36	52	1	2	3
ukupno	64	122	186	5	6	11

Za uzorak od 11 osnovnih škola, 5 gradskih i 6 seoskih, nastojalo se odabrati gradske škole koje polazi od 600 do 800 učenika, a seoske od 200 do 400 učenika. Većinom se mogao poštivati taj kriterij, osim u Virovitičko-podravskoj županije gdje broj učenika u obje gradske škole prelazi 800. Raspon razrednih odjela u gradskim je školama od 25 do 43, a u seoskim školama od 17 do 23.

Broj učitelja u školama kreće se od 27 do 57, a sve škole imaju zaposlene stručne suradnike, od najmanje 2 (u 4 seoske škole) do najviše 4 stručna suradnika (u 3 gradske škole). Podatci o osnovnim brojčanim pokazateljima prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Osnovni podatci o školama u uzorku istraživanju

rb	naziv škole	mjesto	Županija	broj učenika / razrednih odjela	broj učitelja	broj stručnih suradnika	grad/ selo (G/S)
1	Oš „Retfala“	Osijek	Osječko-Baranjska	700 / 28	42	3	G
2	Oš „Antun Mihanović“	Slavonski Brod	Brodsko-Posavska	685 / 37	57	4	G
3.	Oš Josipa Kozarca	Vinkovci	Vukovarsko-Srijemska	610 / 25	42	3	G
4.	Oš "Dobriša Cesarić"	Požega	Požeško-Slavonska	624 / 30	47	4	G
5.	Oš Ivana Brlić Mažuranić	Virovitica	Virovitičko-Podravska	888 / 43	58	4	G
6.	Oš Bratoljuba Klaića	Bizovac	Osječko-Baranjska	331 / 21	30	3	S
7.	Oš Viktor Car Emin	Donji Andrijevci	Brodsko-Posavska	288 / 17	30	3	S
8.	Oš „Ivana Brlić Mažuranić“	Rokovci-Andrijaševci	Vukovarsko-Srijemska	400 / 22	34	2	S
9.	Oš Stari Jankovci	Stari Jankovci	Vukovarsko-Srijemska	288 / 23	30	2	S
10.	Oš Ivan Goran Kovačić	Velika	Požeško-Slavonska	358 / 19	30	2	S
11.	Oš Voćin	Voćin	Virovitičko-Podravska	284 / 17	27	2	S

Podatci o analiziranim dokumentima – godišnjim planovima i programima rada škola (GPPR) i školskim kurikulumima (ŠK) prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Podaci o analiziranim dokumentima – godišnjim planovima i programima rada (GPPR) i školskim kurikulumima (ŠK)

rb	naziv škole	mjesto	županija	broj stranica GPPR	Bbroj stranica ŠK	ukupno stranica GPPR i ŠK
1	OŠ „Retfala“	Osijek	Osječko-baranjska	41	187	228
2	OŠ „Antun Mihanović“	Slavonski Brod	Brodsko-posavska	71	109	180
3.	OŠ Josipa Kozarca	Vinkovci	Vukovarsko-srijemska	51	68	119
4.	OŠ "Dobriša Cesarić"	Požega	Požeško-slavonska	55	80	135
5.	OŠ Ivana Brlić Mažuranić	Virovitica	Virovitičko-podravska	70	126	196
6.	OŠ Bratoljuba Klaića	Bizovac	Osječko-baranjska	32	46	78
7.	OŠ Viktor Car Emin	Donji Andrijevci	Brodsko-posavska	48	74	124
8.	OŠ „Ivana Brlić Mažuranić“	Rokovci-Andrijaševci	Vukovarsko-srijemska	20	54	74
9.	OŠ Stari Jankovci	Stari Jankovci	Vukovarsko-srijemska	31	24	55
10.	OŠ Ivan Goran Kovačić	Velika	Požeško-slavonska	36	143	179
11.	OŠ Voćin	Voćin	Virovitičko-podravska	30	73	103
11.	UKUPNO	11 osnovnih škola	5 županija	485	986	1471

Analizirani su temeljni školski dokumenti, 11 godišnjih planova i programa (GPPR) i 11 školskih kurikuluma, ukupno 1471 stranica. Vidljiv je velik raspon u njihovom opsegu, najmanji broj stranica GPPR je 20, a najveći 71. Školski kurikulumi broje od 24 do 187 stranica.

Svi su dokumenti dostupni i preuzeti s mrežnih stranica navedenih škola.

Istraživanja koja se ostvaruju u okviru kvalitativne paradigme podrazumijevaju korištenje manjih i namjernih uzoraka te ne rezultiraju čvrstim brojčanim podatcima, statistički reprezentativnim u odnosu na populaciju koja se istražuje. Njihov je cilj temeljnije ući u istraživačku problematiku generirajući što više ideja i koncepata. S obzirom na istraživačke zadatke razumijevanja subjektivnog viđenja stvarnosti konkretnog pojedinca ili grupe važno je osigurati ispitanike koji o temi imaju što reći i mogu pružiti više podataka. To je jedan od razloga zbog kojih su sudionici u ovom istraživanju članovi povjerenstva za kvalitetu uzorkovanih škola. Školska povjerenstva ili timovi za kvalitetu, javljaju se kao stručna tijela u školama od 2007., temeljem obveze samovrednovanja iz Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (čl. 88, 2008). Da bi se rezultati tog procesa što bolje

iskoristili i analizirali na način koji će doprinijeti razvoju, svaka škola imenuje *školsko povjerenstvo (tim) za kvalitetu,* koje nije formalno školsko tijelo nego funkcionira kao radna skupina. U školskom povjerenstvu za kvalitetu najmanje je šest osoba: ravnatelj, stručni suradnik, dva učitelja razredne nastave i dva učitelja predmetne nastave. Radi što učinkovitijeg samovrednovanja u povjerenstvo se mogu uključiti predstavnici roditelja, učenika, lokalne zajednice i školskog odbora čime se potiče interes svih sudionika kurikuluma za školske razvojne procese te osigurava i njihovo djelovanje na različitim razinama (Vodič za samovrednovanje osnovnih škola, 2010).

U školama je različit broj članova povjerenstva, prema potrebi može biti i promjenjiv, a koliko je sudionika obuhvaćeno polustrukturiranim intervjuom prikazano je u Tablici 4.

Tablica 4. Broj članova povjerenstva za kvalitetu sudionika obuhvaćenih intervjuom

RB	Naziv škole	Mjesto	Županija	Broj sudionika intervjua	Broj stranica transkripta	Vremensko trajanje intervjua – min.
1	OŠ „Retfala“	Osijek	Osječko-baranjska	10	9	115
2	OŠ „Antun Mihanović“	Slavonski Brod	Brodsko-posavska	11	5	95
3.	OŠ Josipa Kozarca	Vinkovci	Vukovarsko-srijemska	6	6	90
4.	OŠ "Dobriša Cesarić"	Požega	Požeško-slavonska	8	6	110
5.	OŠ Ivana Brlić Mažuranić	Virovitica	Virovitičko-podravska	16	6	120
6.	OŠ Bratoljuba Klaića	Bizovac	Osječko-baranjska	13	4	105
7.	OŠ Viktor Car Emin	Donji Andrijevci	Brodsko-posavska	7	6	110
8.	OŠ „Ivana Brlić Mažuranić“	Rokovci-Andrijaševci	Vukovarsko-srijemska	9	3	85
9.	OŠ Stari Jankovci	Stari Jankovci	Vukovarsko-srijemska	7	6	95
10.	OŠ Ivan Goran Kovačić	Velika	Požeško-slavonska	8	8	95
11.	OŠ Voćin	Voćin	Virovitičko-podravska	7	3	70
	UKUPNO	**11 OŠ**	**5 Županija**	**104**	**62**	**1090**

U istraživačkom uzorku ovih 11 osnovnih škola broj nazočnih članova povjerenstva za kvalitetu bio je od 6 do 16 predstavnika odgojno-obrazovnih subjekata.

1.3. Instrumenti istraživanja

Za potrebe istraživanja izrađene su analitičke matrice za raščlambu sadržaja školskih dokumenata te konstruirani okviri polustrukturiranog intervjua. Analitičke su matrice obuhvatile godišnji plan i program rada škole, kurikulum škole za šk. god. 2014./2015. te polustrukturirani intervju s povjerenstvom za kvalitetu.

Godišnji plan i program rada škole za šk. god. 2014./2015.

Godišnji planovi i programi sastoje se od niza zadanih planskih i programskih odrednica kojima škola planira svoj rad tijekom jedne školske godine, od kojih su analizom obuhvaćeni samo oni relevantni za ovaj rad. Stoga analitička matrica godišnjih planova i programa sadržava 9 tablica u odnosu na sljedeća područja tih dokumenata prema kojima je sagledano kurikulumsko partnerstvo i odgojno-socijalna kultura škole:

- ravnatelj i pedagog škole
- psiholog, knjižničar i drugi stručni suradnici škole
- učiteljsko vijeće i razredna vijeća
- vijeće roditelja i vijeće učenika
- školski odbor i povjerenstvo za kvalitetu
- stručno usavršavanje
- kulturna i javna, zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost škole
- školski prevencijski programi i profesionalna orijentacija
- ostala i specifična suradnja i aktivnosti.

Unutar svake tablice nalazi se prostor za analiziranje i kodiranje podataka. Intencija je bila dobiti jasan i pregledan uvid u to koliko njihov sadržaj oslikava kurikulumsko partnerstvo i odgojno-socijalnu kulturu škole. Uporišne točke analize koncentrirane su na planiranu suradnju škole, roditelja i društvene sredine (zajednice), što se označavalo s DA (planirano) ili NE (nije planirano).

Kurikulum škole za šk.god. 2014./2015.

Kurikulum je temeljni dokument škole koji sadrži sljedeća područja:

- izborna nastava
- dodatna nastava
- dopunska nastava
- izvannastavne aktivnosti
- izvanučionična nastava
- projekti i druge aktivnosti.

Kurikulumske kategorije su aktivnost, program i/ili projekt; ciljevi aktivnosti, programa i/ili projekta; namjena aktivnosti, programa i/ili projekta; nositelji aktivnosti, programa i/ili projekta i njihova odgovornost; način realizacije aktivnosti, programa i/ili projekta; vremenik aktivnosti, programa i/ili projekta; troškovnik aktivnosti, programa i/ili projekta; način vrednovanja i način korištenja rezultata vrednovanja.

Kurikulum se analizirao u okviru njegovih triju dijelova: razlikovni (izborna nastava), školski (dodatna i dopunska nastava, izvannastavne aktivnosti i izvanučionična nastava) i na kraju projektne aktivnosti te integrirani (tematski) dani. Za ta je područja konstruirana jedinstvena analitička matrica kojom se, unutar 4 kurikulumske kategorije, svrha/cilj, nositelji, način učenja i vrednovanje, sažimaju podatci o planiranom kurikulumskom partnerstvu u sukreiranju odgojno-socijalne kulture škole. Podatci su kodirani za podsustave razredne i predmetne nastave, odnosno razinu škole ako se radi o projektnim aktivnostima.

Polustrukturirani intervju

Polustrukturirani skupni intervju postupak je koji istraživaču pruža određenu razinu sudjelovanja u interakcijama koje se razvijaju u takvom izravnom istraživačkom procesu te može dodatno pojasniti ili dopuniti pitanja i druge sadržaje intervjua. Uključenim sudionicima omogućuje raspravu o svojim interpretacijama škole i svijeta u kojem žive te izražavanje mišljenja iz svojeg motrišta, primjerice kako oni vide kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Uvažavajući različita stajališta i razmjene mišljenja između dvoje ili više ljudi, polustrukturirani intervju se ne bavi samo prikupljanjem podataka i iskaza grupa i pojedinaca o životu i radu škole "on je dio života samog, njegova humana komponenta je neizbježna." (Cohen i sur., 2007, 267).

Za intervju je unaprijed pripremljeno 15 pitanja, u formi tema za razgovor, a sudionici su odgovarali dragovoljno i slobodno, pojedinačno ili zajednički kao skupina. Neposredno

prije početka intervjua svima je podijeljen pisani plan te pružene osnovne upute o sadržaju i načinu razgovora te etičkim načelima istraživanja.

Intervju je, uz pristanak sudionika i poštujući Etički kodeks (2003), sniman diktafonom nakon čega su za potrebe analize načinjeni transkripti.

1.4. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u vremenu od listopada 2014. do lipnja 2015. Nakon što su u školama dovršeni i od nadležnih tijela prihvaćeni godišnji planovi i programi te kurikulumi pristupilo se njihovoj analizi. Nakon toga su, u suradnji s ravnateljima i pedagozima, u prostorima škola provedeni polustrukturirani skupni intervjui s povjerenstvima za kvalitetu. Slijedila je obrada i interpretacija podataka.

1.5. Triangulacija podataka

S obzirom na to da su podatci prikupljeni kvalitativnim pristupom, za njihovu je validaciju izabran postupak triangulacije, primjeren ovako kompleksnom istraživanju koje prikazuje svojevrsni pluralizam ideja i gledišta iz različitih perspektiva i na svim razinama kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Uzimajući u obzir ciljeve istraživanja i pitanja na koje se tražio odgovor, triangulacija dobivenih podataka jedno je od rješenja kojim se može dobiti potpuniji uvid u ovaj složeni konstrukt. Triangulacija primijenjena u ovom radu podrazumijeva integraciju podataka iz različitih izvora sa što više aspekata razmotrenoga, shvaćenog i objašnjenog stanja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Naime, kurikularno partnerstvo nije samo bogatstvo škole već i bogatstvo društvene stvarnosti koja od istraživača traži otvorenost prema svim raspoloživim utjecajima, resursima i razvojnim perspektivama. Triangulacija s tog aspekta kombinirana je, ujedno i vremenska i prostorna, teorijska i metodološka jer objedinjuje različite istraživačke postupke, kvantitativne i kvalitativne. Kvalitativno je istraživanje dinamičnije jer predstavlja pogled na društveni život u razvoju, bavi se otkrivanjem strukturalnih elemenata društvenog života i vezuje ih za mikrodruštvene razine razvoja, dok je kvantitatativno istraživanje statičnije, bavi se otktivanjem procesualnih elementa društvenog života i češće se vezuje za makrodruštvene razine (Bryman, 1996). Detaljnije razlike među njima nemoguće je eksplicitno odvojiti, stoga su u fokusu ovog istraživanja njihove sličnosti, a ne različitosti, osobito kada je riječ o utemeljenoj teoriji, svojevrsnoj teoriji kao rezultatu istraživanja kombiniranjem višestrukih promatrača, teorijskih perspektiva, izvora podataka i metodologija (Denzin, 1970).

Dakle, koncept triangulacije je višedimenzionalan, a Patton (1987) predlaže četiri vrste vrste triangulacije:

- triangulacija izvora podataka (triangulacija podataka)
- triangulacija različitih evaluatora (triangulacija istraživača)
- triangulacija stajališta o istom nizu podataka (teorijska triangulacija)
- triangulacija metoda (metodološka triangulacija).

Za ovaj su rad izabrane triangulacija izvora/podataka i teorijska triangulacija. Prvo će se usporediti podatci dobiveni iz godišnjeg plana i programa rada, kurikuluma i intervjua, u odnosu na istraživačka pitanja, a zatim usporediti utemeljenost rezultata istraživanja u teoriji konstruktivizma, ekološko-sustavnoj teoriji i teoriji socijalnog kapitala koje su bile uporišta ovoga rada te u aktualnoj paradigmi učenikova položaja kao aktivnog subjekta s pravima s kojom su također sustavno praćeni dobiveni podatci.

Tijekom istraživačkog procesa poštivao se etički kodeks istraživanja te su rezultati obuhvaćenih škola, bilo da je riječ o analizi dokumenata ili o polustrukturiranom intervjuu, zaštićeni, interpretirani prema mjestu (gradska ili seoska škola) te rednim brojevima.

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

2.1. KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE IZ PERSPEKTIVE GODIŠNJEG PLANA I PROGRAMA

Analizi godišnjih planova i programa rada prethodilo je razmatranje iskazane vizije, misije i razvojnih ciljeva škole. Nakon toga slijedi analiza kurikulumskog partnerstva s roditeljima i društvenom sredinom te doprinosa odgojno-socijalnoj kulturi škole u planovima i programima ravnatelja, pedagoga, psihologa, knjižničara i ostalih stručnih suradnika, stručnih i drugih tijela, kulturne i javne te zdravstvene, socijalne i ekološke djelatnosti, prevencijskih programa i profesionalne orijentacije. Također, razmotrit će se i pojavnost specifične suradnje i aktivnosti, koje nisu prethodno obuhvaćene, i njihov prilog suradničkom ozračju svake pojedine školske zajednice.

2.1.1. Vizija, misija i razvojni ciljevi škole

Vizija pretpostavlja sliku idealne budućnosti škole, jasnu predodžbu budućih događanja i željenog pravca njezina razvoja škole. Dobro iskazana vizija zasnovana je na ideji razvoja, vrijednostima za koje se škola zalaže te željenim okvirima ponašanja u ključnim područjima.

Misija predstavlja načine na koji će se ostvariti vizija, pomaže izradi razvojnog plana, godišnjeg programa, osnova je za definiranje ciljeva i donošenje odluka.

Koliko je jasno iskazana vizija (V), misija (M) i dugoročni ili razvojni ciljevi (C) obuhvaćenih škola u odnosu na elemente kurikulumskog partnerstva i odgojno-socijalne kulture škole, u godišnjim planovima i programima rada te u školskim kurikulumima, na kvalitativnoj razini prikazano je u Tablici 1., a na kvantitativnoj u Tablici 1.a.

Tablica 1. Vizija, misija i ciljevi razvoja škole (kvalitativna analiza)

rb. škole		Vizija, misija i dugoročni ili razvojni ciljevi škole s elementima kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole	Da	Ne
1.	V	Škola u kojoj se odgojno-obrazovni rad temelji na poštovanju, toleranciji i međusobnom uvažavanju.	Da	
	M	U suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom potičemo partnerske odnose. Nastojimo biti aktivni sudionici društvenog života.	Da	
	C	Poticati suradnju i partnerstvo s lokalnom zajednicom (uključiti ih u resurse škole). Razvijati suradnju, toleranciju i mirno rješavanje sukoba.	Da	
2.	V	Želimo školu po mjeri djeteta.	Da	
	M	Međusobna suradnja i poštovanje. Razvijati suradnju i timski rad i okupljati timove oko školskih projekata.	Da	
	C	U školi smo svi različiti, ali svi jednako vrijedimo. Zadovoljan učenik, učitelj, roditelj. Učenje komunikacijskih vještina.	Da	
3.	V	Težimo školi koja će biti otvorena, interaktivna, umrežena, opremljena, okrenuta pozitivnim promjenama, školu u koju će učenici rado dolaziti, školu zadovoljnih i sretnih profesora i roditelja.	Da	
	M	Motivirati učenike da se uključe u život i rad škole. Pomoći učenicima razviti odgovorno ponašanje. Razvijati demokraciju u školi i djelotvorne postupke za aktivnije uključivanje roditelja i zajednice u rad škole.	Da	
	C	-		Ne
4.	V	-		Ne
	M	-		Ne
	C	-		Ne
5.	V	**S**lobodna, sigurna, pravedna škola: u položaju pojedinca u odnosu na skupinu, u različitostima. Suradnja, tolerancija i iskrenost među učiteljima i učenicima.	Da	
	M	Suradnja, tolerancija i iskrenost među učiteljima i učenicima: poboljšati komunikaciju učitelja-učenika- -učitelji; obrazovati roditelje za rad s učenicima/djecom kod kuće. roditelja; pedagog	Da	
	C	Uspješnost učenika u školi obuhvaća socijalizaciju, toleranciju, prilagodbu pravilima života, razvijanje samopouzdanja i prihvaćenost među drugima.	Da	
6.	V	Sretno i obrazovano dijete: usmjerenost na osobni razvoj učenika, njegovo osposobljavanje za kvalitetno življenje, aktivno i odgovorno sudjelovanje…	Da	
	M	Potičemo poštovanje, uljudnost i prijateljstvo među djelatnicima i učenicima. Učimo jedni od drugih, pomažemo jedni drugima i aktivno slušamo jedni druge. S roditeljima ostvarujemo suradnički, otvoren, iskren, profesionalan odnos pun razumijevanja uz stalni razvoj i očuvanje međusobne podrške. Lokalna zajednica je osnivač i partner naše škole. Trudimo se biti uzorni u ostvarenju svojih ciljeva, a lokalna zajednica u tome nam pruža podršku.	Da	
	C	Učenicima pružiti priliku vježbati pozitivne životne vrijednosti i vještine timskim radom i suradnjom. Poticati usmjerenost na osobni razvoj učenika, njegovo osposobljavanje za kvalitetno življenje. Pomažemo učenicima, roditeljima i djelatnicima usvojiti tehnike kvalitetne komunikacije.	Da	
7.	V	Vjerujemo da naša škola može biti: škola u kojoj vladaju dobri odnosi i pozitivno ozračje; škola u kojoj su potrebe učenika, roditelja i djelatnika u velikom postotku zadovoljene; škola otvorena k novom, gdje svi teže kvaliteti. Moto škole: „Svaki učenik ne mora biti odličan đak, ali može postati odličan čovjek.“	Da	
	M	Razvijati pozitivno ozračje, radnu atmosferu u kojoj će djelatnici i učenici sa zadovoljstvom davati najviše od svojih znanja i mogućnosti. Učenicima omogućavamo osobni razvoj i korištenje novih tehnologija.	Da	
	C	Poboljšati stav učenika prema učiteljima (suradnički, a ne suparnički). Poticati učitelje na suradnički, ali asertivni odnos prema učenicima. Stvarati pozitivno ozračje u zbornici i učionicama: sudjelovanjem učenika u odlučivanju i preuzimanju odgovornosti, međusobnim poštovanjem i suradnjom svih subjekata u školi, dogovaranjem i poštivanjem kućnog reda, rada i discipline, uključivanjem roditelja i lokalne zajednice kao partnera u školski život škole.	Da	

8.	V	Planiranim aktivnostima, programima i projektima težimo kvalitetnim rezultatima: ostvariti ciljeve usmjerene na učenika i njegov razvoj, stručnu samostalnost i odgovornost učitelja, samostalnost i razvoj škole te uz potporu uže i šire društvene zajednice doprinijeti izgradnji učinkovitog i kvalitetnog obrazovnog sustava.	Da	
	M	-		Ne
	C	-		Ne
9.	V	-		Ne
	M	-		Ne
	C	-		Ne
10.	V	-		Ne
	M	Osposobiti učenike za samostalno učenje različitim pristupima. Razvijati samopouzdanje, samopoštovanje i svijest o vlastitim sposobnostima.	Da	
	C	Poticati suradnju i partnerstvo s lokalnom zajednicom. Razvijati vještine suradnje, tolerancije i mirnog rješavanja sukoba.	Da	
11.	V	Središte i polazište rada školskog kurikuluma jesu potrebe i interesi naših učenika, roditelja i lokalne zajednice.	Da	
	M	-		Ne
	C	Razvijanje komunikacije, vještina suradnje, tolerancije i mirnog rješavanja sukoba. Kvalitetna suradnja na relaciji roditelji – škola, podrška i pomoć lokalne zajednice.	Da	
Ukupno			**22**	**11**

Kvalitativna je analiza podataka pokazala da su u misiji, viziji i dugoročnim ili razvojnim ciljevima škole sadržane i dimenzije kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Dimenzije toga razvojnog procesa istaknute su za svaku školu posebno, onako kako ih škole navode. Većina je škola, sukladno kurikulumskoj filozofiji naglasila uz učeničke, potrebe i interese roditelja i lokalne sredine prepoznajući ih kao važne partnere učenja i socijalizacije. Opažena je usmjerenost na učenika, njegovu uspješnost, samostalnost i samopouzdanje, ali i na pozitivno i poticajno ozračje suradnje, tolerancije i međusobnog poštovanja u školi kao poželjnoj odgojno-socijalnoj zajednici.

Kvantitativnom je analizom sadržaja uočeno da sve obuhvaćene škole nemaju iskazanu viziju, misiju i dugoročne ciljeve razvoja. To se osobito odnosi na jednu gradsku (rb. 4.) i jednu seosku školu (rb. 9.) koje nemaju iskazanu niti jednu od analiziranih kategorija. Djelomično iskazane analizirane kategorije imaju jedna gradska (rb. 3.) i tri seoske škole (rb. 8., 10. i 11.). Kako su vizija, misija i strateški ciljevi razvoja škole polazna osnova daljnjeg planiranja i programiranja rada, zbog preglednosti i boljeg uvida u Tablici 1.a. daje se osvrt i na dobivene brojčane pokazatelje koji su na neki način podsjećanje ili pouka školama da su vizija, misija i razvojni ciljevi škole temelji profiliranja i inoviranja njezina identiteta.

Tablica 1.a. Iskazana vizija, misija i ciljevi razvoja (kvantitativna analiza)

rb. škole	**vizija**		**Misija**		**ciljevi**		**ukupno**	
	Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne
	f	f	F	f	F	f	F	F
1.	1	-	1	-	1	-	3	-
2.	1	-	1	-	1	-	3	-
3.	1	-	1	-	-	1	2	1
4.	-	1	-	1	-	1	-	3
5.	1	-	1	-	1	-	3	-
6.	1	-	1	-	1	-	3	-
7.	1	-	1	-	1	-	3	-
8.	1	-	-	1	-	1	1	2
9.	-	1	-	1	-	1	-	3
10.	-	1	1	-	1	.	2	1
11.	1	-	-	1	1	-	2	1
Ukupno	**8**	**3**	**7**	**4**	**7**	**4**	**22**	**11**
%	**73**	**27**	**64**	**36**	**64**	**36**	**67**	**33**

Jasno istaknutu viziju razvoja kurikulumskog partnerstvo i odgojno-socijalne kulture škole ima 8 (72 %) analiziranih dokumenata, a misiju i viziju njih 7 (64 %), što govori o nedostatnoj utemeljenosti tih procesa u važnoj sastavnici razvojnog planiranja, iako ga škole realno više ostvaruju.

2.1.2.Kurikulumsko partnerstvo škole, roditelja i zajednice u odgojno-socijalnoj kulturi škole

Upravo zbog te činjenice pokazalo se potrebnim analizirati ciljeve kurikulumskog partnerstva i odgojno-socijalne kulture škole unutar planova i programa rada ravnatelja i pedagoga, koji u okviru funkcija školskog menadžmenta imaju vodeću ulogu u razvoju škole. Nadalje su isti elementi traženi i u programima psihologa, knjižničara i edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka (ukoliko ih škola ima), kao članova razvojne pedagoške djelatnosti koji također promiču i ostvaruju suradništvo s učenicima, učiteljima, roditeljima i okružjem.

2.1.2.1. Ravnatelj, pedagozi i stručni suradnici škole

U Tablici 2. prikazana je planirana suradnja ravnatelja i pedagoga u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednici (Z) s ciljem razvoja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture, temeljem analize njihovih godišnjih planova i programa, a u Tablici 3. drugih stručnih suradnika.

Tablica 2. Ravnatelj i pedagog škole

rb. škole	Planirana suradnja u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednicom (Z) glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole							
	Ravnatelj	Š	R	Z	Pedagog	Š	R	Z
1.	Suradnja sa svim djelatnicima; roditeljima; osnivačem; lokalnom upravom; udrugama, ustanovama i institucijama u lokalnoj i široj sredini.	Da	Da	Da	Suradnja u školi: u timskom planiranju, stručnim tijelima, u unaprjeđenju nastave, stažiranju, sa stručnim suradnicima. Izvan škole: roditelji, predškolske ustanove, studenti, profesionalna orijentacija, sustručnjaci u drugim ustanovama.	Da	Da	Da
2.	Timski rad s učiteljima i stručnim suradnicima; suradnja s ustanovama.	Da	Ne	Da	Suradnja s roditeljima; ravnateljem i tajništvom; s ustanovama.	Da	Da	Da
3.	Suradnja u svim poslovima s djelatnicima i stručnim povjerenstvima; suradnja s roditeljima i LZ.	Da	Da	Da	Suradnja s ravnateljem i učiteljima: u mjesečnom timskom planiranju; povezivanje INA s lokalnom sredinom; roditeljima; LZ u prof. orijentaciji; zdrav. soc. djelatnosti, prevenciji.	Da	Da	Da
4.	Suradnja sa svim djelatnicima škole; rad s učenicima i roditeljima; suradnja s brojnim udrugama i svim ustanovama u okružju; suradnja u stručnom usavršavanju.	Da	Da	Da	Suradnja sa svim djelatnicima škole; rad s učenicima; s roditeljima i brojnim vanjskim suradnicima.	Da	Da	Da
5.	Suradnja s učiteljima, učenicima, roditeljima, ustanovama, osnivačem i lokalnom upravom, turističkim agencijama i udrugama; briga o sigurnosti, pravima i obvezama učenika.	Da	Da	Da	Suradnja s učenicima, učiteljima, roditeljima, ustanovama; skrb o kulturnim, sportskim i zabavnim projektima od interesa za učenike.	Da	Da	Da
6.	Suradnja sa svim zaposlenicima; učenicima; roditeljima i brojnim vanjskim subjektima; rad na međuljudskim odnosima; razvijanje partnerskog i kolegijalnog odnosa u radu.	Da	Da	Da	Rad na socijalnim odnosima u razrednom odjelu i humanizaciji međuljudskih odnosa; s učiteljima i roditeljima, suradnja u mjesečnom timskom planiranju; s vanjskim stručnjacima; predavanja i radionice za učenike; profesionalna orijentacija.	Da	Da	Da
7.	Suradnja sa zaposlenicima, učenicima, roditeljima i društvenom sredinom.	Da	Da	Da	Suradnja sa svim zaposlenicima, učenicima, roditeljima i društvenom sredinom.	Da	Da	Da
8.	Suradnja sa zaposlenicima, učenicima, roditeljima i društvenom sredinom.	Da	Da	Da	Suradnja sa svim zaposlenicima, učenicima, roditeljima i društvenom sredinom.	Da	Da	Da
9.	Suradnja sa svim zaposlenicima; praćenje učenika; suradnja s ustanovama i udrugama; savjetodavni rad s roditeljima.	Da	Da	Da	Suradnja sa svim zaposlenicima; praćenje učenika; rad s roditeljima; suradnja s društvenom sredinom.	Da	Da	Da

10.	Suradnja sa zaposlenicima, učenicima, roditeljima i društvenom sredinom; stvaranje ozračja povjerenja, primanje učenika i učitelja koji su postigli zapažene rezultate; poticanje na dobre međuljudske odnose; povezivanje djelatnika oko zajedničkoga cilja.	Da	Da	Da	Suradnja sa svim zaposlenicima, učenicima, roditeljima i društvenom sredinom; rad na odgojnim vrijednostima; razvoj komunikacijskih sposobnosti učenika; savjetodavni rad s učenicima i roditeljima.	Da	Da	Da
11.	Suradnja s djelatnicima i društvenom sredinom; sastanci s roditeljima; rad s učenicima; unapređivanje međuljudskih odnosa i komunikacije u školi.	Da	Da	Da				

Kvalitativna je analiza podataka potvrdila da ravnatelji i pedagozi škola, sukladno svojim profesionalnim funkcijama organiziranja, koordiniranja i vođenja, planiraju suradnju sa svim sudionicima kurikuluma potrebnu za formalni, službeni rad škole, ali i za onaj njezin "neškolski" dio (Puževski, 2003) koji je više približuju životu i na taj način integrira u zajednicu. Upravo taj pristup pridonosi razlikovnosti njihovih programa što je vidljivo u gradskim školama 1., 4. i 5. gdje i ravnatelji i pedagozi naglašavaju raznovrsnu suradnju, također prisutnu i u seoskim školama 5. i 6. Ravnatelji u školama 6., 10. i 11. naglašavaju unutarškolsku suradnju dodatno planirajući rad usmjeren dobrim međuljudskim odnosima; ravnatelj u školi 6. jedini navodi kao cilj razvoj kolegijalnih i partnerskih odnosa.

U analiziranim programima svih pedagoga suradnja je vrlo zastupljena, iako se opažaju razlike u intenzitetu njezina navođenja. Pedagog svojim stručnim radom obuhvaća sve subjekte odgojno-obrazovnog procesa, ali je očekivano da taj rad oplemeni suradnjom što u nekim školama nije jasno vidljivo, npr. u školi 2., gdje se ne spominje suradnja s učiteljima, i školi 9. gdje se umjesto suradnje navodi praćenje učenika, iako se može pretpostaviti da se prije radi o površnijem planiranju nego nedostatku procesa suradnje. Pedagog u školi 1. ističe raznovrsnu suradnju, a u školama 6. i 10. dodatno se naznačuje razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina učenika. Time se opaža da i ravnatelji i pedagozi seoskih škola 6. i 10. naglašavaju ciljeve kurikulumskog partnerstva i odgojno-socijalne kulture time potvrđujući važnost dijeljenja zajedničkih nastojanja menadžmenta škole kao preduvjeta takvih procesa.

Pedagozi u školama 1., 3. i 6. navode mjesečno timsko planiranje kao vid suradnje koji zasigurno podržava čvršće unutarškolske odnose, osobito između učitelja. U programima gotovo svih ravnatelja (osim škole 2.) i svih pedagoga navode se roditelji kao subjekti, ali ne uvijek u odnosu suradnje: spominje se rad s roditeljima kod ravnatelja u školama 4. i 9., a u

školi 10. sastanci s roditeljima. Također i pedagozi u školama 6. i 9. planiraju rad s roditeljima, za koji će se teško pretpostaviti da nema i obilježja suradnje kao glavnog u pedagogovom pristupu pa je očekivano da se ono kao takvo i naznačuje u planiranju.

U analiziranim se programima ravnatelja i pedagoga opaža značajna prisutnost planiranja suradnje sa svim sudionicima školske zajednice i može se zaključiti da postoje preduvjeti njezina daljnjeg razvoja, što potvrđuje partnerske tendencije ravnatelja u školi 6. U dijelu njihovih programa vidljiva je niža razina planiranja te je očekivano više pozornosti toj ključnoj fazi kurikulumskog procesa, što će svakako doprinijeti i razvoju partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

Tablica 3. Psiholog, knjižničar i ostali stručni suradnici

rb. škole	Planirana suradnja u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednicom (Z) glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole							
	Psiholog	Š	R	Z	Knjižničar i ostali struč. suradnici	Š	R	Z
1.	Suradnja u školi: u planiranju rada škole; upisu u 1. razred, rad s učenicima na socijalnim vješt. i profes. orijentaciji, rad s učiteljima, humanitarne akcije; suradnja izvan škole: partnerstvo s roditeljima, ustanovama, udrugama, lokalna uprava.	Da	Da	Da	Suradnja u školi: timsko planiranje, rad sa skupinama učenika u knjižnici; učeničke i druge izložbe. Suradnja izvan škole: susreti s književnicima, s ostalim knjižnicama.	Da	Ne	Da
2.	Kulturno-javna i društvena djelatnost škole; rad u stručnom timu škole; suradnja s ustanovama.	Da	Ne	Da	Suradnja i timski rad s ravnateljem, učiteljima, stručnim timom, roditeljima i vanjskim korisnicima; Klub prijatelja knjige. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak: rad s učenicima, roditeljima, učiteljima, KJDŠ; Suradnja s ustanovama.	Da Da	Da Da	Da Da
3.					Suradnja s učiteljima; obilježavanje važnih dana; suradnja s Gradskom knjižnicom, književnicima; Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak : rad s učenicima, učiteljima, roditeljima (nema suradnje).	Da Da	Ne Da	Da Ne
4.	Suradnja s učiteljima i stručnim suradnicima; savjetovanje s roditeljima; suradnja s izvanškolskim institucijama; rad na humanizaciji međuljudskih odnosa.	Da	Da	Da	Suradnja s učiteljima o nastavnim satima u knjižnici; s Gradskom knjižnicom i kazalištem; timski rad sa stručnim suradnicima; stručno usavršavanje; školski list; Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak: suradnja i savjetodavni rad s učiteljima, ravnateljem i stručnim suradnicima; s Centrom za socijalnu skrb, policijskom upravom, predškolskim ustanovama, drugim školama, zdravstvenim djelatnici.	Da	Ne	Da
5.	Suradnja s učenicima, učiteljima, roditeljima, ustanovama; rad na humanizaciji međuljudskih odnosa; učenici s posebnim potrebama.	Da	Da	Da	Suradnja s učiteljima, učenicima, stručnim suradnicima; suradnja s Gradskom knjižnicom, udrugama, književnicima.	Da	Ne	Da
6.	Radionice s učenicima; sociometrijsko ispitivanje; rad u projektima; suradnja s povjerenstvom za kvalitetu;	Da	Da	Da	Rad s učenicima (napredni, putnici); školske izložbe i projekcije; susreti s književnicima i umjetnicima;	Da	Da	Da

	rad na suradnji roditelja i škole i s vanjskim ustanovama.				suradnja s djelatnicima škole, roditeljima i vanjskim subjektima.			
7.					Suradnja sa svim djelatnicima; s matičnom knjižnicom, drugim knjižničarima, knjižarama i nakladnicima. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak: suradnja sa svim djelatnicima, roditeljima, lokalnom upravom i drugim vanjskim subjektima.	Da Da	Ne Da	Da Da
8.					Kulturno-javna i društvena djelatnost škole; suradnja s učenicima, učiteljima; susret s književnikom; drugi knjižničari.	Da	Ne	Da
9.					Suradnja s ravnateljem i učiteljima Hrvatskog jezika; rad s učenicima; suradnja s drugim knjižnicama i organizacijama; izložbe.	Da	Ne	Da
10.					Suradnja s učenicima, djelatnicima i društvenom sredinom; „marketinški pristup roditeljima“; nastava u knjižnici; timski rad; književni susreti; izložbe; tribine; kviz.	Da	Da	Da
11.	Suradnja s djelatnicima; savjetodavni rad s učenicima, učiteljima i roditeljima; praćenje razredne i školske klime; suradnja s ustanovama i vanjskim suradnicima.	Da	Da	Da	Suradnja s učenicima i djelatnicima; razvoj čitalačke kulture učenika; timski rad u pripremi nastavnih sati; suradnja s roditeljima; projekti; radionice.	Da	Da	Ne

Kvaliteta i cjelovitost pedagoške razvojne djelatnosti ostvaruje se zajedničkim radom stručnih suradnika različitih profila koji iz svojih dominantnih područja pospješuju ukupan rad škole. Ako suradnju kao strukturnu nit svih odgojno-socijalnih procesa škole, osim ravnatelja i pedagoga, prihvaćaju i potiču psiholog, knjižničar i edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak, osnaženi su uvjeti njezine afirmacije u izgradnji humane i prijateljske škole-zajednice.

Analizom programa navedenih stručnih suradnika uočena je prisutnost svih vidova suradnje pri čemu je najzastupljenija školska, s vidljivim relacijama prema učenicima, učiteljima i sustručnjačkoj suradnji. Unutar kulture škole javljaju se njezine manje kulture gdje se nerijetko opaža i supkultura stručnih suradnika (Bunce, Willower, 2001) zbog zajedničkih specifičnih poslova i uvjeta rada. Za takvu je kulturu vrlo važno izbjeći izoliranost, treba se kontinuirano povezivati s drugima kako bi njezin utjecaj postao vidljiv,

pozitivan doprinos, što stručnim suradnicima omogućuje upravo suradnja koja kao konstanta treba prožimati njihove programe. Zajednički s ravnateljem i pedagogom, unutar suradničke kulture, mogu šire voditi takve procese prema razvijenijim partnerskima koji će se prelijevati u prevladavajuće kulture učitelja i učenika.

Vidljivo je veće promicanje suradništva u interdisciplinarnim područjima kao što su prevencijski rad, kulturna i javna te socijalna i zdravstvena djelatnost i projektima u školi. Također se opaža specifična suradnja pojedinih profila, npr. knjižničara s gradskim knjižnicama i muzejima, psihologa s ustanovama podrške mentalnom zdravlju učenika i sl., čime se ostvaruju važni ciljevi škole te ujedno takvim stručnim interakcijama s užom i širom društvenom sredinom proširuje i ojačava kurikulumska mreža. I u ovim se programima uočava prostor za unaprjeđivanje planiranja, što je osobito vidljivo u suradnji s roditeljima; npr. u planu jednog psihologa roditelji se ne spominju, a dva edukacijsko-rehabilitacijska stručnjaka navode samo (savjetodavni) rad s roditeljima. Knjižničari tek u manjem broju percipiraju roditelje kao važne partnere s kojima će lakše ostvariti planirane ciljeve, do sada su partnerske interakcije više usmjerili prema kulturnim ustanovama u zajednici i prigodnim projektima. Zbog preglednosti, u Tablici 3.a. prikazana je i kvantitativna analiza planova i programa rada ravnatelja, pedagoga, psihologa i ostalih stručnih suradnika vezana za kurikulumsko partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

Tablica 3.a. Kurikulumsko partnerstvo škole, roditelja i zajednice u planovima i programima ravnatelja i stručnih suradnika

rb. škole	**ravnatelj**			**Pedagog**			**psiholog**			**knjižničar**			**ostali stručni suradnici**		
	Š	R	Z	Š	R	Z	Š	R	Z	Š	R	Z	Š	R	Z
	f	F	f	f	F	F	f	f	f	F	f	f	f	F	F
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1			
2	1	-	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1				1	-	1	1	1	-
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	-	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1			
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
7	1	1	1	1	1	1				1	-	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1				1	-	1			
9	1	1	1	1	1	1				1	-	1			
10	1	1	1	1	1	1				1	1	1			
11	1	1	1				1	1	1	1	1	-			
ukupno Da	**11**	**10**	**11**	**10**	**10**	**10**	**6**	**5**	**6**	**11**	**4**	**10**	**4**	**3**	**3**

Iz tablice su razvidni različiti pedagoški standardi glede zastupljenosti pojedinih stručnih suradnika u školama. Osim ravnatelja, sve škole u uzorku imaju i knjižničare, deset

(91 %) škola ima pedagoge, šest (54 %) psihologe, a četiri (36 %) edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka. Iako su razine suradnje u školi, s roditeljima i zajednici u planovima i programima rada stručnih suradnika različito isticane, od samo spomena suradnje do konkretnijih navoda, kvantitativna analiza pokazuje da je partnerstvo s roditeljima u nešto manjoj mjeri zastupljeno u planovima i programima rada (Tablica 3.b.).

Tablica 3.b. Kurikulumsko partnerstvo škole, roditelja i zajednice iz perspektive ravnatelja, pedagoga, psihologa, knjižničara i edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka

ravnatelj i stručni suradnici		N 42	Š	R	Z	ukupno		Da %	Ne %
			Da	Da	Da	Da	Ne		
1.	ravnatelj	11	11	10	11	32	1	97	3
2.	pedagog	10	10	10	10	30	-	100	-
3.	psiholog	6	6	5	6	17	1	94	6
4.	knjižničar	11	11	4	10	25	8	76	24
5.	edukator-rehabilitator	4	4	3	3	10	2	83	17
ukupno			42	32	40	114	12		
%			100	76	95	90	10		

Od analiziranih programa rada 42 sudionika kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, od mogućih 126 planiranih partnerskih aktivnosti (broj stručnih suradnika pomnožen s tri moguća odgovora Da ili Ne), 114 (90 %) partnerskih aktivnosti je planirano, a 12 (10 %) nije: školski su pedagozi u najvećoj mjeri u svoje planove i programe uključili partnerstvo unutar škole, s roditeljima i zajednicom (100 %), zatim ravnatelji (97 %) i psiholozi (94 %), a slijede ih edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci (83 %) te na samom kraju knjižničari (76 %). Ukupno gledano suradnja je s roditeljima najmanje planirana aktivnost u planovima i programima rada ravnatelja i stručnih suradnika (76 %), manja i od suradnje sa zajednicom (95 %), dok je na razini škole potpuna (100 %). Sve navedeno pokazuje da roditelji u pojedinim programima rada još uvijek nisu dovoljno prepoznati kao prvi partneri škole, pokretačka snaga rasta i razvoja koja zaslužuje veću participaciju unutar kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

2.1.2.2. Stručna i druga tijela škole

Kurikulumsko se partnerstvo i odgojno-socijalna kultura promiču i razvijaju u različitim tijelima, vijećima i povjerenstvima koja čine upravnu i stručnu strukturu svake škole. Uz obvezna tijela i vijeća koja su zakonski regulirana: školski odbor, učiteljsko vijeće, razredno vijeće, školska stručna vijeća, vijeće roditelja i vijeće učenika, u zadnjih se nekoliko godina razvijaju i povjerenstva za kvalitetu kao neformalno tijelo predstavnika svih partnera u kurikulumu koja brinu o ostvarivanju razvojnih ciljeva i općenito, unaprjeđivanju cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada škole.

Važno je istaknuti da je sastavni dio rada učiteljskog vijeća i stručno usavršavanje koje se najčešće planira u okviru dvije do četiri teme godišnje. Drugi se dio stručnog usavršavanja ostvaruje u školskim stručnim vijeća (aktivima) učitelja razredne i predmetne nastave. Uvid u doprinos navedenih tijela i vijeća partnerskim procesima i odgojno-socijalnoj strukturi škole u godišnjem planu i programu škole, temeljem analize godišnjih planova i programa škole prikazan je u tablicama 4., 5., 6. i 7.

Tablica 4. Učiteljsko vijeće i razredno vijeće

rb. škole	**Planirana suradnja u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednicom (Z) glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole**							
	učiteljsko vijeće	Š	R	Z	razredno vijeće	Š	R	Z
1.	Uključivanje roditelja u realizaciju razvojnih ciljeva škole; primjena suvremenih oblika i metoda rada; odnos prema učenicima s posebnim potrebama.	Da	Da	Ne	Zajedničko timsko planiranje i programiranje rada te među-predmetne povezanosti.	Da	Ne	Ne
2.	Kućni red; roditeljski sastanci; organizacija svih manifestacija u školskoj godini; školski list.	Da	Da	Ne	Upoznavanje novih učenika 5.r.; uključenost učenika u INA, IŠA, DOP, DOD.	Da	Ne	Da
3.	Timsko planiranje; projekti; integrirani dani; suradnja s roditeljima; izvanškolske aktivnosti.	Da	Da	Da				
4.	Analiza razrednih pravila; uspjeh učenika u učenju i ponašanju; rad učenika u INA i IŠA; nagrade najuspješnijim učenicima; rad u projektima; izleti i ekskurzije.	Da	Da	Ne	Izvješća o roditeljskim sastancima; izvješće razrednika o uspjehu, vladanju i sociometrijskim osobitostima; izvješće o učenicima s teškoćama; školski projekti; natjecanja učenika; izvanučionična nastava.	Da	Da	Ne
5.	Samovrednovanje škole; programi zaštite učenika; natjecanja i smotre; upis učenika u srednje škole, profesionalna orijentacija; Dan škole.	Da	Da	Da				
6.	Mjesečno timsko planiranje odgojno-obrazovnog rada.	Da	Ne	Ne				
7.	Analiza rada škole u cjelini; odnosi između svih subjekata te s roditeljima i društvenom sredinom.	Da	Da	Da	Uključenost učenika u INA i IŠA; uspjeh učenika u učenju i vladanju; pedagoške mjere; suradnja s roditeljima.	Da	Da	Da
8.	Izvješće o uspjehu učenika; pedagoške mjere; Dan škole; valorizacija odgojno-obrazovnog rada škole.	Da	Ne	Ne	Upoznavanje članova RV 5. raz. s novim učenicima; analiza uspjeha u učenju i vladanju; izvješće o učenicima s posebnim potrebama.	Da	Ne	Ne
9.	Analiza uspjeha učenika; učenička natjecanja; izleti i ekskurzije.	Da	Ne	Ne	Uspjeh i vladanje učenika; pedagoške mjere; rezultati školskih natjecanja.	Da	Ne	Ne
10.	Izvješće o broju roditeljskih sastanaka; analiza uspjeha i vladanja učenika; kontakti s društvenom sredinom; važni datumi i priredbe.	Da	Da	Da	Uspjeh i vladanje učenika; suradnja s roditeljima; ekskurzije i izleti.	Da	Da	Ne
11.	Analiza uspjeha u učenju i vladanju učenika; učenička natjecanja i smotre; upis u 1. razred; obilježavanje važnih datuma.	Da	Ne	Da				

Učiteljsko vijeće, kao temeljno stručno tijelo škole koje okuplja sve učitelje i stručne suradnike, tijekom godine razmatra sva bitna pitanja odgojno-obrazovnog procesa pa se željelo dobiti uvid koliko su u njihovim programima vidljive teme o kurikulumskom partnerstvu i odgojno-socijalnoj kulturi; isto tako i u programima razrednog vijeća kao sljedećega stručnog tijela koje o pitanjima učenika raspravlja na razini jednog razrednog odjela. Broj takvih planiranih tema kreće se od jedan do šest, a uočava se kako je analiza uspjeha i vladanja učenika poopćena tema i svima je zajednička. U školi usmjerenoj prema učeniku stalan je interes za sve što utječe na njegovo učenje i razvoj i takve su teme nužne. Daljnje bi analize pokazale koliko se u valorizaciji ovih dvaju elemenata prati akademski diskurs uspješnosti, a koliko diskurs razvoja čovjeka (Armstrong, 2008), poželjan u humanističkom kurikulumu. Vjerojatno su barem dio odgovora na ovo pitanje dobili u školi 5. gdje je planirano samovrednovanje te u školi 7. gdje je planirana analiza ukupnog rada škole.

Nadalje, slijede teme o učeničkim smotrama i natjecanjima te priredbama i manifestacijama, važnim za individualni aspekt emancipacije učenika te prepoznatljivost škole i društveni aspekt. U školama 7. i 10. na sjednicama učiteljskog vijeća prate kontakte s lokalnom sredinom što je neobično važan poticaj za razvoj partnerstva. U samo pet škola nalaze se teme vezane za suradnju s roditeljima, a svakako bi kao preduvjet razvoju partnerskih odnosa s roditeljima trebala veća pozornost dosadašnjoj suradnji, uz kritički i refleksivan pristup novim mogućnostima sukreiranja kurikuluma. Učiteljsko vijeće je krovno stručno tijelo i svakako za to najprimjerenije mjesto u školi.

Slične teme o uspjehu i vladanju učenika prevladavaju i u programima razrednih vijeća, a od specifičnijih se izdvajaju one u školi 2. i 8., upoznavanje novih učenika 5. Razreda (humanizacija prijelaza iz razredne u predmetnu nastavu), zatim uvid u sociometrijski status učenika u školi 4., a u školama 7. i 10. suradnja s roditeljima. Iz analize su vidljivi sadržaja vezani za partnerske procese i odgojno-socijalnu kulturu škole, ali bi ih programi učiteljskog i razrednog vijeća trebali više i preciznije analizirati, naglašavati te raspravljati o potencijalima roditelja i lokalne zajednice za obogaćivanje kurikuluma učenika.

Takvim nastojanjima svakako idu u prilog vijeće roditelja i vijeće učenika kao školska tijela koja omogućuju naglašenije sudjelovanje učenika i roditelja te osnažuju njihov položaj za poželjnu partnersku razinu odnosa. Analizom tih programa pokušao se uvidjeti trend njihove afirmacije (kao novijih školskih asocijacija) u dosadašnjoj relativno postojanoj školskoj strukturi, odnosno, koju su problematiku prepoznali kao pripadajuću u svoj djelokrug, što naznačuju podatci u Tablici 5.

Tablica 5. Vijeće roditelja i vijeće učenika

rb. škole	**Planirana suradnja u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednicom (Z) glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole**							
	vijeće roditelja	Š	R	Z	vijeće učenika	Š	R	Z
1.	Razmatranje izvješća o radu škole, godišnjeg plana i programa rada i školskog kurikuluma.	Da	Da	Ne	Analiza problema učenika te prijedlog mjera poboljšanja rada u školi. Predsjednik vijeća učenika (po potrebi) sudjeluje na sjednici razrednih vijeća.	Da	Ne	Ne
2.	Izleti, ekskurzije, natjecanja i kulturne manifestacije; vladanje učenika u školi i izvan nje; učeničke udruge; socijalno-ekonomski položaj učenika; uspjeh učenika u učenju i aktivnostima.	Da	Da	Ne				
3.	Razmatranje godišnjeg plana i programa rada i školskog kurikuluma; izleti i ekskurzije; športski i kulturni programi.	Da	Da	Ne	Upoznavanje učenika s pravima i obvezama; humanitarne akcije; poboljšanje učenja i ponašanja; zdrava prehrana; ovisnosti; Valentinovo; prijedlozi za poboljšanje; samovrednovanje.	Da	Ne	Ne
4.	Godišnji plan i program rada škole, ekskurzije i izleti učenika; upisi učenika u srednje škole.	Da	Da	Da	Školski kurikulum; usvajanje školskih vrijednosti i pravila; dogovor o radu i izbor timova; kako poboljšati disciplinu; odnosi između učitelja i učenika; razvoj prosocijalnog ponašanja u školi (odnosi među učenicima); učenje; aktualnosti u školi; izvješća timova o aktivnostima; humanitarne akcije; sudjelovanje na 5. regionalnom susretu škola bez nasilja; prijedlozi za uspješniji školski rad; Dan škole.	Da	Ne	Da
5.								
6.	Verifikacija izvješća o radu škole, godišnjeg plana i programa te kurikuluma.	Da	Da	Ne				
7.	Razmatranje izvješća o radu škole, godišnjeg plana i programa te školskog kurikuluma; školske akcije i priredbe; Dan škole.	Da	Da	Ne				
8.	Razmatranje izvješća o radu, godišnjeg plana i programa, kurikuluma škole; učenici s teškoćama; pritužbe o odgojno-obrazovnom radu.	Da	Da	Ne	Prilozi učenika za razvojni plan škole; prijedlozi za ugodnije razredno i školsko okruženje; analiza rada na kraju školske godine.	Da	Ne	Ne
9.	Razmatranje GPPR i školskog kurikuluma.							
10.	Prijedlozi za bolji rad škole; prehrana, ekskurzije i osiguranje učenika; obitelji sa socijalnim iskaznicama; izvješće o donacijama humanitarnih organizacija.	Da	Da	Da	Mjesec borbe protiv ovisnosti; maskenbal; školski projekt.	Da	Ne	Ne
11.								

U devet programa vijeća roditelja najčešće su teme razmatranje godišnjih planova i programa, školskih kurikuluma i izvješća o radu škole, što je i zakonska obveza ovoga tijela (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, čl. 137.). U četiri se škole još navode izleti i ekskurzije učenika kao važno polje zajedničkog interesa roditelja i učitelja, ali svakako i učenika. Međutim, uvidom u programe vijeća učenika nisu opažene takve teme, iako bi poštujući načelo participacije učenika (Konvencija o pravima djeteta, 2001), oni trebali sudjelovati u odlukama koje ih se tiču i za koje imaju odgovarajuće kompetencije, a izleti i ekskurzije jesu takve teme. Kulturna i javna djelatnost škole sve se više prepoznaje kao partnersko područje što je vidljivo i u programima vijeća roditelja (tri škole) i vijeća učenika (četiri škole). Programi socijalno-zdravstvenog karaktera manje su prisutni i spominju se samo u dva vijeća roditelja, u dva vijeća učenika navode se humanitarne akcije, iako upravo ovo područje omogućuje i traži brojne partnerske programe koji mogu unaprijediti odgojno-socijalnu sliku školske zajednice. Dodatni aktivniji angažman vijeća roditelja opažen je u dvije škole (prijedlozi za uspješniji rad škole; razmatranja pritužbi o odgojno-obrazovnom radu), a vijeća učenika u četiri škole (prilozi za poboljšanje razrednog i školskog okružja, u školi 8. i prijedlozi za razvojni plan škole).

Vrlo kvalitetan program vijeća učenika opaža se u školi 4. kojim se predviđa rasprava o školskim vrijednostima i pravilima, školskim odnosima, učenju i sl., čime je omogućeno učenicima iskazati svoje mišljenje i perspektivu. Vijeća roditelja i učenika jesu važan prostor demokratskog dijaloga i rasprava o svim bitnim i zajedničkim pitanjima odgoja i učenja, a u bližoj se budućnosti očekuje snažniji doprinos tim temama. U njihovom povezivanju, kao i suradnji s drugim školskim i tijelima u zajednici, velike su mogućnosti doprinosa razvoju partnerstva i profiliranju jedne zdrave i humane školske kulture.

Budući da je predstavnik roditelja član školskog odbora, tijela koje upravlja školskom ustanovom, osigurana je prva formalna poveznica tih tijela, a daljnjim razvojem njihovih programa vjerojatno će se širiti područja zajedničkog djelovanja na dobrobit škole i učenika. Analizom programa školskih odbora pokušalo se prepoznati partnerski pristup tog tijela, koje na upravnoj razini objedinjuje predstavnike svih "odraslih" subjekata školske zajednice, u važnim školskim pitanjima odgoja i socijalizacije učenika.

Uz to na kraju ove analize programa važnih stručnih i drugih tijela daje se i uvid u program povjerenstva za kvalitetu koje jedino, iako na manje formalnoj razini, okuplja predstavnike svih sudionika kurikuluma od učenika do lokalne zajednice i u tome sastavu raspravlja o svim aspektima razvoja škole. U Tablici 6. prikazana je analiza programa školskih odbora i povjerenstava za kvalitetu

Tablica 6. Školski odbor i Povjerenstvo za kvalitetu

rb. škole	Planirana suradnja u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednicom (Z) glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole							
	školski odbor	Š	R	Z	povjerenstvo za kvalitetu	Š	R	Z
1.	Usvajanje godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikuluma	Da	Da	Da	Unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada u školi. Analiza uspješnosti provedbe školskog kurikuluma. i godišnjeg plana i programa rada škole.	Da	Da	Ne
2.	Usvajanje godišnjeg plana i programa i školskog kurikuluma.	Da	Da	Da	Školski projekt "Poduzetništvo".	Da	Da	Da
3.	Razmatranje rezultata obrazovnog rada, podnesaka građana o radu škole; usvajanje kurikuluma, godišnjeg plana i programa rada, izvješća.	Da	Da	Da				
4.	Usvajanje godišnjeg plana i programa rada, školskog kurikuluma; suglasnosti na izbor djelatnika škole; izleti i ekskurzije; školska kuhinja; osiguranje učenika.	Da	Da	Da				
5.								
6.	Usvajanje školskog kurikuluma i godišnjeg plana i programa rada; aktualnosti u školi.	Da	Da	Da				
7.	Usvajanje školskog kurikuluma, godišnjeg plana i programa rada, izvješća.	Da	Da	Da				
8.	Usvajanje izvješća o radu, godišnjeg plana i programa, školskog kurikuluma; suglasnost na prijam novih djelatnika.	Da	Da	Da				
9.	Rad školskog odbora je naznačen, ali nije dostupan njegov plan i program.	Ne	Ne	Ne				
10.	Usvajanje izvješća o radu, godišnjeg plana i programa rada i školskog kurikuluma; Dan škole.	Da	Da	Da				
11.								

Analizirano je osam programa školskog odbora (u dvije škole nije integriran u godišnji plan i program, u jednoj se najavljuje njegov rad tijekom godine) i samo dva programa Povjerenstva za kvalitetu koje evidentno još nije pronašlo svoje mjesto u školskim dokumentima. Usvajanje izvješća o radu, godišnjeg plana i programa te školskog kurikuluma dominira u radu svih školskih odbora kao zakonski obvezujuća aktivnost tog tijela, a u četiri se škole kao izdvojene teme još navode suglasnost na prijam djelatnika, obrazovni rezultati,

aktualnosti u školi, izleti i ekskurzije, prehrana i osiguranje učenika te razmatranje podnesaka građana o školi. Školski je odbor po svojoj strukturi partnerski, ali je njegov program za sada u užim okvirima njegovih ovlasti. Bilo bi vrlo motivirajuće i djelotvorno za razvoj odgojno-socijalne kulture škole ako bi djelovao otvorenije prema drugim sadržajima i subjektima više koristeći svoj sukonstruktivni i upravni potencijal.

S druge, neformalne strane, uočava se velik kreativni kapacitet povjerenstava za kvalitetu, čiji se program na temelju samo dva primjera nije mogao analizirati u očekivanoj mjeri (iako se spominju u školskim dokumentima, ali u drugim kontekstima). Za njihovu ulogu dovoljno je indikativan navod u školi 1. "unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada u školi" koji ukazuje na široki spektar kurikulumskih mogućnosti. Budući da su povjerenstva za kvalitetu tek u svojim početcima, nadalje je očekivano njihovo jasnije sadržajno profiliranje, planiranje u skladu s vizijom i razvojnim ciljevima škole, okupljanje suradnika u timove, ali svakako i njihov utjecaj na partnerski stil rada i pozitivnu odgojno-socijalnu kulturu škole.

Iz zapisa u analiziranim dokumentima o radu stručnih i drugih tijela škola opažen je njihov određen doprinos partnerstvu u školskoj zajednici, različito u odnosu na vrstu partnerstva, a vidljivo je kako školski odbor i vijeće roditelja sve više pronalazi svoje mjesto u takvim interakcijama. U budućem promišljanju škola o vlastitoj kvaliteti potrebno je pozornije osmišljavati rad svih tijela u smislu partnerskih relacija i jačanja socijalne mreže škole, osobito vijeća učenika; svakako i povjerenstva za kvalitetu koje može biti okupljajuće i povezujuće mjesto za sve razvojne procese.

Koliko je naglašeno partnerstvo u planovima i programima rada stručnih i drugih tijela škole, prikazano je u Tablici 6.a.

Tablica 6.a. Planirano partnerstvo u planovima i programima rada stručnih i drugih tijela škole

stručna i druga tijela škole		škola		roditelji		zajednica		ukupno		Da	Ne
		Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	%	%
1.	Vijeće učitelja	11	-	7	4	5	6	23	10	70	30
2.	Razredno vijeće	7	4	3	8	2	9	12	21	36	64
3.	Vijeće roditelja	10	1	9	2	2	9	21	12	64	36
4.	Vijeće učenika	5	6	-	11	1	10	6	27	18	82
5.	Školski odbor	8	3	8	3	8	3	24	9	73	27
6.	Povjerenstvo za kvalitetu	2	9	2	9	1	10	5	28	15	85
7.	Učiteljsko vijeće	6	5	1	10	2	9	9	24	27	73
8.	Školska stručna vijeća	6	5	3	8	4	7	13	20	39	61
ukupno		55	33	33	55	25	63	113	151		
%		62,5	37,5	37,5	62,5	28	72	43	57		

Gledajući idealno, kada bi zastupljenost svih subjekata u planovima i programima bila maksimalna, od 264 moguće planirane aktivnosti partnerstva (11 škola x 3 partnerstva x 8 planova i programima rada stručnih i drugih tijela škole) planirano je njih 113 (43 %), a nije planirana 151 (57 %) još moguća, ili nije priložen i dostupan određeni plan i program navedenih škola. Od 11 obuhvaćenih škola njih 10 nisu imale razrađene i dostupne tražene planove i programe stručnih i drugih tijela škole u analiziranim godišnjim planovima i programima rada. Samo škola pod rednim brojem 1. ima svih 8 planova i programa, dok je ostalim školama manjkao jedan ili dva programa, a čak pet u jednoj gradskoj (redni broj škole 5.) i jednoj seoskoj školi (redni broj škole 11.). Najsnažnije planirano partnerstvo prepoznaje se u planovima i programima školskog odbora, vijeću učitelja i vijeću roditelja, a najmanje unutar povjerenstva za kvalitetu te učiteljskog vijeća koje se manifesire kao specifično i zatvoreno tijelo unutar učiteljske i pedagoške struke.

S obzirom na specifičnosti stručnih i drugih tijela škole, njihove planirane interakcije unutar škole, s roditeljima i zajednicom i na temelju navedenih brojčanih pokazatelja može se zaključiti da bi planirana suradnja škole s roditeljima i zajednicom mogla biti puno raznovrsnija i bogatija, s većim mogućim udjelom od tročetvrtinskog (roditelji) i četvrtinskog (zajednica), gledano u nekim idealnim okvirima i visoko postavljenim kriterijima, odnosno, nadalje treba težiti što snažnijoj participaciji navedenih aktera gdje god je to moguće. Analiza planova i programa pokazala je prostora za djelovanje i razvoj, jer potencijalni izvori i resursi nisu aktivirani, odnosno nisu čak ni planirani, a pretpostavlja se, niti evaluirani. Stoga bi unutar stručnog usavršavanja na razini škole i zajednice valjalo promovirati temu partnerstva, zajednički tražiti bolja rješenja, uključujući i učenike koji su u ovim analizama nedovoljno vidljivi, integrirani unutar suradnje i partnerstva na razini škole, o čemu će analiza školskog kurikuluma u nastavku dati bolju sliku.

2.1.2.3. Stručno usavršavanje

Suvremeni pristupi odgoju i obrazovanju nezamislivi su bez stručnog usavršavanja učitelja i stalnog učenja u pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkim okvirima potrebnim za vođenje nastavnog i odgojnog procesa; učitelji kontinuirano trebaju sve više znati o svojem predmetu, o učenju učenika, obrazovnim politikama. Očekuje se rad u interdisciplinarnim timovima, aktivnije sudjelovanje u upravljanju školom i općenito, umijeće komuniciranja i suradnje u kompleksnom okružju koje se neprestano mijenja i razvija. I novi partnerski odnosi u odgoju i obrazovanju zahtijevaju poznavanje i prihvaćanje takve paradigme i njezinih odrednica pa se analizom školskih programa stručnog usavršavanja željelo doznati jesu li zastupljene takve ili slične teme koje promiču suradništvo svih sudionika kurikuluma u školi kao zajednici učenja.

Stručno se usavršavanje provodi na individualnoj, školskoj, međužupanijskoj i državnoj razini, a u Tablici 7. prikazani su traženi podatci o usavršavanju u školi, i to u okviru učiteljskog te školskih stručnih vijeća.

Tablica 7. Učiteljsko vijeće i školska stručna vijeća – planirane teme stručnog usavršavanja u razvoju kurikulumskog partnerstva i odgojno-socijalne kulture škole

rb. škole	**Planirane teme u školi glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole**							
	učiteljsko vijeće	Š	R	Z	školska stručna vijeća	Š	R	Z
1.					Kurikulum građanskog odgoja; Suvremena metodika; Dan otvorenih vrata; Socijalna inteligencija.	Da	Da	Da
2.	Projekt Dječji centar (pedagoginja). Primjena sociometrijskog ispitivanja u razrednom odjelu (psiholog).	Da	Ne	Da	Kritičko razmišljanje u razrednom odjelu (razredna nastava); Građanski odgoj u nastavi geografije; Suvremeni mediji u vjeronaučnoj nastavi; Djelotvoran odgovor na neprimjerena ponašanja.	Da	Ne	Ne
3.								
4.	Planiranje, provođenje i vrednovanje školskih projekata (učiteljica); Metode učenja i poučavanja u kvalitetnoj nastavi-interaktivno predavanje (učiteljica).	Da	Ne	Ne	Odgoj djece u demokraciji i za demokraciju; Neverbalna komunikacija u razredu; Budimo prijatelji; Pomozite djeci da razviju samopouzdanje; Nenasilno rješavanje sukoba; Tolerancija različitosti; Kako funkcionira EU; Samopouzdanje i samopoštovanje učenika; Tajna sretne djece.	Da	Da	Da
5.								

6.								
7.	Projekti u nastavi; Zadovoljstvo učenika školom; Medijacijom do rješenja sukoba.	Da	Ne	Ne	Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja; Erasmus plus: Program EU za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport za razdoblje od 2014. do 2020; Kako biti izvrstan u javnom govoru; Komunikacija kao osnova nastavnog i izvannastavnog rada.	Da	Ne	Da
8.	Kurikulum građanskog odgoja; Epidemija popustljivog odgoja; Motivacija u nastavi; predavanje odabranog predavača s fakulteta.	Da	Ne	Da				
9.								
10.	Motivacija za učenje; Generacijsko učenje; Roditeljski sastanak.	Da	Da	Ne	Kako pomoći učeniku da (p)ostane bolji na prijelazu iz 4. u 5. razred? Teme za roditeljske sastanke.	Da	Da	Ne
11.	Nenasilno rješavanje problema; Vještina slušanja u komunikaciji i medijaciji; Učenici s posebnim potrebama.	Da	Ne	Ne	Inovativne metode rada u nastavi; teme iz psihologije (nisu definirane); vanjski suradnici; cilj je razvoj komunikacijskih vještina učitelja.	Da	Ne	Da

U sedam postojećih programa stručnoga usavršavanja učiteljskih vijeća, odnosno šest školskih stručnih vijeća, uočeno je zanimanje tih škola za odgojno-socijalnu tematiku: medijacija i nenasilno rješavanje problema, komunikacija, socijalna inteligencija, projekti i sl. U dvije se škole navode teme o obiteljskom odgoju, u jednoj se govori o generacijskom učenju, u sljedeće se dvije planira angažirati vanjske suradnike za ostvarivanje određene teme, a u četiri preostale aktualizira se građanski odgoj koji promovira demokratski odgoj i suradnju svih školskih i društvenih subjekata. Nije opaženo neposredno učenje ili osposobljavanje za partnerske procese nego određeni aplikativni sadržaji, primjerice Dan otvorenih vrata; planiranje, provođenje i vrednovanje školskih projekata. U procesima kurikulumskog osuvremenjivanja škole očekivan je pozorniji pristup planiranju stručnoga usavršavanja koji bi podržao sve potrebne promjene, osobito pluralnost i integraciju odgojnih utjecaja različitih suodgajatelja u socijalnu kulturu škole.

2.1.2.4. Kulturna i javna, zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost škole

U otvaranju škole drugim odgojnim utjecajima, njezina kulturna i javna te zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost postaje nezaobilazna za postizanje odgojnih nastojanja upravljenih na skladno povezivanje tjelesnih sposobnosti i zdravlja, duhovnog bogatstva, intelektualne sposobnosti i istinoljubivosti, moralne snage i dobrote, estetskog smisla, kulture rada te učinkovitosti i stvaralaštva (Vukasović, 2010, 99). Ova tzv. epifenomenološka djelatnost odgoja i obrazovanja snažno doprinosi prepoznatljivom profilu svake škole pri čemu one slobodno i stvaralački osmišljavaju aktivnosti, programe i projekte za učenike, roditelje, učitelje i lokalnu zajednicu. Vidljiv je velik prostor za integraciju takvih ciljeva i aktivnosti gdje škole zaista mogu koristi svoje mogućnosti u partnerstvu s roditeljima i različitim subjektima u okružju što često rezultira širokom lepezom zanimljivih i svrhovitih aktivnosti kao što su dan otvorenih vrata, športski dan, tribine i kulturno-umjetničke priredbe, humanitarne akcije, svi oblici poticanja učeničkog stvaralaštva do uključivanja u školske, lokalne, državne i međunarodne projekte, kao što je prikazano u Tablici 8.

Tablica 8. Kulturna i javna, zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost škole

rb. Škole	**Planirana suradnja u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednicom (Z) glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole**							
	kulturna i javna djelatnost	Š	R	Z	zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost	Š	R	Z
1.	37 aktivnosti, suradnja svih djelatnika, uz lokalnu udrugu; Dan gradske četvrti i crkvenog goda, glazbeni festival mladih; kulturni tramvaj; Dan međusobnog pomaganja,; Olimpijada starih športova; ples za osmaše; domjenak za najbolje učenike; roditelji.	Da	Da	Da	Odvija se prema planu Zavoda za javno zdravstvo, suradnja sa školskim liječnikom i centrom za socijalnu skrb, provedba programa prevencije zlouporabe sredstava ovisnosti. Školski projekti: UNICEF-ov “Za sigurno poticajno okruženje u školama” te „Međunarodna eko-škola".	Da	Da	Da
2.	26 aktivnosti; suradnja svih učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika; suradnja s Fakultetom za odgojno-obrazovne znanosti, crkvom; vanjski suradnici za sportske aktivnosti.	Da	Da	Da	Vrlo razrađen program: suradnja stručnih suradnika i razrednika; suradnja s Crvenim križom, Službom za preventivnu školsku medicinu, učenicima Medicinske škole, centrom za socijalnu skrb i policijskom upravom; predavanja liječnika, stomatologa i medicinske sestre. Specifičnosti: suradnja s Domom za djecu i mladež na upisnom području; suradnja s ekološkim društvom; Škola socijalnih vještina (stručni suradnici).	Da	Da	Da

3.	50 aktivnosti, nisu detaljizirane; suradnja svih u školi i s društvenom sredinom.	Da	Ne	Da	Zdravstveni pregledi, socijalna zaštitu učenika; akcije podmlatka Crvenog križa i Caritasa.; planirati akcije na poboljšanju odnosa učenik-učenik, učenik-učitelj te roditelja i škole.	Da	Da	Da
4.	40 aktivnosti; suradnja svih djelatnika škole; specifičnosti: Dan grada; Dan jabuka; Dječji tjedan.	Da	Ne	Ne	Priložen Plan službe za školsku medicinu o pregledima učenika (ali nema školskoga).	Ne	Ne	Da
5.	19 priredbi i programa za učenike; učenička natjecanja i smotre; izdavačka djelatnost škole; kino i kazališne predstave, susret s književnikom.	Da	Ne	Da	Socijalna zaštita; prehrana učenika; program preventivno-liječničke zaštite; ekološka zaštita.	Da	Da	Da
6.	52 aktivnosti; važni lokalni datumi; specifičnost: Dan hrvatskih kazališta; Dan vjerskih sloboda; Dan škole-suradnji s općinom.	Da	Da	Da	Pregledi učenika i predavanja u suradnji s Domom zdravlja, Zavodom za školsku medicinu; u ekološke sadržaje uključeni i učenici; zdrava prehrana.	Da	Ne	Da
7.	41 aktivnost, sve se odvijaju u suradnji; suradnja s roditeljima oko Dana otvorenih vrata, Dana kruha, akcija i priredbi u školi; kino i kazališne predstave, susreti s piscima; suradnja s mjesnim KUD-om, športskim i drugim udrugama; IŠA učenika.	Da	Da	Da	Zdravstveni pregledi i socijalna zaštita učenika; škola uvrstila predloženi plan i program rada Službe za preventivnu školsku medicinu, za učenike 1. - 8. raz.; savjetovalište za učenike i roditelje; CZSS; PU.	Da	Da	Da
8.	34 aktivnosti; suradnja djelatnika škole; obilježavanje važnih datuma; kazališna predstava; Dan darovitih učenika; priredba za kraj šk.god.	Da	Ne	Da	Zdravstveni pregledi i socijalna zaštita učenika; predavanja za roditelje i učenike; suradnja s centrom za oscijalnu skrb; sportska školska i međuškolska natjecanja; topli obrok učenicima.	Da	Da	Da
9.	15 aktivnosti; prigodni događaji u suradnji s vanjskim ustanovama.	Da	Ne	Da	Skrb o zdravlju učenika; izleti; prehrana; predavanja; ekološki nastavni materijali.	Da	Ne	Ne
10.	10 aktivnosti; suradnja djelatnika škole, roditelja, župnika; Dan starih; završna školska svečanost.	Da	Da	Da	Zaštita zdravlja učenika; socijalna zaštita; suradnja s Podmlatkom HCK, Caritasom i školskom liječnikom.	Da	Ne	Da
11.	20 aktivnosti; suradnja djelatnika škole; namjena za sve učenike; obilježavanje važnih datuma.	Da	Ne	Ne	Plan više medicinske sestre iz mjesne ambulante; predavanja; zdravstveni pregledi; suradnja s učiteljima; roditeljski sastanak.	Da	Da	Da

Razvijenost kulturne i javne djelatnosti škola u odnosu na broj planiranih aktivnosti u značajnom je rasponu od 10 do 50. Takav se raskorak u broju djelomično može objasniti i razdvojenošću planiranja (jedan dio planiran u školskom kurikulumu, a nije u godišnjem planu i programu, i obrnuto). Najčešće se navode susreti i natjecanja, akcije, priredbe, svečanosti uz početak i završetak školske godine i sl., kao podrška učenikovom učenju i razvoju, jačanju njegove pozitivne osobnosti te radnim i stvaralačkim mogućnostima. Osim

zajedničkih i sličnih sadržaja, pri čemu škole slijede razne obvezujuće ili predložene programske dokumente i podloge, sve se više razvijaju i specifične, prepoznatljive aktivnosti koje izgrađuju jedinstven profil škole u lokalnoj sredini, npr. Dan međusobnog pomaganja; Bundevijada; Dan darovitih učenika; završna školska svečanost i sl.

Koliko se takve aktivnosti kreiraju u unutarškolskoj suradnji, odnosno s roditeljima i lokalnom sredinom, pokazuju podatci iz analize prema kojoj je ovo područje specifično po suradničkim programima, kako školskih subjekata, tako i s društvenim okružjem (samo su u dvije škole slabije vidljivi vanjski suradnici). Zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost, iako zastupljena značajno manjim brojem aktivnosti, još se snažnije ostvaruje u partnerskim interakcijama, za što su indikativni neki samostalni programi vanjskih subjekata koji je škola ugradila u svoj program, npr. program zdravstvene zaštite kojega su planirali zdravstveni djelatnici (dvije škole). Iako je ekološka zaštita manje zastupljena u programima, uočena je jedna škola u projektu Međunarodnih eko-škola; a kao zanimljiv primjer ekološkog pristupa u školi 9. navodi se korištenje "ekoloških nastavnih materijala". Kulturna i javna te zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost u trenutačnim programima škola pružaju značajne mogućnosti razvoja partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole i upravo bi takva iskustva mogla biti egzemplari njegovom širenju prema nastavnim i drugim kurikulumima u kojima je manje prisutno, a prepoznata je njegova važnost i potreba.

Analizom je uočena visoka zastupljenost različitih aktivnosti i vrsta suradnje koje područja ovih epifenomenoloških područja rada škole u velikoj mjeri implementiraju u odgojno-socijalnu kulturu škole. Brojčani podatci o prisutnosti suradnje unutar škole te s roditeljima i lokalnom sredinom u ovim područjima, prikazani su u Tablici 8.a.

Tablica 8.a. Partnerstvo u planovima i programima kulturne i javne te zdravstveno-socijalne i ekološke djelatnosti škole

kulturna i javna te zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost		**škola**		**roditelji**		**zajednica**		**ukupno**		**Da**	**Ne**
		Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	%	%
1.	Kulturna i javna djelatnost	11	-	5	6	9	2	25	8	76	24
2.	Zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost	10	1	7	4	10	1	27	6	82	18
ukupno		21	1	12	10	19	3	52	14		
%		95	5	54,5	45,5	86	14	79	21		

Kao što je vidljivo iz brojčanih pokazatelja, kulturna i javna djelatnost te zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost škole u svojim planovima i programima imaju snažno

naglašeno partnerstvo gdje se posebno afirmira participacija zajednice, a znatno manje samih roditelja, što iznova, kao u prethodnim analizama upućuje na veće mogućnosti planirane, ostvarene i vrednovane participacije.

2.1.2.5. Školski prevencijski programi i profesionalna orijentacija

Područja čiji stalni razvoj također omogućuju brojne suradničke interakcije, prevencijsko djelovanje i profesionalna orijentacija, sve se više naglašavaju kao ključni ciljevi suvremene škole. Školski su prevencijski programi usmjereni predusretanju negativnih i odstupajućih pojava u ponašanju učenika, jačanjem njihove pozitivne osobnosti te pružanjem mogućnosti za uspjeh i samoostvarenje, uz istovremeno osiguravanje zaštite i sigurnosti u školi.

Razvoj pozitivnih učenikovih kompetencija i samokompetencija (Amini, 2004) potrebnih u svakodnevnom životu, radu i učenju, kao svojevrsne opće svrhe, ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja, može se ujedno razumijevati i kao očekivano (su)djelovanje škole u danas vrlo zahtjevnom prevencijskom procesu. O prevenciji se govori gotovo isključivo u kontekstu zajedništva svih sudionika odgojno-obrazovnog lanca jer samo je tako uspješna, sveobuhvatna i djelotvorna. Stoga je interes ovoga rada bio i uvidjeti koliko se u školskim programima prevencije povezuju učenikove glavne sredine odrastanja, koje se sve aktivnosti planiraju i tko je sve u njih uključen. Također se pojavnost suradnje razmatra u profesionalnoj orijentaciji koja vodi ostvarenosti jednog od zaista važnih ciljeva škole kao što je priprema za izbor zanimanja. Rezultati navedenih analiza prikazani su u Tablici 9.

Tablica 9. Školski prevencijski programi i profesionalna orijentacija

rb. Škole	**Planirana suradnja u školi (Š), s roditeljima (R) i zajednicom (Z) glede ostvarenja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole**							
	školski prevencijski programi	Š	R	Z	profesionalna orijentacija	Š	R	Z
1.	Aktivnosti za učenike, učitelje roditelje ostvaruju pedagog, psiholog, ravnatelj, učitelji; suradnja: liječnik; policijska uprava, Crveni križ; centar za socijalnu skrb; Unicef; Eko-škola; udruge; razvoj pozitivnih vrednota, socijalnih vještina i zdravog stila života; savjetovalište za roditelje; 23 teme za sat razrednika.	Da	Da	Da	Rad s učenicima i roditeljima; suradnja s Hrvatskim zavodom za zapošljavanje, Centrom za informiranje i savjetovanje o karijeri, CARNET, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, srednje škole; nositelji: pedagog, razrednici, učitelji.	Da	Da	Da

2.	Poboljšanje komunikacije; asertivan pristup; male kreativne socijalizacijske skupine; projekt i: Promicanjem pozitivnih vrijednosti protiv nasilja; Govorimo o mogućnostima; Škola socijalnih vještina; sat razrednika; suradnja s roditeljima; INA.	Da	Da	Da	Roditelji predstavljaju zanimanja; anketiranje; informiranje; savjetovanje neodlučnih; teme za roditelje i učenike; posjet srednjim školama.	Da	Da	Da
3.	Razvoj sposobnosti uspješne komunikacije; kvalitetno provođenje slobodnog vremena; zdrav stil života; rješavanje kriznih situacija.	Ne	Ne	Da				
4.	Promicanje zdravlja i zdravog stila života; aktivnosti i projekti u suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom.	Da	Da	Da				
5.					Suradnja i informiranje učenika i roditelja; suradnja: zavod za zapošljavanje, zavod za javno zdravstvo, Upravni odjel za društvene djelatnosti; posjete srednjim školama.	Da	Da	Da
6.	Predavanje, radionice, razgovori, suradnja učitelji, učenici, pedagog i psiholog, Crveni križ, policijska uprava i drugi vanjski suradnici.	Da	Da	Da				
7.	Predavanja, radionice, razgovori s učenicima i roditeljima; uključeni vanjski suradnici; usavršavanje učitelja za rad na prevenciji.	Da	Da	Da				
8.	Prevencijski rad; škola bez neuspjeha; afirmacija uspješnog roditeljstva; osposobljavanje učitelja za prevencijski rad; uspješna komunikacija i rješavanje problema.	Da	Da	Ne	Suradnja sa zavodom za zapošljavanje; profesionalno informiranje i savjetovanje učenika; susreti stručnjaka i učenika; posjeti srednjim školama i uspješnim radnim organizacijama.	Da	Ne	Da
9.	Poboljšanje kvalitete života učenika; slobodno vrijeme; pomoć roditeljima; zdravi stilovi života; socijalne vještine.	Da	Da	Ne	Informiranje učenika; brošure i predavanja; suradnja sa zavodom za zapošljavanje i srednjim školama.	Da	Ne	Da
10.	Prevencijski rad protiv neprihvatljivog ponašanja; razgovori, radionice; druženja; rad s učenicima i roditeljima; suradnja s policijskom upravom, zavodom za javno zdravstvo, udrugama.	Da	Da	Da				
11.	Promicati zdrav život i odnos prema sebi; komunikacijske vještine i pozitivna slika o sebi; slobodno vrijeme učenika; vanjski stručnjaci.	Da	Ne	Da				

Sadržaj razmatranih programa upućuje na njihovu dobru razvijenost s već uhodanim sadržajima i načinima rada te nositeljima koji se, osim iz školskih redova, za određene aktivnosti angažiraju i iz ustanova, organizacija i udruga iz lokalne sredine. Od analiziranih 10 prevencijskih programa opaža se zajednički rad škole, roditelja i lokalne zajednice u šest škola, najčešće u promicanju zdravih stilova života, socijalizacijskih vještina i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena učenika putem predavanja, pedagoških radionica i različitih oblika druženja (škola 8. navodi osposobljavanje učitelja za prevencijski rad). Neočekivani je podatak da je samo 5 (45 %) škola planiralo svoj rad na profesionalnoj orijentaciji, iako se može pretpostaviti da je u praksi veća prisutnost različitih aktivnosti i suradnje o toju temi (npr. spominju se u neposrednom radu stručnih suradnika). U tom su području već niz godina osnovni suradnici stručnjaci Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, a u novije vrijeme njihov Centar za informiranje i savjetovanje o karijeri (Cisok).

Također je razvijena suradnja sa srednjim školama u okružju, a manje se javljaju posjeti radnim organizacijama (planirano samo u školi 8.). U kontekstu važnosti ovih programa očekuje se njihovo daljnje obogaćivanje brojnim suradnjama koje su moguće u okružju, više povezanosti s roditeljima, ali i većeg naglašavanja učenika kao središnjeg subjekta svakog odgojno-obrazovnog rada. Koliko se opažaju partnerske relacije u školskim programima prevencije i profesionalne orijentacije prikazano je kvantitativnim podatcima u Tablici 9.a.

Tablica 9.a. Partnerstvo u školskim prevencijskim programima i planovima profesionalne orijentacije

školski prevencijski programi i profesionalna orijentacija		**škola**		**roditelji**		**zajednica**		**ukupno**		**Da**	**Ne**
		Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	%	%
1.	Školski prevencijski programi	9	2	8	3	8	3	25	8	76	24
2.	Profesionalna orijentacija	5	6	3	8	5	6	13	20	39	61
Ukupno		14	8	11	11	13	9	38	28		
%		64	36	50	50	59	41	58	42		

Kvantitativna je analiza pokazala da se škola, roditelji i zajednica približavaju u nešto ravnopravnijem omjeru sudjelovanja unutar analiziranih programa (količina kao i kvaliteta tog partnerstva nije mjerena). Brojčani pokazatelji samo navode planiranu suradnju i partnerstvo unutar škole, s roditeljima i zajednicom. Ukoliko 5 (45 %) škola, od analiziranih 11, nema razrađen Plan i program profesionalne orijentacije, jasniji uvidi i osvrti nisu

relevantni. Dobiveni podatci upućuju da prevencijski planovi i programi škola navode ravnopravnu participaciju škole, roditelja i zajednice na ostvarenju postavljenih ciljeva i zadaća (jedna gradska škola nema plan i program), dok je planirana suradnja na Planu i programu profesionalne orijentacije slabija, a mogućnosti koje pruža velike su.

2.1.2.6. Ostala i specifična suradnja i aktivnosti

U godišnjim su planovima i programima opaženi i dodatni izvori suradničkih procesa u školi (tajnik, računovođa, partnerske škole u inozemstvu i sl.) te specifične aktivnosti koji nisu obuhvaćeni osnovnom analizom, ali mogu doprinijeti kurikulumskom partnerstvu i kvalitetnijoj odgojno-socijalnoj kulturi, što se navodi u Tablici 10.

Tablica 10. Ostala i specifična suradnja i aktivnosti

rb. škole	**Ostala i specifična suradnja i aktivnosti koje pridonose kurikulumskom partnerstvu i odgojno-socijalnoj kulturi škole**							
	suradnja	Š	R	Z	aktivnosti	Š	R	Z
1.	Tajnik: suradnja u školi i s ustanovama izvan škole; suradnja sa susjednom školom oko upisa učenika.	Da	Ne	Da	Obuka plivanja za 3. raz., suradnja s roditeljima i Športskim savezom grada; daroviti učenici.	Da	Da	Da
2.	Tajnik i računovođa: s ravnateljicom, školskim odborom, Ministarstvom znanosti, obrazovanja i športa, osnivačem, Domom za djecu i mlade na upisnom području.	Da	Ne	Da	Vježbaonica Fakulteta za odgojno-obrazovne znanosti, skupni roditeljski sastanci s ped. temama, aktivnosti u Dječjem tjednu, produženi boravak.	Da Da Da Da	Da Da Da Da	Da Da Da Ne
3.	Tajnik: suradnja s ravnateljem, stručnim suradnicima, učenicima; Dom za djecu na upisnom području.	Da Da	Ne Ne	Ne Da	Suradnja uz Vinkovačke jeseni; mjesečno timsko planiranje; tečaj plivanja za 2. raz. u suradnji s gradskim plivačkim klubom i sredstvima osnivača.	Da Da Da	Da Ne Da	Da Ne Da
4.	Tajnik i računovođa – suradnja s djelatnicima.	Da	Ne	Ne	Daroviti učenici – pojačan odgojno-obrazovni rad u suradnji s roditeljima i zavodom za zapošljavanje; natjecanja, smotre.	Da	Da	Da
5.	Međunarodna suradnja s partnerskom školom u Njemačkoj; u zaključku godišnjeg plana i programa navodi se primjerena suradnja s roditeljima i vanjskim ustanovama, a s osnivačem uzorna.	Da	Da	Da	Zaštita i sigurnost učenika kao posebno područje rada škole; suradnja s roditeljima.	Da	Da	Ne
6.	Suradnja s Privrednom bankom Zagreb – donacija 10 računala; Tajnik i računovođa: suradnja s djelatnicima, roditeljima i vanjskim subjektima.	Da Da	Ne Da	Da Da	Poglavlje Prijedlog mjera za poboljšanje: humaniji odnos prema učeniku; veća primjena pedagoške mjere poticanja; veća suradnja između školskih djelatnika i s roditeljima.	Da	Da	Ne
7.	Tajnik i računovođa: suradnja s djelatnicima, roditeljima i vanjskim subjektima.	Da	Da	Da	Školska dvorana TZK ujedno i mjesna-suradnja s klubovima i rekreativnim skupinama (roditelji).	Da	Da	Da
8.								
9.	Suradnja i praćenje učenika u izvanškolskim aktivnostima; velika uključenost učenika.	Da	Ne	Da	Antikorupcijski program: razvoj moralnih i društvenih vrijednosti svih sudionika odg.obr. procesa; u poslovanju škole; suradnja s lokalnom zajednicom; informiranje roditelja.	Da	Da	Da
10.	Tajnik i računovođa: suradnja s djelatnicima, roditeljima i vanjskim subjektima.	Da	Da	Da	Plan rada školskog liječnika kao sastavni dio godišnjeg plana i programa rada; savjetovalište za roditelje i učenike.	Da	Da	Da
11.					Dan darovitih učenika.	Da	Ne	Ne

U školi koja promiče partnerstvo, prepoznatljivi su suradnički odnosi svih sudionika te potpuna uključenost onih koji ne sudjeluju izravno u odgojno-obrazovnom procesu. Očekuje se susretljivost, otvorenost, ljubaznost i dobronamjernost tzv. administrativnog osoblja škole kao što su tajnik i računovođa. Tijekom analize, kao indikativno je opaženo da se u godišnjim planovima i programima tajnika sedam škola (64 %) i računovođa pet škola (45 %) također pojavljuje suradnja u kontaktima s djelatnicima škole, školskim odborom, roditeljima ili drugim vanjskim subjektima. U izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, kao poželjne zajednice života i odrastanja učenika, takvi su odnosi važan doprinos. Također su u pojedinim školama opažene i neke specifične aktivnosti ili vidovi suradnje: u tri se škole navodi intenzivnija suradnja s odgojno-obrazovnim ustanovama iz bližeg okružja; škola 5. njeguje međunarodnu suradnju sa školom u Njemačkoj, a u zaključku godišnjeg plana i programa ističe primjerenu suradnju s roditeljima i uzornu s osnivačem; u školi 9. pozorno prate veliku uključenost učenika u izvanškolske aktivnosti, a u toj školi provode i antikorupcijski program. U tri škole (27 %) planiraju pojačani rad s darovitim učenicima, a u dvije škole (18 %) obuku plivanja u suradnji s gradskom upravom i plivačkim klubovima i sl.

U interakcijsko-komunikacijskom obrascu škole suradnja može i treba počinjati planiranjem, kako je navedeno u prijedlogu mjera za poboljšanje u školi 6.: "humaniji odnos prema učeniku i veća primjena pedagoške mjere poticanja; bolja suradnja između školskih djelatnika te s roditeljima".

Analiza 11 godišnjih planova i programa rada, u obuhvaćenim kategorijama, pokazuje određenu razinu prepoznavanja suradnje kao važne i potrebne te njezine vidljivosti u planiranju u svim školama u uzorku. Da bi se razvijalo partnerstvo kao viša razina u kvaliteti odnosa, nužno je kvalitetno planiranje suradnje kao konstrukta do sada prisutnog u interakcijsko-komunikacijskom obrascu škole. Pri tome se misli na sve vrste suradnje – između djelatnika škole, učitelja i učenika, učenika i učenika, škole i obitelji te škole i društvene zajednice, a ako postoji još neka relacija suradnje (npr. roditelji međusobno, Morgan i Sorenson, 1999), to svakako dodatno obogaćuje odgojno-socijalnu mrežu svake školske zajednice.

Osviještenost učitelja i škole o važnosti suradnje i stvarno (a ne deklarativno) aktiviranje svih njezinih prednosti i potencijala preduvjet je izgradnji budućih partnerskih odnosa otvorenoga humanističkog kurikuluma. Stoga se u svim analiziranim kategorijama školskoga plana i programa može unaprijediti suradništvo u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Osobito se to odnosi na stručno usavršavanje i profesionalni razvoj učitelja koje je neophodno za razumijevanje i implementaciju kurikulumskog partnerstva i njihovih razvojnih

doprinosa odgojno-socijalnoj kulturi i pedagoškoj angažiranosti učenika. Isto tako, velik partnerski kapacitet imaju školska stručna i druga tijela koja, svojom organizacijskom formom manje skupine školskih subjekata, nose svako za sebe dinamičan potencijal pokretanja promjena iz svoje perspektive i djelokruga, čija ukupnost može doprinijeti izgradnji humane školske zajednice.

Zbog bolje preglednosti daju se i kvantitativni podatci planirane suradnje i partnerstva škole, roditelja i zajednice koji se odnose na stručna i druga tijela škole, kulturnu i javnu djelatnost te školske prevencijske programe, a prikazani su u Tablici 11.

Tablica 11. Planirano partnerstvo u godišnjem planu i programu rada

stručna i druga tijela škole i programi školske djelatnosti		škola		roditelji		zajednica		ukupno	
		Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne
1.	Ravnatelj i stručni suradnici	42		32	10	40	2	114	12
2.	Stručna i druga tijela škole	55	33	33	55	25	63	113	151
3.	Kulturna i javna i zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost	21	1	12	10	19	3	52	14
4.	Školski prevencijski programi i profesionalna orijentacija	14	8	11	11	13	9	38	28
ukupno		132	42	88	86	97	77	317	205
%		76	34	51	49	56	44	61	39

Iz navedenih je brojčanih pokazatelja razvidno da, uvažavajući ukupnost, planirana suradnja i partnerstvo mogu biti za 40 % bolje predviđena i navedena u godišnjim planovima i programima rada škole. Najmanje naglašena suradnja s roditeljima mogla bi se udvostručiti, kao i suradnja s lokalnom zajednicom.

Analiza je pokazala kako postoji još puno prostora za poboljšanje u svim sastavnicama godišnjeg plana i programa rada, za precizniju i zajedničku plansku razradu koja će biti više suradnički i partnerski orijentirana, gdje će uz suradništvo škole, roditelja i subjekata iz zajednice više do izražaja doći sam učenik, što će detaljnije predočiti analiza školskog kurikuluma.

2.2. KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE IZ PERSPEKTIVE ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Školski kurikulum, osim jezgrovnog, u razlikovnom ili diferenciranom kurikulumu, kroskurikularnim ili međupredmetnim temama te u izvanučioničnoj nastavi i projektnim aktivnostima, nastoji sukonstruktivnim pristupom poticati razvoj odgojno-socijalne kulture škole. Sukonstrukcija kurikuluma podrazumijeva partnerstvo i zajedničko djelovanje obitelji, škole i socijalnoga okružja na održivim i demokratskim vrijednostima. Aktivnosti i sadržaji pojedinih predmeta povezani su u odgojno-obrazovna područja uzimajući u obzir osnovna pedagoška načela kurikuluma, njegove same izrade i oblikovanja koja podrazumijevaju: uravnoteženost, kontinuitet, otvorenost, fleksibilnost, interkulturalnost, inkluzivnost i učeniku usmjeren pristup. Unutar ovakve nastave povezane sa životnom zbiljom i učenjem iz života za život, osobito su istaknuti socijalizacijski učinci različitih oblika rada i učenja, nastavnih strategija, metoda i postupaka, didaktičkih načela te suvremenih didaktičkih sustava nastave s ugrađenim elementima suradničkog učenja (Jurčić, 2014, 81).

S obzirom na to školski kurikulum treba biti otvoren i interaktivan, usmjeren prema procesu, prema djelovanju, a ne samo prema rezultatima učenja. Integracijom sadržaja unutar disciplina (monodisciplinarno) i povezivanjem sadržaja različitih disciplina (interdisciplinarno) razvija novu kulturu učenja i mijenja postojeću strukturu škole koja dijeli učenike prema dobi, usmjerenju, predmetima i rasporedu sati. Zalaže se za cjelovito učenje, timsko djelovanje i razvoj vlastitog pedagoškog koncepta, kako učenika tako i nastavnika, utemeljenoga na kompetencijama (Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Razvija vještine i sposobnosti prilagođavanja i pozitivnog ponašanja koje pojedincima omogućuju uspješno nošenje sa zahtjevima i izazovima koje pred njih postavlja život. Promiče različite pristupe učenju kojima je moguće analizirati, uspoređivati, suprostavljati, kritizirati i procjenjivati različita gledišta, ali i zamišljati, vizualizirati, stvarati, razvijati i promicati vještine potrebne za tržište rada i cjeloživotno učenje iz svih raspoloživih izvora znanja. Predstavlja središte svih nastojanja da se odgoj i obrazovanje učine kvalitetnim, kreativnim i prosocijalnim činom (Previšić, 2005, 170).

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole analizirano je za svaku školu posebno, a rezultati analize grupirani su u tri područja. Prvo se područje odnosi na razlikovni, drugo na školski kurikulum, a treće na projektne aktivnosti.

Analiza sadržaja pojedinih kurikuluma i projekata usmjerena je na svrhu, odnosno jasnu i preciznu tvrdnju kojom je objašnjen cilj određene aktivnosti, zatim njezini nositelji te načini učenja i vrednovanja. Dakle, sadržaji učenja nisu toliko relevantni koliko svrha i ciljevi koji se teži ostvariti te načini provjere ostvarenosti postavljenih ciljeva. Naime, sadržaji su učenja višeizvorni i kreću se dalje od "lekcija iz udžbenika", integrirani unutar određene aktivnosti teme ili projekta.

Na samom početku prikaza rezultata analize školskih kurikuluma svih 11 obuhvaćenih škola polazi se od razlikovnih kurikuluma. Nakon toga slijede rezultati analize školskog kurikuluma i na samom kraju projektnih aktivnosti. Dobiveni kvantitativni podaci, gdje je to korisno i moguće, sumirani su i prikazani grafički, bez tendencije međusobnih usporedbi obuhvaćenih škola jer je svaka škola i njezina kultura odgoja i obrazovanja jedinstvena, kao i partnerska mreža koju škola gradi i razvija. U prikazanoj se analizi nastojalo, koliko je god moguće, očuvati izvornost teksta planiranog unutar kurikuluma svake pojedine škole.

2.2.1. Razlikovni ili diferencirani kurikulum

U kojim se vrstama izborne nastave potiče kurikulumsko partnerstvo i odgojno-socijalna kultura škole analizirano je unutar razlikovnog ili diferenciranog kurikuluma. Za razrednu i predmetnu nastavu naveden je i ukupan broj skupina izborne nastave, njezini nositelji te načini rada i vrednovanja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

Tablica 1. Analiza razlikovnog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 1.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	Vjeronauk	4	Prepoznati važnost čuvanja prirode, ljubavi i poštivanja ljudi, temeljnih vrednota ljudskog dostojanstva, slobode, prava, odgovornosti.	učenici, vjero-učitelji	Razgovor, slušanje, promatranje, čitanje, iznošenje vlastitih iskustava, zapažanja, pjevanje, gluma, dramatizacija.	Prepoznati primjere prijateljstva, surađivati u zajednici.
	Njemački Jezik	1	Uočavanje važnosti učenja stranog jezika u suvremenom društvu i razvijanje tolerancije među različitim kulturama.	učenici i učitelji	Suradnja u skupinama, rad u paru, razgovor, gluma, rad na tekstu, crtanje, aktualizacija teme, dramatizacija dijaloga.	Nije planirano.
PN	Vjeronauk	3	Usvajanje vrednota. Upoznavanje kršćanske vjere i njezine uloge u suvremenom društvu, razvoj tolerancije prema drugim religijama.	učenici, vjero-učitelji	Istraživački rad, vježbanje, suradnja u skupini, analiza Biblije,igra uloga, rad s puzzlama i memorijskim karticama.	Povezati naučeno sa životom.
	Engleski Jezik	3	Osviještenost učenika o važnosti učenja stranog jezika u suvremenom društvu.	učenici i učitelji	Suradnja u skupinama, rad u paru, razgovor, gluma, istraživački rad, aktualizacija, vježbanje, analiza, dramatizacija dijaloga.	Nije planirano.
	Njemački Jezik	3	Osviještenost učenika o važnosti učenja stranog jezika u suvremenom društvu. Priprema učenika za uspješnu komunikaciju na stranom jeziku; izricanje misli, osjećaja, ideja i stavova, primjereno reagiranje u različitim situacijama i primjerena razina slušanja, govora, čitanja i pisanja.	učenici i učitelji	Suradnja u skupinama, rad u paru, razgovor, gluma, istraživački rad, aktualizacija, vježbanje, analiza,, dramatizacija dijaloga.	Nije planirano.
	Informatika	3	Veća informatička pismenost.	učenici i učitelji	Korištenje multimedijalnih sadržaja na internetu.	Nije planirano.
Ukupno		17	-	-	-	-

Razlikovni kurikulum gradske osnovne škole, označene rednim brojem 1., obuhvaća 17 skupina izborne nastave iz vjeronauka, stranog jezika i informatike (pet skupina u razrednoj nastavi, 12 u predmetnoj nastavi). Za sve je skupine istaknuta svrha i cilj kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, kao i načini rada. Nositelji su predviđenih aktivnosti isključivo učenici i učitelji, odnosno vjeroučitelji, bez vanjskih sudionika. Daljnja analiza sadržaja pokazuje da načini vrednovanja nisu planirani u

10 (59 %) programa, što bi svakako trebalo razraditi kako bi se provjerila ostvarenost postavljenih ciljeva, osobito u nastavi stranih jezika. Načini rada usmjereni su na partnerstvo učenika i učitelja, a predviđene strategije, metode i postupci bogate interakcijom i komunikacijom te multimodalnim (pjevanje, gluma, ples, igra…) i multimedijalnim (internet) pristupima. Ne zanemaruje se niti istraživačka nastava, a vodi se briga i o aktualnostima i povezivanju nastave sa životom.

Iako se analizirane kategorije različito pokazuju unutar određenog predmeta, učenici gradske osnovne škole označene rednim brojem 1. unutar diferenciranog kurikuluma imaju prigodu razvijati partnerske odnose sa svojim učiteljima te promicati kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, pokazivati i dijeliti misli, osjećaje, ideje i stavove te razvijati svoje intelektualne, duhovne, emocionalne, socijalne i praktične sposobnosti, štititi prirodu, ljudska prava, dostojanstvo i slobodu, sporazumijevati se na stranim jezicima i jačati svoje ICT kompetencije.

Tablica 2. Analiza razlikovnog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 2.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	Vjeronauk	1	Ostvariti zrelu ljudsku i vjerničku osobnost, na individualnoj i društvenoj razini, u svim dimenzijama čovjekova života: tjelesnoj, duševnoj i duhovnoj.	4 vjero-učitelja	Upoznavanje, čuvanje i razvijanje vlastitog te poštovanje tuđega vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta, otvorenost drugima i različitima.	Znanje, zalaganje, stvaralačko izražavanje i kultura međusobne komunikacije.
	Njemački jezik	1	Osposobiti učenike za osnovnu govornu i pisanu komunikaciju u različitim situacijama svakodnevnog života u multi-etničkom i multikulturalnom okruženju.	2 učitelja njemač-kog jezika	Razgovor, izlaganje, igra, projekt, plenum, rad u grupi, rad u paru.	Nije planirano
PN	Vjeronauk	1	Ostvariti zrelu ljudsku i vjerničku osobnost, na individualnoj i društvenoj razini, u svim dimenzijama čovjekova života: tjelesnoj, duševnoj i duhovnoj.	4 vjero-učitelja	Upoznavanje, čuvanje i razvijanje vlastitog te poštovanje tuđeg vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta, otvorenost drugima i različitima.	Znanje, zalaganje, stvaralačko izražavanje i kultura međusobnog komuniciranja
	Njemački jezik	1	Osposobiti učenike za osnovnu govornu i pisanu komunikaciju u različitim situacijama svakodnevnog života u multi-etničkom i multikulturalnom okruženju.	2 učitelja	Razgovor, izlaganje, igra, projekt, plenum, rad u grupi, rad u paru.	Nije planirano.
	Informatika	1	Razvijanje vještina djelotvorne uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije (ICT), učeničkih sposobnosti samostalnog služenja računalom u učenju i istraživanju, razmjeni ideja i znanja.	2 učitelja informa-tike	Metoda razgovora, praktičnih radova.	Nije planirano.
ukupno		5	-	-	-	-

Gradska osnovna škola redni broj 2. ima ukupno 14 izbornih programa (ako se računa jedan učitelj, jedan izborni program), koji su integrirani u pet programskih cjelina, a planirali su ih skupno učitelji (od dva do četiri) iste struke. Slično kao i kod prethodne škole, to su vjeronauk, strani jezik i informatika. Ciljevi ovako grupirane izborne nastave usmjereni na kurikularno partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole i planirani su na individualnoj i društvenoj razini. Pri tome se brinulo o personalizaciji i socijalizaciji učenika, neraskidivim i isprepletenim procesima odgoja i obrazovanja. Pozornost se stavlja na poštovanje vjerskog, kulturnog i nacionalnog identiteta učenika te na otvorenost prema drugima i različitima u multietničkom i multikulturalnom okruženju. Brine se o

informacijsko-komunikacijskoj pismenosti učenika, samostalnom učenju pomoću računala te razmjeni ideja i informacija.

Iako se izborna nastava uglavnom organizira u partnerskim relacijama, pretežito učenika i učitelja, u analiziranom razlikovnom kurikulumu niti u jednoj aktivnosti učenici nisu navedeni kao nositelji. Moguće je da se radi o podrazumijevajućim činjenicama koje ne treba naglašavati ili se još uvijek nedovoljno partnerski razmišlja ili su učeničko nositeljstvo i njegovu aktivnu uključenost nastavnici jednostavno "zaboravili" istaknuti kao i predvidjeti načine vrednovanja u izbornoj nastavi stranog jezika i informatike.

Međutim, iz predloženih načina i oblika rada razvidno je da se u izbornoj nastavi teži suradništvu, a s druge strane jedne te iste strategije, metode i postupci često se doslovce prenose iz programa u program, osim u nastavi vjeronauka koja naglašava svoje specifičnosti bogate vjerskim, ali i odgojnim djelovanjem.

Kod načina vrednovanja prikazanog diferenciranog kurikuluma valja istaknuti da se osim kognitivnih ishoda učenja pozornost daje i afektivnim, kao što su zalaganje, stvaralačko izražavanje i kultura međusobnog komuniciranja, što svakako ide u prilog izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, kao i uočeno partnerstvo nastavnika sustručnjaka u zajedničkom planiranju izborne nastave.

Tablica 3. Analiza razlikovnog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 3.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		F	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	Njemački jezik	1	Osposobiti učenika za osnovnu govornu i pisanu komunikaciju u svakodnevnom životu proširenu elementima sociokulturne i interkulturalne kompetencije.	učenici i učitelj	Nije planirano.	Prezentacija, vrednovanje kreativnih uradaka.
	Informatika	1	Steći temeljna znanja i vještine za samostalno služenje računalom pri rješavanju svakodnevnih problema.	učitelj i učenici	Nije planirano.	Nije planirano.
PN	Engleski jezik	1	Razvijanje pismene i usmene komunikacije, upoznavanje s kulturom zemalja engleskog govornog područja.	učenici i učitelj	Nije planirano.	Izlaganje uz ppt, izložba na panou.
	Informatika	1	Steći temeljna znanja i vještine za samostalno služenje računalom pri rješavanju svakodnevnih problema.	učenici i učitelj	Nije planirano.	Nije planirano.
ukupno		4	-	-	-	-

U gradskoj osnovnoj školi redni broj 3. ukupno su planirana četiri izborna programa iz informatike i stranog jezika, po dva u razrednoj i dva u predmetnoj nastavi. Pretpostavlja se da je izborna nastava vjeronauka slučajno izostavljena. Ciljevi izbornih programa kojima se teži – jasno postaviti elemente kurikularnog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, grupirani su oko usmenog i pismenog izričaja, interakcije i komunikacije u odnosu te sociokulturne i interkulturalne kompetencije, odnosno upoznavanja drugih kultura i običaja. I u ovoj, kao i u prethodnim dvjema školama, nastoji se promicati informatička pismenost i rješavanje svakodnevnih problema, ali kako, kojim strategijama i načinima rada, nije planirano niti u jednoj izbornoj nastavi.

Iz navedenih načina vrednovanja iščitava se da diferencirani kurikulum navedene škole teži samovrednovanju učenika, osobito putem kreativnih uradaka, izložia i power point prezentacija. Ostali oblici i načini vrednovanja nisu planirani, a u dvije (50 %) planirane izborne nastave ne navodi se niti jedan način vrednovanja.

Tablica 4. Analiza razlikovnog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 4.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	Njemački jezik	1	Razvoj komunikacijskih vještina, usvajanje znanja i razvijanje sposobnosti potrebnih za svakodnevno komuniciranje na stranom jeziku.	učitelj i 4. r.	Individualni rad, rad u paru, rad u skupinama, istraživački rad te rad kod kuće.	Zalaganje na satu te prezentacije na satu, učenički radovi i izrada plakata.
	Vjeronauk	1	Usvajanje temeljnih ljudskih i kršćanskih vrijednosti u izgradnji kvalitetnih odnosa sa sobom, s bližnjima i Bogom.	vjero-učitelj i učenici	Rad u paru, skupni i timski rad, glazbeno, scensko izražavanje, molitveno izražavanje.	Vrednovanje skupnog rada, stvaralačkog izražavanja, zalaganja, kulture međusobnog komuniciranja.
PN	Njemački jezik	4	Razvijenije komunikacijske kompetencije, prošireno znanje vokabulara i gramatike, poznavanje kulturoloških sličnosti i različitosti, otvorenost i tolerancija prema drugačijem. Komunikacijski obrasci pri susretu, odabir zanimanja, školski sustav u Njemačkoj, europsko okruženje, multikulturalnost, važnost učenja stranih jezika, EU, kultura i supkultura mladih, zaštita okoliša, briga o zdravlju, oblici prihvatljivog ponašanja, slobodno vrijeme, svijet znanosti i umjetnosti (poznate osobe); blagdani, običaji, tradicija.	učitelj i učenici 5., 6., 7. 8. r.	Individualni rad, rad u paru, rad u skupinama, istraživački rad te rad kod kuće.	Zalaganje na satu te prezentacije na satu, učenički radovi i izrada plakata.
	Informatika	1	Poticanje kreativnosti, rješavanje problema, komuniciranje u raznim medijima, razumijevanje i kritička ocjena prikupljenih informacija, donošenje zaključaka, timski rad.	učitelji informa-tike	Aktivne metode poučavanja, izmjena različitih oblika i metoda rada: individualni rad, rad u paru, tim, rad u informatičkom kabinetu i kod kuće.	Nije planirano.
	Vjeronauk	1	Primjena vjeronaučnih sadržaja u svakodnevnom životu.	vjero-učitelj i učenici	Rad u grupi, u paru, usmeno izlaganje, razgovor, likovno, glazbeno i molitveno izražavanje, izrada mapa, plakata, meditacija.	Vrednovanje skupnog rada, komponente ocjenjivanja: znanje, stvaralačko izražavanje, zalaganje, kultura međusobne komunikacije.
ukupno		8	-	-	-	-

U odnosu na prethodno analizirane razlikovne kurikulume, razvidno je da diferencirani kurikulum gradske osnovne škole, označene rednim brojem 4., ima gotovo sve promatrane i analizirane kategorije (osim na jednoj skupini informatike). Nastavnici i učitelji, kao nositelji i sukreatori nastavnog procesa jasno su istaknuti i naglašeni, kao i ciljevi, načini rada i vrednovanja partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Nastojanja učenika i učitelja kao partnera teže razvoju komunikacijskih vještina, medijskoj pismenosti, poticanju kreativnosti, nenasilnom rješavanju problema, razumijevanju i kritičkom ocjenjivanju prikupljenih informacija, donošenju zaključaka i timskom radu. Uz razvijanje intelektualnih i duhovnih vrijednosti teže razumijevanju kulturoloških sličnosti i različitosti, pokazivanju otvorenosti i tolerantnosti prema drugačijem. Kao prioritetne ciljeve postavljaju njegu interakcijsko-komunikacijskog obrasca škole, profesionalnu orijentaciju i odabir zanimanja te upoznavanje školskih sustava u europskom okruženju. Isto tako se naglašava važnost komunikacije na stranom jeziku, upoznavanje kultura i supkultura mladih, zaštita okoliša, briga o zdravlju, oblici prihvatljivog ponašanja, slobodno vrijeme te svijet znanosti i umjetnosti.

Iz navedenih je analiza razvidno kako je planirano partnerstvo između učenika i učitelja iznjedrilo snažan partnerski način razmišljanja već kod planiranja ciljeva, načina rada i vrednovanja načina poticanja odgojno-socijalne kulture škole. Strategije, metode i postupci te oblici rada i vrednovanja, usmjereni su na učenika, njegove potrebe, interese i cjelovit razvoj, osobito na području odgoja i socijalizacije, što se u školama još uvijek zanemaruje, a niti dovoljno vrednuje. Međutim, diferencirani kurikulum ove škole daje nadu i ohrabruje glede tih nastojanja i promiče školu po mjeri djeteta u kojoj je učenje svojevrsna radost i veselje, smisleno i povezano sa životom, a ne "dosada i muka", kako je učenici ponekad opisuju. Ako bi se željelo u kratkim crtama sve navedeno opisati, onda bi to bile dvije odrednice kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole: dobrobit i uključenost.

Tablica 5. Analiza razlikovnog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 5.

Kurikumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	Njemački jezik	1	Početno komuniciranje i aktivnu upotrebu njemačkoga jezika, razumjeti i rabiti poznate izraze i fraze vezane uz svakodnevni život i neposredno okruženje, uz pomoć sugovornika sporazumjeti se u jednostavnim, svakodnevnim situacijama.	učitelj i učenici	Doprinos samopouzdanju i izgradnji pozitivnih vrijednosti, razvijanju osnovne komunikacije i pozitivnom stavu prema vrijednostima kao što su prijateljstvo, suradnja i tolerancija.	Nije planirano.
PN	Njemački jezik	1	Upoznati učenika s kulturom i civilizacijom njemačkog govornog područja. Upoznati važnost poštivanja i uvažavanja vlastite kulture i kulture drugih naroda.	učitelj i učenici	Doprinos samopouzdanju i izgradnji pozitivnih vrijednosti, razvijanju osnovne komunikacije i pozitivnom stavu prema vrijednostima kao što su prijateljstvo, suradnja i tolerancija.	Nije planirano.
ukupno		2	-	-	-	-

Razlikovni kurikulum gradske osnovne škole redni broj 5. u planiranju i programiranju izborne nastave obuhvaća samo dvije izborne nastave njemačkog jezika, jednu skupinu u razrednoj, a drugu u predmetnoj nastavi. Svrha i cilj izborne nastave uglavnom se odnose na aktivnu uporabu njemačkog jezika u govoru i pismu te na kulturne i civilizacijske značajke toga govornog područja. Naglašava se važnost poštivanja i uvažavanja vlastite kulture i kulture drugih naroda. Kao nositelji tih zadaća jasno su navedeni učitelji i učenici te načini učenja, više kao težnja onim postupcima koji će doprinijeti samopouzdanju i izgradnji pozitivnih stavova i vrijednosti, komunikacijskim vještinama, prijateljstvu, suradnji i toleranciji.

Načini vrednovanja nisu planirani jer je upravo afektivnu domenu nastave i učenja najteže vrednovati, što iziskuje kreativniji i individualan pristup te maksimalno uvažavanje svih različitosti učenika. Konkretna strategija, metode i postupci nisu navedeni, niti načini vrednovanja, što govori da bi didaktičko i metodičko oblikovanje izborne nastave trebalo obogatiti strategijama učenja, preciznije planirati kako će zacrtane ciljeve ostvariti i vrednovati.

Tablica 6. Analiza razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 6.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole					
izborna nastava	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
Nije planirano.					

Kurikulum seoske osnovne škole redni broj 6. ne sadrži plan izborne nastave.

Tablica 7. Analiza razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 7.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	Vjeronauk	1	Sustavno i skladno povezivanje tradicije Crkve sa životnim iskustvom učenika.	vjeroučitelj i učenici	U učionici, školi, obitelji, crkvi, u životnoj sredini, frontalno, u skupini, u paru, individualno.	Nije planirano.
	Engleski Jezik	1	Osposobiti i motivirati učenika za učenje engleskog jezika, razvijanje aktivne uporabe engleskog jezika, razvijanje osnovne komunikacije, razvijanje kreativnih sposobnosti na području stranog jezika.	učitelj i učenici	Metoda rada na tekstu, simulacije i učenja putem igre, uspoređivanje, grupiranje, govorenje, frontalni rad, rad po modelu, individualni rad, rad u paru i u grupi, dramatizacija.	Nije planirano.
PN	Vjeronauk	1	Osposobiti učenika za dublje shvaćanje i povezivanje biblijske poruke sa svakodnevnim životom (osobnim i društvenim), usvajanje istine o različitosti među ljudima (prije svega, vjerskom bogatstvu i raznolikostima).	vjeroučitelj i učenici	Realizira se u učionici, školi, obitelji, crkvi, u sredini u kojoj živimo. Strategije učenja: frontalno, u skupini, u paru, individualno, usmeno i pismeno kreativno izražavanje, likovno izražavanje, timski rad, kreativne radionice.	Znanje i napredak se provjerava usmenim putem, vrednovanjem kreativnosti u različitim oblicima izražavanja, učenikovo zalaganje, te kultura međusobnog komuniciranja.
	Engleski jezik	1	Motiviranje učenika za daljnje učenje engleskog jezika unutar cjeloživtnog učenja, razvijanje komunikacije u svakodnevnom životu, razvijanje znanja o civilizacijskim vrijednostima zemalja engleskog govornog područja.	učitelj, učenici	Metoda rada na tekstu, simulacije i učenja putem igre, uspoređivanje, grupiranje, rad po modelu, govorenje, frontalni rad, individualni rad, rad u paru i u grupi, dramatizacija.	Rad na tekstu, simulacija i učenje igrom, govorenje, frontalni rad, rad po modelu. rad u paru, individualni i u grupi, dramatizacija.
ukupno		4	-	-	-	-

Iz analiziranoga razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 7. vidljivo je da se izborna nastava ostvaruje iz vjeronauka i stranog jezika. I u ovoj analizi, ovaj put samo u nastavi vjeronauka, prepoznatljiva je odrednica grupiranja svih izbornih programa iz tog predmeta u jednu cjelinu, bilo da je riječ o jednom nastavniku koji održava nastavu u više razreda bilo da je riječ o dvama i više. Objedinjeni su ciljevi, nositelji, načini učenja i vrednovanja izborne nastave što predstavlja jednu makro razradu, a mikro razina se, pretpostavljeno, planira u izvedbenim planovima. Škole su tim razradama različito pristupile, što govori o određenoj autonomiji same škole i njezine razine planiranja izbornih programa. Izborna nastava vjeronauka, analiza pokazuje, teži partnerstvu s učenicima u razvoju njihovih osobnih, društvenih i duhovnih vrijednosti, prihvaćanju različitosti te sustavnom i skladnom povezivanju vjerskih tradicija i običaja sa životnim iskustvom učenika. Preferiraju se različiti socijalni oblici rada, od frontalnog do individualnog, rada u skupinama i u paru. U vrednovanju ishoda učenja, ako su planirani, dominiraju usmeni izričaji, kultura komunikacije te kreativnost i zalaganje, što su važne odrednice odgojno-socijalne kulture nastave. S druge strane, izborna nastava njemačkog jezika teži što boljoj motivaciji učenika za učenje stranog jezika i cjeloživotno obrazovanje te upoznavanje drugih kultura, osobito engleskoga govornog područja.

Načini rada i metode vrednovanja gotovo su istovjetni, odnosno prisutni su frontalni, grupni, rad po modelu i sl., kao oblici i metode rada, a evaluacija bi, npr. trebala biti izvješće po skupinama, prezentacija radova, diskusija i rasprava, izložba, kviz ili igrokaz, samovrednovanje i vrednovanje od strane drugih učenika, svi oni formativni i sumativni procesi koji potiču prosuđivanje, argumentiranje, kritičke osvrte, zaključivanje i sl.

Tablica 8. Analiza razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 8.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	Vjeronauk	1	Živjeti u skladu sa svojom vjerom.	vjeroučitelj i učenici	U razrednoj učionici, obitelji, crkvi i u svojoj okolini.	Stvaralačko izražavanje, zalaganje, znanje, kultura komuniciranja, poticanje učenika različitim aktivnostima i pohvalama.
	Njemački jezik	1	Osposobiti učenika za osnovnu govornu i pisanu komunikaciju u različitim sadržajima svakodnevnog života.	učitelj i učenici	Igra, slušanje, pisanje, čitanje i komunikacija, manji projekti, obilježavanje dana vezanih za njemački jezik i kulturu, aktivan, kreativan rad učenika i učitelja.	Redovito praćenje učenika i učeničkih sposobnosti te postignuća u radu.
PN	Vjeronauk	1	Aktivnije življenje kršćanskih vrijednosti u svakodnevnom životu.	vjeroučitelji i učenici	Individualni rad, frontalni rad, u paru, u skupinama, glazbeni, likovn, molitveni izraz, prepričavanje, opisi, zamišljanje.	Vrednovanje: stvaralačkog izražavanja, zalaganja i kulture međusobnog komuniciranja.
	Engleski jezik	4	Osposobiti učenika za govornu i pisanu komunikaciju u svakodnevnom životu, cjeloživotno učenje i samostalno učenje jezika, pozitivan odnos prema radu, razvijati kreativnost i samovrednovanje.	učitelji i učenici	Rad uz smjernice HNOS-a, slušanje, igra, novi didaktički materijali, projekti, komunikacija, obilježavanje dana vezanih za engleski jezik i kulturu, kreativni i aktivan rad učenika i učitelja.	Redovito praćenje učenika i učeničkih sposobnosti te postignuća u radu.
	Njemački jezik	1	Poticati cjeloživotno učenje učenika i samostalno usavršavanje njemačkog jezika, razvijati pozitivan odnos prema radu, kreativnost te samovrednovanje.	učitelj i učenici	Rad uz smjernice HNOS-a, pisanje, čitanje, slušanje, projekti, igra, komunikacija, obilježavanje dana vezanih za njemačku kulturu, kreativan rad učenika i učitelja.	Redovito praćenje učenika i učeničkih sposobnosti te postignuća u radu.
	Informatika	2	Informatički opismeniti učenike za daljnje školovanje i korištenje informatičkih znanja u profesionalnom životu, rješavanje problema i timski rad, mediji i komunikacija u njima.	učitelj i učenici	Aktivne metode poučavanja, izmjena različitih metoda i oblika rada.	Analiza i osobni osvrt učinjenog, prilagodba daljnjeg rada, savjetovanje učenika.
ukupno		10	-	-	-	-

Iako je riječ o manjoj, seoskoj školi, njezin razlikovni kurikulum i mreža izborne nastave bogato je isplanirana u sve četiri analizirane kategorije. Izborna nastava vjeronauka grupirana je u dvije cjeline: razredna i predmetna nastava. Usredotočena je na vjerske i kršćanske vrijednosti unutar određenoga razrednog odjela, obitelji, crkve i zajednice, što obuhvaća holistički način učenja uz individualni rad, frontalni rad, rad u paru, u skupinama, usmeno, glazbeno, likovno, molitveno izražavanje, prepričavanje, opisivanje i zamišljanje. Vrednuje znanja, stvaralačko izražavanje i kulturu komunikacije te poticanje učenika različitim aktivnostima i pohvalama, što nisu precizne odrednice vrednovanja.

U izbornoj nastavi stranog jezika nisu navedeni ciljevi kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, osim navedenih u prethodnim analizama. Svakako treba istaknuti dobru razradu načina učenja utemeljenu na smjernicama HNOS-a putem igre, slušanjem, komunikacijom, sudjelovanjem u različitim projektima, obilježavanjem određenih dana u školskoj godini, odnosno kreativnim i aktivnim radom učenika i učitelja. Sukladno navedenom preferira se formativno vrednovanje, kontinuirano praćenje učenika i učeničkih postignuća, što je blisko kurikulumskom partnerstvu i odgojno-socijalnom i kulturnom biću škole. Izborna nastave informatike također ide u tom poželjnom smjeru. Planirane aktivnosti usmjerene su na informatičku i medijsku pismenost učenika, timsko rješavanje problema i profesionalno usmjeravanje, a vrednovanje na kritičke osvrte, prilagodbu i savjetodavni rad.

Tablica 9. Analiza razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 9.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
izborna nastava		f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	RKT Vjeronauk	1	Naučiti prihvaćati i poštivati ljude različite vjere i nacije, jezika i kulture; graditi odnos povjerenja prema drugima, duh zajedništva, služenja i prijateljstva.	vjeroučitelj i učenici	Rad u skupinama, istraživački rad.	Vrednovanje stvaralačkog istraživanja, rada u skupini, komunikacije te kreativnog izražavanja.
	Mađarski jezik	1	Usvajanje mađarskog jezika i mađarskih običaja; učiti učenike kako lakše učiti i poticati razvoj radnih navika.	učitelj i učenici od 1. do 4. raz.	Nije planirano.	Provjera aktivnosti, zalaganje učenika.
	Rusinski jezik	1	Usvajanje rusinskog jezika i kulturne baštine Rusina: očuvanje od zaborava; sporazumijevanje na rusinskom jeziku.	učitelj i učenici	Nije planirano.	Praćenje rada učenika i analiziranje rezultata, školska književna večer Rusina.
	Njemački jezik	1	Učiti učenike temelje njemačkog jezika te im omogućiti razvoj njihovih sposobnosti i vještina.	učitelj i učenici	Nije planirano.	Praćenje aktivnosti i zalaganje učenika.
PN	Vjeronauk	1	Produbiti i izgraditi stav temeljnoga povjerenja i ljubavi prema Bogu, prema sebi i drugima kao i životu, povjerenja prema različitima, razvijati duh zajedništva, služenja i prijateljstva.	vjeroučitelji i učenici	Rad u paru, u skupinama.	Vrednovanje stvaralačkog rada, komunikacije, rada u skupini te stvaralačkog likovnog i pismenog izražavanja.
	Mađarski jezik	1	Usvajanje mađarskog jezika i mađarskih običaja; učiti učenike lakšem učenju, poticati razvoj radnih navika.	učitelj i učenici	Nije planirano.	Provjera aktivnosti, zalaganje učenika.
	Rusinski jezik	1	Usvajanje rusinskog jezika i kulturne baštine Rusina: očuvanje od zaborava. Sporazumijevanje na rusinskom jeziku.	učitelj i učenici	Nije planirano.	Praćenje rada učenika, analiziranje rezultata, školska književna večer Rusina.
	Njemački jezik	1	Učiti učenike temelje njemačkog jezika te im omogućiti maksimalan razvoj sposobnosti i vještina.	učitelj i učenici	Nije planirano.	Praćenje aktivnosti i zalaganje učenika; primjena naučenog u svakodnevnom životu.
	Informatika	1	Steći temeljna znanja i vještine za samostalno služenje računalom i postići osnove za nadgradnju u daljnjem školovanju.	učitelji i učenici	U učionici, različiti oblici i metode poučavanja i učenja.	Nije planirano
ukupno		9	-	-	-	-

Seoska osnovna škola redni broj 9. specifična je, kulturološki raznolika i socijalno osjetljiva, čemu u prilog govori razgranata mreža izborne nastave. Školu pohađaju nacionalne manjine, gdje uz sve ostale najviše ima učenika Rusina. Njeguje se njihov materinski rusinski jezik, kultura i običaji čuvaju se od zaborava. Organiziraju se školske književne večeri Rusina.

U nastavi ostalih izbornih predmeta, osobito vjeronauku, uvažavaju se vrijednosti vjere, prijateljstva i zajedništva. Zalaže se za učenje stranih jezika, osobito mađarskog i njemačkog, kojima je okružena zajednica u svojoj kulturološkoj raznolikosti. Metode učenja nisu navedene u svim programima, ali načini vrednovanja usmjereni su na afektivnu domenu nastave i učenja, kontinuirano praćenje učenika te primjenu naučenog u svakodnevnom životu. Izborna nastava informatike usmjerena je istom cilju, uz primjenu različitih oblika i metoda rada u nastavi bez njihove preciznije razrade, kao i načina vrednovanja.

Gledajući analizirani diferencirani kurikulum iz perspektive kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, može se zaključiti da ova osnovna škola, osim što dobro planira, istinski pokušava živjetu tu raznolikost, pri čemu su nositelji svih aktivnosti učenici i učitelji zajedno.

Tablica 10. Analiza razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 10.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
Izborna nastava		f	Svrha i cilj	Nositelji	Način učenja	Vrednovanje
RN	Vjeronauk	2	Upoznavanje, produbljivanje i primjena vjeronaučnih sadržaja u stvarnom životu.	vjero-učitelj, učenici	rad u paru, skupini	Kultura međusobnog komuniciranja, stvaralačko izražavanje, zalaganje i kultura međusobnog komuniciranja.
	Njemački jezik	1	Stjecanje znanja i kompetencija potrebnih za uspješnu komunikaciju proširenu sociokulturnim i interkulturalnim elementima.	učitelj, učenici	Čitanje i slušanje tekstova na njemačkom jeziku.	Razumijevanje (slušanjem/čitanjem), govorne sposobnosti, pisano izražavanje, osobna analiza.
PN	Vjeronauk	2	Izgradnja zrele i odgovorne savjesti prema sebi, drugima, društvu i svijetu općenito.	vjero-učitelj i učenici.	rad u paru, uskupini	Pomoći učenicima da svestrano i kritički prosuđuju svoj život, prepoznaju faze svoga odrastanja, odlučnije usvajaju načela i vrednote kršćanske vjere.
	Njemački jezik	1	Stjecanje znanja i kompetencija potrebnih za uspješnu komunikaciju proširenu sociokulturnim i interkulturalnim elementima.	učitelj, učenici	Čitanje i slušanje tekstova na njemačkom jeziku.	Razumijevanje (slušanjem/čitanjem), govorne sposobnosti, pisano izražavanje, osobna analiza.
	Informatika	1	Rješavanje problema, komunikacija putem različitih medija, timski rad, osnova za nadgradnju u budućem životu.	učitelj i učenici	različiti oblici i metode rada	Praktična provjera, poticaj za daljnji rad i napredovanje.
ukupno		7	-	-	-	-

Analiza razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 10. pokazuje bogato razrađenu mrežu izborne nastave vjeronauka, stranog jezika i informatike. Sve kategorije analize dobro su razrađene i operacionalizirane. U svim aktivnostima naglašeno je zajedništvo učenika i učitelja. Kada je o odgojno-socijalnoj kulturi riječ, pozornost se u izbornoj nastavi daje poticanju izgradnje zrele i odgovorne savjesti prema sebi, drugima, društvu i svijetu općenito te kulturološkim, sociokulturnim i interkulturalnim značajkama razvoja. Isto tako, razvoj komunikacijskih vještina, medijska pismenost i primjena naučenog u stvarnom životu teže biti prepoznatljivi ciljevi u programima. Načini učenja uglavnom se svode na različite socijalne oblike rada u nastavi i rad na tekstu. Vrednovanje se najviše koncentrira na kulturu dijaloga i komunikacije, stvaralačko izlaganje i iznošenje osobnih stajališta te provjeru razumijevanja i primjene naučenog na praktičnim zadatcima.

Ovdje je važno istaknuti planirano ohrabrivanje učenika u iznošenju vlastitih stavova i prosudbi te praktičnu provjeru znanja, čemu suvremena škola teži, a ne samo testiranju, odnosno odgojno-socijalna kultura događa se ili ne događa na samoj nastavi i njezino vrednovanje pripada u područje razrednog ozračja, emocionalne i socijalne klime u nastavi te sveukupne pedagogije odnosa na mikropedagoškoj razini škole i njezinoga interakcijsko-komunikacijskog obrasca.

Tablica 11. Analiza razlikovnog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 11.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole					
izborna nastava	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
Nije planirano.					

Kurikulum seoske osnovne škole redni broj 11. ne sadrži plan izborne nastave.

Na samom kraju analize diferenciranih kurikuluma obuhvaćenih gradskih i seoskih škola treba napomenuti da razlikovni kurikulum u seoskim osnovnim školama redni brojevi 6. i 11. nisu bili dostupni, odnosno izborna nastava koja se provodi u toj školi nije razrađena na način kako se to traži u školskim dokumentima prema određenoj strukturi. Isto tako, rezultati analiza ovdje nisu sumirani jer se radi o analizi razlikovnog kurikuluma svake pojedine škole na individualnoj razini, kao njezine osobne iskaznice.

Isti pristup koristit će se i u analizi školskih kurikuluma, čija interpretacija i rasprava slijedi, a dobiveni trendovi i smjernice kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole razvidno će se predočiti kroz triangulaciju podataka iz svih analiziranih dokumenata, uključujući i intervjue provedene s članovima povjerenstva za kvalitetu svake škole.

2.2.2. Školski kurikulum

U kojim se vrstama nastave potiče kurikulumsko partnerstvo i odgojno-socijalna kultura škole analizirano je unutar školskog kurikuluma, posebno za razrednu i predmetnu nastavu. Naveden je ukupan broj grupa dodatne (DOD) i dopunske (DOP) nastave, izvanastavnih aktivnosti (INA) te izvanučionične nastave (IUN) koja obuhvaća terensku nastavu, izlete i ekskurzije. Izlučeni su nositelji, načini učenja i rada te vrednovanja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, a rezultati analize prikazani su za svaku obuhvaćenu školu posebno nizom od 11 tablica.

Tablica 1. Analiza školskog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 1.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	11	Razvoj interesa, stvaralaštva pisanom riječi, kreativnosti u rješavanju problema, razvoj želje za igrom i suradnjom; temelji za cjeloživotno učenje.	učenici i učitelji	Rad u paru, skupni, timski i praktični rad, socijalizacijske i scenske igre, suradničko učenje, javni nastupi, film, izložbe.	Samostalni uratci, kviz, nastupi, logičke i društvene igre, samovrednovanje; primjena u životu i rau, istraživanje, pozitivan stav prema okolišu.
	DOP	7	Poboljšanje čitanja, pisanja i jezičnog izražavanja.	učitelj, učenici, skupina učenika	Učenje igrom, suradničko učenje, zorna sredstva i pomagala, rad u paru, promatranje, bilježenje i uspoređivanje.	Nije planirano.
	INA	11	Napisati literarni tekst i pjesmu, pomoći učenicima u ovladavanju znanjima potrebnim za život; solidarnost i humanost, poštivanje različitih osoba; osposobljavanje učenika kako pravilno živjeti, očuvati zdravlje, veseliti se životu i radu te boravku u prirodi i društvu.	učitelj, vjeroučitelj, učenici, skupina učenika, više učitelja iz škole, gosti iz drugih škole	Raspravljati, uočavati, maštati, ilustrirati, kombinirati, varirati, prikupljati materijale, javni nastupi, ručni i praktičan rad, suradničko učenje, učenje životnih vještina, reckliranje.	Javni govor u nastupu, priredbe, darivanje osoba s teškoćama, dodjela priznanja. izložba radova.
	IUN	8	Neposredno iskustvo i promatranje prirode; važnost zdravog načina života i prehrane;	učenici, učitelji, ravnatelj, stručni vodič;	Promatranje, istraživanje, uspoređivanje,	Evaluacija rada, kviz, provjera plivačkih vještina,

			odgovornost u zajedničkim aktivnostima, istraživačko učenje, pravila suradničkih odnosa u skupini, solidarnost, uljudno ponašanje i uzajamno pomaganje; posjetiti gradove i znamenitosti.	voditelj seosko-poljoprivrednog gospodarstva	doživljavanje, raspravljanje, posjećivanje kulturnih ustanova; kretanje prometnicama; skupni rad, praktični rad, film, učenje otkrivanjem.	komunikacijske vještine, suradnja, rješavanje problema u svakodnevnom životu, radne mape, prezentacija.
PN	DOD	18	Zabavnijim oblikom vježbanja i natjecanjem u sricanju (učenici u Americi), motivirati za usvajanje pravopisa; komunikacija na EJ u dramskom djelu; razvoj jezičnih i komunikacijskih kompetencija učenika; raditi s ICT; pripremanje učenika za srednjoškolsko obrazovanje; sudjelovati na Zimskoj školi fizike i festivalu znanosti; važnost poštivanja vlastite i drugih kultura, kulturno-politička događajima u svijetu i kod nas.	učitelj, učenici; suradnja učitelja geografije, informatike, engleskog jezika i vjeronauka	Vježbanje, simulacija; učenje u skupinama, u paru, dijalog, dramatizacija, istraživanje, rasprava, radionice, posjeti fakultetu, kreativni prikaz (strip, maketa), timske igre, kritički osvrt, umna mapa, izlaganje, snimanje filma, rad uz časopis.	Sudjelovati na natjecanju u razredu i školi, ostvareni projekti, uspješnost prezentacije, pohvale i nagrade, izložbe radova, samoprocjena, predstavljanje uradaka na Danu otvorenih vrata.
	DOP	10	Stjecanje samopouzdanja i vlastite vrijednosti u odnosu na svoje vršnjake, lakše učenje u manjoj homogenoj skupini, poticati učenike na redovan rad.	učitelj, učenici	Razgovor, postavljanje pitanja.	Nije planirano.
	INA	17	Pisati o ljudima i pojavama oko sebe za školski list; oplemeniti školski okoliš, estetsko uređenje škole, prometna kultura, uporaba AV tehnike; razvoj humanog odnosa za ljude u potrebi; analiza, organizacija, praktičnog rada i vrednovanja osobnog i tuđeg rada, afirmacija učenikovih pozitivnih osobina, razvoj vrednota, socijalizacija, potreba za kretanjem.	učenici i učitelji predmetne nastave, jedan učitelj razredne nastave, učenici 4. i 6. r., vanjski suradnici, lokalna zajednica, vanjski suradnici – sportski treneri	Čitanje literature i tiskovina, dogovor, komunikacija s osobama iz okruženja, praktičan rad, idejni projekti, izbor i puštanje glazbe, izrada scenarija i scenskih rekvizita; intervjuiranje, grupno muziciranje, natjecanja i sudjelovanje na turnirima.	Angažman učenika u zajednici za ljude u potrebi; izrada ppt, javni nastup, izložbe, prezentacija uradaka, vrednovanje uprave i drugih promatrača, nagrade.
	IUN	8	Poznavanjem povijesnih znamenitosti razvijati ljubav prema domovini, poticati razvoj prijateljstva i socijalizacije među	učenici, razrednici, skupina učitelja,	Razgledanje, slušanje, osjećanje, mirisanje,	Razgovor, vođenje bilješki, referat, vrednovanje od

			vršnjacima; upoznati pojave i odnose u prirodnoj i društvenoj sredini, jačanje ekološke svijesti učenika, održanje statusa Eko škole; upoznavanje rada kazališta i muzeja; kulturno ponašanje u školi i izvan nje.	turistička agencija, vodič, Memorijalni centar Vukovar; vlasnici seoskog gospodarstva, djelatnici kazališta i muzeja Osijek	druženje, učenje putem suradnje u skupinama, rad u paru i na terenu, intervjuiranje vanjskih suradnika, druženje i komunikacija, radionica u muzeju.	muzejskih djelatnika, prezentacija u školi, prikaz posjete na SRO, fotografiranje i pisanje članaka za školski list.
ukupno		90	-	-	-	-

Analizom školskog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 1. uočen je znatan broj pokazatelja kurikulumskog partnerstva u kreiranju odgojno-socijalne kulture, planiranoj u 90 aktivnosti. Dodatna i dopunska nastava ostvaruju se u suradnji učitelja i učenika, a u izvannastavnim aktivnostima i izvanučioničnoj nastavi pojavljuje se razvijenija suradnja unutar škole te vanjski suradnici iz drugih škola, odnosno, lokalne zajednice. Škola kao svoje partnere prepoznaje suradnike iz okružja koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom radu doprinosom iz svoje djelatnosti ili djelokruga, a sportski su stručnjaci planirani kao ravnopravni voditelji određenih izvannastavnih aktivnosti s učenicima u školi. U kurikulumskom planiranju partnerima je omogućen doprinos važnim društvenim ciljevima humanosti, komunikacije i suradnje, uljudnog i primjerenog ponašanja u različitim situacijama, prijateljstva i odgovornosti, uz korištenje mnoštva aktivnih načina učenja te svrhovitoga formativnog vrednovanja.

Posebnosti kurikuluma su domaćinstvo kao izvannastavna aktivnost, skupine koje promiču karitativno-humanitarni rad te aktivnosti praktičnog i tehničkog karaktera (keramičari, izrada kućica za ptice).

Tablica 2. Analiza školskog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 2.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	4	Razvijati učeničke kompetencije, kreativnost; primjena matematike u svakodnevnom životu.	učitelji RN, učenici	Suradničko učenje, igra, razredno natjecanje.	natjecanje
	DOP	4	Razvijati učeničke kompetencije.	učitelji i učenici RN	Igra, demonstracija, razgovor, u manjim skupinama, suradničko učenje.	Nije planirano.
	INA	19	Razvoj kritičkog mišljenja, kulture govorenja i pisanja, izražavanje ideja, osposobljavanje za javni angažman u zajednici; maštovitost i kreativnost, traženje nestandardnih rješenja; razvoj samopouzdanja pri javnim nastupima; ljubav prema kretanju i športu; zajedništvo, briga za okoliš; jačanje socijalnih i emocionalnih kompetencija; pomoć i podrška potrebitima, razvoj svijesti i savjesti učenika; praćenje važnih datuma; stvaranje pozitivnog ozračja; razmjena podataka s drugima; sudjelovanje u kulturnoj i javnoj djelatnosti škole; solidarnost; primjena naučenog u kućnim poslovima.	2 učitelja RN i novinari lokalnih medija, učitelji i učenici, članovi KUD-a; roditelji i vanjski suradnici, Crveni križ, stručna služba, razrednici, spremačice, kuharice, pomoć roditelja u troškovima	Radionice, izlaganje, rad putem igre, rad na računalu, terenska nastava; timski rad; rad s darovitim učenicima, praktičan rad.	Evaluacijske liste, lista osjećaja, interes učenika, roditelja i učitelja, izrada školskog lista i zidnih novina; radovi za školski list; scenski nastup; natjecanja, nagrade; video snimke i fotografije nastupa; medijska popraćenost; izvješća učenika i učitelja, ček-lista; zadovoljstvo, pohvala; prezentiranje rada u školi; oduševljenje za karitativno djelovanje.
	IUN	15	Ljubav i privrženost svome gradu, županiji i zavičaju; prema prirodi; razvijati pozitivnu sliku o sebi i drugima; upoznati seosko domaćinstvo; razvijati komunikacijske vještine; interes za medijsku kulturu.	učiteljice, učenici, roditelji, djelatnici muzeja i gradske knjižnice	Razgovor, učenje igrom; anegdotski zapis, izvješće učenika i suradnika; posjeti i učenje u neposrednoj stvarnosti, vožnja, promatranje, šetnja.	Iznošenje dojmova; izvješće učenika i učitelja, umne mape, plakati i panoi.
PN	DOD	8	Razvoj komunikacijske kompetencije i kritičkog mišljenje; komunikacija za različite situacije svakodnevnog života u multietničkom svijetu; razvoj samostalnosti i timskog rada.	učiteljice HJ, Biol, učitelj geogr., vanjski suradnici; učitelji i učenici	Razgovor, dramatizacija, didaktičke igre, rješavanje problema, istraživanja, terenska nastava, izvođenje pokusa, izrada projekata.	Natjecanje; učenički govor i nastup; vrednovanje skupnog i projektnog rada.

	DOP	4	Razvijati komunikacijsku kompetenciju i kritičko mišljenje.	učitelji i učenici	Individualni rad, pokusi.	Interes učenika.
	INA	12	Poticati i razvijati samopouzdanje, poduzetnost, ideje, iskustava, emocije u novinarskom učenja; ljubav prema poeziji, domoljubni osjećaji; očuvanje nacionalne kulturne baštine. Rad u kolektivu i odgovornost za zajedničko ostvarenje; uređenje prostora škole; odgoj aktivnih čitatelja, motivacija za izvanškolsko čitanje; zadovoljiti osnovne biopsihosocijalne potrebe učenika za kretanjem.	učenici, učitelji, knjižničar, vjeroučitelj, vjeroučenici; 2 učitelja TZK, učenici, 5 vanjskih suradnika voditelja INA	Izrada školskih novina, školskih mrežnih stranica, vođenje i osmišljavanje školskih manifestacija; likovno stvaralaštvo, praćenje važnih datuma i zanimljivih događaja; sudjelovanje u kulturnoj i javnoj djelatnosti školske knjižnice (izložbe, književni susreti, kviz za poticanje čitanja).	Sudjelovanje na LiDraNu, izložbama, novinarskim, literarnim i video natječajima; nastupi za roditelje i u lokalnoj zajednici, Božićna priredba, Dan škole, doprinos školskom listu; pohvale i priznanja, prezentacija za razred, radost sudjelovanja.
	IUN	6	Upoznati učenike 5. – 8. r. s ljepotama i znamenitostima Hrvatske; zorno povezati gradivo, samostalno istraživanje, uočavanje unutarpredmetnih i međupredmetnih veza, povezivanje sa stvarnim životom.	razrednici, učitelji PN i učenici, izlete i ekskurzije financiraju roditelji	Organizirani obilasci i putovanja.	Razgovor s učenicima o naučenom i istraženom, sadržajima, ocjena plakata i projekata.
ukupno		72	-	-	-	-

Analizirani kurikulum gradske osnovne škole broj 2. u 72 aktivnosti uglavnom je planski usmjeren prema partnerskim interakcijama, prije svega onim osnovnim – učitelja i učenika, a nadalje se u svim područjima, osim dopunske nastave, navode i vanjski suradnici. Pozornost privlači uključenost kuharice i spremačice u aktivnost učenika razredne nastave domaćinstva, što otvara nove neočekivane, a vrlo logične poveznice za obogaćivanje odgojno-obrazovnog rada. Suradništvo je sadržano u ciljevima, načinima učenja i vrednovanju čime takva konzistentnost može upućivati na njegovu određenu vrijednosnu utemeljenost.

Otvorenost škole partnerstvu opaža se u pojavljivanju roditeljskog angažmana u kurikulumskom planu, a osobito to potvrđuje pet vanjskih suradnika kojima je povjereno voditeljstvo sportskih aktivnosti u školi. Uočava se usmjerenost prema učeniku i njegovom što aktivnijem doprinosu te osiguravanju brojnih prilika za njegovo sudjelovanje, što je glavna strukturna nit i mjerilo poticajne odgojno-socijalne kulture škole.

Tablica 3. Analiza školskog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 3.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	6	Naučiti kako učiti – svladati vještine samoorganizacije, razvoj timskog rada u rješavanju matematičkih i jezično komunikacijskih problema, bogaćenje rječnika.	učitelji RN	Razgovor, metode rješavanja problema, timski rad, suradničko učenje.	Nije planirano.
	DOP	4	Izgrađivanje samopouzdanja učenika, pomoć i podrška.	učitelji RN	Suradničko učenje, igra, metoda rješavanje problema, razgovor.	Vrednovanje skupnog rada, individualno praćenje napredovanja.
	INA	9	Omogućiti učenicima izraziti vlastite ideje, misli, spoznaje i doživljaje iz svojeg okružja, njegovati samopouzdanje, pozitivan odnos prema radu: aktivnost i inicijativnost, samostalnost, suradnja, timski rad, razvoj pozitivnih emocija; vrednovanje kulturne baštine; opraštanje i izgradnja povjerenja; zahvalnost i poštovanje roditelja; socijalizacija.	učitelji RN, učitelji i učenici; vjeroučitelj, svećenik	Scenski izraz, likovni scenarij, razgovor.	Uspješnost u izvođenju javnih nastupa, dobivene informacije, reakcije publike, izrada stripa u grupnom radu, zajednički uspjeh, izlaganje uradaka.
	IUN	8	Radost učenja otkrivanjem u neposrednoj stvarnosti, uočavanje promjena, navika pristojnog vladanja na javnim mjestima i kulturnim ustanovama, razvoj prometne kulture i ekološke svijesti, kritičko mišljenje, poštivanje truda i rada ljudi, usvojiti vještinu plivanja.	učenici, učitelji, gradski plivački klub, škola, vanjski suradnici, vjeroučitelji, svećenik	Metoda praktičnih radova, promatranje, skupni rad, u paru, umne mape, izlaganja, književno-likovne radionice, plakati.	Nije planirano.
PN	DOD	9	Sposobnost rješavanja problema, razvoj praktično radne vještine, logičkog mišljenja, primjena stečenog znanje u svakidašnjem životu, znanja o drugim kulturama, kreativnost, komunikacija na stranom jeziku.	učenici, učitelji, sustručnjaci u školi	Problemski zadatci, grupni rad, u paru, eksperiment, istraživanje, literature, interneta i drugi izvora znanja.	Rezultati na natjecanjima, samopouzdanje i napredovanje, opisno praćenje, zadovoljstvo učenika i roditelja.
	DOP	6	Osposobljavanje učenika za osnovnu jezičnu komunikaciju i nastavak cjeloživotnog učenja.	učenici, učitelj	Skupni rad.	Praćenje uspješnosti i prilagođavanje rada učenikovim sposobnostima, savjetovanje sa stručnom službom, pomoć vršnjaka.
	INA	16	Razvoj osobnog izraza, originalnosti, divergentnog mišljenja i mašte; pozitivan odnos u radu, suradnja; traženje originalnih rješenja, dodatna literatura, razvoj logičkog mišljenja i zaključivanja, praćenje geografskih procesa i pojave; osposobljavanje za život i	učenici, učitelji, knjižničar	Rad u paru, u skupini, prikupljanje i analiza podataka; izrada modela i maketa, praktičan rad, obilježavanje prigodnih datuma;	Uključivanje učenika u školske projekte i natječaje; natjecanje; vožnja bicikla na poligonu; poticanje

			snalaženje u tehničkom okružju; pomoć pri odabiru budućeg zanimanja, razvoj osjećaja za preciznost, točnost i urednost; prva pomoć, humanost, nepristranost, dragovoljnost, poštivanje načela međunarodnog humanitarnog prava; povezanost sa svakodnevnim životom; vizualni izričaj, bavljenje sportom, promicanje zdravih životnih navika, odabir nadarenih za sport, poštivanje suca i prihvaćanje pravila igre te stvaranje uljuđenih navijačkih navika, prometna kultura.		vježbanje; samostalan istraživački rad, debata, diskusija, kritika, pisanje članaka, radionice.	samopouzdanja i napredovanja; razgovor o radu, izložbe u školi, vrednovanje praktičnih uradaka; kritički odnos prema informacijama, školski časopis; upućivanje učenika u gradske športske klubove.
	IUN	14	Upoznati kulturno-povijesne znamenitosti RH, razvijanje komunikacije među učenicima i učiteljima, korištenje slobodnog vremena, zajedništva i druženja te njegovanje pristojnog ponašanja na javnim mjestima; razvijanje interesa za kazališnu i scensku umjetnost, etičkih vrijednosti i estetskoga ukusa; zdrav stil života, medijska kultura, olimpijski duh; recikliranje otpada, razvoj ekološke svijesti.	učenici, razrednici, učitelji; sustručnjaci, sudjelovanje roditelja u troškovima	Prema programu Turističke agencije; odlazak u kazalište, prema programu kazališta; predavanje kustosa u muzeju, šetnja; posjete izložbama i predavanjima.	Panoi, plakati, foto izložbe i razgovor na satu razrednika i nastavnim satima, pisanje literarnih radova, izrada plakata; radovi za web stranicu škole i školski časopis.
ukupno		72	-	-	-	-

Analizom kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 3. (72 planirane aktivnosti) opažen je raspon u broju njegovih sudionika, najčešće samih učitelja (dopunska i dodatna nastava u RN), potom suradnje s drugim učiteljima i školskim knjižničarem, a vanjski se subjekti pojavljuju samo u izvanučioničnoj – razrednoj nastavi, u izvannastavnim se aktivnostima spominje svećenik, a u predmetnoj se nastavi navode roditelji, ali samo u dijelu plaćanja troškova te turistička agencija koja nudi svoj program ekskurzije. S obzirom na to da postoji više mogućnosti za planiranje partnerstva, prije svega s roditeljima, ali i subjektima iz okružja koji djeluju i sigurno su dostupni u jednoj gradskoj sredini, potrebno je osnažiti kurikulum takvim interakcijama. Njihova je važnost u školi prepoznata, što je vidljivo primjerice iz navoda u izvanučioničnoj – predmetnoj nastavi "predavanje kustosa u muzeju", samo je potrebno pozornije planiranje. Također, iako su učenici u manjoj mjeri istaknuti kao nositelji i partneri, u načinima učenja i vrednovanja vidljive su mnoge prilike za njihovu participaciju i zamjetniju ulogu. Može se pretpostaviti da je u pitanju još uvijek prisutna koncepcija "starog plana", koja još nije zamijenjena kurikulumskom, a ne da u ovoj školi učenici nisu zaista percipirani kao središnji subjekti pedagoškog rada. Vrijedno je istaknuti upućivanje učenika iz sportskih aktivnosti u školi u gradske klubove, kao oblik vrednovanja, što doprinosi kontekstualizaciji i "prelijevanju" prema društvenoj sredini te zajedničkom, lokalnom kurikulumu (Evans, Savage, 2015).

Tablica 4. Analiza školskog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 4.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	1	Osposobljavanje za nastavak školovanja i primjenu naučenog u svakodnevnom životu.	učitelji RN	Nastava prema smjernicama HNOS-a i NOK-a.	Zalaganje učenika, natjecanje.
	DOP	2	Voditi računa o potrebama i interesima učenika.	učitelji RN	Nastava prema smjernicama HNOS-a i NOK-a.	Povratne informacije učenika i učitelja.
	INA	17	Rad u skupinama, zajedništvo, kreativnost i samostalnost u izradi uporabnih predmeta, čuvanje tradicije, druženje, zabava i suradnja; socijalne kompetencije, kvalitetno provođenje slobodnog vremena, razvoj empatije i osjećaja pripadnosti, predstaviti školu i probleme s kojima se susreću učenici, promicati ljubav na djelu, kršćansko služenje, osjećaj za druge, solidarnost, informatička pismenost, vrijednosti altruizma, volonterizma, dobrotvorne akcije, dobri međuljudski odnosi, pomoć potrebnima u misijama, socijalne kompetencije.	učitelji RN, učenici, vjeroučitelj	Materijal osiguravaju roditelji, škola i učenici prodajom uradaka. Suradničko učenje, timski rad, kroz igru; zajedničke probe i nastupi; praćenje zbivanja u školi i oko nje; rad u paru i skupini, sudjelovanje u humanitarnim aktivnostima, interaktivne igre.	Prezentacija rada, manifestacije i izložbi u školi i izvan; javni nastupi; samoprocjena, trud u prigodnim akcijama, podjela pomoći i osjećaj punine zbog toga, susretljivost, tekstovi za školske novine
	IUN	26	Stjecanje iskustvenih znanja u izvornoj stvarnosti, radost istraživanja i stvaranja, razvoj socioemocionalnih iskustava, timskog rada i poduzetničkog duha; navika posjeta kazalištu, ponašanje u kulturnim sredinama, ponašanja u prometu, ljubav prema zavičaju i čuvanju tradicionalnih slavonskih običaja, kulturnih vrijednosti i arhitekture; opažanje, ekološka svijest, razvijanje prijateljstva, kulturnog i pristojnog ponašanja, duha zajedništva i druženja, sposobnost opažanja, razvoj komunikacijske kompetencije.	4 učiteljice RN u paralelnim odjelima	Metoda otvorenog, iskustvenog učenja i poučavanja, šetnja, posjet, obilazak, terenska nastava.	Video snimke, fotografije, radovi učenika.
PN	DOD	4	Razvijati jezičnu kulturu, samopouzdanje i omogućiti darovitim učenicima produbljivanje znanja s multiperspektivnim i interdisciplinarnim pristupom u skladu s uzrastom učenika, samopoštovanje; razvijati praktično radne vještine za svakodnevni život, izgrađivanje znanstvenog stava.	učitelji HJ, učenici i učitelj kemije	Problemsko istraživanje; rad u paru, individualni pristup, razgovor, timski rad, suradničko učenje, igra, skupni istraživački rad.	Plakati, prezentacija na školskom panou, u šk. listu, nastupi učenika.
	DOP	8	Razvijanje pozitivnog odnosa prema radu; razvijanje ljubavi prema hrvatskome jeziku i motiviranje učenika.	četiri učitelja HJ	Pružanje potpore, uključivanje uspješnijih učenika u rad s onima kojima je potrebna	Samostalnost, zalaganje, povratne informacije između

					pomoć, učenjem kroz igru,suradnju.	učenika i učitelja.
	INA	14	Razvijanje stvaralačkih mogućnosti učenika, mašte i kreativnosti; razvijanje suradničkih odnosa u grupi i timskog rada; nastupanje i prezentiranje u školi i izvan nje, razvijanje pozitivnih odnosa unutar ansambla, moguće sudjelovanje na smotrama; kontinuirano pratiti događanja u školi i izvan nje, razvijati komunikacijske kompetencije učenika; poticati učenike na slobodno i kreativno izražavanje, na zajedničko i suradničko pisanje; promovirati školu i njezine aktivnosti unutar zajednice; prezentacijom i putem web stranice informirati roditelje i učenike o događanjima u školi; solidarnost; sudjelovanje u humanitarnim aktivnostima u zajednici; angažirati se u kršćanskom duhu u društvenim, socijalnim, političkim pitanjima našeg vremena; poticati učenike na odgovoran vjernički i društveni angažman na razini škole i društvene zajednice, upoznavanje tradicijske glazbe i običaja; prihvaćanje sebe i drugih u njihovoj osobitosti; razvijati praktično radne vještine za život; poznavanje povijesnih, kulturnih, prirodnih i gospodarskih znamenitosti RH, osposobiti učenike za sigurno kretanje u prometu od škole do kuće kao pješaci i biciklisti.	učitelji i učenici, 2 učitelja informatike; vjeroučitelj, učitelj tehničke kulture u suradnji s Hrvatskim auto-klubom i prometnom policijom; osobe iz javnog, kulturnog i vjerskog života društvene zajednice te pojedinih institucija koje će se uz iskazani interes, uključiti u plan i realizaciju pojedinih aktivnosti; učiteljica i učenici viših razreda, vjeroučenici	Rad u skupinama, individualni rad, dramske igre, igre kreativnog razmišljanja; novinarske radionice, sudjelovanje u školskim projektima, obilježavanje obljetnica, važnih datuma i blagdana, pismene i usmene vježbe, izrada plakata, objavljivanje radova, sudjelovanje u radioemisijama, uređenje školskog lista; individualni zadatci uz razne humanitarne akcije i blagdanske ili važne datume, igrokazi, panoi, priredbe; izrada ppt., praktični radovi.	Sudjelovanje na Lidranu, u različitim projektima, samostalna inicijativa učenika, diskusija u kojoj će se vidjeti razumijevanje sadržaja; komunikacija s učiteljem i učenicima; prezentacija na web stranici; aktivnost, trud, susretljivost, postignuća na natjecanjima; primjena stečenih iskustava u svakodnevnom životu te razvijanje empatije kroz situacije svjedočenja vjere, prezentacije; izrada projekta.
	IUN	18	Povezivanje teorijskog i praktičnog znanja, učenje otkrivanjem u neposrednoj stvarnosti, razvoj dobrih međuljudskih odnosa i kulture komunikacije; razvijanje odgovornog ponašanja prema okolišu; analiza viđenog, primjena stečenih znanja u svakodnevnom životu, prezentacija, razvoj kvalitetnih odnosa između učenika te učenika i učitelja, poticanje na zdrave i konstruktivne oblike korištenja slobodnog vremena, razvijanje duha zajedništva i druženja.	razrednici PN	Prema programu turističke agencije, prikupljanje suglasnosti roditelja.	Analiza, razgovor, primjena u nastavi i svakodnevnom životu, prezentacija na roditeljskom sastanku i satu razrednog odjela, izrada plakata.
ukupno		96	-	-	-	-

Kurikulumski ciljevi u 96 planiranih aktivnosti gradske osnovne škole broj 4. usmjereni su u značajnoj mjeri humanističkoj dimenziji, osobito u izvannastavnim

aktivnostima i izvanučioničnoj nastavi, kao i u elementima razvoja samopouzdanja, samopoštovanja, empatije te suradnje, timskog rada i pozitivne komunikacije prepoznaje se nastojanje odgoja učenikova individualnog i socijalnog bića (Previšić, 2005). U tim se pažljivo profiliranim ciljevima ističe nekoliko skupina koje vode vjeroučitelji (mala karitativna skupina, mali volonteri i sl.) čiji su planovi u potpunosti orijentirani prema vrijednostima altruizma, solidarnosti i dobrih međuljudskih odnosa, a koje su, između ostalog, jedna od prepoznatljivosti škole.

U svim se aktivnostima uočava suradništvo učitelja i razrednika, a učenici su navedeni kao su-nositelji procesa u samo tri područja, što implicira potrebu njihova aktivnijeg položaja, iako planirani načini učenja i vrednovanja više upućuju na učeničku angažiranost i sudjelovanje u tim kurikulumskom etapama. Veliki broj partnera opažen je u planu izvannastavnih aktivnosti 5. do 8. razreda; moguće je da su ti subjekti više ili manje uključeni i u druga područja, što nije navedeno u kurikulumu, a potvrđuje uočenu potrebu unaprjeđivanja procesa planiranja u ovoj, ali i drugim školama u uzorku.

Tablica 5. Analiza školskog kurikuluma gradske osnovne škole redni broj 5.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	4	Razvoj sposobnosti i umijeća rješavanja složenijih matematičkih zadataka, priprema za natjecanje.	učitelji RN (paralelni razredni odjeli)	Individualni pristup, suradničko učenje, timski rad, učenje putem igre.	Praćenje učenika, primjena u nastavi i životu, analiza, kritika, promicanje škole.
	DOP	8	Pomoć učeniku, primjena u svakodnevnom životu.	učitelj i učenici PN	Individualni pristup, učenje putem igre, suradničko učenje.	Praćenje napredovanja učenika.
	INA	18	Razvijati kreativnost i samostalnost, družiti se uz glazbu, predstavljati školu i svoje aktivnosti na zajedničkim nastupima i školskim priredbama, govorna komunikacija, suradnja, poticanje volje za učenjem i stvaranjem, poticati sigurnost i samopouzdanje, razvijati zdravstveno-kulturne navike i ekološku svijest, primjena u svakodnevnom životu, dobrotu, socijalnu pravdu i solidarnost, razvijanje vještina suradnje, tolerancije i mirnog rješavanja sukoba.	učitelji i učenici RN, učitelji RN u suradnji, učitelj TZK i učitelj RN, učitelj LK, korepetitor, vjeroučitelj, vanjski suradnik iz župne zajednice	Individualni rad, grupni, u paru, suradničko učenje, različite likovne tehnike, praktičan rad, kreativne plesne igre, posjeti, scenske i plesne igre.	Radovi na školskim izložbama i dječjim časopisima, javni nastupi u školi i lokalnoj sredini, sportski susreti u školi, gradu i šire, motiviranost i zalaganje, prezentacija, samovrednovanje, primjena u životu, komunikacija s publikom i sugovornikom.
	IUN	31	Uočavati promjene u prirodi i okolini tijekom godišnjih doba i njihov utjecaj na život, pobuditi ekološku svijest učenika, poticati zanimanje za posjet kazališnim predstavama, primjereno ponašanja u kulturnim i javnim ustanovama, upoznati značajne ustanove u blizini škole, školsku i gradsku knjižnicu i zanimanje knjižničar, pekar; pravilna prehrana, izgled i obilježja zavičaja, stare zanate, seoski turizam, eko proizvodnju biljaka i uzgoj životinja sigurno kretanje u prometu, prepoznati veličinu i ljepotu kulturno-povijesnih vrednota u zavičaju, njegovati osjećaj za očuvanje povijesnih spomenika, upoznavanje prirodnih i kulturnih ljepota zavičaja, domovine i glavnog grada Republike Hrvatske.	učiteljice i učenici RN, voćar, glumac kazališta, učitelji i učenici matične i područnih škola, knjižničar, prometni policajac, pekar, stočar, urar, cvjećar, frizer, trgovac, vinogradar, ugostitelj, putnička agencija	Pješačenje u prirodi zajedno s roditeljima, posjet zanimanjima u zavičaju, gost roditelj u razredu, radionica, istraživački rad, projekti, izrada putopisa.	Primjena u nastavi (izrada kalendara, plakata, slikovnice) i životu, izložbe, pisano i govorno i stvaralaštvo, poštivati ljude različitih zanimanja, promišljati o budućem zanimanju, dramatizacija, razgovor, posjeti ustanovama prema namjeni, predstavljanje projekta, fotografiranje.
PN	DOD	21	Proširivanje znanja o planetu Zemlji, važnost prikupljanja	učitelj i učenici,	Dodatna nastava; istraživački,	Primjena u svakodnevnom

			podataka o okolišu i razvoj ekološke svijesti; upoznavanje povijesno-kulturne baštine i praćenje suvremenih zbivanja u svijetu, razvijanje samostalnosti u radu i povezivanju programskih sadržaja, točnost, preciznost, rješavanje problemskih zadataka u dnevnim situacijama, praktični radovi, razvoj znanstvenog stava, rješavanje problema razmišljanjem i smislenim učenjem, poticati znatiželju i istraživački duh, razvijati kritičko mišljenje, apstraktno mišljenje, logičko zaključivanje i priprema za cjeloživotno učenje, primjena matematike u ostalim znanostima, kulturi, umjetnosti, poticati želju za uspjehom, razvijati strategije učenja, opća kultura, komunikacija u različitim životnim situacijama na hrvatskom i engleskom jeziku, razvoj kreativnosti, obilježavanje značajnih i povijesnih datuma, pridonijeti afirmaciji znanja i ugledu škole.	učitelji u suradnji	samostalan i praktičan rad, skupni i timski te rad u paru, dramske i scenske igre, individualni pristup, primjena u svakodnevnom životu i daljnjem školovanju, suradnja s članovima GLOBE programa, samovrednovanje, razgovor, plakati, izrada dijagrama i tablica, projekti, korištenje interneta, obilježavanje važnih datuma.	životu, integracija, natjecanje, samoprocjena, nastavak školovanja, prezentiranje u redovnoj nastavi, planiranje rada, ohrabriti učenike na pokazivanje znanja i svoga napretka, priprema za vanjsko vrednovanje, učenički prijedlozi, samostalni uratci učenika.
	DOP	10	Razvijati pozitivan stav prema svim oblicima rada; pomoć učeniku, znati prepoznati i iskoristiti svoje mogućnosti; cijeniti sposobnosti drugih, osposobiti učenike za samostalan rad i primjenu na konkretnim zadatcima.	učitelj i učenici PN, učitelji u suradnji	Individualizirani pristup, skupni i timski rad, u paru, suradničko učenje, zajedničko planiranje i realizacija.	Primjena u životu i daljnjem školovanju, učiti prezentirati svoja postignuća, suradnja s razrednikom i drugim učiteljima o napretku učenika, analiza.
	INA	24	Razvijati kršćansku svijest o uzajamnom služenju, dobrobiti, socijalnoj pravdi i solidarnosti, razumjeti liturgijske poruke u svakodnevnom životu, razvijati kolegijalnost i suradnički duh, timski rad i pozitivan pristup zajedničkom angažmanu podjelom zadataka i suradnjom, unaprijediti učenikovo razumijevanje svijeta, naučeno primjenjivati u radu, budućem školovanju i životu, osvijestiti kritički odnos prema različitim vrstama medija, razvoj interesa za školska i izvanškolska zbivanja, ostvariti suradnju s lokalnom zajednicom, osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje; upoznavanje učenika s poslovanjem knjižnice, što veća uključenost u sportske aktivnosti,	vjeroučitelj i učenici PN, učitelj RN i učenici kao partneri i izvršitelji, knjižničari, vanjski suradnici iz gradske knjižnice, stručni suradnici, školske izvannastvne aktivnosti, odgovorni urednik, učenici drugih škola	Individualni pristup, rad u paru, skupni rad, timski rad, prezentacije, radionice, izložbe, posjeti crkvi, priredbe i projekti u školi, planiranje rada, realizacija, stvaranje, analiza rada, izlaganje, vrednovanje, posjet uredništvu gradskog lista, sastanci skupine, istraživački rad, praćenje i proučavanje tiska, emisija TV-a i radija, praćenje	Opisno vrednovanje, samovrednovanje, buđenje natjecateljskog duha uz međusobno poštivanje, solidarnost, približavanje u zajedništvu rada, otkrivati darovite učenike i poticati njihovo napredovanje, fotozbirka, portfolio za dokumentaciju škole, izlaganje radova, objava u medijima, izložbe izvan školskog

			razvoj prometne kulture, stečenim vještinama i navikama omogućiti nastavak glazbene aktivnosti u amaterskim društvima grada, probuditi interes za nadgradnjom kao ključem cjeloživotnog učenja i podizanje razine znanja i opće kulture, primijeniti školska teorijska znanja iz na konkretnim primjerima iz okoliša u gradu, ostvariti suradnju s roditeljima, lokalnom zajednicom, medijima, drugim školama, pridonijeti ugledu i afirmaciji škole u našoj zemlji i šire, prevencija nasilja.		važnih zbivanja u školi i gradu, pisanje priloga za školski list, izbor radova, književni susreti, rad na mrežnoj stranici škole, projekti, učenici uče druge učenike, korištenje zemljovida i GPS uređaja, sociometrija.	prostora, suradnja s Gradskim muzejom i knjižnicom, sposobnost izvještavanja s mjesta događaja, poboljšanje rada knjižnice, smotre, okrugli stol, izvješća o rezultatima, upitnici socijalnih vještina, steći preduvjete za sudjelovanje u projektima u srednjoj školi i na fakultetima.
	IUN	4	Upoznati crkvenu baštinu grada, povijesno-kulturna obilježja zavičaja i domovine, povezati školska znanja s praktičnim i terenskim radom, razvijati osjetljivost i pozitivan stav prema okolišu, timski rad, ostvariti suradnju s roditeljima, lokalnom sredinom i medijima, bogaćenje hrvatskog i engleskog rječnika.	vjeroučitelji, razrednici, učenici, turistička agencija	Razgled, praktičan rad, sportska natjecanja, istraživački rad, skupni i u paru, izlet, ekskurzija.	Objava na mrežnoj stranici škole i školskom listu, izložba, izrada plakata i prezentacija, evaluacija, pisani i likovni izraz.
ukupno		120	-	-	-	-

Školski kurikulum gradske osnovne škole broj 5. sadržava 61 aktivnost dodatne, dopunske i izvanučionične nastave i izvannastavnih aktivnosti u razrednoj nastavi te 59 u predmetnoj nastavi, ukupno 120 kurikulumski planiranih aktivnosti u četiri područja odgojno-obrazovnog rada. Dopunska je nastava planirana u mogućem zakonski zadanom opsegu (Hrvatski jezik, strani jezik, Matematika), ali obogaćena iskorakom prema Fizici i Kemiji u predmetnoj nastavi. Time se ojačava kurikulum učenika s povećanim potrebama i sposobnostima i pruža više mogućnosti za odgojno-socijalnu kulturu iskazanu ciljevima razvoja odnosa prema radu, jačanja samostalnosti i pouzdanja u vlastite mogućnosti te njihove primjene u svakodnevnom životu, u jednoj užoj interakciji učenika, učitelja i razrednika u manjoj skupini koja omogućuje partnersku nastavu. Iako nije navedena suradnja s roditeljima, zasigurno je prisutna i može ubuduće unaprijediti ovo nastavno područje.

U dodatnoj i izvanučioničnoj nastavi te izvannastavnim aktivnostima opažaju se brojne raznovrsne, kvalitetno planirane aktivnosti u kojima učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe i interese, a učitelji i stručni suradnici ostvarivati ciljeve u partnerskome radu s učenicima, roditeljima, u međusobnoj sustručnjačkoj i razredničkoj suradnji uz planiranu

pomoć navedenih partnera iz lokalne sredine. Ističu se i neke specifične aktivnosti, kao što su etnološka skupina, skupina za jezik i kulturu, za socijalne vještine i sl. koje podupiru neke prepoznatljive ciljeve škole, primjerice opća kultura i komunikacija, promicanje zajedništva i ugleda škole, ali i jedinstven cilj pripreme učenika za nastavak aktivnosti u sličnim udrugama u društvenoj sredini, čime se i u ovoj školi otvara put prema zajedničkom doprinosu sukonstrukciji kurikuluma njihove zajednice.

Tablica 6. Analiza školskog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 6.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	-	Nije planirano.	-	-	-
	DOP	-	Nije planirano.	-	-	-
	INA	-	Nije planirano.	-	-	-
	IUN	76	Poticati boravak u prirodi, ekološku svijest, spoznati povezanost životnih zajednica, snalaženje u prostoru i prirodi, brigu za zdravlje i održavanje higijene, kulturno bogaćenje, primjereno ponašanje na javnom mjestu, osposobljavanje za sigurno kretanje u prometu, poštovanje rada ljudi i zahvalnost za plodove zemlje, humanitarni rad, poticanje prijateljstva, empatija prema potrebitima, upoznati život predaka, upoznati seosko domaćinstvo, upoznati i izvoditi stare sportove, razvoj upornosti i samostalnosti, obilježiti blagdane	roditelji, učenici, učitelji RN, prometni policajac, knjižničar, suradnik s fakulteta, župnik, stomatolog, ljekarnik, gost odjela, kulturne ustanove, turistička agencija	Terenska nastava, izlet, posjet kinu i kazalištu, pješačenje, prikupljanje igračaka za humanitarnu akciju, obilazak, laboratorijski rad, vožnja biciklom, putovanje, priredba, projektna nastava, razredni panoi.	Govorno izražavanje, likovno stvaralaštvo, plakati, fotografije, herbarij, dojmovi učenika, roditelja i mještana, školski list, praktičan rad, prodaja i darivanje potrebitih
PN	DOD	-	Nije planirano.	-	-	-
	DOP	-	Nije planirano.	-	-	-
	INA	-	Nije planirano.	-	-	-
	IUN	14	Upoznati život predaka, uočiti razvoj čovječanstva, uži i širi zavičaj, posjetiti Vukovar i spomen-mjesta, osnaživanje učeničkog kolektiva, osamostaljivanje, isticanje potrebe za novim, znati postaviti cilj, komunicirati s drugima, doživjeti iskustvo radosti kroz žrtvu, snalaženje u prostoru, upoznavanje crkvene umjetnosti, spoznati i doživjeti židovstvo u konkretnoj stvarnosti vjere i društvenog djelovanja, važnost prepoznavanja Božjeg djela u našoj školskoj svakodnevici.	razrednici, učitelji PN, psiholog, vjeroučitelj	Izlet, posjet, obilazak, obilježavanje Svjetskog dana pješačenja, izlaganje, glazbeni program.	Primjena u svakodnevnom životu, kviz, praćenje učeničke međusobne komunikacije, razgovor s učenicima o žrtvi hoda, ponašanje u sportskoj igri, praćenje i zajedničko sudjelovanje.
ukupno		90	-	-	-	-

U seoskoj osnovnoj školi broj 6. u području školskog kurikuluma planirana je samo izvanučionična nastava i to u velikom broju (90 navoda). Osobito je razvijen plan u razrednoj nastavi što, osim broja, potvrđuje velik broj raznovrsnih ciljeva koji se njom ostvaruju, ali i brojni partneri koji se, osim školskih, uključuju kao vanjski suodgajatelji unutar pluralizma (Previšić, 2010), evidentno razvijani u ovim aktivnostima.

Specifičnosti koje pridonose prepoznatljivosti partnerski sukonstruirane odgojno-socijalne kulture škole jesu povezanost s mjesnim subjektima, vjerski odgoj koji uključuje i upoznavanje drugih vjera, ali i druge suradnje, kao npr. s fakultetom, stomatologom i sl.

Tablica 7. Analiza školskog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 7.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta nast.		F	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	3	Razvijati darovitost učenika, usmeno i pisano izražavanje, sposobnost rješavanja problema, matematičko-logičko mišljenje.	učitelji i učenici RN	Skupni rad, u paru, individualni, rasprava, nastupi, suradničko učenje, timski rad, igra.	Praćenje i vrednovanje napretka, razgovor, natjecanje.
	DOP	3	Pomoć učenicima koji slabije uče, za nastavak školovanja.	učitelji RN, učenici	Individualizirani pristup, analiza, individualno, u paru, frontalno, suradničko učenje.	Praćenje i vrednovanje individualnog napretka, razgovor.
	INA	-	Nije planirano (samo pobrojano 9 aktivnosti).	-	-	-
	IUN	43	Upoznati školski i izvanškolski prostor te svoje mjesto, zavičaj i županiju, Zagreb; promjene i snalaženje u prirodi, pozdrav godišnjim dobima, obilježiti olimpijski dan, ponašanje u prometu, učlaniti se u knjižnicu, sudjelovati u aktivnostima s roditeljima, učiteljima i crkvom; posjetiti kino i kazalište, obići seosko gospodarstvo.	Nije planirano.	Terenska i izvanučionična nastava, šetnja, igre u prirodi, projekt, posjet, izlet, integrirani dan, aktivnosti roditelja, istraživački rad, međupredmetna tema.	Nije planirano.
PN	DOD	5	Razvijati darovitost učenika, usmeno i pisano izražavanje, upoznati metode istraživanja, razvoj odgovornosti.	učitelji i učenici PN	Skupni rad, u paru, individualni, rasprava, nastupi, suradničko učenje, timski rad.	Vrednovanje individualnog napretka.
	DOP	3	Pomoć učenicima, individualiziranim radom za uspješno asimiliranje u razrednu zajednicu.	učitelji i učenici PN	Individualno, frontalno, u paru, simulacija, učenje igrom, grupiranje, uspoređivanje.	Praćenje i vrednovanje individualnog napretka.
	INA	-	Nije planirano (samo pobrojano 17 aktivnosti).	-	-	-
	IUN	6	Razvoj medijske kulture učenika, posjet kinu i kazalištu, senzibiliziranje za humanost te javne i socijalne probleme, druženje s roditeljima i predstavnicima lokalne sredine uz Dan škole.	Nije planirano.	Terenska i izvanučionična nastava, mini projekt, posjet, međupredmetna tema, integrirani dan, izlet.	Nije planirano.
ukupno		56	-	-	-	-

U seoskoj osnovnoj školi broj 7. planirano je 56 aktivnosti u dopunskoj, dodatnoj i izvanučioničnoj nastavi te u 26 izvannastavnih aktivnosti, ali su one samo pobrojane i nisu kurikulumski razrađene. U dopunskoj je nastavi prepoznat njezin važan socijalni cilj "individualne pomoći učeniku za uspješno asimiliranja u razrednu zajednicu", a u dodatnoj dominira razvoj darovitosti i istraživačkog rada učenika, dok je socijalni razvoj manje vidljiv.

Za bogato strukturiranu izvanučioničnu nastavu ciljevi i nositelji planirani su zajednički za sve razrede te se navode razrednici, predmetni učitelji i turističke agencije. Budući da nisu pojedinačno precizirani, kao i način vrednovanja, teže je uvidjeti partnerske relacije, iako se u ciljevima prepoznaje odgojno-obrazovni rad u suradnji s roditeljima, crkvom i drugim predstavnicima lokalne sredine kao i posjeti određenim ustanovama. Navodi se poticanje samostalnosti, samopouzdanja, aktivnog sudjelovanja, otkrivanja, znatiželje i odgovornosti učenika, stvaranje ugodnog ozračja koje će poticati zanimanje i motivaciju učenika za učenje i kvalitetnih odnosa unutar odgojno-obrazovne skupine kao zajedničkog doprinosa odgojno-socijalnoj kulturi školske zajednice. Posebno se ističu takvi ciljevi za ekskurzije koje su visoko po socijalnoj važnosti za učenike te se planira pozorno praćenje njihove socijalne integracije i adaptacije, a i navedeni načini i metode rada također upućuju na suradnički pristup.

U ovoj se školi, iako ponegdje nedostaju kurikulumski elementi, može prepoznati planska orijentacija na odgojno-socijalnu kulturu i partnerstvo kojemu je moguće posvetiti još više pozornosti i razrađenosti u pojedinim programima.

Tablica 8. Analiza školskog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 8.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	2	Razvoj logičkog mišljenja, sposobnosti rješavanja problema te samostalnost u radu, ljubav prema pisanoj riječi, individualni rad s učenicima koji pokazuju napredno znanje i žele saznati više.	učitelji RN	Individualizirani pristup, timski rad, rad u paru, igra.	Samovrednova-nje, analize i rasprave o rezultatima rada, savjeti za samostalan rad, priredbe.
	DOP	2	Stjecanje sposobnosti i vještina, usvajanje vrijednosti, komunikacije, poticanje i razvijanje samostalnosti, samopouzdanja i odgovornosti.	učitelji RN	Individualizirani pristup, poticanje, rad u paru, igra.	Individualno pratiti učenika u skladu s interesima i sposobnostima, motiviranost, samostalnost, skupna analiza.
	INA	5	Razvoj suradnje, odgovornosti, kritičnosti i discipline u radu, pozitivnog stava prema sebi i drugima, humanih i moralnih uvjerenja te razumijevanja međuljudskih odnosa; kreativnosti, jezičnih vještina, vještina čitanja, dramatizacije, sigurnosti i samopouzdanja, osjećaja zajedništva; blagdani u razredu i školi, priprema za priredbe, pozitivan stav prema tradiciji, prema estetskim vrijednostima likovnog rada (osobnoga i drugih učenika), umjetničkoga djela te radnog i životnog okruženja, uređivati panoe i okoliš škole, stjecanje dodatnih sportskih sposobnosti, znanja i vještina, poštivanje pravila.	učenici i učitelji RN	Individualizirani pristup, timski rad, u paru, igra, promatranje i analiziranje, istraživanje i uočavanje.	Nastupi na priredbama, izložbe uradaka, osjećaj radosti i zadovoljstva postignutim, angažiranost, sudjelovanje na natječajima, godišnja izložba radova i analiza rada, mjerenje postignuća u sportu.
	IUN	6	Usvajati navike kulturnog ponašanja na javnom mjestu, razvijati interes i osjećaj za scensku umjetnost, upoznati ljepote i baštine zavičaja i RH.	učenici i učitelji RN, roditelji biraju mjesto za školu u prirodi	Jednodnevni i poludnevni izlet, boravak u hotelu, izleti, šetnja, škola plivanja, obilazak znamenitosti.	Interes učenika, ponašanje na javnom mjestu, sinteza, analiza razgovor o dojmovima.
PN	DOD	4	Produbljivati znanja i sposobnosti, primjena u rješavanju problemskih situacija u svakodnevnom životu, razvoj apstraktnog mišljenja i logičkog zaključivanja, praktičnih vještina, kritičkog mišljenja, kreativnosti i samopouzdanja, samostalnog rada.	učitelji i učenici PN	Individualno rješavanje problemskih zadataka, timski rad, pokusi, smotre, natjecanje, poticaj, suradničko i istraživačko učenje.	Praćenje uspješnosti, vrednovanje rezultata natjecanja, izlaganja, plakati, panoi.
	DOP	2	Stjecanje određenih znanja i vještina, omogućiti učenicima rad vlastitim ritmom, posvetiti se učenicima s posebnim potrebama.	učitelji PN	Individualizirani pristup, suradničko učenje.	Bolji uspjeh u redovnoj nastavi.
	INA	6	Razvoj zdravstvene kulture i potrebe učenika za kretanjem, samoprocjene,	učitelji i učenici PN	Frontalni, grupni individualni, timski	Postignuća na natjecanjima,

			samostalnosti i kreativnosti, literarnih sposobnosti; uređenje školskog prostora, estetska osjetljivost, promoviranje medijske kulture, očuvanje kulturne i prirodne baštine.		rad; metode objašnjavanja i demonstracije, rad na scenskom izrazu.	reakcije učenika i roditelja, fotografiranje.
	IUN	4	Upoznavanje prirodnih ljepota i kulturne baštine Hrvatske, na licu mjesta upoznati lokalno povijesno arheološko nalazište, bilježiti viđeno, proširivanje znanja, upoznati šumu i njezina obilježja, kretanje na terenu uz pomoć topografske karte, kompasa, skice terena, određivanje azimuta, poticanje zajedništva i suradnje.	razrednici, učitelji, učenici PN	Izlet, posjet, obilazak, maturalna ekskurzija, terenska nastava, šetnja, skiciranje.	Individualni i grupni projekti, ankete, kviz znanja, interes učenika, primjena u nastavi i svakodnevnom životu.
ukupno		31	-	-	-	-

Analiza kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 8. pokazuje većinom ravnomjerno planiranje učitelja u međusobnoj sustručnjačkoj ili suradnji unutar paralelnih razreda, u rasponu od dvije do šest aktivnosti po području. Iako rad u manjim skupinama omogućuje uključenost učenika u svim nastavnim etapama od dogovora do evaluacije (Bognar, Matijević, 2002), u prevladavajućem planiranju učitelja zamjetno je tek pojedinačno navođenje učenika kao nositelja procesa. U dopunskoj i dodatnoj nastavi opaža se i promicanje afektivne domene odgoja usvajanjem vrijednosti, komunikacijom te analizom i samovrednovanjem kao jednim od pokretačkih mehanizama osobnoga razvoja.

I u ovoj se školi većina odgojno-socijalnih sastavnica, kao što su poticanje zajedništva i suradnje, humanih i moralnih uvjerenja, odgovornosti i pozitivnog stava prema sebi i drugima te razumijevanja međuljudskih odnosa, opaža u izvannastavnim aktivnostima i izvanučioničnoj nastavi, ali samo unutar partnerskih relacija učitelja i razrednika te roditelja jedino pri izboru mjesta za školu u prirodi, a nije opažena suradnja s lokalnom sredinom.

Tablica 9. Analiza školskog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 9.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	1	Osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu okruženju, razvijati pravilan odnos prema ljudima i prirodi, produbljivanje znanja i sposobnosti učenika.	učitelji RN i učenici	Individualizirani pristup, timski rad suradničko učenje, izvješćivanje o istraživačkom radu grupe, rješavanje zadataka.	Individualno praćenje uspješnosti, angažiranost, rasprava, kritika, nastupi, prezentacija na panou u školi.
	DOP	1	Pomoć pri usvajanju matematičkih znanja, razvoj samostalnosti kod učenika, razvoj jezičnih vještina i sposobnosti.	učitelji, skupina učenika	Matematičke igre, jezične vježbe, samostalnost i točnost.	Aktivnost i interes učenika.
	INA	3	Razvoj divergentnog mišljenja, mašte i kreativnosti, poticanje suradništva, razvoj estetskih i radnih sposobnosti, razvoj scenskih pokreta i interesa za likovno izražavanje, osposobljavanje za komunikaciju i timski rad, razvijanje pozitivnih osobina ličnosti, odgajati djecu u duhu humanosti, ljubavi i poštenju, upoznavanje ljudskih prava, naučiti izrađivati origami figure od papira, razvijati samostalnost i vještine rješavanja problema.	učitelji i učenici RN	U školi i izvan nje, rad u skupinama, u paru, individualni i frontalni rad, korištenje multimedijalnih pomagala, metode razgovora, analitičko promatranje, demonstracije, pisanje, igre.	Vrednovanje i samoprocjena, prezentacija na školskim priredbama, planiranje rada, pohvale, poticaji, odnos učenika jednih prema drugima i okolini, primjena u životu.
	IUN	10	Socijalizacija i komunikacijske vještine, poticanje kulturnog ponašanja kod učenika, razvijanje sposobnosti promatranja i uočavanja promjena u prirodi, upoznavanje znamenitosti užeg i šireg zavičaja, aktivno provođenje slobodnog vremena, poznavanje i njegovanje tradicije i običaja, povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta, razviti kvalitetnu komunikaciju između učenika i učiteljice, biti sposoban kod preuzimanja zajedničke odgovornosti.	učitelji i učenici RN u MŠ i PŠ, vjeroučitelj, roditelji, turistička agencija, Općina Tovarnik, Udruga uzgajivača bundeva	Izlet, ekskurzija, terenska nastava, posjet, putovanje, kalendar prirode.	Primjena u nastavi i životu, razgovor, pristup radu temeljen na iskustvu učenika, prezentacija, odnos prema bližnjima i sebi, evaluacijski listići zadovoljstvo.
PN	DOD	7	Proširiti znanje, vještine i sposobnosti učenika, razvoj kompetencija, aktivno učenje, razvijati radne navike i istraživački rad, ljubav prema učenju hrvatskog jezika, matematici, geografiji, razvijanje potrebe neprestanog učenja, priprema za natjecanje.	učitelji PN, skupine učenika, škola	Interaktivno poučavanje, proučavanje knjiga, članaka, gledanje TV emisija, grupni i individualni rad, istraživački rad, stvaralačko učenje, razgovor.	Postignuća na natjecanjima, izlaganje radova, primjena na nastavi, kvizovi, pohvale i nagrade.
	DOP	4	Pomoć u radu učenicima koji teže uče, poticati učinkovito učenje.	učitelji PN, skupina učenika	Rad u manjoj skupini, vježbanje, ponavljanje, individualni pristup, učenje suradnjom.	Individualizi-rano i opisno praćenje, analiza rezultata, prijedlozi.

	INA	13	Poticati učenike na bavljenje sportom i sudjelovanje na sportskim natjecanjima, omogućiti im korisnu i zdravu zabavu te zadovoljavanje potrebe za kretanjem i igrom, pomaganje ljudima u potrebi, razvoj osjećaja za umjetnost i razumjeti njezinu društvenu ulogu, kreiranje nove stvarnosti, razviti suradničke odnose, učenici koji pokazuju zanimanje za stvaralaštvo, samostalnim, partnerskim i timskim radom oblikovat će stvaralačke zadatke, očuvanje hrvatske baštine, običaja, poticati kreativnost i promatranje, logičko mišljenje i zaključivanje, upoznavati različita tehnička područja.	učitelji PN, učenici, knjižničar (za folklornu skupinu nošnje nabavljaju roditelji ili se koriste od KUD-a)	Individualni i grupni rad, učenje i usavršavanje elemenata različitih sportova, praktične vježbe, mikroskopiranje, nastupi, izgradnja dramskog dijaloga, posjet kazalištu.	Analiza rezultata, mjerenje, pohvale, nagrade, nastup na priredbama i smotrama, uspješnost nastupa, izložbe, vrednovanje, samoprocjena, zadovoljstvo učenika, roditelja i učitelja, primjena u životu.
	IUN	13	Proširiti znanje učenika, razviti i njegovati uočavanje te logičko zaključivanje, vježbati uočavanje uzročno-posljedičnih veza, razvijati prijateljske i pozitivne međuljudske odnose, upoznati nacionalni park.	razrednici, učitelji i učenici PN	Terenska nastava, posjet, ekskurzija, izlet.	Plakati, prezentacije, rad u skupini, ocjenjivati jedni druge, procjena učitelja.
Ukupno		52	-	-	-	-

Kurikulum seoske osnovne škole broj 9. dodatno je obogaćen odgojno-obrazovnim radom na jeziku i pismu triju nacionalnih manjina, što implicira veći broj skupina dopunske i dodatne nastave u višim razredima i očekivano specifičan doprinos odgojno-socijalnoj kulturi škole, primjerice u školskim manifestacijama te izboru mjesta za posjete i ekskurzije. Dopunska se nastava planira u suradništvu učitelja i skupine učenika gdje je kao način učenja planirana i suradnja, iako je ta vrsta nastave i u ovoj školi slabije usmjerena prema socijalnoj domeni. U ostalim su područjima izraženiji ciljevi komunikacije i poticanja dobrih odnosa, a u izvannastavnim aktivnostima predmetne nastave ove škole navodi se „učenici koji pokazuju zanimanje za stvaralaštvo, samostalnim, partnerskim i timskim radom oblikovat će stvaralačke zadatke…“ Važnost dobrih međusobnih odnosa naznačuje se i kao sastavnica vrednovanja, a načini učenja također ih potiču i osiguravaju. Partnersko sukreiranje vidljivo je u izvanučioničnoj nastavi, s roditeljima i lokalnom sredinom. U školskom se planiranju nastoji promicati humanost pa se jedna od izvannastavnih aktivnosti (humane vrednote) bavi takvim ciljevima, a svakako je specifična i origami skupina kao kreativna tehnika ručnog rada.

Tablica 10. Analiza školskog kurikuluma seoske škole redni broj 10.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	11	Pomoć učenicima u učenju, primjena hrvatskog jezika i matematike u svakodnevnom životu.	učitelj RN, učenici	Individualno, suradnički, skupno, igra, natjecanje.	Motivacija, samostalnost, angažiranost, individualno praćenje.
	DOP	12	Pomoć učenicima koje teže uče, potpuniji razvoj učenikovih sposobnosti, razvijanje logičkog mišljenja, vještina i sposobnosti, primjena u svakodnevnom životu, razvoj samopouzdanja.	učitelj RN, učenici	Individualizirani pristup, timski rad, suradničko učenje, igra, vježbanje i ponavljanje, didaktički materijal.	Angažiranost učenika, praćenje uspješnosti svakog učenika, upute za rad kod kuće.
	INA	4	Poticanje divergentnog mišljenja, mašte i kreativnosti, odgovornosti, samopouzdanja, zajedničkog rada i suradništva; razvoj estetskih i radnih sposobnosti, vještine lijepog i izražajnog govora, tolerancije, socijalizacija, komunikacije, usmenog i pismenog izražavanja, sigurno kretanje u prometu, očuvanje kulturne baštine.	učitelj RN, učenici, roditelji, knjižničar	Rad u skupinama, individualni rad, u paru, suradnja s likovnom skupinom i pjevačkim zborom.	Razvoj samo svjesnosti, hrabrosti i sigurnosti, priprema za nastupe, prihvaćanje izazova, samoocjena, pohvala, priredbe.
	IUN	8	Razvoj ljubavi prema užem i širem zavičaju, upoznati glavni grad Zagreb, primjereno ponašanje u prirodi, lijep odnos prema prijateljima, razviti ekološku osviještenost, upoznavanje biljnog svijeta, upoznati prodavaonicu i ponašanje u kupnji, zorno povezivanje sadržaja nastave.	učitelji i učenici PN	Odlazak na livadu i u šumu, izlet u park prirode, posjet, igre, ekskurzija, istraživanje.	Aktivnost učenika, pohvala, poštovanje pravila, evaluacija, razredna izložba, plakat, kupovina, prilozi za školski list.
PN	DOD	11	Razvijanje vještina usmenog, pismenog i vizualnog komuniciranja u različitim interpersonalnim i interkulturalnim situacijama osobnog i javnog života; kultura i komunikacija na engleskom jeziku; razvijati prirodoznanstveno i kritičko mišljenje te sposobnost rješavanja problema, razvijati praktično radne vještine za svakodnevni život, razvijati kritičko mišljenje, samopouzdanje, samopoštovanje i svijest o vlastitim sposobnostima, interes za opću informiranost, poticati interes kod učenika za upoznavanje drugih i drugačijih ljudi i vjernika.	učitelji PN, učenici	Individualno, suradnički, u paru, skupno, igra, natjecanje; rješavanje problemskih zadataka, provesti istraživanje.	Diskusija, kritika, individualno praćenje, plakati, esej, prezentacija, pano, školski listu, nastupi, praktičan rad, učeničko izlaganje drugim učenicima, razgovor.
	DOP	7	Pomoći učenicima koji teže uče na redovitoj nastavi, razvijati pozitivan	učitelji PN, učenici	Individualizirani pristup, igre,	Poticanje učenikova

			odnos prema radu, posvetiti se učenicima s posebnim potrebama.		prilagođeni zadatci, vezani za svakodnevni život, rad u paru, razgovor, promjena i prilagodba metoda potrebi učenika.	napretka i razvoj interesa, primjena i veća uspješnost u nastavi, razgovor, planiranje.
	INA	12	Poticanje divergentnog mišljenja, mašte i kreativnosti, odgovornosti, samopouzdanja i svijesti o vlastitim sposobnostima, istraživanja, zajedničkog rada i suradništva, tolerancije, socijalizacije, komunikacije, usmenog i pismenog izražavanja; briga o zdravlju, razumijevanje prošlosti i suvremenog svijeta, očuvanje kulturne baštine, cjeloživotno učenje, upoznavanje i primjena medijacije; razumijevanje tehničkih crteža, razvoj motorike ruku, uređenje interijera škole, unaprijediti školsko web sjedište, školski list.	učitelji PN, učenici, knjižničar	Rad u skupinama, individualni rad, u paru, oluja ideja, rad na terenu, intervjui, prikupljanje i obrada podataka, korištenje statističkih podataka, praktičan rad, radionice.	Priprema za nastupe, projekti, plakati, originalnost, motivacija, prezentacije, rješavanje sukoba u školi, web i drugi natječaji, natjecanja, izložbe, evaluacije, samoprocjena, izvješća.
	IUN	20	Upoznati kulturno-povijesna razdoblja i baštinu, ljubav prema zavičaju, razviti poštovanje prema starinama; interes za knjigu i čitanje, samostalno korištenje izvorima znanja, razvoj opće kulture, upoznavanje kazališnih elemenata i opere kao djela, povijesnog razvoja čovjeka snalaženje u prostoru, upoznati turističke mogućnosti zavičaja i naselja, povezivanje nastave Matematike i Engleskog jezika te Hrvatskog jezika i Prirode, razvoj točnosti i odgovornosti, upoznati strukturu mjesnog stanovništva, značaj nacionalnog parka.	učitelji PN, razrednici, učenici	Razgled, promatranje i zaključivanje, razgovor, igra, predavanje odgovorne osobe, skupni rad, nastavni sati u knjižnici, mjerenje, posjet općini, kazalištu, praktičan rad.	Analiza, opisi, razgovor, korištenje istraženih podataka, zadovoljstvo učenika, primjena u svakodnevnom životu, opis, prilozi za školski list.
ukupno		85	-	-	-	-

U 85 analiziranih aktivnosti kurikuluma seoske osnovne škole broj 10., dodatna i dopunska nastava 1. do 4. razreda osiguravaju učenicima samo standardne ciljeve pomoći u učenju te skromnije planirano proširivanje sadržaja redovite nastave s određenim elementima odgojno-socijalne kulture, kao što su razvoj samopouzdanja i primjena u svakodnevnom životu, a ne spominju se poticanje suradnje i zajedništva kao ciljevi koji se izrazito mogu promicati u radu s manjim skupinama učenika. Izvannastavne i izvanučionične aktivnosti prepoznate su kao prilika za razvoj tolerancije, socijalizacija, komunikacije u različitim situacijama te lijepog odnosa s prijateljima.

U predmetnoj se nastavi više prepoznaju elementi partnerske izgradnje odgojno-socijalne kulture, iako je takve interakcije potrebno više integrirati jer se opažaju samo

međusobna suradnja učitelja, razrednika i stručnih suradnika. Postojeći su odnosi kvalitetno obogaćeni timskom nastavom dvaju ili više učitelja, što je vrlo važno dalje nadograđivati, ali je nužno učenike više percipirati kao aktivne sudionike ili nositelje procesa, one koji aktualiziraju nastavu „proizvodeći znanje“ (Pivac, 2009), a ne samo kao subjekte za odgoj i učenje kako je škola do sada planirala. Također, roditelji se spominju u pojedinačnim slučajevima izvannastavnih aktivnosti, a partneri iz lokalnog okružja nisu planirani kao aktivni kurikulumski sudionici, iako se, osobito u izvanučioničnoj nastavi, navode takvi posjeti, razgledi i upoznavanje njihovih djelatnosti. To znači da za budući razvoj partnerstva trebaju svakako kurikulumski planirati takvu već postojeću suradnju.

Posebnost je ove škole medijatorski klub spajalica (vodi ga stručni suradnik knjižničar), koji ostvaruju specifične suradničke aktivnosti uz aktivnu uključenost učenika predmetne nastave.

Tablica 11. Analiza školskog kurikuluma seoske osnovne škole redni broj 11.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
vrsta	nast.	f	svrha i cilj	nositelji	način učenja	vrednovanje
RN	DOD	3	Dodatni rad s nadarenim učenicima, osposobljavanje za nastavak školovanja i primjenu usvojenog znanja u svakodnevnom životu.	učitelji i učenici 3. – 4. r.	U parovima, u skupini, timsko rješavanje problemskih zadataka.	Školsko ili razredno natjecanje.
	DOP	14	Stjecanje sposobnosti i vještina, osposobiti učenike za aktivno ovladavanje temeljnim znanjima kao preduvjet nastavka školovanja, poticati radne navike i interes za rad.	učitelji i učenici RN	Ponavljanje, prepričavanje, pokazivanje, rad u paru, usmjereni i slobodni razgovor, individualizirani rad, skupni rad.	Praćenje napredovanja učenika, razgovor, samoocjena, usmena i pismena pohvala.
	INA	6	Razvijati pravilan stav prema čovjekovu utjecaju na okoliš, poticati razumijevanje vizualno-likovnog jezika i stvaralaštvo učenika, razvijati plesni pokret i pjevanje te osamostaliti učenike za nastup u pjevanju i plesu.	učitelji, učenici, skupina Mali čuvari prirode	Rad u skupinama, crtanje, slikanje, modeliranje, ples, pokret, pjevanje, dizajniranje, oblikovanje, uređenje škole, zbrinjavanje otpada.	Opisno praćenje, prezentiranje, priredbe, uključivanje učenika u analize uradaka, procjena, samoprocjena.
	IUN	23	Uočiti promjene u prirodi i na koji način utječu na čovjeka, upoznati staništa životinja, naučiti učenike plivati, razviti zdrav duh i želju za provođenjem vremena u prirodi, upoznati povijest domovine, kulturne znamenitosti mjesta i glavnog grada, poticanje interesa za kino i kazališne predstave, kulturno ponašanje u takvim ustanovama, njegovati spomen na drage osobe, razvoj radnih navika i redovite posjete knjižnici.	učitelji i učenici	Izlet u prirodu, posjet kinu i kazalištu, mjesnoj knjižnici, groblju, šetnja, obilazak zoološkog vrta, učenje plivanja uz instruktora, pješačenje, istraživanje, pokusi, promatranje i bilježenje podataka, terenska nastava.	Praktični zadatci, plakati, promatranje, likovni i literarni radovi, natjecanje, primjena u životu, razgovor, izrada plana puta i prezentacije o viđenom.
PN	DOD	4	Povezivanje stečenih znanja o svjetskoj povijesti sa zavičajnim događanjima, poticanje ljubavi prema domovini, kreativnosti, kritičkog mišljenja i istraživačkog duha, razvijati zanimanje za prirodne znanosti, suradnički odnos u radu, razvijanje sposobnosti samostalnog rada, samoobrazovanja.	učenici i učitelji	Individualni rad, u grupi, u paru, proučavanje dodatnih internet izvora, udžbenika, časopisa, zanimljivosti, vježbe, pokusi.	Praćenje učenika, odnos prema radu, natjecanja.
	DOP	6	Pomoć učenicima u učenju, jačanje samokritičnosti i upornosti u radu.	učenici i učitelji	Suradničko skupno učenje, rad u paru, individualni pristup.	Praćenje napredovanja učenika.
	INA	7	Poticati kreativnost, razvijati scenski nastup, mimiku i govor, promicanje literarnog stvaralaštva, izgrađivanje originalnosti u pisanoj formi, razvijati socijalnu svijest kroz humanitarni rad, poticati humane osjećaje i djelovanja, suradnju i radost zajedništvo, usaditi učenicima moralne vrijednosti,	učenici, učitelji, psiholog, liječnici, učitelj RN, vjeroučitelj, učitelj informatike s učenicima,	Rad u skupinama i parovima, uvježbavanje govorenja, čitanja, glume, pokreta, metoda pokušaja i pogrješaka, pjesme, molitve, obilježavanje	Praćenje postignuća učenika, samoprocjena, priredbe, analiza rada skupine tijekom godine, odnos prema radu,

			odgovornost, omogućiti stjecanje većih motoričkih i teorijskih informacija u izabranoj kineziološkoj aktivnosti, razvoj osnovnih informacijskih kompetencija i ljubavi prema knjizi, informiranje i suradnja s učenicima, roditeljima i lokalnom zajednicom putem mrežne stranice.	učiteljima i stručnim suradnicima, knjižničar	značajnih datuma, sudjelovanje u humanitarnim akcijama, sport, vježbe pružanja prve pomoći, redovite probe, održavanje školske mrežne stranice, rad u knjižnici, priredbe, radionice.	radionice, plakati, tehnika pjevanja, ankete, upitnik, stručno mišljenje, izvješće.
	IUN		Kultura ponašanja u kinu i kazalištu te usvajanje vrednota dramske i filmske umjetnosti, upoznati nakladništvo naše zemlje, razvijati pravilan stav prema očuvanju i zaštiti prirodne baštine, potaknuti zanimanje za cjelovitost prirode, njezino istraživanje i razumijevanje na temelju znanstvenih spoznaja i dostignuća, upoznati učenike s biljkama u parku i livadi u zavičaju te njihovoj prilagodbi na životne uvjete, upoznati znamenitosti Zagreba, proširivanje znanja o Domovinskom ratu i stradanjima stanovnika Vukovara i tragičnih događaja iz 1991.	razrednici, učitelji, učenici, roditelji, mladi povjesničari	Posjeti kinu i kazalištu, gradu Vukovaru, prezentacije, prešanje bilja, izrada herbarija, obilazak spomenika i paljenje svijeća, obilazak geološkog parka prirode, posjet sajmu knjiga.	Primjena u svakodnevnom životu, razgovor, prezentacija, vrednovanje uradaka, zadovoljstvo učenika, samoprocjena, izložba fotografija i materijala sa sajma knjiga.
ukupno		72	-	-	-	-

Analizirani kurikulum seoske osnovne škole broj 11., unutar 72 planirane aktivnosti naglašava odgojno-socijalnu stranu u izvannastavnim aktivnostima i izvanučioničnoj nastavi, osobito u predmetnoj nastavi, pri čemu se opažaju određene partnerske poveznice subjekata unutar škole, dopunjene sudjelovanjem liječnika. Vidljiva je pozornost prema humanitarnim i ekološkim ciljevima te kreativnom izrazu učenika. U dodatnoj se nastavi naglašava njezina važnost za nastavak školovanja te poticanju suradnje, a u dopunskoj se nastavi traženi elementi partnerstva i odgojno-socijalne kulture najmanje pronalaze. Planirani načini rada i vrednovanja uglavnom upućuju na aktivno sudjelovanje učenika, također i na procese samovrednovanja. Prepoznaje se namjera korištenja mrežne stranice za informiranje učenika, roditelja i lokalne zajednice (Tavas, Bilač, (2010).

Kao posebnost škole uočava se domovinski odgoj, naglašenost poštovanja žrtvama ratnih stradanja te ljubavi prema zavičaju i svojoj zemlji.

2.2.3. Projektne aktivnosti

Analiza je projektnih aktivnosti obuhvatila planirane projekte u razrednoj i predmetnoj nastavi te na razini škole (RŠ), odnosno kao posebna kategorija unutar projektne nastave analiziran je tematski ili integrirani dan (TID), sve prihvaćeniji u školama. Naveden je broj predviđenih projektnih aktivnosti i integriranih, tematskih dana, njihovi nositelji i načini rada i vrednovanja, a rezultati analize prikazani su za sve škole u 11 tablica koje slijede s pripadajućim interpretacijama.

Tablica 1. Analiza projektnih aktivnosti gradske osnovne škole redni broj 1.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Moja Retfala	2	U suradnji s roditeljima i rodbinom prikupiti stare i izvorne recepte te prema njima pripremiti neka stara jela karakteristična za naš zavičaj; osjetiti slobodu zamišljanja i radost stvaralaštva, razvijanje potrebe za bogaćenjem rječnika i svladavanjem novih vještina.	učenici, učitelji 2. r. i 4. a, roditelji, rodbina	Istraživanje, otkrivanje, prikupljanje, neposredno sudjelovanje u pripremi jela; proučavanje zapise o četvrti, razlikovati književne vrste i forme čitajući različite tekstove, pisati priče.	Prezentacija projekta.
	Retfala jučer, danas sutra	2	Potaknuti učenike na istraživanje sredine u kojoj žive, upoznati učenike s nekim zanimanjima i obrtima, istražiti prošlost bližeg okružja, očuvanje zavičajne baštine; imenovati i opisati ulice u prošlosti u odnosu na sadašnjost, snimati foto zapise, pohranjivati fotografije; spoznati važnost informacijske tehnologije u prikupljanju informacija.	učenici i učitelji 3. r., 4. c	Učenici istražuju koristeći se raznom literaturom i internetom, suradničko učenje, razgovor sa sugrađanima, posjet zanatskim i obrtničkim prostorima.	Predstavljanje projekta u javnosti.
	Retfala-promet u prošlosti	1	Potreba važnosti poznavanja prošlosti bližeg okružja zbog očuvanja zavičajne baštine.	učenici i učitelj 4.b	Istražuju koristeći se literaturom i internetom, suradničko učenje, razgovor sa sugrađanima.	
	Razredni CD	1	Snimanje razrednog audio CD-a pod nazivom „2.C pjeva“ na	učenici, učitelj, nastavnik	Uče pjevati i svirati pjesmice, poštuju pravila	Prezentacija.

			kojemu će biti snimljene odabrane pjesme koje su učenici naučili na satu glazbene kulture i njemačkog jezika.	njemačkog jezika	studijskog snimanja, upoznaju osnove snimanja glazbe u studijima.	
	Hrvatski novac	1	Upoznati hrvatski novac, njegov izgled i povijesni razvoj.	učiteljica i učenici 4.c odjela, predmetni nastavnici povijesti i prirode, predstavnik banke	Istraživanje podataka o osobama, biljkama i životinjama na novcu, analiza, suradničko učenje, izrada plakata.	Izlaganje o prikupljenim podatcima, prezentacija projekta.
RŠ	Olimpijski dan	1	Spoznati značaj tjelovježbe za život i razvoj tijela; upornost, samopouzdanje, ustrajnost, svijest o potrebi za međusobnom suradnjom i pomaganjem timski rad, sudjelovanje u natjecanju.	učenici i učitelji 1. – 8. r., tim za sport	Prikaz sportskih i ostalih postignuća putem natjecateljskih igara.	Natjecanja za Dan škole.
RŠ	Pokaži što znaš	1	Razvoj samopouzdanja, upornosti, ustrajnosti u javnom nastupu – Pokaži što znaš.	učenici i učitelji 1. – 8. r., tim za sport	Prikaz sportskih i ostalih postignuća učenika.	Priznanja za sudjelovanje.
PN	Večer matematike	1	Popularizirati matematiku kroz niz zanimljivih i poticajnih radionica u kojima učenici sudjeluju s roditeljima.	učitelji matematike, učenici, roditelji	Učenici i roditelji sudjeluju u radionicama, rješavaju nestandardne zadatke, igraju matematičke igre, rade u skupinama, eksperimentiraju.	Nije planirano.
	Moja Retfala	3 Hj 2 Lk 1 Zem. 3 Mat. 1 Str. j. 1 Vjer.	Potaknuti zanimanje učenika za ljude iz svog bližeg okružja te ih predstaviti u obliku intervjua; aktivno sudjelovati u školskom projektu izradom osobne iskaznice škole, ukazati učenicima na važnost skupnog rada te poticati na osobni i socijalni razvoj; izraditi i provesti istraživanje o kvaliteti života u svom naselju koje je neraskidivo vezano uz školu i učenike osnovnoškolskog uzrasta; istražiti kretanje broja stanovnika naselja; istražiti početak učenja stranog jezika u gradskoj	učenici 6. i 7.r. učitelj hrvatskoga jezika; učitelj likovne kulture i učenici; interesna skupina učenika 8. c, učitelj geografije i učenici polaznici dodatne nastave; učenici 6. r. i učitelj matematike, učenici 5. – 8. r., učitelji stranog jezika	Čitaju tisak i literaturu, komuniciraju međusobno, s učiteljem i s osobama koji im mogu pomoći u obavljanju dogovorenih zadataka, pišu tekstove i komentiraju ih, istražuju, slikaju, osmišljavaju osobnu iskaznicu škole, aktivno slušanje, izrada računalnih prezentacija, video sadržaja, plakata i postera, metoda rada s	Izložba, analiza projekta, nagrada u obliku terenske nastave u gradu; dijagram, plakat, prezentacija projekta na Danu otvorenih vrata škole, predstavljanje intervjua, plakati učenika.

			četvrti, izraditi maketu/kartu svoje četvrti; očuvanje vjerskih običaja u našem dijelu grada, istražiti vjerske objekte, simbole i oznake u ulicama te religije koje su ondje prisutne, neobične vjerske običaje (kalvini, evangelici…).		kartografskim i slikovnim prilozima, grafička metoda, statistički podatci o broju stanovnika, rođenih i umrlih po godinama; intervju, pisanje biografije.	
	Priča jesenskog šešira	1	Učenici uče kvalitetno surađivati.	učenici 5. a, b, c; učitelji hrvatskog i engleskog jezika	Prikupljaju materijale, dogovaraju suradnju, praktičan rad.	Nije planirano.
	Školsko natjecanje u sricanju EJ 5-8. r.	1	Učenici su pokazali interes za alternativne načine usavršavanja engleskog jezika povezane s britanskim i američkim školskim sustavima.	učenici 5., 6., 7., i 8. razrednih odjela		
	Grčka mitologija	1	Voditi učenike u izvođenju i prezentiranju istraživačkog rada o likovima iz grčke mitologije.	učenici 5. r., učiteljice povijesti	Istraživanja, izlaganja, rad u skupinama, izrada ilustracije, izrada plakata i prezentacija, priprema izložbe na panou; pregled učeničkih istraživačkih radova, samoevaluacija rada skupine, izložba radova na panou.	
RŠ TID	Dani kruha	1	U međupredmetnoj korelaciji obilježiti „Dan kruha, zahvalnosti za plodove zemlje“, kao zahvalu za Božje darove i slavljenja predanog rada u skladu s prirodom.	učenici 1. – 8. r., roditelji, vjeroučitelji, razrednici, učiteljice, predmetni učitelji	Pedagoške radionice.	Izložba radova u predvorju škole, plakati, novinski članak, školska web stranica.
	U susret Uskrsu	1	U međupredmetnoj korelaciji i integraciji sažeti značenje i simbole Uskrsa kao najvećeg kršćanskog blagdana.	učenici 1. – 8. r., roditelji, vjeroučitelji, učitelji, razrednici predmetni učitelji	Pedagoške radionice.	Izložba radova u predvorju škole, plakati, novinski članak, školska web stranica.
ukupno		26	-	-	-	-

Analiza je projektnih aktivnosti gradske osnovne škole redni broj 1. pokazala da je u razrednoj nastavi planirano sedam projekata, od čega je pet grupirano oko teme gradske

četvrti u kojoj škola djeluje. Cilj je projektnih aktivnosti potaknuti učenike na istraživanje sredine u kojoj žive, njezine prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, kulturnu baštinu, prometnu mrežu i infrastrukturu, zanimanja ljudi i obrtničke djelatnosti te kulinarske zanimljivosti. Sljedeća dva projekta vezana su za snimanje razrednog CD-a – pjesmice na hrvatskom i engleskom jeziku te projekt Hrvatski novac, koji je imao cilj ispitati slikovna obilježja novca, prikupiti podatke o osobama, biljkama i životinjama na novcu.

U predmetnoj je nastavi planirano 15 projektnih aktivnosti, od čega je 11 dio teme Moja četvrt, po jedan se odnosi na Večer matematike, Priču jesenskog šešira, Školsko natjecanje u sricanju engleskog jezika i Grčka mitologija. Ciljevi projektnih aktivnosti vezani su za ljude i običaje gradske četvrti, njihovu kulturu i tradiciju te demografske i vjerske običaje na njezinim prostorima. Projekt Priča jesenskog šešira nije jasno isplaniran, a projekt Školsko natjecanje u sricanju engleskog jezika više je vertikalna povezanost učenika u zajedničku aktivnost natjecateljskog karaktera nego tipičan školski projekt. S druge strane, projekt Grčka mitologija je zanimljiv, oživljava likove stare Grčke i njihova djela, priče i legende. Isto tako, projekt Večer matematike popularizira matematiku nizom zanimljivih i poticajnih radionica u kojima učenici sudjeluju s roditeljima.

Na razini škole ostvaruju se 4 projekta: Olimpijski dan, Pokaži što znaš, Dani kruha i U susret Uskrsu koji horizontalnom i vertikalnom integracijom razrednih odjela, kroz pedagoške radionice i sportske aktivnosti na otvorenom, daju svoj doprinos odgojno-socijalnom i kulturnom biću škole.

Kao partneri navedenih projektnih aktivnosti pojavljuju se učenici, učitelji, roditelji, uža i šira rodbina te lokalna zajednica. Strategije, metode i postupci ostvarenja projektnih aktivnosti suradnički su i partnerski, a uključuju verbalne, vizualne i prakseološke metode rada te uporabu suvremenih medija i interneta. Osobito se ističu istraživačka i terenska nastava, a kod načina vrednovanja prevladava prezentacija projekata, izložba radova, pisanje članaka/obavijesti za školsko glasilo i/ili web stranicu škole sa slikovnim prikazima te sportska natjecanja za Dan škole. Gledajući iz perspektive kurikulumskog partnerstva, razvidno je da tematski i integrirani dani kao što su Dan/večer matematike, Dan sporta Dan kruha i sl., a osobito projektne aktivnosti, doprinose izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, korelaciji i integraciji različitih nastavnih predmeta te timskom djelovanju škole, roditelja i zajednice.

Tablica 2. Analiza projektnih aktivnosti gradske osnovne škole redni broj 2.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	CAP	1	Usvajanje strategija sprečavanja nasilja i njihovo korištenje u svakodnevnom životu.	učitelji 2. r. i pedagog	Razgovor, demonstracijske metode, učenje putem igre, igre uloga; radionice učenja vještina za učenike; predavanja za roditelje.	Evaluacijske liste za učenike i roditelje.
	Male kreativne socijalizacijske skupine	1	Jačanje samopouzdanja i samopoštovanja, izgradnja dobre komunikacije, međusobne suradnje i povjerenja, nenasilno rješavanje sukoba, učenje primjerenog izražavanja emocija te odgovarajućeg reagiranja u stresnim situacijama.	soc. pedagog, vanjski suradnik CZSS, ravnatelj, učitelj 3. r.	Senzibiliziranje učenika, učitelja i roditelja za program "Škola socijalnih vještina", suradnja s roditeljima, razgovori i savjetovanja, druženje djece i roditelja.	Na sjednici Učiteljskog vijeća na kraju školske godine analizirat ćemo provedbu i uočene teškoće u provođenju Projekta.
	Prošlost i sadašnjost moga grada i zavičaja	1	Poticati poduzetnost kod učenika mlađe školske dobi kao pripremu za život. Poticati svijest o potrebi odricanja i angažiranosti u svrhu pomoći i kvalitetnijeg života za sve ljude.	učenici, učitelji, roditelji	Posjet Muzeju Brodskog Posavlja, Državnom arhivu, posjet gradskoj knjižnici, posjet Županiji, HZZZ-u, CISOK-u, obrtnicima.	Izvješće skupina o realizaciji pojedinih aktivnosti, korištenje u nastavi.
	Postajemo čitatelji	1	Poticanje članova učenikove obitelji na čitanje, razvijati i njegovati spoznaju o knjizi kao pisanom mediju i izvoru znanja.	obitelj učenika, učenici i učitelji 2. r.	Nije planirano.	Izvješće učenika o realizaciji projekta, ček-liste, upitnik za roditelje i učenike.
RŠ	Sveobuhvatni pristup zdravlju	1	Promicanje zdravog načina življenja te razvijanja svijesti o zdravom načinu života učenika i njihovih obitelji; razvijanje socijalnih vještina kod učenika, prevencija nepoželjnih oblika ponašanja.	soc. pedagog, ravnatelj, razrednici	Senzibiliziranje učenika, učitelja i roditelja za provedbu programa promicanja zdravlja, suradnja s roditeljima, individualni razgovori, savjetovanja, druženje djece i roditelja.	Na sjednici Učiteljskog vijeća na kraju školske godine analizirati provedbu i uočene teškoće u provođenju projekta.
RŠ	Građanin i ustav, temelji demokracije	1	Poučiti učenike poštovanju svojih i prava drugih, poučiti ih njihovim obvezama, razviti učinkovite i odgovorne građane.	pedagog, učitelji povijesti, razrednici	Istraživanje, radionice, projekti, individualni rad, rad u skupinama.	Sat razrednika i INA, interes učenika.

RŠ	Poticanje pozitivnih vrijednosti protiv nasilja	1	Prevencijsko djelovanje protiv pojave nasilja u školi. Promicanje pozitivnih vrijednosti: poštovanje socijalnih pravila, postizanje samokontrole, prosocijalno ponašanje, moralno ponašanje, altruizam.	psiholog, ravnatelj stručni suradnici, učitelji, razrednici	Senzibiliziranje učenika, učitelja i roditelja u redovitom nastavnom programu, "škola socijalnih vještina", izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, stručno usavršavanje, suradnja s čimbenicima lokalne sredine, povezanost s ostalim projektima.	Na sjednici Učiteljskog vijeća na kraju školske godine analizirat ćemo provedbu i uočene teškoće u provođenju Projekta.
RŠ	Ljubav za početnike	1	Razvoj čitalačkih i čitateljskih vještina i navika, jezično-komunikacijskih sposobnosti (slušanje, pričanje, dramatizacija, likovno izražavanje doživljaja), usvajanje temeljnih znanja i razvijanje pozitivnog stava prema umjetničkom stvaralaštvu i izražavanju.	obitelj učenika, knjižničar, razredni učitelji	Vježbanje čitanja kod kuće uz člana obitelji, ispravljanje pogrešaka u čitanju; razgovor o pročitanome i dramatizacija teksta (razred i knjižnica), likovno i literarno izražavanje učenika izrada vlastite slikovnice, izložba uradaka u školi.	Aktivna uključenost učenika u program poticanja čitanja; razgovor o pročitanome i zadovoljstvo učenika svojim napretkom.
RŠ	Poduzetništvo	1	Poučiti učenike odgovarajućim sadržajima, vještinama i sklonostima potrebnim da se razviju u informirane, učinkovite i odgovorne građane koji će poticati poduzetnički duh.	pedagog, razrednici, učitelji prirodne skupine predmeta, svi učitelji	Istraživanje, radionice, projekti, individualni rad, rad u skupinama.	Sat razrednika, INA, interes i rezultati rada učenika, evaluacijski upitnici.
PN	Globe škola	1	Razvijati kod učenika svijest o potrebi zaštite okoliša (na lokalnoj i globalnoj razini), povezati znanja kemije, biologije, geografije, informatike sa znanjima Globe protokola potrebnim za pravilno mjerenje, prikupljanje i slanje podataka.	učitelji kemije, biologije, informat., zemljopisa	Svakodnevno prikupljanje atmosferskih, tjedno hidroloških i godišnje bioloških podataka te slanje putem interneta u Globe bazu, obilježavanje eko datuma, promicanje Globe aktivnosti u školi i izvan škole.	Sudjelovanje na regionalnim i državnim natjecanjima i smotrama Globe škola, priznanja i zahvale za kontinuitet u radu od svjetske Globe baze podataka.
	Čitanjem do zvijezda	1	Iz čitanja kao polazišta krenuti u razumijevanje, istraživanje, aktualizaciju, jačati građanske kompetencije samosvjesne, slobodne, sigurne, otvorene, tolerantne i komunikativne osobe, potaknuti timski rad, ali i individualni napor.	knjižničar i učenici 8. r.	Informacijskim tehnikama, vještinama i znanjima; raditi na unaprjeđenju životnih vještina i sposobnosti djece i mladih.	Izvješće o provedenom projektu s fotografijama; članci u medijima i na mrežnim stranicama škole i projekta.

	Govorimo o mogućnostima	1	Nije planirano.	-	-	-
RŠ TI D	Dani kruha	1	Poticati zajedništvo, važnost rada i humanosti.	učenici, učitelji, roditelji	Prikupljanje plodova zemlje, izrada kruha i krušnih proizvoda.	Izložba, priredba.
	Dani Ivane Brlić-Mažuranić	1	Nije planirano.	Nije planirano.	Nije planirano.	Nije planirano.
	Dan planeta Zemlja	1	Važnost očuvanja naše planete i razvoj ekološke svijesti učenika.	učenici, ekolozi, ekološko društvo Grada	Prikupljanje podataka, istraživanje, usmeni, pisani i likovni izraz.	Izložba, umne mape.
	Hrvatski olimpijski dan	1	Očuvanje zdravlja učenika, stjecanje svijesti o važnosti bavljenja tjelesnim aktivnostima.	svi učenici, učitelji i stručni tim škole	Sat razrednika i niz igara na igralištu za RN, a za PN natjecanja u nogometu, košarci, graničaru na gradskom izletištu.	Nije planirano.
	Dan pješačenja	1	Poticati stvaralaštvo i zajedništvo te svijest o važnosti kretanja i boravka na zraku.	svi učenici, učitelji i stručni tim	Nije planirano.	Izvješća učenika, pano.
Ukupno		17				

U kurikulumu gradske osnovne škole broj 2. planirano je 17 projekata u koje su uključeni i tematski i integrirani dani. U razrednoj se nastavi planiraju četiri projekta, u predmetnoj tri, a na školskoj razini deset. Specifičnosti su projekata razredne nastave pojačano odgojno djelovanje, osobito provedbom projekta CAP i Male kreativne socijalizacijske skupine, u kojima se dodatno angažiraju stručni suradnik pedagog i ravnatelj. Riječ je o radionicama koje učenicima omogućavaju učenje nenasilnog rješavanja sukoba pedagoškim radionicama i suradničkim oblicima rada, s predviđenim evaluacijskim listićima na individualnoj i grupnoj razini koji su polazišta rasprava i na učiteljskim vijećima kako bi se opažene teškoće prevenirale. Druga dva projekta usmjerena su na zavičaj, njegovu prošlost sadašnjost i budućnost te čitalačke navike, kako učenika, tako i njihovih roditelja.

U predmetnoj nastavi projektne su aktivnosti koncentrirane na temu Globe škola, Čitanjem do zvijezda i Govorimo o mogućnostima. Cilj projekta Globe škola je kod učenika sustavno razvijati svijest o potrebi zaštite okoliša (na lokalnoj i globalnoj razini). Učenici prikupljaju podatke o atmosferskim, hidrološkim i biološkim utjecajima te ih putem interneta šalju u Globe bazu. Obilježavaju eko datume i sudjeluju na različitim susretima i natjecanjima na lokalnoj i regionalnoj razini. Povezuju i primjenjuju znanja i vještine iz kemije, biologije, geografije, informatike sa znanjima Globe protokola potrebnim za pravilno mjerenje, prikupljanje i slanje podataka. Uče u multimodalnom okružju i povezuju znanje sa životom,

uče iz života za život. Projekt čitanjem do zvijezda, kao svojevrsna metafora, teži povesti djeci prema boljem razumijevanju i promišljanju pročitanog, mogućem istraživanju aktualnosti određenih odrednica poput građanskih vrijednosti, težnje prema slobodi, sigurnosti, otvorenosti i tolerantnosti. Projekt Govorimo o mogućnostima zvuči privlačno za izgradnju odgojno-socijalne kulture škole, ali, nažalost, u školskom kurikulumu nije razrađen, samo je naveden.

Posebno bogatstvo kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture ove škole svakako su projekti i tematski integrirani dani organizirani na razini škole, za sve učenike od 1. do 8. razreda. Obuhvaćaju aktualne teme kao što su poduzetništvo, teme iz tjelesno-zdravstvene i čitalačke kulture, građanskog odgoja, ljudskih prava i prigodnih eko datuma, praznika i blagdana.

U realizaciji projekata, kao nositelji, aktivno su uključeni učenici, učitelji, stručni suradnici (pedagog, psiholog, knjižničar) te lokalna zajednica. Strategije rada su suradničke i partnerske, a predmeti međusobno povezani i integrirani. Evaluacija projekata uglavnom se provodi anketama, izvješćima, priredbama, izložbama, a dodatno se o projektima raspravlja i na drugim oblicima rada kao što su izvannastavne aktivnosti i sat razrednika.

Iz navedenih analiza razvidno je da se planirano kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole brine o cjelovitom razvoju učenika i potiče njihov razvoj unutar kognitivne, afektivne i psihomotoričke domene učenja.

Tablica 3. Analiza projektnih aktivnosti gradske osnovne škole redni broj 3.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Rane odgojno-obrazovne intervencije temeljene na pokazateljima uspješnosti.	1	Promoviranje jednakih mogućnosti za uspješno školovanje učenika s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima putem razvoja modela ranih intervencija u školskom okruženju.	pedagog, učitelji i učenici 2., 3. i 4. r., istraživači, edukatori	Nije planirano.	Stvaranje jasne slike o oblicima i opsegu problema u ponašanju učenika te njihovim potrebama, osposobljeni učitelji za korištenje medijacije s učenicima i roditeljima, razvoj oblika i sadržaja rada, afirmacija škole u široj javnosti.
RŠ	Dani kruha	2	Ukazati na važnost zdrave i autohtone hrane, nastajanje od zrna do kruha, tradicija.	vjeroučitelji učitelj LK, učitelji	Na SRO, integriranim danima i drugim učeničkim aktivnostima.	Scenski prikaz, izrada pekarskih proizvoda, likovni radovi.
RŠ	Dan sjećanja na Vukovar	1	Sjećanje na tragične događaje u Vukovaru za vrijeme Domovinskog rata.	vjeroučitelji, učitelji	Prezentacija uz prigodnu glazbu, čitanje stihova S. Glavaševića, razgovor, plakati, diskusija.	Scenski prikaz, likovno izražavanje.
RŠ	Božićni sajam	1	Upoznavanje učenika s kulturom engleskog i njemačkog govornog područja.	članovi školskog stručnog vijeća englskog i njemačkog jezika	Organizacija Božićnog sajma u školi.	Uključenost i motiviranost učenika.
PN	Vjeronauk – korizma	1	Razvijati dobre odnose u razredu, boriti se protiv nasilja.	vjeroučitelj, učenici 5. r.	Različiti oblici i metode rada.	Portfollio, pisanje dnevnika.
	Posjet franjevačkom samostanu i ženskom samostanu.	1	Razvoj humanih odnosa među ljudima, poštivanje tuđeg mišljenja i stajališta, razvijati odgovoran stav prema životu, sebi, drugima i svemu što postoji.	vjeroučitelj, učenici 6. r.	Različiti oblici i metode rada.	Pisanje dnevnika.
RŠ TI D	Nije planirano.					
ukupno		6				

Analizom projektnih aktivnosti gradske osnovne škole broj 3., uočeno je šest planiranih projekata unutar školskog kurikuluma, jedan u razrednoj nastavi, dva u predmetnoj i tri na razini škole. Projekt u razrednoj nastavi vezan je za Rane odgojno-obrazovne intervencije temeljene na pokazateljima uspješnosti. Cilj je projekta promovirati jednake mogućnosti za uspješno školovanje svih učenika, uključujući i djecu s teškoćama u razvoju te skrbiti o njihovom socijalno-emocionalnom razvoju, problemima odrastanja, prilagodbe i ponašanja. Strategije rada na ovim aktivnostima nisu jasno planirane, a vrednovanje ima dijagnostički karakter, više je usmjereno na detekciju raširenosti i različitih oblika neprilagođenog ponašanja, rad s učiteljima i pokretanje medijacijskih postupaka u koje se uključuju i roditelji. Teži se afirmaciji škole unutar njezine odgojne, a ne samo obrazovne funkcije.

Dva projekta u predmetnoj nastavi vezana su za nastavu vjeronauka, odnosno korizmu i posjete franjevačkom samostanu i ženskom samostanu. Ciljevi su razvijanje humanih odnosa među ljudima, poštivanje tuđeg mišljenja i stajališta, razvijanje odgovornog stava prema životu, sebi, drugima i svijetu.

Na razini škole planiraju se razviti projekti vezani za blagdane kao što su Božićni sajam, Dani kruha, ali i Dan sjećanja na Vukovar kojemu je cilj višeizvornim poticajima (prezentacija uz prigodnu glazbu, čitanje stihova S. Glavaševića, razgovor, plakati, diskusija) učiti o Domovinskom ratu i tragičnim događajima u Vukovaru za vrijeme rata. Zapravo, krajnji je cilj je na neki način govoriti o ratu, a učiti o miru. Nositelj je navedenih projektnih aktivnosti uglavnom škola, djelomice i zajednica, a roditelji nisu istaknuti kao nositelji određenih aktivnosti. Strategije rada nisu jasno isplanirane, već se uglavnom navodi "različiti oblici i metode rada", a načini su vrednovanja scenski i likovni prikazi, dnevnici rada i portfolio.

Kurikularno partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture ove škole moguće je širiti dopunjavanjem suradničke mreže s roditeljima i subjektima iz društvene sredine, prije svega interdisciplinarnim projektima koji će doprinijeti odgojnoj i obrazovnoj strukturi škole, pružiti učenicima više mogućnosti predstavljanja svojih znanja, vještina i sposobnosti, poticati njihovu inovativnost, istraživački duh i dobar odnos prema sebi i drugima na putu zdravog odrastanja i cjelovitog rasta i razvoja.

Tablica 4. Analiza projektnih aktivnosti gradske osnovne škole redni broj 4.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Bundevijada	1	Upoznati postupke prerade nekih plodova, napraviti proizvode.	učitelji RN, učenici, roditelji, vjeroučitelj	Radionica, praktičan rad.	Praćenje odnosa učenika prema hrani i radu.
RN	Grgurevo	1	Spoznati važnost obilježavanja Grgureva, istraživanje i stjecanje znanja o povijesnim i kulturnim događajima, znamenitostima i posebnostima grada.	učitelji RN, učenici, roditelji	Posjet gradskom središtu, šetnja gradom i odlazak na izletišta, obilazak znamenitosti, prikupljanje podataka.	Praćenje odnosa prema radu, sudjelovanje u pripremama.
RN	Strategije suočavanja s neuspjehom u školi	1	Razmatranje načina suočavanja učenika s lošom ocjenom i razvijanje strategija suočavanja s neuspjehom u školi.	učitelj, učenici RN	Upitnik Strategije suočavanja s neuspjehom u školi.	Nije planirano.
RŠ	Cesariću u Cesariću: naših deset godina	1	Upoznavanje učenika sa stvaralaštvom pjesnika Dobriše Cesarića, promicanje komunikacijskih, socijalnih i prezentacijskih vještina kod mladih.	učenici – članovi svih izvannastavnih aktivnosti škole, učitelji – voditelji izvannastavnih aktivnosti, gosti i predavači na tribini, roditelji	Izložba likovnih i literarnih radova, scenski prikazi, pisanje literarnih i proznih radova, intervjua, reportaža, vijesti i izvješća, kviz učenika, debata, radionice, završna tribina.	Zajednička analiza uspješnosti projekta na javnoj tribini, vrednovanje provedenih projekata u kojemu sudjeluju bivši učenici, učitelji, stručni suradnici i roditelji, skale procjene, evaluacijski listić, anketni upitnik.
RŠ	"Zeleni tjedan"	1	Razvijati svijest o utjecaju ekologije na svakodnevni život, o recikliranju i čuvanju energije. Projekt je namijenjen svim uzrastima, djelatnicima i roditeljima na osvješćivanju o boljoj brizi za okoliš.	učitelji i učenici, učiteljica biologije	U tjednu od 15. do 22. travnja 2015. učenici će na SRO uređivati vrt i okoliš. Učenici osmih razreda provest će anketu u našoj i drugim školama za uključivanje u projekt, završna priredba s kolegama mentorima.	Priredba za Dan planeta Zemlje, uređeni vrt, uporaba recikliranog materijala, nagrađeni učenici, sudjelovanje grada, započeta suradnja s ostalim školama te širenje kruga djelovanja, medijski odjek.

PN	Dan prirodoslovnih znanosti	1	Korelacija prirodne skupine predmeta matematike, fizike, kemije, biologije, tehničke kulture i informatike, prirodoslovlje u svakodnevnom životu i njegova primjena.	učitelji i učenici prirodne skupine predmeta	Izložba učeničkog istraživačkog rada, prezentacija pokusa.	Izrada plakata, istraživački rad, rad u skupini, pokusi s prezentacijom.
	Večer matematike	1	Popularizacija matematike među mladima, razvoj pozitivnog stava prema matematici, razvoj vještina cjeloživotnog učenja, povezivanje teorijskog i praktičnog znanja, učenje otkrivanjem u neposrednoj životnoj stvarnosti, razvijanje dobrih međuljudskih odnosa.	učitelji matematike, roditelji i učenici	Obuhvaća skup aktivnosti nalik sajmu. Učenici i njihovi roditelji obilaze pripremljene radne centre i sudjeluju u zabavnim matematičkim aktivnostima.	Zajednička analiza i kritički osvrt.
	Statistika: jučer, danas, sutra	1	Primjena osnovnih znanja statistike, korelacija s informatikom, excel, poticanje suradnje i zajedništva u učeničkom okruženju, razvijanje sposobnosti zapažanja, uspoređivanja i logičkog zaključivanja.	učenici 7. r. i učitelj matematike	Učenici samostalno ili u grupi prikupljaju podatke prema zadatcima, analiziraju ih, prikazuju u dijagramu, izvode zaključke, procjenjuju i uspoređuju dobivene vrijednosti.	Učenikovo zalaganje i temeljitost u provođenju istraživačkog zadatka, razumijevanje, snalažljivost i sposobnost čitanja dijagrama, izvođenje zaključaka.
	Matematika: Sunce, sjena i sličnost	1	Prikazati primjenu stečenih znanja iz matematike na terenu s naglaskom na razvoj zornosti i osjećaja za timski rad.	učenici dodatne nastave, učitelj matematike	Izračunati visinu tornja crkve pomoću sjene i zrcala, samostalan rad na zadatcima, mjerenje, skiciranje, rješavanje i prezentiranje.	Prezentacija projekta, izrada plakata.
	Matematika – osna simetrija svuda oko nas	1	Promatranje simetrije u prirodi, izgrađivati pozitivan stav prema radu i stjecanju novih znanja, usavršavati suradnju i korektne odnose među učenicima.	učenici 5. r. i učitelj matematike	Izrada plakata i uređivanje panoa.	Zajednička analiza i kritički osvrt.
	Europski dan	1	Prepoznavati, razlikovati i uspoređivati europske organizacije, razvoj kritičkog mišljenja, zaključivanja i prezentiranja, navike korištenja podataka s interneta, poticati želju za istraživanjem.	2 učitelja zemljopisa i učenici 7. i 8. r. dodatne nastave	Istraživanje, timski rad, izrada plakata, uređenje panoa u prostoru škole, pozivanje gosta koji će održati predavanje.	Zajednička analiza i kritički osvrt; zadovoljstvo učenika i učitelja projektom. Pohvalnice za učenike koji su sudjelovali.
	Informatika:	1	Izgrađivati sposobnost	2 učitelja i	Interaktivna	Digitalni logo

	Izrada digitalnog loga škole		povezivanje problema iz svakidašnjeg života informatike i likovnog, razvijati sposobnost računalnog i grafičkog izražavanja, razvijati suradnju među učenicima.	učenici sedmih i osmih razreda koji pohađaju izbornu nastavu informatike	predavanja, radionice, rad s alatima za digitalnu obradu.	škole.
	Informatika: Sigurniji net uz web detektive	1	Razvijanje svijesti o korištenju interneta na siguran i odgovoran način. Zaštita učenika na internetu, prevencija zlostavljanja učenika putem interneta.	učenici 8. r. i učiteljica	Obilježavanja Dana sigurnijeg interneta u školi 2015., sudjelovanje u različitim nacionalnim kampanjama.	Podjela iskaznica imenovanim WEB detektivima.
	"Učenje učenja"	1	Pomoć u prilagodbi na prijelazu iz razredne u predmetnu nastavu, razvoj kvalitetnih tehnika učenja, pozitivnog stava prema učenju, preuzimanje odgovornosti, osposobljavanje za cjeloživotno učenje.	pedagog, učenici 5. r.	Interaktivna predavanja i pedagoške radionice.	Evaluacijski listići za učenike i učitelje, uvid u napredovanje učenika u učenju.
	"Pročitat ću te"	1	Provođenje programa za unapređivanje komponenti vještine čitanja.	psiholog, učitelji HJ, učenici 5. i 6. r.	Ispitivanje čitanja i razumijevanja, provođenje psihološko-pedagoških radionica.	Evaluacijski listići za učenike i učitelje, uvid u napredak učenika.
	Naša slikovnica o Šimi	1	Njegovanje stava: sva djeca imaju jednaka prava! Prihvaćanje i poštivanje različitosti, tolerancija, pomaganje i suradnja, izraditi slikovnicu o djevojčici u 6. raz. sa sindromom Down, koja od 1.razreda polazi redovnu nastavu u našoj školi.	učenici 6.c razrednog odjela, Šimini prijatelji – razrednik, učitelj likovne kulture, učiteljica RN, majka	Učenici će naslikati ilustracije za slikovnicu, učitelj RN napisat će tekst, slikovnica će se tiskati, radni naslov je: Naša Šima.	Nije planirano.
RŠ TI D						
	Jesen, zima, proljeće , Sveti Nikola, Božić, maškare, Uskrs, Majčin dan, promet	4	Aktivno sudjelovati u pripremi i realizaciji, obilježiti blagdane i njegovati tradicijske običaje i kulturu; poštivanje pravila ponašanja u prometu za siguran put od kuće do škole; poticati suradnju roditelja, lokalne zajednice, crkve i škole.	učitelji razredne nastave iz MŠ i PŠ	Integracija sadržaja nastavnih predmeta – hrvatski jezik, likovna kultura, glazbena kultura, priroda i društvo, sat razrednika frontalni, rad u skupini, u paru.	Prepoznavati blagdane i običaje, pjevanje, slikanje i crtanje, kreativnost, aktivno sudjelovati u realnim događanjima.
Ukupno		20				

Ukupan broj projektnih aktivnosti i integriranih nastavnih dana u gradskoj osnovnoj školi redni broj 4. iznosi 20, od čega su tri planirana u razrednoj nastavi, tri na razini škole, a 14 u predmetnoj nastavi. Interesantno je primijetiti da su dvije projektne aktivnosti u razrednoj nastavi, Bundevijada i Grugurovo, planirane kao vrlo privlačna i zabavna događanja za djecu, za razliku od treće: Strategije suočavanja s neuspjehom u školi. Navedenu bi temu bilo bolje pozitivno preoblikovati u npr. Škola kao kuća radosti ili Učenje na uspjesima i sl. jer ovako definirana više sliči stručnom predavanju. Još je uočljivija neprimjerenost predviđenog projekta i provođenje anketnog Upitnika o suočavanju s školskim neuspjehom, što opet vraća učenike u "testomaniju", bez planirane povratne informacije.

S druge strane, projektne su aktivnosti u predmetnoj nastavi poticajne i izazovne, povezane sa svakodnevnim životom. Uočava se veća pozornost prirodnim znanostima, matematici, informatici i ekologiji na aktualan i zanimljiv način, korelacijom, integracijom i međupredmetnim temama, odnosno interdisciplinarnim povezivanjem različitih predmeta. U prilog afirmaciji i društvenih znanosti, svakako je vrijedan spomenuti projekt Naša slikovnica o Šimi, koja na interaktivan i multimodalan način njeguje dječja prava, prihvaćanje i poštivanje različitosti, toleranciju, pomaganje i suradnju, dobar pristup sebi, drugima i djeci s poteškoćama u razvoju. Zamjetan je i veliki doprinos stručnih suradnika u ostvarenju projekata Učenje učenja i Pročitat ću te, vezanih za podršku učenicima u učenju i prijelazu iz razredne u predmetnu nastavu.

Nositelji navedenih aktivnosti najčešće su učitelji i učenici, a ponegdje i roditelji matične i područne škole. Uključivanje lokalne zajednice nije precizno isplanirano u nositeljima, iako je to razvidno u ostalim planiranim aktivnostima gdje se navodi suradnja s drugim školama, gradom, bivšim učenicima i roditeljima. Strategije, metode i postupci timske su i suradničke naravi, kako to projekti i zahtijevaju, a načini vrednovanja obuhvaćaju evaluacijske listiće, zajedničku analizu, sintezu, raspravu.

Kontinuirano se prati napredovanje učenika u učenju, a brine se i o njihovoj kvalitetnoj prehrani. Na razini škole osobito su zanimljivi projekti prigodnog karaktera, vezani za godišnja doba i blagdane, gdje do punog izražaja dolazi kreativnost učenika i

njihova sloboda izražavanja, a još više i odgojno-socijalna kultura škole, tzv. duh ili ljepilo škole koje drži sve na okupu.

Tablica 5. Analiza projektnih aktivnosti gradske osnovne škole redni broj 5.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Jesenske svečanosti	1	Razvijati sposobnost uočavanja promjena u prirodi, razlikovanje plodova, istraživački interes učenika, shvatiti važnost prirode za život ljudi.	roditelji, učiteljice 1. r., učenici	Istraživački rad učenika, kreativno stvaralački rad roditelja i učenika, praktičan rad.	Predstavljanje projekta učiteljevo sustavno praćenje učeničkih uradaka.
	Zdravi obrok	1	Utjecati na stvaranje pravilnih prehrambenih navika.	roditelji, učitelji i učenici 1. r.	Rad u učionici i školskom restoranu.	Naučeno primijeniti u nastavi prirode i društva (zdravlje) u integraciji s građanskim i zdravstvenim odgojem.
	Narodne nošnje mog zavičaja	1	Upoznati tradicijske kulture s posebnim naglaskom na narodne nošnje.	učitelji 2. r.	Istraživački rad učenika u skupinama, razgovor s osobom iz zavičaja (aktivnoj u folklornoj ili zavičajnoj skupini) ili etnologom.	Učiteljevo sustavno praćenje učeničkih uradaka, predstavljanje projekta, mala razredne knjiga učeničkih radova.
	Moja županija	1	Upoznati svoju županiju i županijsko središte, položaj, istražiti podatke o kulturnim ustanovama poznatim osobama, prometnoj povezanosti, upoznati rad župana, gradonačelnika i župana, posjetiti muzej, arhiv, knjižnicu.	učitelji 3. r.	Istraživački rad učenika u skupinama, terenska i izvanučionična nastava.	Predstavljanje projekta, izrada tematskog plakata i razrednog lista, igrokaz, izrada makete dvorca, muzeja, crkve.
	Vode u zavičaju	1	Upoznati i imenovati vode u zavičaju,njihovu namjenu i očuvanje od onečišćenja; vidjeti pogone i postupke obrade pitke vode, spoznati značenje vode, načine opskrbe i potrebu njenog očuvanja.	učitelji 3. r.	Terenska i izvanučionična nastava.	Predstavljanje projekta, istraživački rad učenika podijeljen po skupinama uz učiteljevo sustavno praćenje.
	Gospodarstvo nizinskih krajeva	1	Spoznati šumu kao životnu zajednicu, prepoznati vrste drveća, upoznati načine prerade drveta od sirovine do gotovog proizvoda, posjetom tvornici namještaja, upoznati	učitelji 4. r.	Istraživački rad učenika u skupinama.	Usmeno izražavanje, opisivanje, zadatci za vrednovanje, praćenje učitelja, izrada tematskog

			proizvodni proces prerade drveta.			plakata, članak za školski list.
	Hrabro u 5. razred	1	Pripremiti učenike 4. razreda i njihove roditelje za novi ciklus osnovne škole, uspješno integrirati učenike u budući peti razred.	pedagog, učitelji 4. r.	Nije planirano.	Uspješno integrirati učenike u budući peti razred.
RŠ	GLOBE škola	1	Primijeniti školska znanja iz različitih predmeta na konkretnim primjerima iz okoliša, integrirati GLOBE program u redovnu nastavu i izvannastavne aktivnosti razvijati svijest o potrebi očuvanja i zaštite lokalnog i globalnog okoliša, ostvariti suradnju s roditeljima, lokalnom zajednicom, medijima, drugim školama i znanstvenicima u zemlji i svijetu pridonijeti ugledu i afirmaciji škole.	učitelji predmetne nastave prirode/biologije, geografije, matematike, informatike, kemije, fizike, engleskog jezika, hrvatskog jezika, TZK, RN, učenici i njihovi roditelji (od 3. do 8. razreda), pedagog, psiholog, ravnatelj	Prikupljanje podataka za GLOBE mjerenja.	Usporedbom prikupljenih podataka, evaluacija sudionika, sudjelovanje smotri i natjecanju GLOBE škola, prikazom rada na web stranici.
RŠ	Sigurna škola	1	Senzibiliziranje učenika, roditelja i šire javnosti o realnim prijetnjama manipuliranja, izrabljivanja i trgovanja ljudima-djecom.	ravnatelj, stručni suradnici	Predavanje, svjedočenje, istraživanje radionice, pričaonice, kreativni uradci, razmjena iskustva, film.	Nije planirano.
PN	Straničnik („ISLM Bookmark Exchange Project“)	1	Obilježiti Međunarodni mjesec školskih knjižnica ostvariti suradnju s OŠ iz Slovenije (Pohorje), razmijeniti izrađene straničnike; proširiti znanja o Sloveniji.	2 školska knjižničara, knjižničarska skupina, projektni koordinator, knjižničar i učenici suradničke škole u Sloveniji	Istraživanje o Republici Sloveniji (povijest, kultura, i sl.), fotografiranje, slanje izrađenih straničnika i izložba pristiglih, predstavljanje projekta na nastavi geografije.	Anketiranje učenika uključenih u projekt; objava rezultata rada na školskim mrežnim stranicama.
	Vrtim zdravi film	1	Senzibilizacija učenika za zdrave prehrambene navike i povećanje tjelesne aktivnosti; za sportske vrijednosti.	učitelj TZK, poticanje učitelja, roditelja i učenika	Aktivno sudjelovanje u edukativnoj igri, mogućnost natjecanja u jednoj od kategorija : najbolja škola u izradi video uratka, u znanju i u sportu.	Evaluacija, osviještenost i promjene u prehrambenim i životnim navikama učenika i njihovih roditelja.

RŠ TI D	Dani kruha	1	Razvijati osjećaj zahvalnosti za plodove zemlje, očuvanje vjerske i narodne tradicije, radovati se zajedništvu i zajedničkom blagovanju.	učitelj-voditelj, učitelj	Integrirani tjedan; frontalno, skupno, individualno.	Primjena u nastavi i svakodnevnom životu.
	Jabuka	1	Osposobiti učenike za uočavanje značajki zdrave prehrane i povezivanje znanja sa životnim iskustvom.	učitelji 3. r.	Integracija nastavnih sadržaja (HJ, GK, LK, PID), skupni, praktičan i rad u paru.	Evaluacija, prepoznavanje različitih vrsta jabuka, izrada plakata.
	Božić i Nova godina	2	Očuvati vjersku, narodnu i obiteljsku tradiciju, radost blagdana, uvažavati tuđe običaje, osvijestiti opasnost od petardi.	učitelji RN, vjeroučitelji, knjižničari	Integrirani dan; frontalno, skupno, individualno, radionica izrade božićnih ukrasa i adventskog vijenca.	Samostalno oblikovanje kraće pisane poruke, izrada božićne čestitke, objava na mrežnim stranicama, izložba.
	Uskrs	2	Spoznati značenje Uskrsa, doživjeti blagdansku radost kroz uskrsne običaje, čestitati Uskrs drugim ljudima.	učitelji RN, vjeroučitelji, knjižničari	Integrirani dan; frontalno, skupno, praktičan rad u radionici.	Motiviranost, samostalnost, zalaganje, oblikovanje kraće pisane poruke, izrada čestitke, primjena u svakodnevnom životu.
ukupno		17				

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture u gradskoj osnovnoj školi broj 5. analizirano je unutar 17 projektnih aktivnosti, sedam u razrednoj nastavi, dva u predmetnoj nastavi i osam na razini škole.

Projekti u razrednoj nastavi usmjereni su na zavičajne, gospodarske, vremenske i zdravstvene teme te kvalitetu prilagodbe kod prijelaza učenika iz razredne u predmetnu nastavu. Kada je o zavičaju riječ, cilj je planiranih projekata upoznati svoju županiju i županijsko središte, imenovati vode u zavičaju, njihovu namjenu i očuvanje od onečišćenja te gospodarstvo nizinskog, zavičajnog kraja. Projekti predviđaju terensku nastavu, uvide u postupak obrade pitke vode, način njezine distribucije i zaštite od onečišćenja. Isto tako planira se posjet tvornici namještaja, odnosno upoznavanje cijelog procesa proizvodnje, od prerade sirovine do gotovog proizvoda. U sklopu navedenih tema posebna se pozornost daje kulturi zavičaja, narodnim nošnjama i folkloru određenog kraja te razgovorima učenika s etnologom, a predviđaju se i posjeti kulturnim ustanovama. Projekti su zasnovani na

istraživačkim aktivnostima učenika, učitelja, roditelja i zajednice, iako nositeljska uloga učenika, roditelja i zajednice nije dovoljno istaknuta u rubrici "nositelji".

Projekt Hrabro u peti razred ostvaruje pedagog s učiteljima. Cilj je podrška učenicima i roditeljima glede prijelaza učenika iz prvog u drugi ciklus obrazovanja. Ova bi se tema mogla tumačiti i kao redovna sastavnica rada pedagoga, a ne projektna aktivnost, za razliku od projekta zdrave prehrane i jesenskih svečanosti gdje do punog izražaja dolazi istraživačka nastava, stvaralaštvo i kreativnost učenika te samostalne praktične izvedbe.

U predmetnoj nastavi planira se obilježiti Međunarodni mjesec školskih knjižnica, odnosno ostvariti suradnju s OŠ iz Slovenije (Pohorje) i međusobno se bolje upoznati i povezati. Isto tako planira se sustavna senzibilizacija učenika za zdrave prehrambene navike i povećanje tjelesnih aktivnosti, na zdrav način života. Iako je planirana projektna mreža predmetne nastave dosta skučena i siromašna, obiluje igrovnim i multimedijalnim aktivnostima, bliskih učenicima i ovom vremenu sveopće digitalizacije i informatizacije sustava.

Na razini škole uglavnom su predviđeni projekti vezani za svečanosti i blagdane tijekom godine, odnosno tematske integrirane dane te već prethodno spominjani projekt Globe koji se provodi i u drugim školama, zasnovan na potrebi očuvanja i zaštite lokalnog i globalnog okoliša. Zanimljiv je i specifičan projekt Sigurna škola čiji je cilj senzibiliziranje učenika, roditelja i šire javnosti o realnim prijetnjama manipuliranja, izrabljivanja i trgovanja ljudima-djecom. Iako je tema dosta složena i osjetljiva, razvidno je da se ostvaruje na primjeren način, predavanjima, svjedočenjima, istraživanjima, radionicama, pričaonicama, kreativnim uradcima, filmovima i razmjenom iskustava, što je ujedno i dobra odlika analiziranih projekata obuhvaćene škole, kao i planiranih različitih načina vrednovanja, dosta usmjerenih i na samovrednovanje učenika.

Tablica 6. Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 6.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole					
projektne aktivnosti	f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
Nije planirano					

Seoska osnovna škola redni broj 6. nije planirala projektne aktivnosti.

Tablica 7. Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 7.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
Projektne aktivnosti		f	Svrha i cilj	Nositelji	Način ostvarenja	Vrednovanje
RN	Doček prvašića	1	Osigurati dobrodošlicu učenicima 1. r. u školu.	učitelji, stručni suradnici, župnik, načelnik, učenici 1. r .iz matične i područnih škola, drugi djelatnici škole, roditelji	Sveta misa u crkvi, darivanje prvašića, prezentacija za roditelje.	Propitivanje roditelja i učenika o uspješnosti programa.
	Edukacija učenika 2. r. u području zaštite i spašavanja	1	Poučiti učenike o području zaštite i spašavanja.	Državna uprava za zaštitu i spašavanje, Područni ured, učenici	Rad s učenicima- djelatnici vatrogasne postaje i MUP.	Mišljenje učenika i učitelja o uspješnosti izvedenog programa.
RŠ	Sigurno i poticajno okruženje u školama	1	Senzibilizirati učenike o štetnosti nasilnog i agresivnog ponašanja, prevenirati nasilna ponašanja kroz učenje vještina samokontrole i primjenu postupka restitucije nakon nasilnog čina.	pedagog, socijalni pedagog, učitelji, učenici 1. – 8. r.	Pedagoške radionice s učenicima, anketiranje o prisutnosti nasilja, sportske aktivnosti izrada plakata i panoa na temu nenasilja.	Razgovor i o štetnosti nasilnog i agresivnog ponašanja, cjelogodišnje praćenje pojavnosti nasilja i primjene samokontrole.
RŠ	Budimo bolji	1	Razvijati pozitivne osobine u učenju i vladanju.	pedagog, učitelji	Praćenje i bodovanje: vladanje učenika, aktivnost, urednost učionice poslije sata, razredni projekt, skupljanje starog papira.	Jednodnevno putovanje autobusom.
RŠ	Volontiranje i humanost na djelu	1	Senzibiliziranje učenika za društvene i socio-ekonomske probleme sadašnjice, pomaganje bez naknade, učenje o vrijednostima volonterizma.	učitelji, stručni suradnici, ostali djelatnici škole, timski rad	Dogovoriti se o načinu volontiranja u mjestu, donijeti potrebna sredstva, nekoliko sati pomagati, volontirati i pokazati humanost prema starijim osobama, bolesnoj djeci, obiteljima s teškim socijalnim problemima.	Plakati - kako smo pokazali humanost.
RŠ	Lino višebojac	1	Razvoj sporta i sportskih navika, navijačkog pozitivnog duha, stvaralaštva.	djelatnici škole, učenici 1. – 8. r.	Sportska natjecanja, druženje s vrhunskim sportašima, plesne točke, literarni radovi.	Rezultati natjecanja.
RŠ	Dan otvorenih vrata – sport/ ples	1	Osvješćivanje važnosti tjelesnih aktivnosti.	učitelj TZK, učenici i učitelji	Proučiti i vježbati tehniku nekog sporta ili plesa, doznati poznata imena sportaša/plesača.	Osvrt na realizaciju projekta, videozapis.

RŠ	Dan škole	1	Prigodno obilježiti rad škole.	učenici 1. – 8. r. i djelatnici škole	Nastupi učenika, sportska natjecanja, suradnja s roditeljima, prezentacije djelatnika MUP-a i DVD-a.	Mišljenja uzvanika o uspješnosti izvedenog programa i domjenka.
PN	Ispraćaj osmaša	1	Oproštajnim programom zaželjeti sreću učenicima osmih razreda na životnim stazama koje će odabrati.	učenici 8. razreda, roditelji, djelatnici škole, stručni suradnici i ravnatelj	Pozdrav učenika, razredna prezentacija, svečana podjela svjedodžbi, govor ravnatelja i razrednika.	Mišljenje sudionika o ostvarenom programu.
RŠ TID	Dani kruha	4	Razvijati zahvalnost za kruh i plodove zemlje, humanitarne aktivnosti.	učitelji RN	Integrirani dan, korelacija Hj,Pid,Lk,Gk,Mat,Vjer. Sro.	Prodajne izložbe kolača i peciva.
	Pozdrav zimi-zima u mjestu	4	Upoznati obilježja zime, zimske sportove i igre u kući i vani, kako provesti zimu u selu.	učitelji RN	Integrirani rad s učenicima i roditeljima.	
	Valentinovo i maškare	3	Njegovati pokladne običaje, integriranim zadatcima istaknuti kreativnost učenika nizom aktivnosti /HJ, LK, GK, TZK.	učitelji RN	Tematski dan.	Pokladna povorka kroz mjesto.
	Šegrt Hlapić	1	Na primjerima iz dječje književnosti i medijske kulture upoznati obostrane odnose, brigu, prijateljstvo i pomoć među ljudima i sa životinjama.	učitelji 3. r.	Lektira, primjeri iz života.	Nije planirano.
	Božićna priredba u župnoj crkvi	1	Prigodno obilježiti Božićne blagdane.	učenici 1. – 8. r., ravnatelj, stručni suradnici, razrednici, župnik, vjeroučitelj	Prikaz stvaralaštva učenika u pjesmi, plesu i dramskom izrazu.	Zadovoljstvo učenika i roditelja izvedenim programom.
	Akcija prikupljanja starog papira i otpadnih baterija	1	Senzibilizirati učenike za ekološke akcije, suradnju, timsko djelovanje.	učenici 1. – 8. r., razrednici i stručni suradnici	Timski, u paru; dovoz otpadnog materijala, redovito vaganje i evidencija.	Proglašenje najboljih rezultata.
ukupno		23				

Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole broj 7. pokazuje razgranatu mrežu projektnih aktivnosti i tematskih integriranih dana. U razrednoj nastavi planirana su dva projekta, u predmetnoj jedan, a ostalih 20 planirano je na razini škole što doprinosi uključenost svih učenika u projekte. U razrednoj je nastavi planiran projekt Doček prvašića,

što se može činiti redovnom aktivnošću škole, ali kako je u nju uključena i suradnja s lokalnom zajednicom, unaprijeđena je u projektni oblik. Projekt izobrazbe učenika u području zaštite i spašavanja provodi se u 2. razredu u partnerstvu s Državnom upravom za zaštitu i spašavanje (Područni ured).

U predmetnoj nastavi, slično kao u razrednoj, planiran je projekt ispraćaj učenika 8. razreda na kraju osmogodišnjeg školovanja, što bi isto bila aktivnost primjerenija svečanosti, a ne projektu, osobito ako su strategije, načini i postupci rada vezani za svečanu podjelu svjedodžbi, razrednu prezentaciju, pozdrav učenika, ravnatelja i razrednika te slične aktivnosti kada škole ispraćaju učenike na daljnje školovanje.

Projektne aktivnosti na razini škole, slično kao u razrednoj i predmetnoj nastavi, vežu se za kulturnu i javnu djelatnost škole, svečanosti i blagdane. Usmjereni su i na sportske aktivnosti, humanost, solidarnost i kvalitetu prilagodbe. Tako se na razini škole obilježava Dan kruha, Valentinovo, Božić, Dan škole, Dan otvorenih vrata i sl. Pozornost se daje sigurnom i poticajnom okruženju u školama, razvijanju pozitivnih ishoda odgoja i obrazovanja (budimo bolji), volontiranju i humanosti te razvoju sporta i sportskih navika, navijačkog pozitivnog duha (Lino višebojac).

Kao posebno vrijedan projekt može se izdvojiti sustavna izobrazba učenika za reciklažu otpada, ne samo starog papira nego i baterija, i drugoga otpadnog materijala. Interesantan je i projekt Šegrt Hlapić. Cilj je projekta na primjerima iz dječje književnosti i medijske kulture upoznati i otkrivati međuljudske odnose, brigu, prijateljstvo i pomoć među ljudima. Pritom se ne zaboravlja brigu o životinjama, kućnim ljubimcima koje u svojim domovima ima dosta učenika i učitelja.

Kao nositelji aktivnosti ove razgranate projektne mreže pojavljuju se različiti akteri, gdje se osim učenika i učitelja aktivno uključuju stručni suradnici i ravnatelj, roditelji i zajednica. Načini ostvarenja planiranih projekta više su prigodničkog nego istraživačkog karaktera, puni izazova afektivnog obrazovanja, socijalne i emocionalne klime i pozitivnoga školskog ozračja te odgojnog djelovanja, stoga je i vrednovanje u funkciji zadovoljstva sudionika predviđenim projektnim aktivnostima. Istraživanja unutar prirodoslovnog područja zanemarena su, kao i nedostatak međupredmetnih projekata, integracije i partnerstva unutar različitih ciklusa obrazovanja, definiranih zajedničkim ciljevima i očekivanim ishodima učenja.

Tablica 8. Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 8.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Vinkovačke jeseni u našoj školi	1	Upoznavanje kulturnih običaja zavičaja, upoznavanje narodnih napjeva i plesova, plodova zemlje i poslova kojima se ljudi bave.	učitelji RN	Aktivnosti na nastavnim satima, izložbe učeničkih uradaka, glazbene i plesne aktivnosti u razredu i u školi.	Procjena zadovoljstva aktivnostima, izložba radova, razgovor s učenicima.
	Olimpijski dan osnovnih škola	1	Poticanje učenika na bavljenje sportom i poštivanja načela timskog i individualnog rada.	učenici i učitelji RN	Sudjelovanje na županijskom susretu.	Razgovor o postignutim rezultatima, analiza svih natjecanja.
RŠ	Učiti kako učiti	1	Osposobljavanje za daljnje školovanje i cjeloživotno učenje.	pedagoginja, knjižničarka, učiteljice HJ i svi nastavnici	Pedagoške i kreativne radionice; individualni pristup; kratka predavanja.	Poboljšanje uspjeha učenika, prezentacija.
RŠ	U zdravom tijelu zdrav duh	1	Zdravstveni odgoj i kultura učenika.	pedagoginja i svi učitelji i učenici	Predavanja, radionice, sportska natjecanja, izlaganja vanjskih suradnika (stomatolog, liječnik, psiholog).	Evaluacijski listići, anketa, zadovoljstvo roditelja i učenika.
RŠ	Učimo se toleranciji	1	Stvoriti empatiju kod učenika za potrebite, prikupljanje donacija, upoznavanje s predrasudama i stereotipima, poticanje na tolerantno ponašanje.	pedagog, svi učitelji	Radionice, predavanja, humanitarni sajmovi, predavanja psihologa.	Povratna informacija roditelja i učenika, zadovoljstvo učenika.
	Klokan bez granica	1	Motivirati učenike da se bave matematikom izvan redovitih školskih programa; prezentacija škole, osobna prezentacija i priprema za život.	svi članovi aktiva matematike i učenici 2. – 8. r.	Učenici pišu pismeni ispit koji šalju Hrvatskom matematičkom društvu na ispravak.	Nagrađivanje prema pravilima organizatora natjecanja.
RŠ	Biti dobar slušatelj i govornik	1	Razvijati svijest o aktivnom slušanju, bilježenje i verbalno izražavanje, razbijanje treme kod nastupa, učenje pravila debate.	pedagog, svi učitelji i učenici	Predavanja, radionice, posjeti kazalištu.	Povratna informacija učenika.
PN	Večer matematike	1	Motivirati učenike da se bave matematikom izvan redovitih školskih programa, prezentacija škole, osobna prezentacija i priprema za život.	svi članovi aktiva matematike i učenici	Sudionici obilaze „matematičke stanice“ i biraju aktivnosti. Upute su dostupne na svakoj stanici, a „dežurni	Motivacija za matematiku i zanimanja u kojima je važna.

					matematičar“ pomaže u provedbi.	
	Dani hrvatskog jezika	1	Osvijestiti potrebu stalnoga učenja hrvatskoga jezika te očuvanja lokalnog izričaja, otkrivati i poticati kreativne mogućnosti učenika.	učitelji HJ	Izrada i predstavljanje plakata.	Uspješni plakati i prikazi.
	Božićni sajam	1	Razvijanje motorike, urednosti, suradnje, osjećaja za lijepo, upoznavanje simbola Božića, unaprjeđivanje suradnje s roditeljima.	svi učitelji	Kreativne radionice, prigodna prodaja proizvoda.	Prezentacija uradaka.
RŠ TI D	Dan jabuka	1	Učenicima približiti jabuku kao domaći proizvod i zdravu hranu.	svi učitelji i učenici	Izrada hrane kojoj je jabuka osnova, blagovanje jabuka i hrane.	Analiza dojmova.
	Dani kruha i zahvalnosti za plodove zemlje	1	Kod učenika razviti pozitivan stav prema plodovima zemlje i ljudskom radu uloženom u njih.	svi učitelji i stručni suradnici	Prikupljanje plodova, izložbe u učionicama i predvorju, integrirana nastava, izrada pekarskih proizvoda, zajedničko blagovanje.	Likovni i literarni radovi, zadovoljstvo učenika tijekom aktivnosti.
ukupno		12				

Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 8. pokazuje dva planirana projekta u razrednoj nastavi, tri u predmetnoj nastavi i sedam na razini škole. Projekti u razrednoj nastavi vezani su za Vinkovačke jeseni, tradicionalnu kulturnu manifestaciju mjesta i Olimpijski dan osnovnih škola. Cilj je projekata upoznavanje kulturnih običaja zavičaja, narodnih napjeva i plesova, plodova zemlje i poslova kojima se ljudi bave te poticanje učenika na bavljenje sportom.

Projekti u predmetnoj nastavi planirani su unutar predmeta matematike i hrvatskog jezika (Večer matematike, Dani hrvatskog jezika) te prigodnih blagdanskih događanja kao što je božićni sajam. Cilj je projekata popularizirati i približiti učenicima matematiku i hrvatski jezik na kreativan i zanimljiv način te sudjelovati na božićnom sajmu svojim proizvodima.

Na razini su škole tri skupine projekata. Prva je usmjerena na projekte Učiti kako učiti, u smislu osposobljavanja učenika za daljnje školovanje i cjeloživotno učenje, te Klokan bez granica u suradnji s Hrvatskim matematičkim društvom. Riječ je o natjecanju u matematici učenika 2. do 8. razreda, pohvaljivanju njihovog truda i zalaganja te nagrađivanju rezultata. Druga skupina projektnih aktivnosti usmjerena je na pojačano odgojno djelovanje: U zdravom

tijelu zdrav duh i Učimo se toleranciji. Treća skupina odnosi se na nastavne integrirane dane kao što su Dani kruha, Dan jabuka i sl..

Projektna mreža pokazuje povezanost škole i lokalne zajednice gdje je uloga nositelja podijeljena na sve učitelje razredne i predmetne nastave, sve učenike itd., što zahtijeva detaljnije razrade, zadaće i razine participacije. Načini ostvarenja projekta teže suradničkim i kreativnim oblicima rada, a vrednovanje se uglavnom odvija procjenama uspješnosti provedbe projekta bilo razgovorom, anketom, bilo prigodnom izložbom, bilo prezentacijom. Projektne aktivnosti analizirane škole trebale bi se više usredotočiti na istraživački rad i međupredmetnu povezanost, a ne samo horizontalnu i vertikalnu prohodnost unutar zajedničkih tema za sve.

Tablica 9. Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 9.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Male kreativne socijalizacijske skupine	1	Prevencija društveno neprihvatljivog ponašanja djece. Razvijanje životnih i komunikacijskih vještina, razvijanje pozitivne slike o sebi i drugima, učenje nenasilnih načina rješavanja sukoba.	pedagog, socijalni radnik Centra za socijalnu skrb, učenici 3. i 4. r.	Radionice, grupni rad, interaktivne igre i druge aktivnosti.	Bolja socijalizacija učenika.
RŠ TI D	Nije planirano.	-	-	-	-	-
	Olimpijski dan	1	Razvijanje natjecateljskog duha i prosocijalnog ponašanja, razvoj upornosti i samostalnosti u radu.	učenici i učitelji RN matične i 3 područne škole	Rad s učenicima na školskom igralištu.	Zadovoljstvo učenika, postignuti rezultati.
	Pozdrav jeseni, Dani kruha, Dan jabuka, Sveti Nikola, Božić, Valentinovo, Maškare, Uskrs, Dan planeta Zemlje, Majčin dan	1	Poticanje svijesti, stvaralaštva, zajedništva, zahvalnost za hranu, povezivanje nastavnih sadržaja u cjelinu.	učiteljice i učenici RN, roditelji	Promatranje, istraživanje, demonstracija, problemska nastava, pismeni i likovni radovi.	Izrada plakata, panoa, umnih mapa, izlaganje aktivnosti.
ukupno		3				

Mreža projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 9. nije razgranata, odnosno u razrednoj se nastavi provodi projekt Male kreativne socijalizacijske skupine, a u predmetnoj nastavi projekti nisu planirani. Na razini škole provode se tematski integrirani dani vezani za značajne datume i blagdane kao što su Pozdrav jeseni, Dani kruha, Dan jabuka, Sveti Nikola, Božić, Valentinovo, Maškare, Uskrs, Dan planeta Zemlje, Majčin dan. Strategije, metode i postupci rada suradnički su, a načini vrednovanja usmjereni na zadovoljstvo ostvarenim, prezentaciju radova i sl. Sve navedeno govori da bi škola, osim navedenog, trebala planirati i razvijati istraživačke projekte, zasnovane na aktivnom učenju, snažnijim povezivanjem različitih predmeta takve aktivnosti usmjeriti na učenika i tražiti veću participaciju roditelja i lokalne sredine.

Tablica 10. Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole rednog broja 10.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		f	svrha i cilj	nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Čitamo mi, u obitelji svi	1	Poučiti učenike uživanju u čitanju sami, s braćom ili sestrama, roditeljima, prijateljima, stvaranju pozitivnog odnosa prema čitanju; razvoj čitalačkih kompetencija i pismenosti učenika.	knjižničar, 2 učitelja RN, uključivanje roditelja u projekt, kontakt s nakladnici-ma	Grupno i individualno čitanje, pisanje dojmova, naprtnjače među učenicima, izrada promotivnog materijala, odabir i narudžba knjiga.	Nije planirano.
RN	Bookmark project	1	Razmijeniti bookmarkere s odabranom školom, obilježiti Mjesec hrvatske knjige, promovirati knjigu, knjižnicu, čitanje, omogućiti učenicima doticaj s različitim idejama, iskustvima, stavovima – biti dio međunarodne zajednice i kulture.	knjižničar, učenici 3. i 4. r.	Grupni rad, samostalan rad, kreativan rad.	Izlaganje radova na panou, povratna informacija učenika s kojima razmijenimo bookmarkere.
	„Vidi i klikni“, HAK-preventivno edukativni program	1	Učenike u dobi od 6 do 7 godina naučiti prepoznati i vidjeti opasnost u prometu, te kako ih učiniti vidljivim za vozače.	pedagog, učenici 1. r.	Učenje putem igre i osobno iskustvo, pokazivanje i vježbanje.	Edukativna bojanka, promocija na mrežnim stranicama.
RN	Djela ljubavi	1	Humanitarni projektni dani, razvijati osjećaj empatije s onima u nevolji.	učitelji 2. i 3. r.	Slikovnicu, knjigu, igračku poklanjamo djetetu kojemu je to potrebno.	RrezultatI, unapređivanje vlastitog zdravlja te informiranja roditelja.
RN	Pomažemo onima koji su u potrebi	1	Prepoznati načine kako možemo pomagati bolesnima, usamljenima i drugima koji pate i koji su u potrebi.	učiteljice i svi učenici PO	Skupljanje sredstava, korištenje medija.	Razgovor, pisanim izrazom i fotografijama prikazati stečena iskustva, primjena u životu.
RN	Zdrava prehrana-skrivene kalorije	1	Razvijanje potrebe i svijesti učenika o važnosti zdrave hrane, promjena navika vezanih uz prehranu i informiranje roditelja.	učitelj i učenici 3.r.	Razgovori, predavanja, radionice i igre.	Ankete i skale procjene prije početka i nakon završetka aktivnosti.
RŠ	Škole za Afriku	1	Razumijevanje temeljnih osobnih i obiteljskih potreba, za sličnosti i razlike u načinima na koje različite zajednice širom svijeta zadovoljavaju svoje potrebe.	knjižničar, učenici 1. – 8. r.	Radionice, ukrasi za prodaju na školskoj priredbi, prikupljanje novca u štedne kućice u razr.odj.	Prikupljena novčana sredstva.

RŠ	Ruksak pun kulture	1	Priprema i provedba različitih kulturnih i umjetničkih programa prilagođenih djeci i mladima u vrtićima, osnovnim i srednjim školama u dislociranim, slabije povezanim područjima RH.	Ministarstvo kulture RH, stručni suradnici škole	Priprema i provedba do 100 događanja na kojima će se prezentirati kulturni i umjetnički programi.	Praćenje uspješnosti provedbe projekta, kvalitativna i kvantitativna evaluacija, provodi se na kraju godine.
RŠ	Uspon u pismenost	1	Promicanje važnosti pismenosti, poticanje čitanja, razvoj kreativnog pisanja, učenje novih pojmova vezanih uz svemir, učenje novih riječi pomoću rječnika.	knjižničar, učitelj HJ, učenici	Različite, kreativne i multidisciplinarne aktivnosti vezane uz svemir, u trajanju od 60 sekundi dnevno, tijekom 60 dana, počevši od rujna.	Materijali nastali tijekom projekta – listići, plakati, prezentacije, objavljivanje najuspješnijih priča, plakata, fotografije.
RŠ	Vježba evakuacije i spašavanja – DUZS	1	Praktična provjera Plana evakuacije i spašavanja u OŠ te osposobljenosti djelatnika i učenika za postupanje u slučaju izvanrednih situacija.	ravnatelj, svi djelatnici i učenici	Praktična primjena.	Ažuriran postojeći plan evakuacije i spašavanja.
PN	Zdrav za 5	1	Podizanje razine javnozdravstvene svijesti, primarna prevencija zlouporabe opojnih droga i sredstava ovisnosti, vršnjačkog nasilja i drugih oblika rizičnog ponašanja, znanje i svijest o posljedicama neodgovornog korištenja tehnologija.	pedagog, MUP, CZSS, Zavod za javno zdravstvo, učenici 4. – 8. r.	Predavanja, radionica, prezentacija.	Evaluacijski listići.
	Lino višebojac	1	Sportskim natjecanjima razvijati pobjednički mentalitet učenika, učiti kako podnijeti poraz te druženjem usvajati istinske sportske i ljudske vrijednosti.	ravnatelj, učenici 5. – 8. r.	Iskazati talente u likovnom i literarnom stvaralaštvu, pjesmi, plesu, glumi, upoznati najveće sportaše naše zemlje.	Motivacija i zadovoljstvo učenika.
	Vulkani Europe	1	Razvoj interesa za geografiju i istraživački rad, njegovanje vještine suradnje.	učitelj geografije i mladi geografi	Razgovori, predavanja, poučavanja, istraživački rad.	Učitelj geografije i mladi geografi.
	Rast svjetskog stanovništva	1	Razvoj interesa za geografiju, poticati istraživački rad, njegovanje vještine suradnje.	učitelj geografije i mladi geografi	Razgovori, predavanja, poučavanja, istraživački rad.	Izrada prezentacije i grafikona.
RŠ TID	Dani kruha – dani zahvalnosti za plodove zemlje	1	Razviti pozitivan stav i poštovanje prema plodovima zemlje i u njih uloženom ljudskom radu.	učitelji RN	Prikupljanje plodova, integracijski sadržaji HJ, LK, PID, GK, VJ, EJ, izložba, blagoslov župnika, zahvala.	Izložbeni prostor obilaze roditelji učenika i gosti škole.

	Božićni tjedan	1	Doživjeti blagdansku radost kroz božićne običaje, čestitati Božić drugim ljudima, njegovanje tradicije.	svi učitelji RN	Integrirani tjedan, integracija nastavnih sadržaja HJ, LK, GK, PID, VJ i EJ.	Literarni i likovni radovi učenika koji će utjecati na osobni socijalni i odgojni razvoj učenika.
ukupno		16				

Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 10. pokazala je kako se planira ostvariti 16 projekata, šest u razrednoj nastavi, četiri u predmetnoj nastavi i šest na razini škole.

Projekte u razrednoj nastavi karakteriziraju aktivnosti školske knjižnice i poticanje čitalačkih navika kod sebe i drugih, užoj i široj obitelji te razmjenu iskustava s drugim školama i zajedničko obilježavanje Dana knjige. Daljnje planirane projektne aktivnosti naglašavaju humanost i solidarnost, pomaganje bolesnima i nemoćnima, zdravu prehranu i prometnu kulturu.

U predmetnoj nastavi planiraju se provesti projekti Zdrav za 5, već poznati projekt iz drugih škola Lino višebojac, vezan za sportske aktivnosti, te dva projekta iz geografije: Vulkani Europe i Rast svjetskog stanovništva.

Na razini škole prevladavaju projekti obilježavanja prigodnih datuma i blagdana, projekti humanosti i solidarnosti (Pomažemo onima koji su u potrebi, Škole za Afriku), zdravog načina života (Zdrava prehrana-skrivene kalorije) te projekt Ruksak pun kulture. Ističe se i projekt Vježba evakuacije i spašavanja – DUZS. Riječ je praktičnoj provjeri Plana evakuacije i spašavanja u OŠ te osposobljenosti učitelja i učenika za postupanje u slučaju izvanrednih situacija, što se više čini više sigurnosna aktivnost na razini škole nego projekt.

Način ostvarenja projekata uključuje različite sudionike iz škole i zajednice te roditelje. Aktivnosti i načini vrednovanja usmjereni su na učenika i njegov cjelovit razvoj. Na temelju navedene analize razvidno je da ova škola u projektnim aktivnostima ima naglašen prosocijalni karakter, socijalnu osjetljivost i kulturološku raznolikost. Planira se priprema i provedba različitih kulturnih i umjetničkih programa prilagođenih djeci i mladima u vrtićima, osnovnim i srednjim školama u dislociranim, prometno slabije povezanim područjima Republike Hrvatske. Strategije rada suradničke su kao i načini vrednovanja usmjereni na praćenje uspješnosti provedbe projekta unutar kognitivne, afektivne i psihomotoričke domene učenja, osobnog i socijalnog razvoja učenika. Navedene odrednice projektnih aktivnosti važna su sastavnica kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture ove škole.

Tablica 11. Analiza projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 11.

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole						
projektne aktivnosti		F	svrha i cilj	Nositelji	način ostvarenja	vrednovanje
RN	Dan jabuka	1	Razvijati zdrav način života, zdrava i uravnotežena prehrana.	učenici, knjižničar, vanjski gosti	Radionice, istražiti i zapisati stare recepte za korištenje jabuka.	Izložba, prodaja za blagdane.
RN	Komunikacija – uporaba riječi molim, hvala, izvoli, oprosti	1	Razvijati kod učenika važnost uljudnog ponašanja, opraštanja.	učenici i učitelj PŠ	Priredbe u razrednom odjelu i školi.	Poruke prijateljstva.
RŠ	Eko škola	1	Kod učenika i njihovih roditelja podignuti svijest o brizi za okoliš te kako mogu pridonijeti svakodnevnom očuvanju svoga krajolika.	školski eko koordinator, učenici, učitelji, roditelji, svi ostali djelatnici škole, sponzori – kumovi eko škole, Hrvatske šume	Obilježavanje eko datuma, akcije skupljanja starog papira i čišćenja škole i mjesta, skupljanje plastičnih boca, baterija, sadnja cvijeća.	Sudjelovanje na Eko kvizu, dobivanje zelene zastave, tj. obnavljanje statusa ekoškole.
RŠ	Ljekovito bilje našeg kraja	1	Učenici će se upoznati s različitim vrstama ljekovitog bilja koje raste u našem kraju i s njihovom uporabom u liječenju.	3 učitelja RN i PN	Nije planirano.	Predstavljanje rezultata na plakatima, izložbi, mrežnoj stranici škole.
PN	Globe projekt	2	Stjecanje novih spoznaja o okolišu i razvijanje pozitivnog stava prema prirodi te suradnja s ostalim Globe školama.	Učenici 6. – 8. r. te učiteljice biologije i fizike	Prikupljanje podataka i mjerenja prema Globe protokolu slanje u bazu, istraživački projekti, timski rad.	Među-županijska i državna Globe smotra i orijentacijsko natjecanje.
	EU dan jezika	1	Omogućiti učenicima usavršavanje komunikacijske jezične kompetencije.	učitelji Ej i književnosti, knjižničar	Učenje, igra, internet izvori, kvizovi, obilježavanje programa, mini projekti unutar razreda ili škole.	Prigodni obrazovno-glazbenog program u knjižnici na 6 EU jezika.
	Mogućnosti razvoja turizma u mjestu	1	Upoznati učenike s prirodnom i kulturnom baštinom svoga kraja.	učitelji geografije i povijesti	Izrada projekta.	Samoprocjena, korištenje rezultata za daljnji rad.
RŠ TID	Dan sjećanja na žrtve Vukovara i pokolja u Voćinu	10	Sjetiti se preminulih branitelja i važnosti njihove žrtve za samostalnost Hrvatske.	učenici, učitelji	Posjet mjesnom križu i paljenje svijeća, predavanje.	Izložba, prezentacija.

	Međunarodni olimpijski dan	6	Kod učenika potaknuti interes za sportske aktivnosti i ukazati im na važnost tjelesnog vježbanja za očuvanje zdravlja.	učenici i učitelji RN	Međurazredna natjecanja na šk. igralištu u raznim sportovima.	Usmena pohvala.
	Dani kruha – dani zahvalnost za plodove zemlje	9	Izgrađivanje pozitivnog odnosa prema hrani i plodovima Zemlje, zadovoljiti dječju potrebu za igrom, poticati suradnju među učenicima.	učenici i učitelji RN, vjeroučitelji, roditelji	Povezivanje sadržaja HJ, GK, LK, PiD, SRO, izrada predmeta od plodova i proizvoda od kruha, izložba pekarskih proizvoda i radova učenika.	Izložba učeničkih radova, prezentacija plakata po razredima.
	Sveti Nikola i Božić	7	Razvijati kod učenika kršćanske vrijednosti, slavljenja blagdana u obitelji i školi, njegovanje tradicije.	učenici i učitelji RN, vjeroučitelj	Radionice, izrada ukrasa.	Kićenje drvca, priredba u školi za roditelje i mještane.
	Maškare i Valentinovo	8	Njegovanje tradicije, poticati kreativnost i originalnost, darivanje dragih osoba.	učitelji, učenici, stručni suradnici	Radionice, ples, proslava, povorka kroz mjesto.	Izbor najbolje maske, pisanje poruka ljubavi i prijateljstva.
	Uskrs	1	Razvijati kršćanske vrijednosti slavljenja blagdana u obitelji i školi, njegovati blagdanske običaje.	učenici i učitelji PN, vjeroučitelj	Oslikavanje pisanica, pjevanje uskrsnih pjesama.	Izložba pisanica.
	Dan planeta zemlje, Dan voda	7	Razvijanje ekološke svijesti učenika o potrebi očuvanja planete Zemlje, važnost vode za čovjeka i Zemlju, povezanost čovjeka i okoliša.	učitelji i učenici RN, suradnja s roditeljima u uređenju okoliša	Sadnja i uređenje okoliša (radne akcije), izrada plakata i prigodnih predmeta, pedagoške radionice.	Izložba, fotografije.
	Čitam ja, čitaj i ti	1	Razvijati vještinu čitanja.	knjižničar, učitelji i učenici RN	Pretraživanje različitih izvora znanja.	Pano, projektni dan.
ukupno		57				

Analizom projektnih aktivnosti seoske osnovne škole redni broj 11. uočena je ravnomjerna planiranost sedam projekata, po dva u razrednoj nastavi i na razini škole te tri u predmetnoj nastavi, čime su ostvareni preduvjeti da svi učenici škole sudjeluju i stječu iskustva i kompetencije koje jedinstveno pruža takav rad. Također, osam se aktivnosti provodi kao integrirani ili tematski dani što omogućuje nužno povezivanje sa svakodnevnim životom. Vidljiva je posvećenost ekološkim ciljevima (eko škola, Globe program, Dan jabuka i sl.), čemu posebno, svojom cjelovitošću i specifičnim sadržajem i metodama, doprinosi već afirmiran u dijelu škola Globe program.

2.3. KURIKULUMSKO PARTNERSTVO U IZGRADNJI ODGOJNO-SOCIJALNE KULTURE ŠKOLE IZ PERSPEKTIVE POVJERENSTVA ZA KVALITETU

Osnovni je cilj provedenoga polustrukturiranog grupnog intervjua bio potaknuti diskusiju članova školskog povjerenstva za kvalitetu da bi se istražili stavovi sudionika prema kurikulumskom partnerstvu u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, dizajnirani oko 15 poticajnih uporišta za diskusiju, usmjerenih prema 4 istraživačkim pitanja:

1. Tko su partneri te koje vrijednosti i ciljeve su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma?
2. Koji se izazovi javljaju u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma?
3. Kakav je razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva?
4. Što obilježava kurikulum "škole koja promiče partnerstvo"?

Pretpostavka je ovog pristupa realnost, društveni kontekst, svojevrsni pogled u život i rad škole iznutra, njezino partnersko, socijalno i kulturno biće. Svrha mu je kontekstualizacija, interpretacija i razumijevanje partnerstva iz perspektive školskih povjerenstava za kvalitetu.

Polustrukturirani intervju proveden je u prostorima 11 osnovnih škola (učionica, zbornica, knjižnica, ured ravnatelja) jer se u ovom vidu istraživanja nastojalo što više očuvati prirodnost i dojam stručnog razgovora o svima bliskoj problematici međusobnih odnosa subjekata u jednoj zajednici. Broj je sudionika prikazan u Tablici 1.

Tablica 1. Broj sudionika polustrukturiranog intervjua

rb.	škola	povjerenstvo za kvalitetu								Uk.
		ravna-telj	peda-gog	rodi-telj	lok. zajed.	učit. RN	učit. PN	str. sur.	uče-nik	
1.	OŠ „Retfala“, Osijek	1	1	1	1	2	2	1	1	10
2.	OŠ „Antun Mihanović“, Slavonski Brod	1	1	1	1	1	1	3	2	11
3.	OŠ Josipa Kozarca, Vinkovci	-	1	1	-	1	2	-	1	6
4.	OŠ "Dobriša Cesarić", Požega	1	1	1	-	1	2	1	1	8
5.	OŠ Ivana Brlić Mažuranić, Virovitica	1	1	1	1	6	3	2	1	16
6.	OŠ Bratoljuba Klaića, Bizovac	1	1	1	2	2	2	-	4	13
7.	OŠ Viktor Car Emin, Donji Andrijevci	-	1	1	1	1	2	-	1	7
8.	OŠ „Ivana Brlić Mažuranić“, Rokovci-Andrijaševci	1	1	1	1	2	2	2	1	11
9.	OŠ Stari Jankovci	1	1	1	1	1	2	-	1	8
10.	OŠ Ivan Goran Kovačić Velika	1	1	1	1	-	2	1	1	8
11.	OŠ Voćin	-		1	1	1	1	2	1	7
ukupno:		**8**	**10**	**11**	**10**	**18**	**21**	**12**	**15**	**105**

Polustrukturirani intervju obuhvatio je ukupno 105 sudionika, članova povjerenstava za kvalitetu navedenih škola (ravnatelji, pedagozi, roditelji, predstavnici lokalne zajednice, učitelji razredne i predmetne nastave, ostali stručni suradnici u školi, učenici). Najmanje je bilo prisutno šesst članova u jednoj gradskoj školi, a najviše 16 isto u jednoj gradskoj školi. Broj članova povjerenstva nije nužno zavisan o broju učenika i učitelja, ali je uočeno da su veće škole uglavnom okupile i veći broj sudionika.

Uzorak su obilježili i sljedeći brojčani podatci: u tri škole intervjuiranju nije nazočio ravnatelj; jedna (seoska) škola nema zaposlenog pedagoga; u dvije (gradske) škole nije sudjelovao predstavnik lokalne zajednice, a u jednoj (seoskoj) školi odazvala su se dva predstavnika lokalne zajednice; u četiri škole u rad povjerenstva nisu uključeni drugi stručni suradnici, iako ih škola ima; u jednoj je školi sudjelovao i pedagog pripravnik na stručnom osposobljavanju; predstavnici roditelja, učitelja i učenika bili su nazočni u svim školama; u školi s najvećim brojem sudionika uključen je i po jedan predstavnik učitelja iz pet područnih škola. U jednoj (seoskoj) školi sudjelovala su četiri, a u jednoj (gradskoj) školi dva učenika. Najzastupljeniji članovi povjerenstva, kao što se vidi iz Tablice 1., bili su učitelji, učenici i roditelji, čemu se težilo jer su upravo oni, uzimajući u obzir i sve ostale predstavnike, važni za razvoj kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

Interakcija se članova školskog Povjerenstva za kvalitetu tijekom intervjuiranja odvijala na razini moderatora (istraživača) i grupe te na razini članova grupe, što je pomoglo generiranju podataka baziranih na sinergiji grupne interakcije. Dinamična priroda poticajnih pitanja koja postavlja moderator te sam proces interakcije unutar grupe doprinijeli su višoj razini uvida u partnerski obrazac škole koja se rijetko dobiva jednosmjernim metodama za prikupljanje informacija.

Rezultati intervjua uključuju pažljivu analizu seta transkripata, kategoriziranje i kodiranje svake grupe podataka prema školama i istraživačkim pitanjima kontinuiranim povezivanjem i stalnom usporedbom dobivenih kategorije, koje su u načelu okosnice utemeljene teorije. Dizajn analize završava hipotezom, svojevrsnim izranjanjem podataka i njihovim portretiranjem oko istraživačkih pitanja.

Kvalitativna analiza polustruktiriranoga grupnog intervjua tablično je prikazana za svako istraživačko pitanje posebno (tablice 2., 3., 4., 5.), a kvantitativna analiza na samom kraju interpretacije dobivenih podataka. Kategorije analize istaknute su unutar tabličnih mreža za svih 11 škola koje su prikazane pripadajućim rednim brojevima, a podkategorije su izravno navedene ili označene kraticama (DJU= državne i javne ustanove, LU=lokalna uprava), kako su ih navodili članovi povjerenstava u izvornom obliku. Gdje je to bilo moguće, zbog

preglednosti i boljeg uvida u kurikulumstvo partnerstvo, potkategorijama je pridružena i brojčana vrijednost.

2.3.1. Partnerska mreža u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole

Partnerska mreža u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole koncentrirana je na prvo istraživačko pitanje: Tko su partneri te koje vrijednosti i ciljeve su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma?

Odgovori članova Povjerenstva tijekom polustrukturiranog intervjua prikazani su u Tablici 2., pri čemu su korištene skraćenice za partnere: DJU= državne, javne i slične ustanove; LU= lokalna uprava i samouprava; LZ= ostali subjekti iz lokalne zajednice.

Tablica 2. Tko su partneri te koje vrijednosti i ciljeve su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma?

Rb. škole	Tko su partneri?	f	Vrijednosti i ciljevi
1.	Roditelji, šira obitelj DJU: Zavod za javno zdravstvo, MUP, Glazbena škola; Fakultet za odgojno-obrazovne znanosti; Gradska knjižnica; Agencija za odgoj i obrazovanje; Agencija za EU fondove; Crveni križ; Unicef; LU: Gradska četvrt, Grad; Udruge i ostali iz LZ: Lijepa naša, Hrvatsko matematičko društvo, Gradsko komunalno poduzeće.	16	Prevencija; cjeloživotno učenje; motivacija za učenje i napredak; profesionalna orijentacija; razvoj ljudskih kvaliteta – „postaju bolji učenici i ljudi"; nastava usmjerena na učenika i osuvremenjivanje nastavnog procesa; informiranost; istraživačka nastava; povezanost roditelja.
2.	Roditelji, Vijeće roditelja; DJU: Učiteljski fakultet, MUP, Dom za djecu; Crveni križ, srednje i druge osnovne škole; Gradska knjižnica; profesori s fakulteta kao predavači; Zavod za javno zdravstvo; Agencija za odgoj i obrazovanej; LU: Grad kao osnivač; Udruge i ostali iz LZ: Udruge u gradu, Forum za slobodu odgoja, sportaši kao voditelji školskih sportskih družina Međunarodna suradnja: grad Maribor	16	Prijateljski odnosi između nastavnika i učenika; svi se ciljevi lakše ostvaruju u suradnji; osobno zadovoljstvo; otvorenost škole i učitelja; potvrđivanje vrijednosti; učenje učitelja; širenje ideja; učenici vide drukčije pristupe; razvoj zajedništva u radu.
3.	Roditelji; učenici; stručni suradnici; školska knjižnica; DJU: Gradska knjižnica; dječji dom Sveta Ana; Hrvatska pošta; Glazbena škola; gradsko kazalište; Hrvatsko narodno kazalište Osijek; Vodovod; Memorijalni centar Vukovar; asistenti u nastavi; Zavod za javno zdravstvo; MUP; srednje škole; gradski muzej; LU: grad Vinkovci Udruge: športske i druge lokalne udruge gdje su učenici članovi.	17	Ciljevi NOK-a; školski uspjeh; suradnja, povjerenje u sebe; ponos na sebe zbog uspjeha; samopoštovanje i samopouzdanje; rad s učenicima s posebnim potrebama; kulturne vrijednosti; građanski i zdravstveni odgoj; sigurnost; solidarnost; humanitarne aktivnosti; terenska nastava; profesionalna orijentacija.
4.	LU: Gradska uprava; Roditelji, vijeće roditelja, šira obitelj, vijeće učenika; Kulturne institucije u gradu – muzej, kazalište, knjižnica; OŠ u gradu; Turistička zajednica; HAZU; Povijesno društvo; MUP; Unicef; studenti medicine; zdravstveni radnici; Crveni križ; crkva; pekarnica; vrtić; vojarna; Dom umirovljenika; vatrogasci; Zavod za zapošljavanje; asistenti u nastavi, Gimnazija; izdavačke kuće; Udruge: braniteljske udruge, športske i plesne udruge, Udruga MI; KUD; vatrogasci.	33	Odgojni ciljevi, materijalni i funkcionalni zadaci nastave; prevencija; stop nasilju; građanska svijest; učenje; profesionalna orijentacija; priprema za život aktivnih, zdravih i zrelih osoba; humanitarni ciljevi; sigurnost; zanimljivi sadržaji nastave (npr. voćarstvo).
	Roditelji; vijeće roditelja; učenici; stručni suradnici, učitelji PŠ-MŠ i svi u školi međusobno; LU: Grad, Gradonačelnik i Pročelnik; DJU: Gradska knjižnica; Gradski muzej; liječnici; medicinske sestre; srednje škole; Crveni križ; MUP; kazalište; Udruge: obrtnici; udruge u gradu; vatrogasci, voćar, pekar; športske grupe vode suradnici iz športskih obrtnici; udruge u gradu; vatrogasci, voćar, pekar; sportske grupe vode suradnici iz športskih klubova.	21	Suradnja; profesionalna orijentacija; ciljevi i zadaće nastave; uspjesi u školi; zadovoljan roditelj i učenik; kriteriji ocjenjivanja; Dan otvorenih vrata; posjeti učenika i obilasci u izvanučioničnoj nastavi; radionice i predavanja; razgovori i pomoć oko učenika; veća informiranost roditelja; roditelji u nastavi; donacije školi; sat razrednika; vijeće roditelja; školski odbor.
6.	Roditelji i šira obitelj. LU: općina, načelnik DJU: liječnici, vatrogasci, crkva, vrtić, bivši učenici;	20	Socijalna osjetljivost; život u suradnji kao potreba, promicanje ljudskih vrednota, spremnost za životne izazove i

	Matica hrvatska, Crveni križ, policija, radne organizacije; asistenti u nastavi; suradnja s Vodnjanom (crkva – vjeroučenici) Udruge: Udruga mladih; vatrogasci; sportske udruge i sportaši; Međunarodna suradnja: Mađarska (crkva).		društvenost, za što više raznih preokupacija za djecu da nisu na ulici, projekti; komunikacija; partnerstvo kao cilj škole; sport, financijska pomoć; kulturne aktivnosti, solidarnost; estetsko uređenje.
7.	Roditelji, Vijeće roditelja. LU: općina – načelnik; župnik, DJU: Zavod za javno zdravstvo; liječnici; učenici Med- škole; centar za soc. skrb; MUP, kontakt-policajac, CISOK; srednje škole; druge OŠ; Udruge: sportski klubovi; udruge, Memorijalni centar Vukovar; časopis Poduzetnik; Lino višebojac.	18	Profesionalna orijentacija; veća stručnost za neke teme; razredni i školski projekti; razvoj kompetencija, odgoj; volontiranje i humanost; ekološki ciljevi; sigurnost u javnom nastupu; sportske aktivnosti; plaćanje udžbenika.
8.	Roditelji. LU: Mjesna zajednica, javna uprava. DJU: Zavod za javno zdravstvo, Crveni križ, Obiteljski centar, Vukovarska bolnica, suradnja s akademikom Parom i Korlevićem za proljetnu školu fizike u Kunjavcima, knjižnica, bibliobus, crkva, Agencija za odgoj i obrazovanje, druge škole; osječko kazalište; književnici; gradska knjižnica Vinkovci; bibliobus. Udruge: Udruga Cenacolo, udruge iz mjesta Bake (bivše učenice škole) i Academico, sportska društva (atletika, nogomet, rukomet).	23	Promocija učeničkih uradaka; dodatno osnaživanje učenika; profesionalna orijentacija, novi načini učenja, novi načini suradnje, učenici su opušteniji, humanitarni odgoj, obilježavanje važnih dana, zajedničke radionice učenika i roditelja; zajedništvo sela; kulturna i javna djelatnost; škola plivanja.
9.	Roditelji, LU: općina, načelnik; LZ, DJU: CZS; Zavod za javno zdravstvo; druge zdravstvene ustanove; crkva; ustanove u mjestu; Crveni križ; voćari; pisci i književnici; kazalište; MUP; Stožer za zaštitu i spašavanje; Europska zaklada Udruge: vatrogasci; nogometni klub; manjinske zajednice Rusina i Mađara; čuvari prirode.	21	Samopoštovanje, solidarnost, socijalizacija; kritičko mišljenje, suradnja, sigurno u prometu, samozaštitni odgoj; humanitarne akcije; profesionalno informiranje; izvanučionična nastava; učenici s teškoćama; upis u 1. r.; materijalna oprema škole i okoliša; prehrana učenika; predškolski odgoj; projekti.
10.	Roditelji LU: Općina, lokalna i županijska samouprava, načelnik DJU:, Dom umirovljenika, Unicef, Škola narodnog zdravlja A. Štampar; vatrogasci, klubovi, Caritas, turistička zajednica; studenti medicine, MUP, pisci, svećenik, knjižničari, kajakaški klub, Gradska knjižnica; Javna ustanova za zaštitu prirode Požega; Park prirode Papuk; Udruge: Češka beseda; CIAK Zagreb (ekologija), liječnici, mađioničar; Međunarodna suradnja: Osnovna škola u Budimpešti.	25	Produbljuju se planirane teme, građanski odgoj, praktična nastava, jača se motivacija, partnerstvo, djeca uče na drugačiji način, pripremaju se za život, inovacije; učenje otkrivanjem, istraživanjem, održivi razvoj, stjecanje odgovornosti i samostalnosti, međugeneracijska solidarnost, zajedništvo i empatija; volontiranje, humanizam; inovacije u načinu učenja – primjena znanja, proaktivnost, razvoj kompetencija i otvorenost za budući život, timski rad; zanimljivost, primjeri iz života, poduzetništvo, cjeloživotno učenje.
11.	Roditelji LU: općina DJU: vrtić, MUP (o ovisnostima), Geopark Papuk, Centar za socijalni rad, zajednički projekti s drugim školama, asistenti u nastavi, crkva i župnik, projekti vezani za čuvanje običaja, Lino višebojac Udruge: Obiteljski centar, udruga Babe, nogometni klub; KUD.	14	Pozitivni modeli, građanski odgoj, čuvanje identiteta, važni su kontakti, a financijska pomoć školi najvažnija je i najpotrebnija; razvoj samopouzdanja djece, učenicima je zanimljivije u školi, otvorenost, bavljenje sportom jer je omiljen učenicima.

Partnerska mreža obuhvaćenih škola različito je razvijena, što ilustrira raspon od 14 do 33 suradnika/partnera navedenih tijekom intervjua. Samim tim primarni ciljevi i vrijednosti

koje partneri su-kreiraju sadržajno su ograničeni i različitog intenziteta. Škole koje imaju razgranatiju suradničku mrežu ne navode nužno više ciljeva i vrijednosti, ali je opaženo da onu suradnju koja traje duže i intenzivnija je, npr. suradnja s Policijskom upravom, Zavodom za javno zdravstvo i određenim lokalnim udrugama, jasnije ističu kao uspješnu.

Razvidno je kako se partnerska mreža sukonstruira oko četiri skupine: prvo su roditelji i uža obitelj kao ključni partneri navedeni u svim školama, a četiri povjerenstva posebno ističu i vijeće roditelja kao sržno tijelo partnerskih procesa škole i obitelji. Slijede državne i javne ustanove te slične organizacije čije je sudjelovanje definirano i zakonski (čl. 57. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: školske ustanove surađuju u ostvarivanju odgojno-obrazovne djelatnosti s ustanovama socijalne skrbi i zdravstvenim ustanovama, zavodima za zapošljavanje i drugim ustanovama u cilju pravodobne informiranosti i profesionalne orijentacije učenika) te dio svojih ciljeva ostvaruju i u školi kao zajedničkom polju rada. Nadalje se kao partneri navode lokalna uprava i samouprava, predstavnici gradova, općina i županija koji sve jasnije naznačuju svoju ulogu osnivača ili ključnih osoba u odlučivanju u nekoj zajednici (time i u školi kao javnoj lokalnoj ustanovi), između ostalog i s namjerom podržavanja partnerske komunikacije.

Na kraju, uočena je partnerska prisutnost raznih udruga, društava, obrtnika, poljoprivrednika i drugih suradnika takvog profila koji djeluju u užem okružju škole. U četirima se školama javlja i međunarodna suradnja, u dva oblika: zajednički projekti i posjeti/razmjene učenika, u suradnji s osnivačem ili crkvom.

Intervjuirana povjerenstva za kvalitetu u svim školama navode različite vrijednosti u čijem razvoju pomažu vanjski subjekti, a koje su uglavnom podudarne vrijednostima znanja, odgovornosti, solidarnosti i identiteta u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) kao i s ciljevima odgoja i obrazovanja, primjerice, za sustavno učenje, razvoj samopouzdanja, samostalnosti, snošljivosti, demokratičnosti, cjeloživotnog učenja itd. Također, navode i neke specifične ciljeve koji se pri tom ostvaruju, kao što su: život u suradnji kao potreba; zadovoljan učenik i roditelj; povezanost roditelja; financijska pomoć i donacije školi; pozitivni modeli učenicima; razvoj zajedništva u radu; potvrđivanje školskih vrijednosti.

Izjava jedne sudionice (škola 1.) upravo to i oslikava: "Partnerstvo trebamo sagledati kroz vrijednosti našega kurikuluma, nečega za što smo se mi opredijelili; ako dobijemo partnere koje netko pošalje jer nešto trebaju odraditi, to nije to, ne dijelimo iste vrijednosti. Oslanjamo se većinom svi na neke svoje vlastite snage, a trebamo pomoć izvana u dosta toga, npr. daroviti učenici, šport i sl."

U osam škola sudionici navode, kao važne ciljeve u kojima doprinose i partneri, pružanje novih pogleda i zanimljivih pristupa učenicima u učenju; također u osam škola navode promicanje humanističkog odgoja; u sedam škola eksplicitno ističu profesionalnu orijentaciju. Iz analiziranih navoda sudionika vidljivo je prepoznavanje doprinosa partnera i njihovog potencijala u sukonstrukciji kurikuluma te razvoju odgojno-socijalne kulture škole.

Preciznije odgovoriti na pitanje koje vrijednosti i ciljeve partneri su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma nije moguće bez distinkcije individualnog i društvenog aspekta odgoja i obrazovanja.

Individualni se aspekt odnosi na **interese** (spoznajne, doživljajne i psihomotorne) i **potrebe** (biološke, socijalne i samoaktualizacijske), a društveni na zadovoljavanje pojedinih potreba koje su artikulirane sustavom **vrijednosti** (egzistencijalna, sfera društvenih odnosa te kulture i stvaralaštva) te interesa iskazanim u određenim **dostignućima** (znanost, umjetnost, tehnologija). Iako je riječ o dvama razvojnim procesima koja se isprepleću i dopunjuju, vrijednosti se pretežito odnose na odgoj, a postignuća na obrazovanje (Bognar i Matijević, 2002). Međutim, ova složena struktura interesa, potreba, vrijednosti i dostignuća svojevrsna je socijalna mreža utkana u odgojno-obrazovnu kulturu škole, partnerske odnose koje škola gradi i razvija na demokratskim i održivim vrijednostima. Naime, članovi školskih povjerenstava, sažeto rečeno, vrijednosna stajališta ne zauzimaju samo prema kvaliteti odgoja i obrazovanja, nego svoje iskaze, procjene i perspektive usmjeravaju prema svemu što ih okružuje, naglašavajući sve ono što cijene, drže vrijednim i korisnim za djecu, školu i zajednicu. O vrijednosnim sustavima koje navode ovise i ciljevi koje žele su-ostvariti unutar kurikulumskog partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Strukturiraju ih po različitoj hijerarhijskoj ljestvici unutar osnovnih ljudskih i moralnih vrijednosti. Teže proaktivnim i odgovornim pristupom unaprijediti odgojnu i obrazovnu funkciju škole, doprinijeti njezinom rastu i razvoju te promicati one vrijednosti koje potiču individualni i socijalni razvoj djece, njihovu personalizaciju i socijalizaciju na putu samoostvarenja. Ti su doprinosi osobito važni pri transformaciji škole iz njezinih tradicionalnih obzora, koncentriranih na kognitivnu domenu učenja i stjecanja znanja prema suvremenim kurikulumskim perspektivama u čijem je središtu učenik, njegove potrebe i cjelovit razvoj.

Da bi se to ostvarilo, škola se mora što bolje umrežiti na svim razinama, tražiti partnere i izvan škole, u zajednici, pokretati projekte i uključivati se u pokrenute, lokalno i globalno, domaće i na međunarodnom planu, nema granica takvim razvojnim mogućnostima.

2.3.2. Izazovi partnerske sukonstrukcije kurikuluma

Kao što se vidi iz prethodne analize, partnerska mreža u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole otvorena je struktura koja se neprekidno gradi i razvija na održivim i demokratskim vrijednostima. Na tom se putu susreću različiti modaliteti participacije i suradnje, ali i prepreke. Stoga se pokazalo važnim tu složenu strukturu malo razjasniti i tražiti odgovor na pitanje: Koji se izazovi javljaju u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma?

Odgovori članova Povjerenstva grupirani su u potkategorije koje se odnose na poteškoće s kojima se partneri susreću, položaj i osobine partnera te kompetencije i usavršavanje za partnerstvo, a prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3. Koji se izazovi javljaju u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma?

Rb. škole	N	Izazovi
1.	10	Odnos prema partnerima: - prisutan roditelj zastupa formalno partnerstvo, svu suradnju treba dogovoriti i potpisati ravnatelj škole i čelnik ustanove partnera, takva je suradnja sigurna - suradnicima, npr. roditeljima, prvo treba sve objasniti i pripremiti ih, to je osnova partnerstva - učitelj treba znati tko je partner i imati povjerenje (npr. hoće li se zbuniti u nastupu..) - partnerstvo treba sagledati kroz vrijednosti kurikuluma i onoga za što se škola opredijelila, a ne "dobiti partnere koje netko pošalje" - oslanjamo se u školi većinom na vlastite snage, a trebamo pomoć izvana u dosta toga, npr. rad s darovitima, sport... Osobine partnera: - kompetentna osoba, poštuje etičke norme; afirmativan, poznat u svojoj sredini, ima moralne kvalitete i afinitet za pedagoški rad, poštovanje prema školi i učiteljima - dio roditelja misli da mogu organizirati rad škole Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - većina prisutnih navodi kako su se usavršavali o suradnji, ali nisu o partnerstvu, 1 je učiteljica slušala takav modul u međunarodnom projektu *Interaktivne otvorene škole*, a predstavnik LZ u okviru projekta EU fondova - postoji potreba za više rada s roditeljima na partnerstvu, u pedagoškim radionicama Poteškoće: - vanjski subjekti ne dostave svoje prijedloge pravovremeno za planiranje kurikuluma - društvena svijest još nije takva da će podrazumijevati školu kao partnera, nego kao mjesto gdje je najlakše doći nešto održati i odraditi svoj program - država nije jasno naznačila društvu, učiteljima, učenicima i svima ostalima što želi od škole; trebamo se na razini škole dogovoriti s kim želimo i trebamo surađivati; imamo potencijale, samo se treba organizirati i da ne bude pritisaka - ne može se biti partner s puno osoba i ustanova, nego se treba odrediti prema ciljevima škole, za školsku godinu ili duže razdoblje - nema partnerstva u Pravilniku o zaduženjima - učitelji se trebaju mijenjati, analizirati zašto se npr. početno velik broj roditelja na pedagoškoj radionici u 1. razredu smanji do 4. razreda na malu grupu, kao da je "iscrpljeno sve što se roditeljima mogli pružiti" - odnos roditelja prema školi odraz je takvog odnosa cijelog društva; neki roditelji koji su birani od nekoga misle da imaju veće ovlasti
2.	11	Odnos prema partnerima: - uz vanjskog suradnika, npr. na satu razrednika treba biti prisutan razrednik ili netko iz škole - loši primjeri suradnje škole s vanjskim suradnicima mogu dovesti do narušavanja odnosa roditelja i škole

		- škola je otvorenija prema roditeljima nego što su roditelji prema školi; roditelji imaju razne probleme i zbog toga su manje spremni surađivati sa školom (npr. kad čuju da će biti roditeljski sastanci s pedagoškom temom neće doći); ključno je da se nađu 1-2 roditelja koji će sve povući i tada sve ide uspješnije - dio učenika sa slabim školskim postignućima ne vole dolazak svojih roditelji u školu Osobine partnera: - otvorenost, povjerenje, fleksibilnost, odgovornost, kompromis, prihvaćanje različitosti, poštivanje tuđeg mišljenja, prilagodljivost, uljuđenost Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - ravnatelj, pedagog slušali o partnerstvu; knjižničar: nama je sve usmjereno prema suradnji i partnerstvu i to već zadnjih 10-tak godina; uč. RN i psih. na razini inf. i razmjene iskustva; uč. PN nije slušao; roditelj nije, nego samo o suradnji; učenica je čula u svakodnevnom životu, a u školi o potrebi suradnje, LZ poznaje teorijske okvire
3.	6	Odnos prema partnerima: - vrlo oprezan izbor stručnih osoba s potrebnim kompetencijama i u koje se ima povjerenja; aktivnost mora biti usklađena s planom i programom škole; aktivnosti se zajednički razrađuju s ciljem i ishodima; ne prihvaća se neplanirana suradnja; odlična suradnja sa Zavodom za javno zdravstvo i PU u projektu „Zdrav za 5“ uz unaprijed predočen razrađen program te poznavanje partnera – psihologa i liječnika; prisutni su uvijek predstavnici škole Osobine partnera: - stručne i pedagoške kompetencije; povjerenje, pouzdanost, društveno odgovoran, iskrenost, otvorenost; entuzijazam; primjeran – učenicima za primjer; za svaki odnos potrebno je vrijeme i posvećenost Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - pedagoginja potvrđuje usavršavanje o partnerstvu, učiteljice, roditelj i učenik slušali o suradnji, ali o partnerstvu nisu Poteškoće: - dio roditelja i učitelja nisu spremni surađivati - učenici imaju veliku potrebu razgovarati s odraslima, a teško je naći vrijeme za to - u školi gdje ima vanjskih suradnika zabavnije je i time se vidi da škola nije samo za testove i znanje, tako se uči suradnja; trebalo bi više imati nastavu izvan škole i na svježem zraku
4.	8	Odnos prema partnerima: - takvi se odnosi svugdje još razvijaju, ponekad takva suradnja nije posve uspješna, ali se može unaprijediti, npr. da se doradi, promijeni osoba i sl.; u takvim je prilikama uvijek prisutan djelatnik škole, iako u neke suradnike zaista imamo povjerenje; roditelj navodi "nije još sazrela takva kultura suradnje, nismo još spremni, nije to do ove škole"; učitelj predmetne nastave navodi da i učitelji još nisu spremni; za sada su od strane roditelja pojedinačne inicijative, ali kad god ih zovemo odazovu se Osobine partnera: - otvorenost, susretljivost, dobra namjera, strukturiranost; da se ostvaruju ishodi učenja; organiziranost, metodičnost i prilagodba uzrastu učenika; stručan u područjima o kojima govori; pristupačnost; povjerenje; strpljivost; uvažavanje; konstruktivno rješavanje konflikata; spremnost za otvaranje bolnih točaka u komunikaciji Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - svi su učitelji na školskim stručnim vijećima imali teme o suradnji s roditeljima kao preduvjetu partnerstva, ali nisu imali teme o partnerstvu; ravnatelj u okviru usavršavanja sudjelovao u dvodnevnom treningu (Kako voditi razgovore s roditeljima); učitelji PN nisu imali takve teme, ali polako ulaze u usavršavanje; učiteljica RN slušala o temi na skupovima; roditelj završio Fakultet političkih znanosti gdje je učio o suradnji; psiholog u projektima je važno partnerstvo.
5. .	16	Odnos prema partnerima: - ovisi o njihovoj stručnosti, nije isto u posjeti obrtniku ili knjižničaru, o tome ovisi koliko se učitelj uključuje, dopunjuje, postavlja pitanja i sl.; vanjski suradnici bi prvo svoje Ppt trebali predstaviti učiteljima; kustosi muzeja izvrsni su, njihov rad mi učitelji uvrstimo u program; ako je kolega iz druge škole suradnik, npr. za sportsku grupu, znamo da će to biti dobro, ako je netko nepoznat, moramo nadzirati što radi jer smo odgovorni za djecu; vanjski suradnici trebaju poštivati okvire i ciljeve škole jer mogu otići u komentiranje i iznošenje svojih stavova Osobine partnera: - birati vrhunske stručnjake prema ciljevima nastave; vanjski suradnici koji žele surađivati trebali bi proći tečaj od 10-tak sati kako bi mogli doprinositi; dobra volja, poštovanje škole i njezinih djelatnika; tolerancija i prihvaćanje različitosti; motivacija; zanimljivost; iskustva u

		predavanju; otvorenost za promjene, komunikativnost, dosljednost u radu; razumijevanje; iskrena suradnja s ciljem pomoći i napretka, obostrano bez lažnih namjera; podrška; sloboda govora, iznošenje iskustava; pozitivno mišljenje, povjerenje; sudjelovanje u planiranju tema sata razrednika s roditeljima i drugih aktivnosti škole s vijećem roditelja. Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - unutar škole predavanje stručnih suradnika o suradnji s roditeljima; na seminarima slične teme: ravnatelj, pedagoginja, učitelji; predavanje o polasku u školu za roditelje budućih prvoškolaca u suradnji s vrtićem i liječnicom; LZ njeguju partnerske odnose s ovom školom i drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. Poteškoće: - dio roditelja nije još spreman za veću suradnju, uvijek su aktivni jedni te isti, većinom djece s kojima nema problema; roditeljima je ponekad teško surađivati ako imaju nekih svojih problema, bude im neugodno izreći da imaju probleme pa kažu da se trenutačno ne mogu posvetiti npr. radionici u školi - slabo razumijevanje MZOŠ-a i slaba povezanost sa školama na terenu; problem zaduženja nastavnika – ljudi se dodatno opterećuju, uz razredništvo, ispiti, predmeti, građanski, zdravstveni, npr. još i povjerenstvo za partnerstvo, možda je previše? - partnerstvo ograničava nedostatak jasnog cilja i financije; nesuradnja; zatvorenost, financijska i socijalna situacija roditelja, zakoni i birokracija; nespremnost za suradnju; nedostatak vremena u cijelom sustavu; nedostatne pedagoške kompetencije vanjskih suradnika - škola je previše usmjerena na školsku zadaću; Kako škola može izaći prema van? Mediji su okrenuti negativnim stvarima, treba se mijenjati klima oko škole.
6.	13	Odnos prema partnerima: - u odabiru suradnje postaviti okvire, svi učitelji slobodno predlažu suradnju; uz svakog vanjskog suradnika treba i jedna osoba iz škole; uvijek postoji rizik od drugih osoba u školi, ali to je proces i treba ići postupno - spremnost škole za suradnju: vrlo velika, „ne znamo reći ne“ - spremnost roditelja i lokalne zajednice za suradnju: vrlo dobra, ali roditelji ponekad imaju otpore Osobine partnera: - odabir kvalitetnih partnera koji trebaju: poznavati školu i školske potrebe, pronaći zajednički interes; škola i partner; biti slobodan i imati dobre namjere; iskren, s dobrim namjerama, „bez fige u džepu“; inicijativan, dobar organizator; pouzdan, odgovoran, komunikativan; da zna surađivati Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - ravnatelj, pedagog i učitelji slušali o temi u okviru stručnog usavršavanja (ŽSV, MŽSV); 1 učiteljica se doškolovala pa imala kolegij Partnerstvo; roditelj slušao o temi na roditeljskom sastanku i u okviru svoje struke (predškolska); učenici čuli za partnerstvo na satu razrednika i u volontiranju; predstavnik LZ je često slušao o partnerstvu.
7.	7	Odnos prema partnerima: - njihovo sudjelovanje treba biti uz nazočnost učitelja; lokalne udruge poznamo i sigurni smo u njihov rad; neki predavači olako shvate svoj nastup, ne prilagode se uzrastu učenika; sputani smo planom i programom, birokracijom i nekim zahtjevima; kad bismo bili još malo fleksibilniji i imali više slobode, postizali bismo još više; nedostaje emocija, empatije, suradnje, za što nije dovoljna teorija, za to je potrebna kompaktnost "ljudi s ljudima", a u školi se ne može sve to omogućiti Osobine partnera: - vanjski suradnici moraju biti pripremljeni, s pedagoškim, ali i stručnim znanjima, moramo imati povjerenja u njih Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - prošle godine za 8. r. predavanje o partnerstvu, upravljanje resursima, tema poduzetništvo; učitelji su većinom slušali o suradnji, a partnerstvo se tek spominje; u LZ je jako prisutno i traži se, za sve trebamo naći partnere Poteškoće: - možda nedostaje malo komunikacije, i unutar obitelji, i unutar društva; MZOŠ ne usmjerava partnerstvo; učitelji su ti koji žele surađivati, neki roditelji nisu tako otvoreni; nisu dobri sadržaji koji dođu kao obvezni u pola godine, koje nismo planirali; pojavljuju se problemi gdje i kako upisati neke oblike suradnje i rada; postoje predrasude prema partnerstvu; uvijek je problem vrijeme, kada sve to ostvariti
8.	11	Odnos prema partnerima:

		- uhodani i novi partneri (npr. ravnatelj se ne slaže da branitelji drže nastavu povijesti kako se predlaže); ako su roditelji u nekoj suradnji, uz njih su uvijek učitelji; pitanje povjerenja u suradnike; preporuka drugih kolega da je nešto dobro i korisno za školu, što je kod njih već provjereno Osobine partnera: - specijalistička znanja; pouzdanost; zanimljivost; povjerenje, iskustvo u nekome poslu; tolerancija; zajednički cilj i tolerancija - (ne)spremnost škole za suradnju, otpori: u ovoj školi velika spremnost, osobito s LZ; potvrđuje predstavnica LZ - (ne)spremnost roditelja i lokalne zajednice za suradnju: vječna polemika roditelja i škole, treba smirivati strasti (navodi majka koja je iz vijeće roditelja); roditelji žele aktivnu školu Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - ravnatelj i učitelj PN nisu slušali o temi; pedagog i učiteljica RN jesu u okviru stručnog usavršavanja (ŽSV, MŽSV); pedagoginja na stažu imala je kolegij Partnerstvo na fakultetu; roditelj i učenica nije se susretala u školi s tim pojmom; LZ nije slušala, ali se iskustveno srela s temom partnerstva Poteškoće: - nedostatak vremena; nema fleksibilnosti u školskom programu, sve je skučeno, stiješnjeno, nastavnici više ne mogu primati nikakve nove poslove; pitanje je kada nekoga pustiti u školu, u koje vrijeme i gdje? I unutarnje partnerstvo traži vrijeme koje je u školi teško pronaći.
9.	8	Odnos prema partnerima: - dozvoliti partnerima dosta samostalnosti jer ih poznajemo i ako su im ciljevi usklađeni sa školskim, ali o tome odlučiti s UV; neka učenici čuju i druge za razvoj kritičkog mišljenja i samostalnog zaključivanja; za određenu suradnju tražiti dozvolu Ministarstva; paziti što je primjereno; povjerenje roditelja u vanjske suradnike koje je škola odobrila, sigurno je to netko s potrebnom referencom i preporukom; suradnju koja nije bila dobra smo prekidali. Osobine partnera: - povjerenje, stručnost o toj temi, da tu temu znaju bolje od nastavnika, otvorenost novim idejama, poštivanje tuđeg mišljenja, iskustvo o temi, preporuka od nekoga, interes za opće dobro Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - ravnatelj na državnom skupu, u radu na projektu i u natječajima za projekte; pedagog, učitelji, roditelj, učenica – nisu, samo o suradnji; uč. Hrvatskog jezike ujedno i knjižničar slušala o temi; načelnik se puno susreće s partnerstvom u okviru projekata LZ. Poteškoće: - manji dio roditelja ne surađuje sa školom; otpori u nedostatku vremena i žurbi u kojoj se danas ljudi nalaze, možda je razlog društvena atmosfera nepovjerenja, možda su ljudi nesretni pa nisu otvoreni za nešto novo. „Ne vole baš svi roditelji doći u školu, evo ja baš ne volim, prepuštam to mami… poslije radnog vremena mislim da sam slobodan i ne da mi se u školu“. (načelnik) - Svi bi htjeli nešto raditi u školi!
10.	8	Odnos prema partnerima: - problem vremenske neusklađenosti, partnere pozivamo da nam dostave plan suradnje za kurikulum, prilagodljivi smo i uživaju naše povjerenje; ako je škola nositelj aktivnosti, ima veće ovlasti, ako je roditelj ili vanjski partner nositelj, on ima veće ovlasti; u RN roditelji su više u partnerskom odnosu; još uvijek postoji zazor nekih roditelja od veće suradnje sa školom, iako to mnogi žele; postoji povjerenje, ovisno o nositelju; na učenike vanjski suradnici imaju možda čak i bitniji utjecaj od učitelja; roditelj se osjeća ravnopravno u suradnji Osobine partnera: - odgovorni prema sebi i školi, otvoreni za nove ideje, spremni za kompromis i željni uspjeha; komunikativnost, tolerantnost, empatičnost, upornost, organiziranost, kreativnost, inovativnost; fleksibilnost, entuzijazam, spremnost na suradnju, pristupačni, motivirani; aktivnost, angažiranost, stručnost, susretljivi, ravnopravni; razumijevanje, povjerenje. Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - samo je pedagoginja slušala o partnerstvu, drugi u školi ne; LZ se često susreće u svome poslu Poteškoće: - niska obrazovna struktura roditelja, slaba socijalizacija djece do polaska u školu što treba nadoknaditi; „na roditeljskom sastanku učiteljica uvijek potiče na pitanja, ali se nitko ne javlja, a ja se ne volim isticati“; neki se učenici ne uključuju, ništa ih ne zanima; treba pronaći što zanimljivije načine za partnerstvo, nove oblike, također i za učenike s teškoćama; suradnja s raznim ustanovama i udrugama razbija monotoniju suhoparnih nastavnih programa; danas se

		svuda traži partnerstvo
11.	7	Odnos prema partnerima: - treba paziti tko ulazi u škole, da rad tih suradnika ne bude neprimjeren; oni koje poznajemo mogu samostalno raditi Osobine partnera: - stručna kompetencija za ono što radi; poznavati školske ciljeve, imati pozitivan stav; moralan, da potiče na dobro; zanimljiv; da zna s djecom, i bude prilagodljiv; da djeca vanjske suradnike dožive kao zanimljive, npr. nogomet, stolni tenis – učenici kasnije pričaju o tome. Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo: - psiholog, knjižničar i časna sestra (LZ) slušali su o suradnji gdje se partnerstvo samo spominjalo; nije bila takva tema na učiteljskom vijeću, učitelji i učenici nisu, roditelj navodi da crkva promiče zajedništvo i humanizam Poteškoće: - nedostatak vremena u jednoj smjeni; na unutarnjem partnerstvu treba još raditi; uvijek je škola za sve „odgovorna“, mislim da partnerstvo trenutno ne funkcionira jer treba podjela odgovornosti; učenik misli da bi učenici trebali biti odgovorniji, iako neki prihvaćaju partnerstvo, npr. humanitarne akcije su dobre, ali ih ne prihvate svi učenici; škola prepoznaje važnost, ali traži načine kako; moramo više pokušavati preko crkve i župnika - roditelji misle da škola treba sve preuzeti i izbjegavaju doći po pitanju loših ocjena; u RN bolje surađuju nego u PN, odazovu se i očevi; u PN je veliki problem slab odaziv roditelja na suradnju, što nekim učenicima odgovara jer i ne kažu roditeljima što se događa u školi; škola želi i jest za suradnju, ali roditelji neće; izražen je problem nediscipline; mi smo roditelji za odgoj prvi, trebamo djecu odgojiti i partnerstva između roditelja trebalo bi biti više; partnerstvo ometa veliko nepovjerenje roditelja prema školi (predlažem da se može učenik ispitivati u nazočnosti roditelja) i loša percepcija učitelja u javnosti, ugroženo dostojanstvo učitelja; zajednica treba prepoznati otvorenost škole za suradnju; partnerstvo potiče razumijevanje, češći susreti i pomoć u školskim financijama; ovisi o osobnom zalaganju .

Izazovi partnerske sukonstrukcije kurikuluma javljaju se u određenim poteškoćama i problemima, svojevrsnim zaprekama koje treba premostiti. Jedna je od njih vremenska dimenzija, odnosno nedostatak vremena za partnerske procese što ističu u većini škola. Potkrepljuju je navodi o brojnim postojećim obvezama učitelja gdje se teško integriraju novi zadatci, a i Pravilnik o zaduženjima ih ograničava. Nadalje, prema iskazima članova povjerenstva *škola je otvorenija prema roditeljima nego što su to roditelji prema školi,* što potvrđuju i predstavnici roditelja. Dio roditelja ne prihvaća suradnju koju škola nudi i općenito roditelji teže preuzimaju inicijativu koja se očekuje u partnerskom odnosu. Izjavom „nije to do škole, nego još nije sazrela takva kultura suradnje, nismo još spremni“ jedan roditelj potvrđuje trend još uvijek nedovoljne otvorenosti roditelja za sudjelovanje koji je opažen tijekom razgovora u većini škola, iako se navode i pozitivni primjeri uključivanja roditelja. Sudionici misle kako su roditelji danas zaokupljeni raznim problemima, stoga manje surađuju, a svemu doprinosi i opća društvena atmosfera nepovjerenja.

Također, iz učeničke perspektive čulo se da dio njih, osobito onih slabijeg uspjeha, ne obavješćuju roditelje o događanjima u školi što se može tumačiti da na određeni način blokiraju njihove posjete školi. Iako su na školskim mrežnim stranicama dostupne najvažnije obavijesti, uočeno je njihovo slabije praćenje što znači da informacije roditeljima trebaju biti još dostupnije i kontinuirano pružane na različite načine.

Intervjuirani ravnatelji i pedagozi ističu brojne ponude koje škole primaju za različitu suradnju. Iako se to može činiti pozitivnim baznim polazištem za razvoj partnerstva, sudionici ih vide kao izazove jer su među njima i oni s nejasnim ciljevima ili neusklađenima sa školskim, odnosno nude ih subjekti bez odgovarajućih kompetencija. Time se školi u nastalim situacijama izbora otvaraju pitanja tko može biti prihvaćen kao partner u ostvarivanju planiranih i željenih odgojno-obrazovnih učinaka te kakav će "radni položaj" takvi subjekti imati.

Osobine partnera

U odgovoru na pitanje tko može biti partner u kurikulumskoj sukonstrukciji, sudionici su tijekom intervjua naveli cijeli spektar različitih karakteristika školskih suradnika. Najvažnije, što su istaknuli u svih 11 povjerenstava, jesu odlike povjerenja, pouzdanosti, odnosno, etičke i moralne osobine; što upućuje na veliku odgovornost škole pri izboru onih partnera koji su za učenike primjerni i kojima škola vjeruje. Pritom se rukovode pisanim preporukama Ministarstva koje su priskrbili pojedini partneri, zatim usmenim preporukama drugih škola o kvaliteti određene suradnje, a također i sami biraju s obzirom na ciljeve škole i nastave.

Sljedeće je važno obilježje stručnost partnera za temu s kojom sudjeluje u kurikulumu, što navodi 9 škola (vjerojatno u preostale 2 škole nije spomenuta jer se podrazumijeva kao nužan preduvjet). Indikativno je da 8 povjerenstava naglašava i jedan interes za opće dobro koje bi trebali imati partneri, pozitivan stav i iskrenost u namjerama; to bi obilježje moglo biti jednim od kriterija razlikovnosti istinski zainteresiranih partnera od onih koji školu uglavnom vide kao priliku za implementaciju svojih ciljeva, pritom ne vodeći dovoljno računa o uzajamnosti i svim odrednicama koje bi trebali osigurati u odgojno-socijalnom učenju i razvoju učenika. U 7 povjerenstava ističu pedagoške kompetencije, određeni afinitet i razumijevanje odgojnog rada s djecom kao potrebno za postizanje planiranih ishoda zajedničkog rada. Važnost tolerantnosti, poštivanja tuđeg mišljenja, empatije i sl. navode sudionici u 7 škola, a u 6 još naglašavaju i komunikativnost, susretljivost, pristupačnost kao važna obilježja partnera. Važna je i otvorenost novim idejama, smatra 6 povjerenstava, također i fleksibilnost, spremnost na kompromis i konstruktivno rješavanje konflikata.

Spomenuti spektar popunjavaju još entuzijazam i motiviranost; organiziranost i upornost; kreativnost i inovativnost; ravnopravnost, aktivnost, angažiranost i sloboda. Sudionici se slažu da partnerstvo treba graditi, za što treba vremena, kao što je inače "za svaki odnos potrebno vrijeme i posvećenost" (izjava učiteljice u školi 3.).

Položaj partnera

U analizi mreže suradnika u prethodnom dijelu vidljiv je značajan broj vanjskih sudionika koji na različite načine sudjeluju u kurikulumu škole: voditelji izvannastavnih skupina, pedagoških radionica; suradnici u projektima; predavači o prevencijskim i zdravstvenim temama; suradnici u izvanučioničnoj nastavi, kulturnoj i javnoj djelatnosti; profesionalnoj orijentaciji, sigurnosti učenika i sl. Dio te suradnje već ima dužu tradiciju i većinom uhodane oblike i sadržaje sudjelovanja koje promiču u školama te članovi Povjerenstva za kvalitetu među njima prepoznaju i navode primjere razvijenijih interakcija koje se mogu opisati kao partnerske. Pri tome su se sudionici tih procesa različito pozicionirali, od primjera česte i izvrsne suradnje pune povjerenja do suradnje koja se prekidala zbog neprihvatljivih sadržaja i poradi toga nezadovoljstva škole. Tijekom intervjua pokušao se dobiti uvid u položaj i ovlasti do sada uključenih suradnika, prepoznati suradnju koja ima partnerska obilježja, odnosno razumjeti kakvo bi bilo mjesto partnera i njihove mjerodavnosti u kurikulumu suvremene škole.

U većini škola, njih sedam, sudionici navode da uz vanjske partnere koji su uključeni u rad škole uvijek treba biti nazočan netko od učitelja, a u trima školama to dodatno potvrđuju stavom kako učitelj treba znati što će partner govoriti učenicima i kakve su mu kompetencije, odnosno s njim pripremiti taj rad. Također, u četiri škole navode kako su sigurniji u partnere koje poznaju, primjerice udruge iz mjesta, u jednoj školi ravnatelj ih razlikuje kao "uhodane i nove partnere". U tri škole zastupaju veću samostalnost partnera, ali uz okvire koje je postavila škola. Također u tri škole ističu da su se partnerstvu s roditeljima više približili u razrednoj nego u predmetnoj nastavi. U dvije škole vanjski suradnici vode sportske izvannastavne aktivnosti, a u jednoj su pritom potpuno samostalni. U jednoj školi roditelj se zalaže za formalno partnerstvo u kojem bi početkom godine ravnatelj i predstavnik partnerske ustanove dogovorili i potpisali takvu obvezujuću i ugovornu suradnju.

Poticajno je gledište jedne pedagoginje kako i slabije uključivanje vanjskih suradnika, koje se ponekad dogodi, ne treba odmah odbaciti nego otvoriti dijalog s partnerom o sadržajnoj ili metodičkoj korekciji za unaprjeđivanje te aktivnosti jer je važno njegovati procese partnerstva, a ne ih olako prekidati. Također, u dvjema školama navode da je to proces za koji još nijedna strana nije u potpunosti spremna, ali se razvija i treba u tome ustrajati. Vrlo je važno i potrebno učenje i stručno usavršavanje za partnerstvo.

Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo

Jedan od izazova za snažniji razvoj partnerstva svakako je u kompetencijskom pristupu. Sastavni dio stjecanja i razvoja kompetencija je učenje, obrazovanje i stručno usavršavanje, kontinuirani proces koji traje cijelog života. Slično je i sa suradnjom i partnerstvom, složenim konstruktima koji su umreženi i međuovisni. Stoga su sudionici intervjua upitani jesu li u školi ili drugdje slušali o partnerstvu, jesu li učitelji polazili stručno usavršavanje o toj temi ili se njome bavili u nekoj drugoj prilici.

Suradnja je kao strukturna nit odgojno-socijalne kulture suvremene škole snažno zastupljena u vrijednostima, ciljevima i sadržajima humanističkog kurikuluma, aktivno se promiče u učenju, načinu ponašanju i funkcioniranju škole u cjelini. Sudionici intervjua navode kako su u više prilika u školi slušali, učili, skupno i timski radili ili se usavršavali o njezinoj važnosti i implementaciji. Vrlo je prisutna tema suradnja škole i obitelji i članovi su povjerenstava u svim školama naznačili da su se na različitim razinama organiziranoga stručnog usavršavanja njome bavili. Međutim, partnerstvo kao pojam razvijenijega, proširenog i obogaćenog kurikulumskog suradništva poznat je tek manjem dijelu sudionika intervjua. Samo četiri ravnatelja i pet pedagoga od 11 obuhvaćenih škola navode da su sudjelovali u stručnom usavršavanju o toj temi, isto navode dva knjižničara i jedan psiholog te četiri učitelja razredne nastave (jedan u projektu, a jedan tijekom nastavka školovanja na kolegiju o partnerstvu); dva roditelja ističu da im je tema poznata iz njihovih zanimanja (predškolski odgoj i političke znanosti). Učitelji predmetne nastave nisu imali prilike slušati i usavršavati se o partnerstvu. Također, učenici u dvije škole navode da su imali prilike učiti o tome (predavanje o poduzetništvu, volontiranje i na satu razrednika). Nazočna pedagoginja pripravnica navodi slušanje istoimenog kolegija tijekom redovitog studija.

Iskustva predstavnika lokalne zajednice govore o većem poznavanju teme i intenzivnijim iskustvima u neposrednoj provedbi partnerskih procesa. Tako sedam predstavnika lokalne zajednice (tri načelnika, dva predstavnika udruga, jedan predstavnik gradske četvrti i jedan predstavnik turističke zajednice) naznačuju vrlo visoki stupanj uključenosti u učenje i bavljenje partnerstvom; također, jedan predstavnik gradskog tijela za prosvjetu ističe rad na razvoju partnerstva s odgojno-obrazovnim ustanovama, jedan predstavnik lokalne zajednice iz visokoškolske ustanove opisuje svoje poznavanje teme tek okvirnim. U odnosu na iskustva djelatnika škole razvidna je veća razina poznavanja teme kao i praktična iskustva kod predstavnika lokalne zajednice. U razvoju zajedništva oko pitanja odgoja i obrazovanja njihovo veće poznavanje partnerskih procesa i iskustvo u tome može biti

izazov, ali i važan potencijal koji može doprinijeti samom procesu i dobrobiti svih sudionika, osobito učenikovoj.

Osim navedenih prednosti tijekom intervjua opaženo je i niz izazova koji se javljaju u započetim procesima razvoja suradnje. Izazovi partnerstva proizlaze upravo iz nastojanja škole za podizanjem razine kvalitete suradničkih odnosa te traženja primjerenih načina kako je što više unaprijediti. S obzirom na pristup i iskaze sudionika o tim izazovima procesi su partnerstva u različitim fazama razvoja u pojedinim školama. Gledajući sveukupno, tijekom intervjua, iskustva lokalne zajednice snažnije su naglašavana od školskih, s više mrežnih sustava isprepletenih jedni u druge, što može biti od velike koristi u budućoj partnerskoj sukonstrukciji školskog kurikuluma i odgojno-socijalne kulture škole.

2.3.3.Razvojni kontekst kurikulumskog partnernerstva

Razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva koncentrirao se oko traženja odgovora na istraživačko pitanje: Kako graditi i razvijati kurikulumsko partnerstvo?

Kategorija razvojnog konteksta kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole prikazana je u potkategorijama: značajke suradnje, vođenje procesa suradnje i razvojne odrednice.

Odgovori članova povjerenstva prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Kako graditi i razvijati kurikulumsko partnerstvo?

Rb. škole	N	Razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva
1.	10	Značajke suradnje Onaj tko će sudjelovati mora biti afirmativan, poznat u svojoj sredini, imati moralne kvalitete, afinitet za to, poštovanje; da u razred ulazi kompetentna osoba i poštuje etičke norme; važno je unaprijed znati o čemu će govoriti jer smo odgovorni ako učenici čuju nešto neprimjereno. Vođenje procesa partnerstva Ravnatelj i t im za kvalitetu; Za ovogodišnji kurikulum analizirali potrebe svih sudionika, anketirali učenike, roditelje i lokalnu zajednicu; partnerski odnos je zrcalo, korektiv, mogu se uvidjeti svoje prednosti i mane, kad cijelom našem kurikulumu damo jedan širi okvir i lokalnu zajednicu i druge škole, bolje možemo sagledati naš rad; istražiti ta polja interesa koja nam se preklapaju što nam može biti polazište za jednu bolju suradnju; suradnicima, npr. roditeljima, prvo treba sve objasniti i pripremiti ih; rad u školskim timovima može se pojačati vanjskim suradnicima (npr. za nadarene, građanski odgoj); suradnjom bi mogli sve unaprijediti; ciljeve odrediti prema SWOT analizi; svijest o važnosti partnerstva treba razvijati kod svih; usavršavanje učitelja o partnerstvu; projekt u školi za učenike, roditelje i LZ kako pomoći djeci da izrastu u mlade ljude koji se aktivno mogu uključiti i nositi sa životom.
2.	11	Značajke suradnje Najvažnije je pružiti djetetu "vjetar u leđa" od strane i roditelja i škole, kako bi dalo najbolje od sebe. To je proces za koji treba vremena, da roditelji shvate cilj takvoga rada, da se naviknu; škola pomaže koliko može, a ako ne može, traži tko zna i može pa se tu angažiraju vanjski suradnici, ne samo iz naše sredine nego i šire. Partnerstvo počinje planiranjem. Vođenje procesa partnerstva Većinom je nositelj tim, koji nastoji potaknuti suradnju, ali i veliki broj učitelja pojedinačno, nema netko posebno određen; jednoj osobi bi to bilo teško; dvojba između pedagoga kao voditelja ili tima. Partnerstvo potiče podrška, barem od nekoliko kolega, od stručne službe, kad ti netko daje snagu, ohrabruje te, zajedno se nasmijete problemima, također podrška od učenika i roditelja. Ometaju ga negativni komentari nekih osoba, koji onda povuku i druge pa se ima osjećaj kad nešto pokušavaš, da se boriš protiv vjetrenjača.
3.	6	Značajke suradnje Pomoći roditeljima na roditeljskim sastancima u prepoznavanju potreba djece, u pedagoškim radionicama; što češći kontakti, suradnja, razgovori, informativni razgovori ili individualno savjetovanje pomaže roditeljima i oni su spremni poslušati i sve primijeniti što im se kaže; važno je da pedagog zna uspješno voditi radionice; važno je da učitelji nisu ljuti i da razumiju učenika pa učenici tako lakše uče; mora se poštovati protokol da bi netko postao partner školi. U školi imamo vrijeme kad se svi upoznajemo, u 1. i 5. r.; potreba da jedni drugima govorimo važne stvari i da ih međusobno dijelimo; mi roditelji o svemu smo u školi informirani, usmeno ili pismeno; toplina i razumijevanje učiteljice koju se bez straha može nazvati kada je nešto važno. Vođenje procesa partnerstva: vodi ravnatelj Unaprijediti opći status školstva; ispitati potrebe i interese djece; istražiti što to novoga žele učenici.
4.	8	Značajke suradnje Otvorenost, sudjelovanje i prihvaćanje u raznim suradnjama, mislimo da su takve situacije korisne za naše učenike, dobrovoljno se javljamo, a i sami učitelji ponekad daju inicijativu, svuda smo prisutni; čvrsto partnerstvo imamo s osnivačem i također vezano za učenike s teškoćama i udrugom "MI". Inicijativa za neke akcije treba poteći i od roditelja; roditelji uglavnom kažu samo recite što treba, ali do sada nitko nije dao neku svoju inicijativu... ; učenici vole suradnju s vanjskim suradnicima i zanimljivo im je to; potrebna je prezentacija škole prema van jer pridonosi menadžmentu; svi u školi mogu slobodno dati svoje mišljenje i prijedloge o školskom životu i sudjelovati u planiranju i provedbi određenih kurikulumskih aktivnosti; sudjelovanje učenika u nastavi ovisi o učiteljima, koliko će to oni dozvoliti. Vođenje procesa partnerstva ravnatelj „Primarno je partnerstvo učenik- učitelj-roditelj, to se mora razvijati.“

5.	16	Značajke suradnje Velika spremnost i otvorenost škole za postojeća i nova partnerstva, mogućnost davanja prijedloga o kojima se u školi raspravlja i njihovog prihvaćanja; unutar naše ustanove vrata su uvijek svima otvorena, imamo jedan prijateljski sustav. Što se poduzima za razvoj partnerstva? Provoditi puno projekata; projekt: roditeljska donacija; roditelj gost u razredu; radionice za roditelje i učenike; zajedničko planiranje sata razrednika; planom rada ravnatelja i stručnih suradnika; postignuti rezultati; uključuju se u nastavu stručni predavači; radionice za roditelje; otvorenost za suradnju; partnerstvo s drugim školama i udrugama. Vođenje procesa partnerstva Treba više slobode ravnateljima; treba biti tim, povjerenstvo, ne može se samo jedna osoba o svemu brinuti; brinu se ravnatelj i stručna služba te tim za kvalitetu, a sudjeluju i razrednici. Što pridonosi partnerstvu: razvojne odrednice kurikulumskog partnerstva? Razumijevanje i poticaj te poštovanje s bilo koje strane; zajednički interes i motivacija za rad; dobri rezultati kao poticaj za dalje, a ograničava nedostatak vremena kraj cjelokupnog plana i programa; otvorenost, iskrenost, da škola funkcionira kao dio LZ, a ne zasebna cjelina; gradonačelnik ima osjećaj za naše probleme i rješava ih; dobra suradnja i vodstvo te tim stručnih ljudi; dobra volja i razumijevanje svih djelatnika škole te vizija ravnatelja. „Partnerstvo između osnivača, škole, roditelja i lokalne zajednice puno znači, kada roditelj i učenik dođu u školu imaju pozitivno mišljenje i o školi i o osnivaču.“ „Kako bi učenici mogli vidjeti funkcioniranje lokalne zajednice, imamo kazalište, muzej, škole, vatrogasce gdje učenici uvijek mogu otići.“ Partnerstvo kao rezultat samovrednovanja gdje se uvidjelo da bi mogli više surađivati; SWOT analiza, upitnici za roditelje, učenike, učitelje do toga da trebamo pojačati suradnju s roditeljima, što godinama nadograđujemo različitim projektima, radionicama. Škola za roditelje otvorila je vrata škole malo više, krenuli smo 2012., a ono što se radilo s roditeljima razrednici su paralelno radili s učenicima, prema potrebama svog razreda – tako je krenulo veće otvaranje prema roditeljima, pojačalo se partnerstvo. Treba više seminara baš o partnerstvu. Potrebna dobra volja, stručnost, pozitivna iskustva. Podizanje svijesti roditeljima o njihovim mogućnostima koje mogu doprinijeti boljitku škole, ciljevima i većoj uspješnosti djece te njihovog zadovoljstva školom i poučavanjem. Kurikulumsko partnerstvo treba pokretati lokalna zajednica – svaki dobar, ali i negativan primjer može biti okidač za stvaranje partnerstva, grad ima i vijeće za pitanje mladih; prvo vidjeti što je problem, onda napraviti tim ljudi i nakon valorizacije stanja vidjeti koji se koraci mogu poduzeti, u kojem vremenu i pokušati to riješiti, pa na kraju procjena posla.
6.	13	Značajke suradnje Jasnoća ciljeva; samoinicijativnost, pozitivan zajednički interes vodi boljoj socijalizaciji; svrsishodna suradnja bez prisile, da se zna tko što radi; formalna, motivirajuća; opuštenost u suradnji. Vođenje procesa partnerstva Tim za kvalitetu, ravnatelj; razrednici i voditelji pojedinih aktivnosti slobodni su za pojedinačne kontakte, a ravnatelj se obavještava. Tradicija društvenosti i suradnje u mjestu škole, lokalnoj sredini. (načelnik: Partnerstvo je društveno utemeljeno.) Učenička uključenost – više i češće pitati učenike. Partnerstvo treba prezentirati kako bi se bolje promicalo. Povezanost i raznovrsna suradnja bez koje škola ne može ostvariti svoje ciljeve. Uključenost roditelja olakšava rad; roditelji se rado odazivaju na aktivnosti škole; roditelj potvrđuje odličnu suradnju.
7.	7	Značajke suradnje Osim što smo kolege u školi, dio nas su i prijatelji pa lakše pokrećemo neku suradnju; imamo pomoćne razrednike za svaki razredni odjel, tako da je uvijek netko prisutan kad treba; u promjene krenuti od školstva, djecu treba odmalena učiti da dvoje bude jače od jednoga; treba razviti iskrenost i samoprocjenu kao preduvjete za suradničke oblike učenja u nastavi; trebamo odgajati na način da dajemo cijelog sebe, da ta skupina ide naprijed, da to partnerstvo ide naprijed, pa zajednica, selo itd.; važno se otvarati u komunikaciji prema svima, da djeca vide taj izlazak škole koja ne smije biti zatvorena sredina koja funkcionira sama za sebe; treba više timskog rada i suradničkog učenja učenika kako bi učili komunicirati; suradnja treba biti promišljena i dobro razrađena.

		Vođenje partnerstva Pedagog, po prirodi posla, a i pozna kompetencije svih u školi i većine suradnika. Dobra učenička uključenost u projekte Budimo bolji; Dan volontiranja; Dan plesa. Team building učitelja. Učitelji puno komuniciraju s učenicima „sve im možemo reći“ (učenik). Manje sredine se lakše dogovore i organiziraju za dobrobit zajednice.
8.	11	Značajke suradnje Osobna inicijativa, više vremena; to je društveno uvjetovano; u prosvjeti bi trebali biti otvoreni za suradnju; dobra komunikacija; obostrana korist, povjerenje, samostalnost, izmjene kurikuluma prema prepoznatljivosti; uzajamno poštovanje, fleksibilnost, aktualnost; otvorenost; zajednički interes i rad za bolju budućnost djece. Vođenje procesa partnerstva Sve ide preko ravnatelja; trebali bi biti zaduženi ravnatelj i pedagog; još bolji bi bio tim, tj. više osoba. Partnerstvo treba promicati. Za partnerstvo treba kritična masa. Potrebno je stručno usavršavanje za partnerstvo. Postaviti suradnju u plan i program, u kurikulum.
9.	8	Značajke suradnje U suradnji s roditeljima, a svaki od njih ima neke ideje, razgovarati s njima o tome i objasniti zašto nešto ne može; roditelji rado sudjeluju kad je nešto organizirano u školi, odazovu se i na predavanja, školske priredbe i akcije, pitaju kad će nešto biti opet u školi; Za Božić, Uskrs i Dane kruha obvezno radionice djece i roditelja; učenici jedva čekaju da je nešto u školi kad mogu doći i roditelji. Vođenje procesa partnerstva Ravnatelj koji uključuje pedagoge i druge u odlučivanje o tome. Uključenost učenika: Vijeće učenika daje prijedloge (uniforme, kantina, ormarići). „Zajedno smo planirali kurikulum, učitelji su svi davali svoje ideje i o suradnji, kamo ići s učenicima i sl. Mislim da mi baš idemo prema kurikulumskom partnerstvu. Otkad je kurikulum i usvaja ga školski odbor, mislim da se više surađuje s lokalnom zajednicom.“
10.	8	Značajke suradnje Aktivnost i angažiranost, jednakopravnost, odgovornost, povjerenje, usmjerenost na dobrobit škole/učenika; povjerenje, poštovanje; uzajamna podrška. Spremnost škole na suradnju: ravnatelj smatra da je velika spremnost; većina misli da je osrednja; kod pedagoga i knjižničara te nekolicine učitelja vrlo velika; roditelj i LZ uočavaju veliku spremnost škole; svi smatraju da je spremnost LZ za partnerstvo osrednja. Prihvaćaju se ideje i inicijative djelatnika; radilo se na suradničkom odnosu učitelj-učenik; njeguje se partnerski odnos učitelj-učenik (vijeće učenika); učenici u školi mogu davati prijedloge; kroz građanski odgoj se razvija odnos učitelja i učenika te učenika međusobno; potrebno je usavršavanje učitelja i roditelja; raditi na razvoju partnerstva učitelja i roditelja; upornost i konstantnost u pozivanju i obavješćivanju. S našim roditeljima i suradnicima organiziramo obilježavanje značajnih datuma. Vođenje procesa partnerstva Uglavnom ravnatelj, pedagog i knjižničar; u realizaciji sudjeluju učitelji i razrednici; ubuduće ćemo prebaciti vođenje na tim.
11.	7	Značajke suradnje Učenici kasnije govore o suradnicima izvan škole, doživljavaju to i prepoznaju kao važno i zanimljivo, npr. nogomet, stolni tenis u školi. Dogovaramo se u školi svi zajedno i planiramo; imamo razvojni plan škole, pozivamo na suradnju i uključivanju u projektima; obilježavanje Božića, Dani kruha, dani škole; traži se financijska pomoć; radi vijeće učenika i vijeće roditelja koje želi raditi i surađivati sa školom; rade se projekti kao primjer suradnje; projekt o zdravoj prehrani (suradnja s Viroviticom) imali su naše veliko povjerenje i ovlasti da to sami vode jer je to jako dobro. Vođenje procesa partnerstva Psiholog, ravnatelj, tim za kvalitetu.

Članovi povjerenstva za kvalitetu tijekom intervjua implicirali su svoja iskustva, mišljenje i prijedloge koji se mogu na različite načine integrirati u razvojni proces partnerstva

i promicati ga. Razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva, prema navedenim potkategorijama analize, moguće je sažeti u nekoliko ključnih odrednica i smjerova razvoja:

1. Kod utvrđivanja potreba za kurikulumsko planiranje i određivanje ciljeva, škole trebaju ravnopravno i demokratično uključiti sve sudionike, učenike, roditelje i lokalnu zajednicu (samovrednovanje, anketiranje, SWOT analiza); istražiti polja interesa koja se preklapaju, a osobito pozorno uključiti učenike; bez povezanosti i raznovrsne suradnje škola ne može ostvariti svoje ciljeve.

2. Partnerstvo počinje i gradi se zajedničkim planiranjem u kojemu se utvrđuju polazišne i ključne točke suradnje i treba ga integrirati u razvojni plan, godišnji plan i program te kurikulum škole; vanjskim suradnicima treba pomoći u školi u njihovoj pripremi; svi u školi mogu slobodno dati svoje mišljenje i prijedloge te sudjelovati u planiranju i provedbi kurikulumskih aktivnosti.

3. Partnerstvo potiče uzajamno podržavajuća komunikacija djelatnika škole, učenika, roditelja, lokalne uprave, osnivača, ključnih ljudi (poznavanje, razumijevanje, poštovanje); timovi i vodstvo stručnih ljudi; važna je otvorena komunikacija učenik-učitelj; rad u školskim timovima može se pojačati vanjskim suradnicima (npr. za nadarene, građanski odgoj).

4. Najvažniji partneri su roditelji; nužna je njihova informiranost, uključenost, inicijativa, dostupnost te razumijevanje učitelja prema njima; primarno je partnerstvo učenik-učitelj-roditelj kojemu doprinose različite aktivnosti: zajednički projekti, škola za roditelje, roditelj-gost u razredu; roditeljska donacija.

5. Važno je partnerstvo škole s osnivačem, lokalnom upravom; kurikulumsko partnerstvo treba pokretati i lokalna zajednica, npr. gradovi imaju vijeće za pitanje mladih; ukoliko postoji tradicija društvenosti i suradnje u mjestu i lokalnoj sredini dogodit će se i kurikulumsko partnerstvo (lakše je u manjim sredinama).

6. Partnerstvo se višestruko razvija projektima s učenicima, ali i s roditeljima i lokalnom zajednicom; pridonosi mu vijeće učenika; pedagoške radionice za roditelje i učenike; zajedničko planiranje sata razrednika i obilježavanje blagdana i važnih datuma; neformalna druženja; programi ravnatelja i pedagoške razvojne djelatnosti; uključivanje stručnih predavača u nastavu; partnerstvo s drugim školama i udrugama.

7. U školama do sada nisu jasno određivali zaduženje za procese partnerstva, uglavnom su to u okviru svojih poslova obavljali ravnatelji, pedagozi i drugi stručni suradnici, a intervjuirani članovi smatraju kako bi to najuspješnije radio jedan tim, odnosno, moglo bi ga voditi i povjerenstvo za kvalitetu.

8. Izrazito se naglašava potreba usavršavanja učitelja, učenje učenika i obrazovanje roditelja za partnerstvo.

9. Prezentacijom škole i partnerstva prema vanjskom okružju osigurala bi se „kritična masa“ za šire pokretanje kurikulumskog zajedništva pri čemu je važna upornost i konstantnost.

Intervjuirani članovi povjerenstava za kvalitetu pokušali su izdvojiti neke smjernice koje omogućuju i potiču razvoj partnerstva. Njihovi su iskazi sažeti i predočeni u prethodno navedenih devet skupina odrednica koje su ujedno i preduvjeti i neki od mogućih koraka u uspostavljanju kurikulumskog partnerstva.

Ističe se važnost sudjelovanja svih partnera u početnim etapama, u prepoznavanju potreba i definiranju ciljeva odgoja, učenja i socijalizacije, odnosno zajedničkom planiranju. Partnerstvo bi trebalo biti jedan od razvojnih ciljeva škole. Kako je to u suštini odnos, podržava ga ozračje višesmjerne podrške, povjerenja, razumijevanja i dijaloga svih sudionika, od učenika i učitelja, obitelji, ključnih ljudi u zajednici te lokalne i šire uprave. Roditelji se percipiraju kao najvažniji partneri, a iako su za taj odnos svi zainteresirani, često se navodi njegova složenost i sporiji razvoj od očekivanog. Sudionici navode razne aktivnosti koje promiču partnerstvo škole i obitelji, ali također i potrebu nalaženja novih koje bi pridonijele potrebnoj kvaliteti; pritom se spominju potreba kritičkog propitivanja postojećeg stanja, uz mehanizme samovrednovanja i refleksivan pristup.

Članovi Povjerenstva za kvalitetu prepoznaju i valoriziraju vrijednost partnerstva sa svim subjektima lokalne i šire zajednice u kontekstu neraskidivog zajedništva škole i njezina okružja. Iako se u provedbi javljaju određene teškoće i dvojbe, naglašava se važnost takve povezanosti i potencijala lokalne zajednice koji može pomoći školi u njezinim najvažnijim funkcijama te je zamjetna otvorenost nazočnih predstavnika svih sukonstruktora kurikuluma za snažniju participaciju partnera iz okružja.

Potvrđuje to viđenje jedne učiteljice razredne nastave (škola 5.): „Škola bez lokalne zajednice kao da ne živi, za nju se ne zna kao niti za njene zadatke, ciljeve, uspjehe…“ Stoga se navodi mnoštvo aktivnosti koje omogućuju aktivno sudjelovanje svih zainteresiranih za doprinos odgojno-socijalnoj kulturi škole usmjerene na učenika. Prije svega su to različiti projekti kojih treba biti dovoljno kako bi svi učenici bili uključeni. Nadalje, to je svakako rad Vijeća učenika, potom zajedničke akcije, priredbe, izvannastavne aktivnosti, sati razrednika te povremeno angažiranje različitih stručnjaka ili roditelja u nastavi.

Kao izrazito potrebno svi su sudionici isticali učenje i stručno usavršavanje za partnerstvo koje je do sada bilo vrlo malo zastupljeno u organiziranom obliku te potrebu snažnijeg prezentiranja školskog partnerstva u javnosti kao vida njegova poticanja.

Sudionici intervjua razmatrali su kojim bi se sadržajima postojeći odnosi suradnje u školama unaprijedili u partnerske. To su: jasno vidljiva spremnost i otvorenost škole za postojeća i nova partnerstva; mogućnost prijedloga o kojima se u školi raspravlja i koji se prihvaćaju; škola treba biti jedan prijateljski sustav sa što češćim kontaktima, suradnjom, razgovorima i individualnim savjetovanjem; u suradnji s roditeljima treba slušati i poštovati njihove ideje, razgovarati o njima i objasniti zašto se nešto može ili ne može. Važno se otvarati u komunikaciji prema svima da učenici vide izlazak škole u zajednicu jer škola ne bi smjela biti zatvorena sredina koja funkcionira sama za sebe; omogućiti više timskog i suradničkog rada učenika kako bi učili komunicirati; suradnja treba biti promišljena i dobro razrađena te dozvoljavati osobnu inicijativu i samostalnost. Kurikulum treba graditi prema prepoznatljivosti gdje je najvažnije pružiti djetetu "vjetar u leđa" od strane i roditelja i škole kako bi ono dalo najbolje od sebe. Mišljenje je jedne pedagoginje (škola 9.) „ … baš idemo prema kurikulumskom partnerstvu… za kurikulum su učenici davali svoje prijedloge, mi smo radili u timovima, a otkad ga usvaja školski odbor, mislim da sve više surađujemo s lokalnom zajednicom.“

2.3.4. Partnerski model suradnje

Analiza polustrukturiranog intervjua provedenog s povjerenstvima za kvalitetu obuhvaćenih gradskih i seoskih škola, osim triju prethodno navedenih, tražila je i konačan odgovor na pitanje: Što obilježava kurikulum “škole koja promiče partnerstvo”?

Odgovori sudionika grupirani su u dvjema kategorijama: obilježja kurikuluma i škole koja promiče partnerstvo.

Uvid u taj partnerski model suradnje, što vjerodostojnije interpretiran i uprizoren slijedom podataka iz analize, prikazan je u Tablici 5.

Tablica 5. Što obilježava kurikulum "škole koja promiče partnerstvo"?

rb. škole	N	obilježja kurikuluma	škola koja promiče partnerstvo
1.	10	Interaktivna nastava, kvalitetna suradnja svih sudionika. Velika prisutnost otvorenosti, humanizma, raznovrsne suradnje, demokratičnosti.	Razmišljati prema potrebama lokalne zajednice, u suradnji s učenicima i roditeljima. Partnerstvo sagledati kroz vrijednosti i ciljeve kurikuluma škole, u razvojnim ciljevima. Na vrijeme donositi planove suradnje, dostaviti ih relevantnim partnerima i uvrštavati u kurikulum, barem okvirno. Društveno prihvaćeni projekti, gdje dolaze stručnjaci iz institucija. Dan otvorenih vrata – na sve načine pozivati roditelje. Suvremeni načini poučavanja traže partnerski odnos. Rad u timovima (za sport, ekologiju, nadarene, građanski odgoj...). Zajedničke aktivnosti za djecu i roditelje. Zaposliti osobu za partnerstvo (planiranje, projekti, suradnja, unapređivanje). Tim za partnerstvo/povjerenstvo za kvalitetu. Projekti. Formalno partnerstvo – čelnici sklapaju ugovor, obvezujuća suradnja.
2.	11	Velika prisutnost otvorenosti, humanosti, raznovrsne suradnje i demokratičnog vođenja. Prijateljska i ljudska suradnja. Zajedništvo i sloga roditelja.	Vanjski suradnici samostalno vode aktivnosti uz puno povjerenje škole. U dogovaranju suradnje prvo vidjeti zanimljivost za učenike i primjerenost prezentacije. Suradnja učenika i aktivni oblici učenja, rad u timovima. Dan otvorenih vrata i slične aktivnosti, upoznavanje učitelja i roditelja. Sudjelovanje učenika u temama koje ih zanimaju; razmjena s drugim učenicima izvan grada. Partnerstvo promiče i druženje izvan radnog vremena. Ovakvi stručni razgovori prilog su partnerstvu i da se nešto novo nauči.
3.	6	Velika prisutnost otvorenosti, humanosti, raznovrsne suradnje i demokratskog vođenja.	Školski časopis u kojemu se navode svi uspjesi učenika i njihovih mentora. Partnerstvo daje roditeljima i učenicima osjećaj sigurnosti. Projekti. Učenici mogu iznositi prijedloge i aktivno sudjelovati u nastavi. Vanjski suradnici mogu dati prijedloge za poboljšanje.
4.	8	Velika prisutnost otvorenosti, humanosti, raznovrsne suradnje i demokratskog vođenja.	Čvrsto partnerstvo s osnivačem. Važan je pozitivan stav ravnatelja jer se njemu nude partnerstva. Učenike odgajati da budu suradnici, a ne konkurenti u natjecanju. MUP je prisutan kao kvalitetan partner (zanimljiva predavanja i radionice kontinuirano, dostave plan i raspored koji se uvrsti u kurikulum). Treba se otvoriti za svaku kvalitetnu suradnju u gradu. Projekti u školi, s osnivačem. Aktivno vijeće učenika i vijeće roditelja. Prihvaćanje svih učenika. Poštovati prava roditelja.
5.	16	Vrlo velika prisutnost otvorenosti, humanosti, raznovrsne suradnje i demokratskog vođenja. Angažiranost svih, osobito ravnatelja i stručne službe.	Za vođenje partnerstva treba tim, može biti sastavljen od nekoliko učitelja razredne i predmetne nastave, uključiti vijeće roditelja. Pitanja, prijedlozi roditelja – mogućnost suradnje putem modernijih tehnologija. Razvoj kompetencija ljudi i timova za partnerstvo. Veća interakcija učitelja i roditelja, spremnost na suradnju; veća suradnju s vjerskom zajednicom. Bolja protočnost ideja prema Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa i autonomija škole i lokalne zajednice. Promicati dobra iskustva partnerstva.

			Suradnja s gradom i gradonačelnikom važna i jako korisna za školu. Vijeće učenika i vijeće roditelja aktivni na ostvarivanju njihovih prava. Stručni suradnici ispituju potrebe roditelja, predavanja za roditeljske sastanke. Zdrav i prihvatljiv odnos roditelja i škole. Sve što se u školi događa objasniti, razjasniti roditeljima. Škola i roditelji zajedno trasiraju put što bi bilo dobro za djecu. Uključeni roditelji kao kontrola; donacije roditelja, priručnik o satu razrednika donesen zajednički; Škola za roditelje; roditelji dežurali kada su bile priredbe. Stalni kontakt roditelja i škole, voditi veliku brigu o učenicima, biti roditeljima na pomoć. Uvijek se radi na zajedničkom rješenju, na dobrobit djece. Odlična suradnja s osnivačem, gradom, ne dolaze u školu kao političari, nego kao prijatelji koji prepoznaju stvarne potrebe škole. Trajno razrađeno, planirana suradnja na više područja rada i u funkcioniranju škole.
6.	13	U najvećoj mogućoj mjeri otvorenost, humanost, raznovrsna suradnja i demokratsko vođenje.	Razvojni cilj škole je partnerstvo, komunikacija prema zajedničkom cilju – škola je mjesto za rad i suradnju svih! Projekt za suradnju i partnerstvo, s puno vanjskih suradnika. Susretljivost, otvorenost, ne treba biti zatvoren prema čovjeku, ne treba se bojati partnerstva; ljudi trebaju zajednički raditi; školski list.
7.	7	Velika prisutnost otvorenosti, humanosti, raznovrsne suradnje i demokratskog vođenja.	Školske aktivnosti učenici nastavljaju nakon završetka školovanja u društvenoj zajednici. Suradnja s općinom koja je organizirala osposobljavanje o pisanju projekata za Europsku Uniju. Projekti. Aktivna mrežna stranica. Zajedničke akcije učenika, učitelja, s roditeljima i lokalnom zajednicom.
8.	11	Članovi povjerenstva se nisu izjasnili o obilježjima otvorenosti, humanizma i demokratskog vođenja. Spremnost učitelja na raznovrsnu suradnju.	Sandučić povjerenja. Aktivno vijeće učenika. Otvorenost za lokalnu sredinu, Dan otvorenih vrata. Suradnja s udrugama iz mjesta, s crkvom, humanitarna suradnja.
9.	8	U najvećoj mogućoj mjeri otvorenost, humanost, raznovrsna suradnja i demokratsko vođenje. Plansko biranje i dogovaranje aktivnosti s obzirom na cilj škole, uz evaluaciju.	Svi mogu slobodno dati prijedloge i sudjelovati u odlukama. Sadržaji građanskog i zdravstvenog odgoja pomažu razvoju suradnje. Suradnja se mora više planirati s roditeljima i s drugima. Novine u selu, mjesni list može promicati partnerstvo. Partnerstvo širiti predavanjima, radionicama, razvijati svijest o tome i obučiti učitelje jer učenici i roditelji žele znanja o tome. Dobro međusobno poznavanje roditelja. Promicanje zajedničkih aktivnosti u lokalnoj sredini (npr. u selu su svi nogometaši). Školsko dvorište kao okupljalište svih u selu (osvijetljeno, boćalište, nema grafita).
10.	8	U velikoj mjeri prisutna otvorenost, humanost, raznovrsna suradnja i demokratsko vođenje. Roditelj i predstavnik LZ misle da je prisutnost vrlo velika.	Stvaranje dobrog ozračja, kontakti s roditeljima i lokalnom zajednicom. Demokratska kultura i entuzijazam djelatnika, unutarnja motivacija, spremnost na suradnju i rad; dobar odnos s roditeljima; podrška onima koji žele promjenu; vodstvo škole pomaže ako potiče. Partnerstvo kao specifičan cilj škole u razvojnom planu, imati viziju suradnje i razradu provedbe (tko, što, kako, kada, gdje...); brinuti se o ishodima i kvaliteti suradnje; neprestano osvješćivati važnost partnerstva, svaki pojedinac je važan; to je jako dug proces, treba puno truda i rada, vremena, volje svakog pojedinca, za razvoj

			kulture takvog ponašanja. Više usavršavanja i podrške nadređenih u ostvarivanju novih ideja i projekata. Primjeri socijalnog partnerstva u okružju, sudjelovanje škole. Jako je važna uključenost roditelja u školske aktivnosti radi boljeg povezivanja. Razni školski i širi projekti.
11.	7	Osrednja prisutnost otvorenosti, humanosti i demokratskog vođenja. Najprisutnija je kategorija raznovrsna suradnja.	Zajednički ciljevi; zajednička suradnja na obostrano zadovoljstvo. Učenici imaju sandučić povjerenja; svima omogućeno, tko želi, ravnopravno sudjelovati; učenici imaju prilike sudjelovati, ali baš ne žele. Svi trebaju težiti unapređenju zbog djece, okupiti se ne jednom mjestu, npr. okrugli stol, da se svi skupe, u selu imamo pčelare, vatrogasce, da škola bude mjesto okupljanja; inicirati takav radni sastanak; proširiti tim za kvalitetu; pomoći školi u financijama, organizirati radionice.

U okviru znanstvenog interesa za partnerski model suradnje i njegov razvoj pokušalo se dobiti odgovor na istraživačko pitanje: Što obilježava kurikulum "škole koja promiče partnerstvo"?

Jedno od pitanja sudionicima u polustrukturiranom intervjuu odnosilo se na njihovo viđenje četiriju ponuđenih obilježja škole, kategorija koje su mogući preduvjeti partnerstva: otvorenost, humanost, raznovrsna suradnja i demokratsko vođenje. Članovi povjerenstava za kvalitetu u šest škola procijenili su veliku prisutnost ovih odrednica: u tri navode vrlo veliku prisutnost; u jednoj školi se nisu izjasnili o većini odrednica, osim prisutnosti raznovrsne suradnje i spremnosti učitelja za nju; u jednoj su školi za sve odrednice procijenili osrednju prisutnost. Prema iskazima sudionika u većini škola prisutna su ova obilježja kao prediktori partnerstva.

Nadalje su, iz iskaza sudionika tijekom intervjua, izdvojeni indikativni navodi, opisi, prijedlozi, postojeće aktivnosti te njihova mišljenja i poruke kao doprinosi profilu škole koja promovira takvo zajedništvo, odnosno kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

Izdvojena su sljedeća obilježja škole koja promiče partnerstvo. Dakle, partnerska škola:

1. partnerstvo promatra unutar vrijednosti školskoga kurikuluma u koje se integriraju i potrebe lokalne zajednice
2. ima jasnu viziju suradnje i razradu načina njezine provedbe (tko, što, kako, kada, gdje); brine se o ishodima i kvaliteti suradnje
3. definira i promiče partnerstvo postavljajući razvojne ciljeve i strategije razvoja te kontinuirano osvješćuje važnost i dobrobit suradnje i partnerstva

4. širi entuzijazam među djelatnicima, uspostavlja pozitivno ozračje suradništva i demokratske kulture

5. ima ravnatelja i vodstvo koje je otvoreno za razvoj i promjene te prihvaćanje partnerstva kao istinske vrijednost i opstojnosti, uravnoteženosti i dobrobit za sve

6. u svojim programima, u okviru funkcije razvojnog predvodništva (ravnatelj, pedagog, razrednik..), odnosno školskog menadžmenta, aktivno se brine o javnoj prezentaciji škole i partnerstva, svakako na mrežnim stranicama škole, ali i drugim vidovima prezentacija prema zajednici i šire

7. mogućnost prijedloga o temama i problemima koji traže raspravu i rješenja otvorena je svima, odnosno njihovi prijedlozi imaju priliku biti raspravljeni i prihvaćeni; pruža se podrška svima koji žele promjene

8. cjelovito se brine o učenicima i njihovoj sigurnosti u školi, a roditelji uvijek mogu dobiti informaciju o djeci koju trebaju; kontinuirano se zajednički traže bolja rješenja na dobrobit učenika

9. omogućuje uključivanje učenika u kurikulum na mnogobrojne načine, npr. projekti, novinarsko istraživanje, aktivan doprinos nastavnom procesu i sl.

10. organizira različite timove u kojima sudjeluju i subjekti iz lokalne zajednice

11. prihvaća da suvremeni načini poučavanja podrazumijevaju partnerstvo; potiče se suradničko učenje i timski rad

12. vođenje partnerskih procesa prepušta povjerenstvu za kvalitetu

13. omogućuje vanjskim suradnicima samostalno vođenje određenih izvannastavnih aktivnosti za koje su kompetentni, a ostalima za njihove aktivnosti u školi osigurava odgovarajuću pedagošku pomoć

14. prisutna je u svim događanjima u zajednici

15. omogućuje i prihvaća uključenost roditelja u kurikulum škole; ima stalni kontakt sa svim obiteljima kojima su učitelji i stručna služba uvijek dostupni za pomoć

16. nalazi i pokreće nove i specifične načine partnerstva; npr. sudjelovanje roditelja u školskim priručnicima; nadzorna uloga roditelja u donacijama; korištenje suvremenih medija za prijedloge o poboljšanju rada škole i sl.

17. odlično surađuje s osnivačem koji je prijatelj škole i prepoznaje njezine stvarne potrebe te pomaže u rješavanju

18. otvorena je kao mjesto okupljanja svih su-kreatora kurikuluma: Dan otvorenih vrata, okrugli stol, tribina, zajedničke akcije i priredbe, obilježavanje važnih datuma i sl.

19. intenzivno provodi različite projekte i brine se o uključenosti svih učenika te sudjelovanju roditelja i lokalne zajednice

20. omogućuje i specifične projekte za učenike, npr. Budimo bolji; Dan volontiranja; OŠ traži zvijezdu; Pokaži što znaš; najuspješniji projekti učenika predstavljaju se na učiteljskom vijeću kao posebna čast i nagrada

21. podržava rad i aktivnost vijeća učenika i osigurava važnost njihovih odluka

22. podržava rad vijeća roditelja kao partnera u svim važnim područjima rada škole

23. često saziva stručne i radne sastanke koji su ujedno i prilika za okupljanje i druženje

24. ima već niz godina razvijanu suradnja s ustanovama i udrugama iz mjesta, s crkvom, ustanovama humanitarnog karaktera i sl.

25. prepoznaje i brine se o specifičnim aktivnostima koje podržavaju partnerstvo s lokalnom zajednicom: obilježavanje važnih dana za mjesto; školsko dvorište-okupljalište svih (osvijetljeno noću, uređeno boćalište, klupe za sjedenje, sjenica); partnerstvo u školskom listu i mjesnim novinama; školski ekovrt i sl.

26. osigurava svim sudionicima kurikuluma učenje, obrazovanje i usavršavanje za partnerstvo

27. povremeno razvija i formalizirano partnerstvo, uz potpisane ugovore predstavnika škole i partnera, kada je to važno i potrebno

28. omogućuje "prelijevanje" školskoga kurikuluma u lokalni, npr. priprema učenika za nastavak određenih aktivnosti u lokalnoj sredini, brine se o takvim poveznicama.

Povjerenstva za kvalitetu pružila su bogatu podlogu raznovrsnih partnerskih interakcija koje su već integrirane u školski kurikulum ili ih predlažu za unapređivanje tih procesa. Pažljivim sažimanjem i povezivanjem dobivenih podataka u odnosu na teorijske podatke i dobivenu sliku o kurikulumskom partnerstvu u školama u izgradnji odgojno-socijalne kulture izdvojena su navedena opća i specifična obilježja. Svako se od tih obilježja u kontekstu pojedinačne kulture škole dalje može sukreirati i razvijati onako kako će najbolje pridonositi dobrobiti učenika. To znači da su dobivene karakteristike okvirne smjernice unutar kojih svaka škola može refleksivno razmotriti svoju partnersku mrežu i dalje je osnaživati i sukonstruirati u skladu s planiranim vrijednostima i ciljevima.

2.3.5. Interakcijski procesi na individualnoj i grupnoj razini

Nakon kvalitativne analize sadržaja polustrukturiranog intervju, odnosno grupiranja odgovora povjerenstava za kvalitetu oko četiri postavljena istraživačka pitanja, krenulo se u postupak kvantifikacije, prevođenja kvalitativnih podataka u kvantitativne kako bi se dobio bolji uvid u interakcijske procese tijekom intervjua na individualnoj i grupnoj razini. Rezultati podrazumijevaju interakcijski obrazac povjerenstva za kvalitetu, a ne škole u cjelini. Iako se intervjuiranje razumijeva kao jednokratan susret, ali s obzirom na to da su nazočili predstavnici svih sudionika kurikuluma i da je održan u realitetu svake pojedine škole, u određenoj se mjeri uvažava kao indikativan i tako se interpretira.

Individualna razina interakcije odnosi se na broj pojedinačnih javljanja određenog člana povjerenstva tijekom intervjua, a grupna na zbroj javljanja svih članova na razini pojedine škole. Kako su pojedini članovi povjerenstva bili zastupljeni u većem broju od predviđenog (jedan predstavnik za svaku od osam uloga unutar povjerenstva), njihova je učestalost uključivanja u intervju sažeta i uzeta kao grupna, odnosno uzimao se u obzir najveći broj pojedinačnog javljanja unutar određene uloge kao bi se izjednačio pristup jedna uloga – jedan predstavnik.

Broj interakcija na individualnoj i grupnoj razini te rangovi škola u odnosu na broj uključivanja u diskusiju (učestalost interakcije) prikazan je u Tablici 6.

Tablica 6. Broj interakcija na individualnoj i grupnoj razini

Rb.	škola	povjerenstvo za kvalitetu								Uk.	R
		rav.	ped.	rod.	LZ	Učit. RN	Učit. PN	Str. sur.	Uče-nik		
		f	f	F	f	f	f	f	f	f	
1.	OŠ „Retfala“	8	12	7	6	14	10	2	7	66	7
2.	OŠ „Antun Mihanović“	11	7	6	6	6	4	5	7	52	4
3.	OŠ Josipa Kozarca	-	15	15	-	7	6	-	5	48	3
4.	OŠ "Dobriša Cesarić"	16	22	6	-	15	20	5	2	86	11
5.	OŠ Ivana Brlić Mažuranić	12	7	2	2	9	4	5	2	43	1,5
6.	OŠ Bratoljuba Klaića	14	10	11	7	9	11	-	8	70	8
7.	OŠ Viktor Car Emin	-	9	6	6	9	9	-	4	43	1,5
8.	OŠ „Ivana Brlić Mažuranić“	11	12	9	7	8	8	5	5	65	6
9.	OŠ Stari Jankovci	17	14	9	8	11	10	-	9	78	9
10.	OŠ Ivan Goran Kovačić	15	14	11	12	-	11	10	10	83	10
11.	OŠ Voćin	-		10	5	12	10	13	10	60	5

Kao što se vidi u Tablici 6., broj interakcija na individualnoj razini (razina uloga) kretao se od dva do 22 uključivanja u razgovor tijekom intervjua, a na grupnoj razini (razina škole) od 43 do 86. Kako bi se dobio bolji uvid u broj interakcija na grupnoj razini, škole su rangirane od one škole koja je ostvarila najmanji broj interakcija tijekom intervjua (R=1) do one koja je postigla najveći (R=11). Najmanji broj interakcija, odnosno uključivanja u razgovor tijekom intervjua, ostvarila su povjerenstva za kvalitetu u školi 5. i školi 7. (R=1,5), a najveći u školi 10. (R =10) i školi 4. (R=11). Slijede škola 3. (R=3), škola 2. (R=4), škola 11. (R=5), škola 8. (R=6), škola 1. (R=7), škola 6. (R=8) i škola 9. (R=9).

Gledajući razvijenost interakcijskog obrasca na razini škola koji se kretao u rasponu, od 43 do 86 uključivanja u diskusiju, broj tako širokog raspona interakcija moguće je grupirati, uz interval grupiranja 10, i na taj način od ispitanih 11 dobiti pet kategorija škola: one s niskim interakcijskim obrascem (40 – 49), uglavnom niskim (50 – 59), osrednjim (60 – 69), uglavnom visokim (70 – 79) i visokim (80 – 89).

Koliko su se navedeni interakcijski obrasci pojavljivali u gradskim, a koliko u seoskim školama, prikazano je u Tablici 7.

Tablica 7. Razvijenost interakcijskog obrasca gradskih i seoskih škola

interakcijski obrazac	broj interakcija	škola – mjesto				ukup.	%
		grad	%	Selo	%		
nizak	40 – 49	2	40	1	16,7	3	27,3
uglavnom nizak	50 – 59	1	20	-	-	1	9,1
osrednji	60 – 69	1	20	2	33,3	3	27,3
uglavnom visok	70 – 79	0		2	33,3	2	18,2
visok	80 – 89	1	20	1	16,7	2	18,2
ukupno	-	5	100	6	100	11	100

Nizak interakcijski obrazac tijekom polustrukturiranog intervjua karakterističan je za tri škole (dvije gradske, jedna seoska), uglavnom nizak za jednu gradsku školu, osrednji za tri škole (jednaa gradska, dvije seoske), uglavnom visok za dvije seoske i visok za dvije škole (jedna gradska, jedna seoska). Gledajući ukupne rezultate, nizak ili uglavnom nizak interakcijski stil ostvarile su četiri škole (36,4 %), osrednji tri škole (27,2 %), uglavnom visok i visok četiri škole (36,4 %). Razlike u interakcijskom obrascu s obzirom na gradske i seoske škole u kojima je proveden polustrukturirani intervju pokazuju da tri seoske škole ili polovica ukupno obuhvaćenih imaju uglavnom visok ili visok interakcijski obrazac, a u istim kategorijama pojavljuje se samo jedna gradska škola ili petina obuhvaćenih (20 %).

Uspoređujući status škole prema interakcijskom obrascu i doživljaja interakcije "uživo" od strane istraživača uočava se u većem dijelu povezanost, ali i djelomična razlikovnost nalaza. Škole s niskim interakcijskim obrascem (3., 5., 7.) ujedno su škole s najmanjim brojem sudionika (3.,7.) i škola s najvećim brojem sudionika (5.). U školi 7. članovi su bili izrazito zainteresirani i angažirani za temu i dio njihovih pojedinačnih javljanja duže je trajao jer su iznosili uglavnom profilirano mišljenje o temi i potkrepljivali ga primjerima dobre prakse, što je nužno utjecalo na ukupan broj javljanja. U školi 3. razgovor su karakterizirala česta i duža javljanja dviju sudionica u odnosu na preostala četiri člana koja su slušala i neverbalno izražavala slaganje s njihovim navodima, a javljali su se većinom na poticaj. Unatoč niskom interakcijskom obrascu u objema je školama ozračje bilo otvoreno i srdačno, osobito u školi 7. U školi se 5. zbog velikog broja članova početno javila dvojba hoće li svi nazočni uspjeti nešto reći, što je potvrdio nizak interakcijski obrazac. Jedan je član povjerenstva također češće i vremenski dugo govorio, a ostali su članovi neverbalno ili kraćim verbalnim izrazom odobravali njegovi navode. Međutim, ozračje je također bilo srdačno i podržavajuće, ali ipak nešto slabijeg intenziteta nego u školama 3. i 7.

Može se zaključiti da razina interakcije nije utjecala na ozračje razgovora čemu u prilog ide i interakcijski obrazac dviju škola u kojima je ugođaj procijenjen najmanje srdačnim i poticajnim u odnosu na sve druge škole u uzorku. To su škole 8. i 11. koje su postigle osrednji interakcijski obrazac, a javljanje njihovih članova većinom je bilo u obliku kraćih odgovora na korektnoj razini; opažao se slabiji interes i angažiranost u odnosu na ostale škole. U školama s uglavnom visokim (6., 9.) te visokim interakcijskim obrascem (4., 10.) dodatno se, u odnosu na ranije opisane intervjue, osjećala određena važnost koju nazočni pridaju javljanju i iskazu svih pojedinaca. U školi 4., s najvišim interakcijskim obrascem, dodatno se osjećao interes za temu koji se očitovao čestim kraćim javljanjem sudionika o njihovim iskustvima i mišljenju, a karakteristično je bilo i nastavljanje na iskaz prethodnog govornika, što je utjecalo na pojačanu interakciju između samih sudionika. U školi koja je postigla uglavnom nizak interakcijski obrazac (2.) intervju je vremenski najkraće trajao, a ozračje je bilo pozitivno i primjereno situaciji.

Koliko je razlika između interakcijskih obrazaca gradskih i seoskih škola značajna, ispitano je pomoću medijan testa, vrlo jednostavnog testa u neparametijskoj statistici koji se zapravo svodi na hi-kvadrat test, a koji ispituje pripadaju li dva uzorka populaciji s istim medijanom. U parametrijskoj statistici njegov ekvivalent je t-test kojim ispitujemo značajnost razlika između dvije aritmetičke sredine.

Princip medijan testa sastoji se u određivanju centralne vrijednosti. Centralna vrijednost ili medijan (C) je vrijednost koja se u nizu podataka, poredanih po veličini, nalazi točno u sredini. Budući da je broj sveukupnih rezultata 11 (5 rezultata gradskih škola i 6 seoskih), medijan je šesti rezultat po veličini, C=65, što je prikazano u Tablici 8.

Tablica 8. Rezultati medijan testa – centralne vrijednosti uzorka

redni brojevi škola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
rezultati škola	66	52	48	86	43	70	43	65	78	83	60
rezultati po veličini	43	43	48	52	60	65	66	70	78	83	86
centralna vrijednost – medijan	**C=65**										

Nakon što se izračunala centralna vrijednost C=65 rezultate koji su iznad medijana označavani su oznakom "plus", a rezultati na medijanu ili ispod njega oznakom "minus", što je prikazano u Tablici 9., posebno za gradske, posebno za seoske škole.

Tablica 9. Odstupanje rezultata od medijana u gradskim i seoskim školama

redni brojevi škola	gradske škole					seoske škole					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
rezultati škola	66	52	48	86	43	70	43	65	78	83	60
rezultati iznad i ispod medija	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+

U prvom uzorku, gradskim školama, od pet rezultata tri su iznad medijana (+), a dva ispod medijana (-). U drugom uzorku, seoskim školama, od šest rezultata četiri su iznad medijana (+), a dva ispod medijana (-). Unesemo li frekvencije tih rezultata u tablicu 2 x 2 dobiva se mogućnost izračunavanja hi-kvadrat testa, odnosno značajnost razlika u razvijenosti interakcijskog obrasca seoskih i gradskih škola. Međutim, kako su rezultati unutar ćelija tablica manji od pet, to nije bilo statistički moguće, a niti primjena Yatesove korekcije hi-kvadrat testa nije bila moguća zbog toga što je uzorak premalen. Stoga se, zbog što boljeg uvida u interakcijski obrazac strukturiranog intervjua gradskih i seoskih škola pokušalo, iako je izbor zbog navedenih ograničenja mali, uporabom nekoga drugog neparametrijskog postupka, sličnog testu homogenih nizova, a odnosi se na test sume rangova gdje se umjesto originalnih podataka (frekvencija) koriste rangovi.

U Tablici 10. prikazani su rezultati testa sume rangova za gradske i seoske škole iz kojih je izračunata z-vrijednost, ekvivalent t-testu u parametrijskoj statistici po načinu određivanja statističke značajnosti.

Tablica 10. Razlike u rangovima interakcijskih obrazaca gradskih i seoskih škola

rang	rb. Škole	naziv škole	rang grad	rang selo
1,5	5.	OŠ Ivana Brlić Mažuranić	1,5	
1,5	7.	OŠ Viktor Car Emin		1,5
3	3.	OŠ Josipa Kozarca	3	
4	2.	OŠ „Antun Mihanović“	4	
5	11	OŠ Voćin		5
6	8.	OŠ „Ivana Brlić Mažuranić“		6
7	1.	OŠ „Retfala“	7	
8	6.	OŠ Bratoljuba Klaića		8
9	9.	OŠ Stari Jankovci		9
10	10.	OŠ Ivan Goran Kovačić		10
11	4.	OŠ "Dobriša Cesarić"	11	
Suma rangova			26,5	39,5
z = 0,46				

Ukoliko je broj ispitanika u svakoj skupini barem osam, tada izračunata z-vrijednost daje normalnu distribuciju s aritmetičkom sredinom 0 i standardnom devijacijom 1. Budući da se jedino rezultati koji su veći od 1,96 mogu smatrati statistički značajni (na razini značajnosti od 5 %), dobivena z-vrijednost je premalena, a samim tim se prihvaća nul-hipoteza koja polazi od pretpostavke da se razlike u interakcijskim obrascima gradskih i seoskih škola nisu značajno razlikovale. Međutim, ukoliko se gleda broj sveukupno ostvarenih frekvencija (f=694), odnosno uključivanja pojedinih članova povjerenstva za kvalitetu u diskusiju u gradskim (fo=295) i seoskim školama (fo=399), moguće je pomoću hi-kvadrat testa provjeriti statističku značajnost opaženih razlika.

Tablica 11. Razlike u sveukupno ostvarenim interakcijama između gradskih i seoskih škola

škola – mjesto	fo	Ft	fo-ft	$(fo - ft)^2$	$\frac{(fo - ft)^2}{ft}$
gradske škole	295	347	- 52	2704	7,79
seoske škole	399	347	52	2704	7,79
	694	694			**15,48 ****

*p<0,05; **p<0,01; df=1

Granični hi-kvadrat test (na razini značajnosti 1 %) = 6.63, što govori da su povjerenstva iz seoskih škola, gledano sveukupno, imala značajno učestalije interakcije tijekom intervjua od povjerenstava iz gradskih škola, što se na razini pojedinih škola nije pokazalo značajnim.

I na samom kraju ove analize zanimljivo je ispitati interakcijski obrazac povjerenstva za kvalitetu unutar osam uloga, odnosno različitost udjela pojedinog člana Povjerenstva u interakciji, što je prikazano u Tablici 12.

Tablica 12. Učestalost uključivanja članova Povjerenstva u razgovor tijekom intervjua

rb.	**škola**	**povjerenstvo za kvalitetu**							
		rav.	ped.	rod.	LZ	učit. RN	učit. PN	str. sur.	uče-nik
		N=8	N=10	N=11	N=9	N=10	N=11	N=7	N=11
		f	f	f	f	f	F	f	f
1.	OŠ „Retfala“	8	12	7	6	14	10	2	7
2.	OŠ „Antun Mihanović“	11	7	6	6	6	4	5	7
3.	OŠ Josipa Kozarca	-	15	15	-	7	6	-	5
4.	OŠ "Dobriša Cesarić"	16	22	6	-	15	20	5	2
5.	OŠ Ivana Brlić Mažuranić	12	7	2	2	9	4	5	2
6.	OŠ Bratoljuba Klaića	14	10	11	7	9	11	-	8
7.	OŠ Viktor Car Emin	-	9	6	6	9	9	-	4
8.	OŠ „Ivana Brlić Mažuranić“	11	12	9	7	8	8	5	5
9.	OŠ Stari Jankovci	17	14	9	8	11	10	-	9
10.	OŠ Ivan Goran Kovačić	15	14	11	12	-	11	10	10
11.	OŠ Voćin	-		10	5	12	10	13	10
ukupno f		104	122	92	59	100	103	45	69
aritmetička sredina		**13**	**12,2**	**8,4**	**6,5**	**10**	**9,4**	**6,4**	**6,3**
rang (R)		**1**	**2**	**5**	**6**	**3**	**4**	**7**	**8**

Članovi povjerenstva grupirani su prema ulogama i broju uključivanja u razgovor tijekom intervjua u svih 11 škola. Njihov broj varira, od osam do očekivanih 11, računajući za jednu ulogu jedan predstavnik u svakoj školi. U OŠ Voćin pedagog nije ni mogao biti nazočan jer ga škola nema.

Isto tako, suradnja se voditelja i članova povjerenstva odvijala na obostrano zadovoljstvo, uz uzajamno uvažavanje i pozitivno, poticajno i toplo ozračje. Uvažavajući dobivene brojčane pokazatelje i dojam istraživača, uočena je primjerena (u tri škole) i visoka zainteresiranost i angažiranost sudionika (u osam škola).

Tijekom polustrukturiranog intervjua gledajući sažeto u svim školama, u diskusiju su se u prosjeku najčešće uključivali ravnatelji, iako ih je bilo najmanje zastupljenih (R=1), zatim pedagozi (R=2), učitelji razredne (R=3) i predmetne nastave (R=4) te roditelji (5), što je očekivano, jer se još uvijek upravo oni percipiraju kao najvažniji nositelji kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

Uključivanje učenika u intervju bilo je u prosjeku najslabije zastupljeno, ali samo neznatno slabije u odnosu na predstavnike lokalne zajednice i nazočne ostale stručne suradnike škola (psiholog, knjižničar, stručni suradnik pripravnik). Iako su se ravnatelji i stručni suradnici pedagozi najviše javljali tijekom intervjua, opaženo je kako su to ostali članovi povjerenstva razumijevali kao očekivano te nije stečen dojam, osim povremeno, da smatraju kako je time narušena demokratičnost u razgovoru. Sukladno prije svega njihovim ulogama u školi ravnatelja kao pedagoškog voditelja škole (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008) i pedagoga kao voditelja razvojne pedagoške djelatnosti (Jurić i sur., 2001) članovi su ih povjerenstva i u ovoj prigodi vidjeli kao svoje predstavnike. Stoll i Fink (2000) govore o pozivnim predvodnicima kao suvremenoj inačici vođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama koji se prepoznaju kao vođe, ali pozivaju i sebe i druge na inicijative za promjene kulture škole. Također, kako su trenutačno u vođenju partnerskih procesa najviše angažirani ravnatelji i pedagozi, povjerenstva su im "prepuštala" manju ili veću prevlast u javljanju.

Vrlo je važno zapažanje o javljanju učenika. Zadnji, najslabiji rang može se prvo objasniti položajem učenika u povjerenstvu. Iako su članovi ravnopravni, jer svatko zastupa po jednu skupinu sudionika kurikuluma, a svi bi trebali promicati dobrobit učenika, opaženo je da se učenici kao najmlađi članovi između više odraslih osoba ipak osjećaju manje ili više nelagodno unatoč ohrabrivanju nazočnih i posebnoj pozornosti koja im je pružana. Izuzetak je nekoliko učenika koji su se držali veoma kompetentno, i to dvije učenice u školi 2., jedna učenica u školi 9. i jedan učenik u školi 11. Zanimljivo je da su škole 2. i 11. s nižim interakcijskim statusom, a nazočni predstavnici učenika isticali su se svojim gledištem i iskazima. Međutim, pravo učenika na sudjelovanje u svim pitanjima koja ga se tiču osigurava mu aktivan rad u ovakvim školskim tijelima, kao i u drugim mogućnostima aktivne participacije. Sukladno tomu očekivano je da će se nov položaj učenika kao "aktivnog

subjekta s pravima" (Konvencija o pravima djeteta, 2001) u budućnosti sve više uvažavati te da će učenički doprinos kurikulumskom partnerstvu u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole biti značajno veći nego do sada.

Kvalitativna i kvantitativna analiza polustrukturiranog intervjua dala je odgovore na sva četiri postavljena istraživačka pitanja, rasvijetlila partnersku mrežu obuhvaćenih škola, istaknula koji su to izazovi partnerske sukonstrukcije kurikuluma, identificirala partnerski model suradnje i razvidno predočila interakcijske procese na individualnoj i grupnoj razini.

2.4. TRIANGULACIJA PODATAKA I INTEGRACIJA TEORIJA I METODA ISTRAŽIVANJA

Triangulacijom podataka i integracijom teorija i metoda istraživanja teži se dati precizniji odgovor na postavljena istraživačka pitanja: Tko su partneri te koje vrijednosti i ciljeve su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma? Koji se izazovi javljaju u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma? Kakav je razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva? Što obilježava kurikulum "škole koja promiče partnerstvo"? i samim tim dizajn je triangulacije višedimenzionalan. Triangulira kvantitativne i kvalitativne metode, odnosno različite načine prikupljanja podataka (analiza sadržaja i intervju), a pri interpretaciji integrira različite teorijske pristupe i perspektive. Naime, integrativni pristup u svim aspektima istraživanja pruža mogućnost dubljeg uvida u kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, pridonosi objektivnosti i interpretativnoj valjanosti istraživačkih pitanja. U tom smislu nedostatci jedne metode i analizirane perspektive dopunjuju drugu, odnosno bivaju kompenzirani drugim izvorom podataka. Time se konstrukt kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole može objasniti na primjeren način, bez obzira na njegovu složenost.

Triangulacijom izvora podataka: godišnjih planova i programa rada škola, školskih kurikuluma i polustrukturiranih intervjua, odgovorilo se na sva četiri istraživačka pitanja, što je prikazano u tablicama 1., 1.a, 2., 3. i 4.

Odgovor na prvo pitanje, Tko su partneri i koje vrijednosti i ciljeve suostvaruju u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, prikazan je u Tablicama 1. i 1a.

Tablica 1. Tko su partneri u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole?

Izvori	N	Partnerstvo škole – roditelja – zajednice u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole
Godišnji plan i program rada škole	11	Škola: učitelji, vjeroučitelji, učenici, stručni suradnici, razrednici, sustručnjaci, ravnatelj. Roditelji Lokalna uprava: grad i županija kao osnivači, lokalna uprava. Državne i javne ustanove: Zavod za javno zdravstvo (ZJZZ), Centar za socijalnu skrb (CZSS), Hrvatski zavod za zapošljavanje (HZZ), Centar informiranja i savjetovanja o karijeri (CISOK), Policijska uprava (PU), Hrvatski crveni križ (HCK), Caritas, Carnet, Fakultet za odgojno-obrazovne znanosti, Filozofski fakultet, turističke agencije, Služba za školsku medicinu, Medicinska škola, zdravstveni djelatnici, vanjski stručnjaci, sportski djelatnici. Udruge i drugi subjekti iz lokalne zajednice: udruge, ekološka društva.
Školski Kurikulum	11	Škola: učitelji, vjeroučitelji, učenici, učitelji i učenici MŠ i PŠ, stručni suradnici, školski timovi, razrednici, sustručnjaci, ravnatelj, školska stručna vijeća; spremačice, kuharice. Roditelji: obitelj, rodbina, vijeće roditelja. Vanjski suradnici: gosti iz drugih škola, stručni vodič; voditelj seosko-poljoprivrednog gospodarstva, sportski treneri, turistička agencija, novinari lokalnih medija, gradski plivački klub, korepetitor, osobe iz javnog i kulturnog života zajednice, KUD-ovi, voćar, glumac kazališta, pekar, stočar, urar, cvjećar, frizer, trgovac, vinogradar, ekološko društvo, predstavnik banke, nakladnici, crkva – svećenik, vanjski suradnik iz župne zajednice, Memorijalni centar Vukovar, djelatnici kazališta i muzeja, gradske knjižnice, Crveni križ, Hrvatski auto-klub, MUP i prometna policija, suradnik s fakulteta, stomatolog, ljekarnik, Državna uprava za zaštitu i spašavanje, Ministarstvo kulture RH, Zavod za javno zdravstvo, Vodovod; Memorijalni centar Vukovar; asistenti u nastavi; druge osnovne i srednje škole. Međunarodna suradnja: škole iz Slovenije, Mađarske, Njemačke.
Polustrukt. intervju s članovima povjerenstva za kvalitetu	11	Roditelji, šira obitelj, vijeće roditelja, vijeće učenika. Lokalna uprava: grad, gradonačelnik, načelnik, pročelnik, gradska četvrt. Državne i javne ustanove: ZJZZ, MUP, HZZ, CISOK, HAZU, Memorijalni centar Vukovar; Matica hrvatska, Hrvatski crveni križ, Glazbena škola; Fakultet za odgojno-obrazovne znanosti, Gradska knjižnica, muzej, Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za EU fondove, Unicef, Dječji dom, Hrvatska pošta, turistička zajednica, povijesno društvo; studenti medicine; zdravstveni radnici; crkva; pekarnica; vrtić; vojarna; Dom umirovljenika; vatrogasci; izdavačke kuće; bivši učenici; radne organizacije; Obiteljski centar, bibliobus, organizatori Proljetne škole fizike, književnici, Stožer za zaštitu i spašavanje, Gradsko komunalno poduzeće, Europska zaklada, Škola narodnog zdravlja A. Štampar, Caritas, Park prirode, grad Vodnjan. Udruge i ostali subjekti iz lokalne zajednice: CIAK Zagreb (ekologija), nogometni klub, manjinske zajednice Rusina i Mađara, Češka beseda, udruga Cenacolo, udruge iz lokalne sredine, razna sportska društva, Udruga Lijepa naša, Hrvatsko matematičko društvo, Forum za slobodu odgoja, sportaši kao voditelji sportskih INA u školi, braniteljske udruge, plesne udruge, Udruga MI; KUD; vatrogasci, obrtnici, voćar, pekar; mađioničar; čuvari prirode, časopis Poduzetnik; Lino višebojac.
Prvi su partneri školama roditelji, izravno i posredno putem vijeća roditelja te šira obitelj i vijeće učenika. Slijede državne i javne ustanove s kojima je suradnja kontinuirana i duže traje što je naglašeno i u školskim kurikulumima. Iako se u intervjuima ističe partnerstvo s osnivačem i lokalnom upravom, ta suradnja još uvijek nije u dovoljnoj mjeri planirana i istaknuta u školskim dokumentima, gotovo je nevidljiva, a intenzivno se ostvaruje. S druge strane, škole razvijaju i specifičnu suradnju s crkvom, udrugama i drugim subjektima u lokalnoj sredini koja, obogaćena vremenom i intenzitetom, prerasta u partnerstvo. Kao što se		

vidi iz Tablice 1., partnerska mreža obuhvaćenih škola razgranata je. Najpotpuniji uvid u tu dinamičnu i složenu strukturi dao je polustrukturirani intervju s povjerenstvima za kvalitetu 11 obuhvaćenih škola. Pokazao se kao dobar putokaz i svojevrsna pouka školama da u planiranju suradnje škole, roditelja i zajednice u izgradnji odgojno socijalne kulture škole, odnosno sukonstruktivnog pristupa kurikulumu, u školskim dokumentima snažnije naglašavaju takvo partnerstvo i njegove nositelje u planiranju, izvedbi i vrednovanju različitih aktivnosti.

Triangulirani su podatci pokazali da je kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole najbogatije i najpreciznije uprizoreno iz polustrukturiranog intervjua, u gotovo dvostrukom omjeru, što govori da godišnji planovi i programi rada škola i donekle školski kurikulumi nisu dostatni izvor dobivanja preciznijih podataka, odnosno tražena razina njihove razrade ne daje dovoljno informacija za odgovor na istraživačko pitanje. Stoga se triangulacijom nadomjestio uočeni nedostatak, a specifičnosti svake škole analizirane su na individualnoj razini, u prethodnim analizama. Škole u analiziranim programima nisu planirale sve partnere koje su navodili intervjuirani članovi povjerenstva za kvalitetu. To se može objasniti pretpostavkom da u školama još uvijek nije dovoljno afirmirana metodologija takvog, sofisticiranog kurikulumskog planiranja, u kojemu bi, uz učitelje, bili navedeni i učenici te drugi sunositelji, ali to je i razumljivo s obzirom na kraći vremenski period u kojemu se ono značajnije razvija (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008).

Tablica 1.a. Koje vrijednosti i ciljeve suostvaruju partneri u socijalnoj dimenziji kurikuluma?

Izvori	N	Vrijednosti i ciljevi koje partneri suostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma
Godišnji plan i program rada škole	11	Za učenike: • Socijalna i građanska kompetencija: osobni razvoj, demokratski i građanski odgoj, razvoj pozitivnih vrijednosti, zdravstvena i socijalno-ekonomska skrb, prevencija, socijalni odnosi, učeničko viđenje škole i njihovi prijedlozi, školske vrijednosti, terenski i integrirani dani, podizanje kvalitete života, briga o sigurnosti, pravima te pravilima i obvezama, zdrava prehrana, promocija učeničkih uradaka, pedagoške mjere i vladanje, produženi boravak, kulturni, sportski i zabavni projekti; pedagoške radionice; školski list; upis u 1. razred, savjetovalište i savjetodavni rad, sat razrednika, humanitarna djelatnost. • Informacijsko-komunikacijska kompetencija: razvoj komunikacijskih sposobnosti. • Kompetencije učenja: predavanja, pomoć učenicima s posebnim potrebama, uspjeh učenika, motivacija za učenje, prijelaz iz razredne u predmetnu nastavu. • Poduzetničke kompetencije: profesionalna orijentacija, učenička natjecanja, susreti i smotre, uključivanje u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Za učitelje: • Odnosi i ozračje: humanizacija međuljudskih odnosa; razvijanje partnerskog i kolegijalnog odnosa, povezivanje djelatnika oko zajedničkoga cilja; isticanje uspješnih učenika i učitelja, odnosi između svih subjekata u školi te s roditeljima i društvenom sredinom, motivacija, europska dimenzija obrazovanja, suradnja s klubovima i rekreativnim skupinama, suradnja sa školskim odborom, partnerstvo, antikorupcijski program. • Kurikulum i nastava: timsko planiranje kurikuluma, razmatranje i usvajanje školskog kurikuluma i godišnjeg plana i programa rada, unaprjeđenje i osuvremenjivanje nastave, stažiranje, stručno usavršavanje, savjetodavni rad s učiteljima, poboljšanje discipline i učenja, analiza rada škole, podnesci i pritužbe građana na rad škole, samovrednovanje, valorizacija odgojno-obrazovnog rada. Za roditelje: Savjetovalište i savjetodavni rad, roditeljski sastanci, informiranje, skupni roditeljski sastanci s pedagoškim temama za sve razrede, škola za roditelje, "marketinški pristup roditeljima" (knjižnica), donacije, uključivanje u realizaciju razvojnih ciljeva škole.
Školski kurikulum	11	Za učenike: • Socijalna i građanska kompetencija: razvoj slobodne, sigurne i otvorene osobe, pozivna slika o sebi i drugima, promoviranje jednakih prava i mogućnosti, odgovornost, nenasilno vladanje, socijalne vještine, prihvaćanje i poštivanje različitosti, pomaganje, suradnja, humanih i moralnih uvjerenja i razumijevanja međuljudskih odnosa, sjetiti se preminulih branitelja i važnosti njihove žrtve za samostalnost Hrvatske; razumijevanje temeljnih osobnih i obiteljskih potreba, humanost, senzibiliziranje za javne i socijalne probleme, solidarnost, uljudno ponašanje, razvoj empatije, pripadnosti i prijateljstva, socijalizacija, osnaživanje učeničkog kolektiva, osamostaljivanje, društveni angažman na razini škole, svojeg okružja i društvene zajednice, iznošenje mišljenja i učeničkih problema, prihvaćanje sebe i drugih i drugačijih; vrijednosti altruizma, volonterizma, dobrotvorne akcije, dobri međuljudski odnosi, kvalitetno provođenje slobodnog vremena; osposobljavanje za kvalitetan život, veseliti se životu i radu, ekološka svijest, razvoj timskog rada; razvoj sportskih navika, pozitivnog navijačkog duha, poučiti učenike o području zaštite i spašavanja, senzibiliziranje o manipuliranju, izrabljivanja i trgovanju ljudima/djecom, sigurnost u prometu, promicati ljubav i služenje drugima i potrebitima; razvoj temeljnih vrednota ljudskog dostojanstva, ostvariti zrelu ljudsku i vjerničku osobnost, na individualnoj i društvenoj razini. • Komunikacijsko-informacijska kompetencija: promicanje komunikacijskih i prezentacijskih vještina, interes za opću informiranost, razvoj vještina usmenog, pisanog i vizualnog komuniciranja, informatička pismenost, prepoznati da informacijska i komunikacijska tehnologija pomaže u učenju. • Kompetencije učenja: pomoć u prilagodbi na početku školovanja i prijelazu iz

		razredne u predmetnu nastavu, pozitivan stav prema učenju i novome, naučiti kako učiti – svladati vještine samoorganizacije, postavljanja cilja, planiranje, istraživačko učenje, usvajanje kvalitetne tehnike i strategije učenja, priprema za srednjoškolsko obrazovanje, osposobljavanje za cjeloživotno učenje, samoprocjena, lakše učenje u manjoj homogenoj skupini, razvijanje darovitosti, proširivanje znanja o Domovinskom ratu, stradanjima stanovnika Vukovara i tragičnih događaja iz 1991., poznavanje povijesnih znamenitosti i gradova i krajeva u zavičaju i domovini. • Poduzetničke kompetencije: svijest o vlastitim sposobnostima, poticati poduzetnost, razvoj interesa za školska i izvanškolska zbivanja; razvijati praktično radne vještine za život, povezivanje školskog znanja sa svakodnevnim životom, kritičnost i disciplina u radu, vrednovanja osobnog i tuđeg rada, razvoj osobnog izraza, originalnosti, divergentnog mišljenja i mašte; kreiranje nove stvarnosti, pozitivan odnos prema radu; rad u projektima. • Komunikacija na stranom jeziku: strani jezik u suvremenom društvu, sociokulturne i interkulturalne kompetencije, multikulturalnost, interes za medijsku kulturu. • Kulturalne kompetencije: ljubav prema tradiciji i običajima, kreativno izražavanje u literarnom, novinarskom, dramskom i plesnom području, biti dio međunarodne zajednice i kulture. <u>Za učitelje</u>: nije planirano. <u>Za roditelje i lokalnu zajednicu</u>: Informiranje i suradnja s učenicima, roditeljima i lokalnom zajednicom putem mrežne stranice; druženje s roditeljima i predstavnicima lokalne sredine, učiteljima i crkvom, suradnju s lokalnom zajednicom, predstavljanje škole i učeničkih aktivnosti na zajedničkim nastupima i priredbama u školi i društvenoj sredini, nastavak glazbenih i sportskih aktivnosti u amaterskim društvima grada, senzibiliziranje učenika, roditelja i šire javnosti o realnim prijetnjama manipuliranja, izrabljivanja i trgovanja ljudima-djecom.
Polustrukt. intervju s članovima povjeren-stva za kvalitetu	11	<u>Za učenike</u>: • Socijalna i građanska kompetencija: suradnja, povjerenje, promocija učeničkih uradaka i ponos zbog uspjeha, samopoštovanje, sigurnost, samopouzdanje, odgovornost i samostalnost, prijateljski odnosi nastavnika i učenika, razvoj ljudskih kvaliteta – „postaju bolji učenici i ljudi“, priprema za život aktivnih, zdravih i zrelih osoba, građanski i zdravstveni odgoj, prevencija, solidarnost i socijalna osjetljivost, ekološki ciljevi, zadovoljstvo učenika, socijalizacija, samozaštitni odgoj, međugeneracijska solidarnost, zajedništvo i empatija, timski rad, promicanje ljudskih vrednota, društvenost, volontiranje i humanost, humanitarni ciljevi. • Kompetencije učenja: školski uspjeh i učenje, novi načini učenja, sudjelovanje učenika u projektima i u nastavi, cjeloživotno učenje, motivacija za učenje i napredak, učenici s posebnim potrebama, učenje uz stvarne primjere iz života, izvanučionična, istraživačka i praktična nastava. • Poduzetničke kompetencije: poduzetništvo, proaktivnost, profesionalna orijentacija, kritičko mišljenje; projekti. • Kulturalne kompetencije: razvoj kulturnih aktivnosti i vrijednosti, očuvanje identiteta. <u>Za učitelje</u>: • Svi se ciljevi i ciljevi Nacionalnog okvirnog kurikuluma uz partnerstvo bolje ostvaruju; nastava usmjerena na učenika zanimljivija je, učenici vide nove pristupe, osobno zadovoljstvo; otvorenost škole i učitelja; potvrđivanje učiteljevih vrijednosti; učenje učitelja; komunikacija i širenje ideja; razvoj zajedništva; produbljuju se planirane teme, veća stručnost za neke teme, inoviranje i osuvremenjivanje nastavnog procesa; kriteriji ocjenjivanja; materijalna oprema škole i okoliša, život u suradnji kao potreba, timski rad; novi načini suradnje; partnerstvo kao cilj škole. <u>Za roditelje</u>: • Povezanost roditelja; zadovoljan roditelj i učenik, informiranost, Dan otvorenih vrata, radionice i predavanja, škola za roditelje; razgovori i pomoć oko učenika; roditelji u nastavi; donacije i financijska pomoć školi; uključivanje u sat razrednika; zajedničke radionice učenika i roditelja; vijeće roditelja; kontakti za školu; sudjelovanje u školskom odboru, što više raznih projekata i preokupacija da djeca nisu na ulici; partnerstvo.

		Lokalna zajednica: • Zajedništvo škole i mjesta; školski odbor.
Odgojno-socijalni ciljevi prepoznatljivi su u svim analiziranim izvorima. Partnerstvom se najviše promiču vrijednosti i ciljevi razvoja socijalne i građanske kompetencije, a zatim kompetencije učenja. Iako u školama i izvorima prisutni u različitoj mjeri, daju važan uvid u kurikulumske promjene: s naglašenog diskursa škole na akademska postignuća prema diskursu razvoju čovjeka (Armstrong, 2008). Načela toga razvojnog puta vezana su za cjeloživotno učenje, mogućnost i potrebu kontinuiranog razvoja osobnih i društvenih potencijala u različitim okruženjima i vrstama učenja. Vrijednosti i ciljevi koje suradnici i partneri škola suostvaruju u izgradnji odgojno-socijalne kulture u analiziranim izvorima međusobno se prožimlju, integriraju i usklađuju unutar same škole, obitelji i zajednice. Planirani su kao podržavajuća okruženja za učenje koja nastoje osigurati, poticati, stvoriti, pripremiti, poučiti, pokazati, uvažiti, prilagoditi, uporabiti i živjeti društveno-kulturne vrijednosti ne zanemarujući gospodarstvene, javne, državne i lokalne utjecaje. Upravo zbog te složenosti kulturnoga, socijalnog i odgojnog bića škole valja razviti cjelovit sustav podrške učenicima na putu zdravog odrastanja, razumijevanja i otkrivanja svijeta u kojem žive uključujući poticanje razvoja njihovih intelektualnih, tjelesnih, društvenih, estetskih, stvaralačkih, moralnih i drugih sposobnosti. Takav sustavan pristup sukonstrukcijii kurikuluma pokazuje se kao suradnička i partnerska škola.		

Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole razgranata je mreža koja obuhvaća različite razine suradnje, od školskih, lokalnih, državnih i međunarodnih interakcija do različitih vidova povezivanja škola s vanjskim suradnicima, ustanovama i institucijama. Triangulacija podataka pokazala je da tako gusto isprepletena mreža kurikulumskog partnerstva nudi mnoštvo raznovrsno planiranih ciljeva koje partneri suostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma. Navedeni ciljevi prepoznatljivi su u misiji, viziji, ciljevima i vrijednostima Nacionalnog okvirnog kurikuluma (2010) te europskim okvirima cjeloživotnog učenja kroz prihvaćenih osam ključnih kompetencija.

Analiza navedenih izvora te njihova triangulacija pokazala je da se škola sve više usmjerava prema učeniku i očekivano je najviše postavljenih ciljeva kojima se potiče upravo učenikov cjelovit razvoj i učenje što je osobito naglašeno u školskom kurikulumu. Iako su u polustrukturiranom intervjuu sudionici istaknuli određene ciljeve za koje misle da se u školi kvalitetnije mogu ostvariti u partnerstvu, vidljivo je u školskim dokumentima da su ti ciljevi samo djelomično planirani na taj način te da su najčešće kao nositelji kurikulumskih aktivnosti navedeni samo učitelji, a zatim slijede učitelji i učenici. Značajno manje su zastupljene aktivnosti u čijem su planu navedeni roditelji i vanjski suradnici kao su-nositelji kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Članovi Povjerenstva za kvalitetu osobito ističu upravo taj trenutak, zanimljivost nastave i učenja koju donosi partnerstvo. Analiza je pokazala da u izbornoj, dodatnoj i dopunskoj nastavi gotovo nigdje nisu planirani drugi nositelji ili subjekti, osim učitelja i učenika.

Vrijednosti i ciljevi koje partneri suostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma, navedeni u školskim dokumentima i intervjuima, koncentriraju se oko solidarnosti i identiteta te prevencije, profesionalne orijentacije, zdravstveno-socijalne i ekološke zaštite učenika i svih oblika projektne i izvanučionične nastave. Budući da su članovi povjerenstva za kvalitetu prepoznali važnost partnerstva za kvalitetnije ostvarenje gotovo svih vrijednosti i ciljeva, očekivano je da takve procese više promiču, početno u viziji i misiji škole, a zatim slijedno i u razvojnim te ciljevima svih kurikulumskih područja.

Tablica 2. Koji se izazovi javljaju u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma?

Izvori	N	Izazovi u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma
Godišnji plan i program rada škole	11	Odnos prema partnerima Roditelji još uvijek nisu dovoljno prepoznati kao prvi partneri školi u zajedničkoj izgradnji odgojno-socijalne kulture; subjekti iz lokalne zajednice nisu dovoljno planirani kao suradnici u stručnim i drugim tijelima škole, iako u nizu predviđenih odgojno-socijalnih tema mogu dati svoj partnerski doprinos; partnerski se odnosi prepoznaju i u programima nenastavnih djelatnika, a potrebno je više naglašavati njihov doprinos u odgojno-socijalnom ozračju škole; u programima kulturne i javne te zdravstveno-socijalne i ekološke djelatnosti škole, uključujući i programe prevencije, vidljiva je veća prisutnost različitih partnera što implicira na njihovu značajniju participaciju. Osobine partnera Suradništvo, samostalnost, stručnost. Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo U školskim planovima stručnog usavršavanja nisu prisutne teme o partnerstvu, a u svim su školama manje ili više planirane teme koje doprinose odgojno-socijalnoj kulturi. Poteškoće Stručna i druga tijela škole nisu dovoljno međusobno povezana; vijeće učenika treba više osiguravati učeničku participaciju u kurikulumu škole; vijeće roditelja može snažnije djelovati prema svim roditeljima i biti poveznica s lokalnom zajednicom; povjerenstva za kvalitetu nedovoljno su zastupljena u programima škole i trebaju se više afirmirati kao tijela koja promoviraju sukonstruktivnost kurikuluma; profesionalna orijentacija nije dovoljno zastupljena u godišnjim planovima i programima što je umanjilo partnerske interakcije koje ona u velikoj mjeri omogućuje; razvoj partnerskih odnosa počinje planiranjem što implicira potrebu za više zajedničkog, kurikulumskog planiranja.
Školski kurikulum	11	Odnos prema partnerima Suradnja je prisutna između učitelja sustručnjaka i razrednika, učitelja i učenika, opaža se suradnja sa stručnim suradnicima te u manjoj mjeri s roditeljima i stručnjacima iz lokalne zajednice; učenikov položaj subjekta treba više uvažavati kao participativan i partnerski. Osobine partnera Suradnja, zainteresiranost, uključenost. Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo Potrebno stručno usavršavanje za metodologiju kurikulumskog planiranja te planiranja partnerstva u kreiranju odgojno-socijalne kulture škole. Poteškoće Planiranje školskog kurikuluma treba i dalje poboljšavati, više ga i konzistentnije povezivati po kurikulumskoj osi; nema uključenosti roditelja i vanjskih suradnika u izbornu, dodatnu i dopunsku nastavu; više naglašavati humanistički pristup učenju omogućen u malim skupinama; obogaćivati školske projekte tako da svi učenici imaju priliku sudjelovati te se više uključivati u međunarodne zbog specifičnih iskustava, učenja i usavršavanja koje pružaju učenicima i učiteljima.
Polustrukt. intervju s članovima povjeren-stva za kvalitetu	11	Odnos prema partnerima Partnerstvo treba sagledati kroz vrijednosti i ciljeve kurikuluma; uz vanjske partnere uvijek treba biti i netko iz škole; oprezno birati stručne i kompetentne osobe u koje se ima povjerenja; aktivnosti se zajednički razrađuju s ciljem i ishodima; odlično partnerstvo sa ZJZ, PU, muzejom uz unaprijed predočen program i poznavanje partnera; poznati partner može raditi samostalno; uz svakog vanjskog suradnika treba i jedna osoba iz škole; postoji rizik novih osoba u školi, a njihovo je prihvaćanje stupnjevit proces; škola kao nositelj aktivnosti ima veće ovlasti, a kad je to roditelj ili vanjski partner, tada on ima veće ovlasti. Osobine partnera Stručno i pedagoški kompetentan, inicijativan, zna surađivati i ostvariti ciljeve učenja, afirmativan, slobodan, ima dobre namjere; karakterizira ga otvorenost, povjerenje, fleksibilnost, odgovornost, moralne kvalitete, tolerancija i prihvaćanje različitosti, uljuđenost, pouzdanost, ravnopravnost, entuzijazam, strpljivost, organiziranost, metodičnost, konstruktivno rješavanje konflikata, komunikativnost, razumijevanje; iskrenost s ciljem pomoći i napretka, sudjelovanje u planiranju aktivnosti škole;

		zajednički interes; poštovanje prema školi i učiteljima. <u>Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo</u> Članovi povjerenstva za kvalitetu uglavnom navode usavršavanje za suradnju, i to pretežito s roditeljima, a o temi partnerstva ne: učitelji su u okviru školskog i županijskog stručnog usavršavanja slušali o suradnji; nekoliko ravnatelja, pedagoga i knjižničara sudjelovalo je u stručnom usavršavanju o partnerstvu; učenici u školi nisu učili o partnerstvu, a jesu o suradnji; roditelji nisu na roditeljskim sastancima slušali o partnerstvu, poneki samo o suradnji, postoji potreba za više rada s roditeljima o tome; članovi iz lokalne zajednice često se susreću s partnerskim procesima u okviru projekata, a dio intervjuiranih roditelja i predstavnika LZ poznaje temu unutar svoje struke; samo u jednoj školi svi članovi povjerenstva ponešto znaju o temi; (specifični odgovori: u jednoj školi održano predavanje za učenike o partnerstvu unutar teme o poduzetništva; ne vole baš svi roditelji doći u školu; zbog društvene atmosfere nepovjerenja i nezadovoljstva ljudi partnerstvo se teže postiže). <u>Poteškoće</u> Društvena svijest još ne podrazumijeva školu kao partnera, nego kao mjesto gdje je najlakše odraditi svoj program; među roditeljima "nije još sazrela takva kultura suradnje"; kod dijela učitelja postoje otpori partnerstvu, trebaju se mijenjati; država i MZOŠ nisu jasno naznačili društvu, učiteljima, učenicima i svima što žele od škole; zakonski nije predviđen rad učitelja na partnerstvu; dio roditelja i učitelja nije spremno surađivati; učenici imaju veliku potrebu razgovarati s odraslima, a teško je naći vrijeme za to; škola je otvorenija prema roditeljima nego što su roditelji prema školi; u školi gdje ima vanjskih suradnika zabavnije je i time se vidi da škola nije samo za testove i znanje, tako se uči suradnja; trebali bi svi biti fleksibilniji i imati više slobode; nedostaje emocija, empatije, suradnje, komunikacije za što je potrebna kompaktnost ljudi s ljudima, nedovoljne financije u školi; socijalno-ekonomska i obrazovna struktura roditelja; nedostatak vremena u cijelom sustavu; nedostatne pedagoške kompetencije vanjskih suradnika; škola je previše usmjerena na školsku zadaću, a okolno je ozračje nepovoljno.
Analizirani izvori identificiraju izazove kurikulumskog partnerstva koji se mogu sažeti u nekoliko odrednica: nespremnost škole, roditelja i društvene zajednice za novu kulturu partnerstva, zatim pitanja izbora partnera, njihovih ovlasti u suradnji te nepostojanja okvira i protokola partnerstva. Učenje, obrazovanje i stručno usavršavanje za partnerstvo nije uočeno u analiziranim izvorima, a nužno je za uspostavu, razvoj i afirmaciju takvih procesa. Izazovi partnerske sukonstrukciji kurikuluma u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, unutar navedenih socijalnih mreža te različitih vidova i razina suradnje, pokazuju potrebu za novom kulturom partnerstva škole, roditelja (obitelji) i zajednice. Nužno je njegovati timski rad, dobrobit i uključenost, kritičko mišljenje i kreativnost te odgovornost prema sebi, drugima i okolišu. Usmjerenost prema kvaliteti, rastu i razvoju, rješavanju problema, temeljnim etičkim vrijednostima, kompetentnim učenicima, roditeljima i nastavnicima, težište su navedenih izazova. To podrazumijeva osiguranje kvalitete odgoja i obrazovanja vrednovano iz unutarnjih (samovrednovanje) i vanjskih (domaćih i međunarodnih) perspektiva razvoja. Sve to govori o kurikularnom partnerstvu kao sustavu trajnog razvoja i usavršavanja.		

Iz triangulacije podataka o izazovima kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole razvidno je još uvijek nedostatno planiranje sudjelovanja i uključivanja roditelja, kao prvih i najvažnijih partnera u život i rad škole. U gotovo svim područjima godišnjeg plana i programa rada te školskog kurikuluma, a potvrđuju to i iskazi članova povjerenstava za kvalitetu tijekom polustrukturiranog intervjua, partnerstvo mora biti vidljivije. Također, kao izazov navedenim procesima i suradničkim odnosima uočava se važnost partnerstva s društvenom sredinom koja sigurno nudi velik potencijal za odgojno-

socijalna iskustva i učenje učenika. Navedene izazove intervjuirani sudionici objašnjavaju slabijom spremnošću roditelja za razvijenije odnose sa školom, ali i dijela učitelja koji se u tom smislu trebaju mijenjati. Navodi se i prisutna društvena svijest koja ne percipira školu kao socijalnog partnera, a Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa nije donijelo regulative koje bi u tome pomogle. Naglašava se i problem nedostatka vremena kod svih sudionika kurikuluma. Sadašnji i budući partneri trebaju svoje doprinose uskladiti s vrijednostima i ciljevima školskog kurikuluma te biti kompetentni i ugledni u svojoj struci, ali imati i potrebne pedagoške kompetencije te pokazati poštovanje prema školi i učiteljima.

Izazovi u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma teže promovirati i najvažnije osobine partnera gdje se osobito ističe pouzdanost, otvorenost, moralnost, komunikativnost, povjerenje, afirmativnost i dobra namjera, odgovornost i sl. Sudjelovanje partnera u kurikulumu treba biti u nazočnosti osoba iz škole, s tim da veću slobodu trebaju imati partneri koji su poznati i imaju vjerodostojne preporuke, što je u školama već prisutno pa ističu takve dobre primjere. Opaža se nepostojanje stručnog usavršavanja za partnerstvo, osim u pojedinačnim slučajevima, većinom su razvijane kompetencije za suradničke odnose. S obzirom na ove razlike i na to da su sadržaj analize bili školski programi, uočava se potreba i za osposobljavanjem svih sudionika za takvo suradničko kurikulumsko planiranje.

Tablica 3. Razvojni kontekst kurikulumskog parnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole

Izvori	N	Razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva i odgojno-socijalne kulture
Godišnji plan i program rada škole	11	Značajke suradnje Zajednički rad, timski rad, informiranje, suradnja, uključivanje, razgovori, pomoć roditeljima, škola kao vježbaonica fakulteta, savjetovalište za roditelje i učenike; dijeljenje školskog prostora s lokalnom zajednicom; skupni roditeljski sastanci s pedagoškim temama; zaštita i sigurnost učenika; plan medicinskih djelatnika sastavni dio godišnjeg plana i programa rada škole. Proces vođenja partnerstva Ravnatelji i pedagozi planiraju rad i suradnju sa svim zaposlenicima, učenicima, roditeljima i društvenom sredinom; slijede i drugi stručni suradnici, prvo psiholozi, zatim edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci te knjižničari. Što se poduzima za razvoj partnerstva Mjesečno timsko planiranje; suradnja u školi, s roditeljima i izvan škole s različitim ustanovama i stručnjacima; rad u stručnom timu i stručnim tijelima škole; rad sa skupinama učenika; savjetodavni rad s učenicima, učiteljima, roditeljima; kulturna i javna djelatnost škole; zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost škole; rad na humanizaciji međuljudskih odnosa; savjetovanje; pedagoške radionice; sociometrijsko ispitivanje; rad u projektima; integrirani i tematski dani; izvanučionična nastava; nastava u knjižnici; praćenje razredne i školske klime; uključivanje roditelja u razvojne ciljeve škole; izvanškolske aktivnosti učenika; samovrednovanje škole; upoznavanje razrednog vijeća 5. razreda s novim učenicima; izvješća o roditeljskim sastancima; ekskurzije i izleti; teme na satu razrednog odjela; razmatranje i usvajanje školskih dokumenata; teme stručnog usavršavanja koje doprinose partnerstvu, angažiranje vanjskih predavača kao suradnika.
Školski kurikulum	11	Značajke suradnje U planiranju svrhe i cilja dostupnih kurikulumskih aktivnosti, za razvoj budućih partnerskih kompetencija učenika navodi se: razvoj moralnih i pozitivnih osobina, odgoj u duhu humanosti, ljubavi i poštenja; poticanje suradnje, prijateljstva, socijalizacije, solidarnosti i humanosti, timskog rada, kolegijalnosti, tolerancije i poštovanje različitih osoba, samostalnosti, samopouzdanja i svijesti o vlastitim sposobnostima; razvoj pozitivne slike o sebi i drugima; uljudno ponašanje i uzajamno pomaganje, komunikacijske kompetencije, važnost poštivanja vlastite i drugih kultura, osposobljavanje za javni angažman u zajednici, humanost, jačanje socijalnih i emocionalnih kompetencija, razvoj kritičkog mišljenja, odgovornost u zajedničkom radu, aktivnost i inicijativnost, izgradnja povjerenja, poštovanje tuđeg truda i rada, dragovoljnost, empatija, altruizam, nenasilno rješavanje sukoba, razvoj interesa za školska i izvanškolska zbivanja, znati postaviti ciljeve, sudjelovati u aktivnostima s roditeljima, učiteljima, crkvom i lokalnom zajednicom, senzibiliziranje za javne i socijalne probleme, poštovanje pravila; osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu okruženju, samoprocjena, upoznavanje ljudskih prava, osposobljavanje za samostalan, timski i partnerski rad; prezentacijske vještine, upoznavanje vlastite i drugih kultura, biti dio međunarodne zajednice i kulture. Vođenje procesa partnerstva Učitelji, vjeroučitelji, sustručnjaci, učitelji i učenici. Što se poduzima za razvoj partnerstva? U načinima učenja učenika, između ostaloga, navode se različiti suradnički oblici koji potiču i pripremaju učenike za partnerske odnose: rad u paru, skupni rad, timski rad, pedagoška radionica; razgovor, dijalog, aktivno slušanje, igre socijalizacije, projekt, plenum, tribina, zajednički rad učenika i učitelja, izvanučionična i terenska nastava, simulacija, sudjelovanje u različitim priredbama, manifestacijama i natjecanjima, debata, kritika i rasprava, dogovaranje, intervjuiranje, anketiranje, posjećivanje, vrednovanje, samovrednovanje, korištenje multimedijalnih pomagala i različitih izvora podataka, savjetovanje, objašnjavanje, pisanje biografije, izvješća i sl. Također, škole u kurikulumskom planiranju navode i načine vrednovanja ishoda, među kojima je značajan broj onih koji potiču zajedništvo i raznovrsnu suradnju: prepoznati

		primjere prijateljstva, surađivati u zajednici, kultura međusobne komunikacije, komunikacijske vještine, vještine suradnje, vrednovanje skupnog rada i zalaganja, rad u paru i skupini, osobni osvrt na realizaciju, zajednička analiza, javni nastup u školi i izvan nje, okrugli stol, prezentiranje, samovrednovanje, razgovor, diskusija, poticanje samopouzdanja i napredovanja, susretljivost, komunikacija sa sugovornikom i publikom, ohrabrivanje učenika na pokazivanje svojih postignuća, suradnja učenik-učitelj, međusobno poštivanje, solidarnost, približavanje u zajedništvu rada, evaluacija, angažiranost, planiranje, izložbe uradaka, plakati, učeničko izlaganje drugim učenicima i učiteljima, pisanje učeničkih poruka, izvješće učenika, aktivna uključenost i doprinos učenika, suradnja s drugim školama, aktivno sudjelovanje u realnim događajima, bolja socijalizacija učenika.
Polustrukt. intervju s članovima povjeren-stva za kvalitetu	11	<u>Značajke suradnje</u> Takvi se odnosi još razvijaju, a postojeću suradnju treba unapređivati; zajednica treba prepoznati otvorenost škole za suradnju; lokalna zajednica i škola su partneri; najvažniji je "vjetar u leđa" djetetu od roditelja i škole; partnerstvo počinje planiranjem; kad škola treba pomoć, angažiraju se vanjski suradnici; mora se poštovati protokol da bi netko postao partner školi; važna je stručnost, toplina, povjerenje i međusobno dijeljenje važnih stvari između svih u školskoj zajednici; ispitati potrebe i interese djece; prihvaćati raznu suradnju; najvažnije je čvrsto partnerstvo škole i osnivača; učenici vole vanjsku suradnju; poželjna je inicijativa roditelja; sudjelovanje učenika u nastavi ovisi koliko će to učitelj omogućiti; menadžment treba školu predstavljati prema okolini; velika spremnost i otvorenost škole za postojeća i nova partnerstva; mogućnost davanja prijedloga o kojima se u školi raspravlja te njihova prihvaćanja; uvijek otvorena vrata škole, graditi prijateljski sustav; jasni ciljevi, svrhovita suradnja bez prisile, znati tko što radi; odgajati tako da dajemo cijelog sebe i sve ide naprijed prema zajednici; više timskog rada, suradničkog učenja i komunikacije; suradnja treba biti promišljena i razrađena; graditi kurikulum prema prepoznatljivosti; uzajamno poštovanje; razgovori s roditeljima o njihovim idejama; okupljati roditelje u školi; raditi na partnerskom odnosu učitelj-učenik, učitelj-roditelj; učenici u školi mogu davati prijedloge; građanski odgoj razvija demokratske odnose; potrebno usavršavanje učitelja i roditelja za partnerstvo; upornost i konstantnost u pozivanju i obavješćivanju roditelja i drugih partnera; dogovori u školi. <u>Vođenje procesa partnerstva</u> Većinom ravnatelji predvode procese partnerstva, sami ili u suradnji s pedagozima i drugim stručnim suradnicima, ponegdje i s učiteljima, a zatim slijede povjerenstva za kvalitetu. Dio škola predlaže da u budućnosti partnerske procese svakako vodi tim ljudi, a pretpostavka je da bi za partnerske procese najučinkovitije bilo vođenje upravo povjerenstva za kvalitetu. <u>Što se poduzima za razvoj partnerstva</u>? SWOT analiza, samovrednovanje, ispitivanje potreba učenika i svih sudionika kurikuluma; osvješćivati zajedništvo i njegove mogućnosti; mnogo projekata; partnerstvo se planira u programima ravnatelja i pedagoga; roditeljska donacija; roditelj gost u razredu; radionice za roditelje i učenike; zajedničko planiranje sata razrednika; u nastavu se uključuju stručni predavači; otvorenost za suradnju; prihvaćaju se ideje i inicijative djelatnika, partnerstvo s drugim školama i udrugama; partnerstvo potiče podrška od uprave škole, kolega, roditelja; što češći kontakti, suradnja, razgovori i savjetovanje pomažu roditeljima i spremni su slušati te primijeniti što im se kaže; dobra suradnja i vodstvo te tim stručnih ljudi; dobra volja i razumijevanje svih djelatnika škole te vizija ravnatelja; škola za roditelje; bez povezanosti i raznovrsne suradnje škola ne može ostvariti svoje ciljeve; pomoćni razrednici za svaki razredni odjel; učenička uključenost u projekte, team-building učitelja, učitelji puno komuniciraju s učenicima; osobna inicijativa; s roditeljima i suradnicima organizira se obilježavanje značajnih datuma.

Razvojni kontekst partnerstva obilježava postojanje suradnje kao prethodnice, oblici zajedničkog rada kao što su skupni, timski, sastanci i dogovaranje te brojne druge aktivnosti za učenike i učitelje, ali i roditelje, kojima se razvijaju bolji odnosi. Podrazumijeva određenu razinu osobnih i profesionalnih kompetencija, povjerenja, povezanosti, kolegijalnosti, aktivnosti, odgovornosti, inicijativnosti i komunikacijskih vještina. Procese partnerstva u većini škola vode ravnatelji, ali najčešće uz pomoć pedagoga i drugih suradnika što postupno vodi prema formiranju tima ili podjeli vođenja s povjerenstvom za kvalitetu.

Razvojni kontekst kurikulumskog parnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole

otvorena je struktura, spremna za izazove, koja će smišljeno otkrivati, njegovati, pratiti i usmjeravati cjelovit djetetov razvoj, prepoznati njegove potrebe i podržati ga na putu samoostvarenja. Nažalost, takav partnerski kurikulum, ili njegova sukonstrukcija, u svojevrsnom je začetku. Još uvijek nije šire razvijena svijest te prepoznata važnost i potreba za partnerstvom i uključivanjem kao aktivnom procesu raznolikih oblika učenja, odgoja i obrazovanja, ne zanemarajući osobnu, društvenu, socijalnu i kulturološku dimenziju dobrobiti suradnje. Svi aktualni dokumenti, rezolucije i smjernice Europske unije vezane za cjeloživotno učenje naglašavaju potrebu suradnje i partnerstva na svim razinama uključujući određeno približavanje formalnoga, neformalnog i informalnog odgoja i obrazovanja. Stoga je u školskim dokumentima, prije same sukonstrukcije kurikuluma koja se događa/ne događa na licu mjesta, potrebno preciznije razraditi korake i procese suradnje, njihove ciljeve i ishode, nositelje planiranih aktivnosti te vidove vrednovanja, što protokoli školskih kurikuluma ne ističu dovoljno jasno ili uopće ne ističu. Ukazuje se potreba za boljim i preglednijim prikazom kurikulumskog partnerstva u školskim dokumentima, transparentnijim kodiranjem i kategoriziranjem njegovih odrednica zasnovanih na pedagoško-psihološkim, didaktičkim i metodičkim rješenjima.

Razvojni kontekst kurikulumskog parnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, vezan za treće istraživačko pitanje, najbolje je rasvijetljen, kao i prethodno, u polustrukturiranom intervjuu. Triangulacija podataka o značajkama suradnje te sam proces suradnje i njegovo vođenje, pokazuje djelomičnu usklađenost analiziranih izvora.

Značajke suradnje opažene u svim trima izvorima podataka jesu zajednički i timski rad, suradnja, informiranje, uključivanje, razgovori te razni oblici formalnog i neformalnog okupljanja roditelja kao prvih i najvažnijih partnera. Sudionici intervjua navode da se procesi partnerstva tek razvijaju, a podupiru ih prijateljski i otvoreni odnosi, međusobno povjerenje, otvoreni putevi svim subjektima u školi i izvan nje za slobodno iznošenje zapažanja i prijedloga o unaprjeđivanju rada škole te potvrda mogućnosti njihovoga razmatranja i prihvaćanja. I ovdje se ističe nužnost usavršavanja za partnerstvo kao preduvjet svrhovitijoj sukonstrukciji kurikuluma. Vođenje partnerstva u većini škola u uzorku preuzima ravnatelj, najčešće s pedagogom i/ili s drugim suradnicima, a većina prepoznaje potrebu da ga ubuduće vodi skupina ljudi, tim, što može biti u zadaćama povjerenstva za kvalitetu. Brojni su i raznovrsni sadržaji koji se u školama poduzimaju ili su planirani za poticanje partnerstva. Kurikulumsko parnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole utkano je najviše u školske projekte te druge oblike rada koji potiču uključivanje, skrb, zajedništvo i sudjelovanje i aktivan doprinos kulturnoj i javnoj djelatnosti škole. Svrhovito je i njegovanje dobrih odnosa, otvorenost za raznovrsnu suradnju, različite interakcijske situacije s roditeljima, razgovori i savjetovanja, a sve se više koriste mrežne stranice škola i drugi multimedijalni izvori za informiranje, poučavanje i naglašavanje školskih ciljeva te povezivanje i umrežavanje svih sudionika kurikuluma kao doprinos odgojno-socijalnoj kulturi škole.

Tablica 4. Što obilježava kurikulum škole koja promiče partnerstvo?

Izvori	N	Što obilježava kurikulum škole koja promiče partnerstvo?
Godišnji plan i program rada škole	11	Partnerska škola: • ima ravnatelja i stručne suradnike koji u svojim programima planiraju suradnju i partnerstvo sa svim sudionicima kurikuluma • pozorno razrađuje i osmišljava partnerstvo s roditeljima • potiče stručna i druga tijela škole planirati teme, rasprave i aktivnosti o školskom partnerstvu i međusobno se povezuju te surađuju • podržava vijeće učenika i vijeće roditelja u aktivnom i partnerskom položaju, prije svega u temama iz njihovoga djelokruga • ima razvijenu kulturnu i javnu te zdravstveno-socijalnu i ekološku djelatnost u koju su uključeni roditelji i subjekti iz društvene sredine • obogaćuje prevencijske programe i profesionalnu orijentaciju sudjelovanjem roditelja i vanjskih stručnjaka • potiče i nenastavne djelatnike na suradništvo i doprinos razvoju partnerstva • osmišljava različite i specifične aktivnosti za promicanje partnerskih odnosa.
Školski kurikulum	11	Partnerska škola: • u viziji, misiji i razvojnim ciljevima navodi razvoj partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom • njeguje zajednički rad učenika i učitelja, učitelja međusobno te suradnju s ravnateljem i stručnim suradnicima • primjerava metode i oblike poučavanja suradničkom i aktivnom doprinosu sudionika, osobito učenika • kreira različite izvannastavne aktivnosti učenika kojima se promiče suradništvo • organizira izvanučioničnu i terensku nastavu u suradnji s roditeljima, turističkom agencijom i drugim subjektima u lokalnoj zajednici • osmišljava brojne školske projekte, tematske i integrirane dane čije ciljeve osnažuje sudjelovanjem roditelja i lokalne zajednice • uključuje se u državne i međunarodne projekte u kojima ostvaruje specifičnu suradnju i osigurava iskustva učenicima.
Polustruktu-rirani intervju s članovima povjerenstva za kvalitetu	11	Partnerska škola: • promatra partnerstvo unutar vrijednosti školskog kurikuluma u koje se integriraju i potrebe roditelja i lokalne zajednice • ima jasnu viziju suradnje i razradu načina njezine provedbe (tko, što, kako, kada, gdje); brine se o ishodima i kvaliteti suradnje • definira i promiče partnerstvo postavljenim razvojnim ciljevima i strategijama razvoja te kontinuirano osvješćuje važnost i dobrobit suradnje i partnerstva • širi entuzijazam među djelatnicima, uspostavlja pozitivno ozračje suradništva i demokratske kulture • ima ravnatelja i vodstvo otvoreno za razvoj i promjene te prihvaćanje partnerstva kao istinske vrijednost i opstojnosti, uravnoteženosti i dobrobiti za sve • u svojim programima, u okviru funkcije razvojnog predvodništva (ravnatelj, pedagog, razrednik…), odnosno školskog menadžmenta, aktivno se brine o javnoj prezentaciji škole i partnerstva, svakako na mrežnim stranicama škole, ali i drugim vidovima prezentacija prema zajednici i šire • otvorena je svima, odnosno njihovi prijedlozi imaju priliku biti raspravljeni i prihvaćeni; pruža se podrška svima koji žele promjene • cjelovito se brine o učenicima i njihovoj sigurnosti u školi, a roditelji uvijek mogu dobiti informaciju o djeci koju trebaju; kontinuirano se zajednički traže bolja rješenja na dobrobit učenika • omogućuje uključivanje učenika u kurikulum na mnogobrojne načine, npr. projekti, novinarsko istraživanje, aktivan doprinos nastavnom procesu, traži i prihvaća učeničko gledište i sl. • organizira različite timove u kojima sudjeluju i subjekti iz lokalne zajednice • prihvaća da suvremeni načini poučavanja podrazumijevaju partnerstvo; potiče se suradničko učenje i timski rad • vođenje partnerskih procesa prepušta povjerenstva za kvalitetu; • omogućuje vanjskim suradnicima samostalno vođenje određenih izvannastavnih

		aktivnosti za koje su kompetentni, a ostalima za njihove aktivnosti u školi osigurava odgovarajuću pedagošku pomoć • prisutna je u svim događanjima u zajednici • omogućuje i prihvaća uključenost roditelja u kurikulum škole; ima stalni kontakt sa svim obiteljima kojima su učitelji i stručna služba uvijek dostupni za pomoć • nalazi i pokreće nove i specifične načine partnerstva; npr. sudjelovanje roditelja u školskim priručnicima; nadzorna uloga roditelja u donacijama; korištenje suvremenih medija za prijedloge o poboljšanju rada škole i sl. • odlično surađuje s osnivačem koji su prijatelji škole, posjećuju je i prepoznaju njezine stvarne potrebe te pomažu u rješavanju • otvorena je kao mjesto okupljanja svih su-kreatora kurikuluma: Dan otvorenih vrata, okrugli stol, tribina, zajedničke akcije i priredbe, obilježavanje važnih datuma i sl. • intenzivno provodi različite projekte i brine se o uključenosti svih učenika te sudjelovanju roditelja i lokalne zajednice • omogućuje i specifične projekte za učenike, npr. Budimo bolji; OŠ traži zvijezdu; Pokaži što znaš; najuspješniji projekti učenika javno se predstavljaju • podržava rad i aktivnost vijeća učenika i osigurava važnost njihovih odluka • podržava rad vijeća roditelja kao partnera u svim važnim područjima rada škole • često saziva stručne i radne sastanke koji su ujedno i prilika za okupljanje i druženje • već niz godina razvija suradnju s ustanovama i udrugama iz mjesta, s crkvom, ustanovama humanitarnog karaktera i sl. • prepoznaje i brine se o specifičnim aktivnostima koje podržavaju partnerstvo s lokalnom zajednicom: obilježavanje važnih dana za mjesto; školsko dvorište-okupljalište svih, partnerstvo školskog lista i mjesnih novina; ekovrt i sl. • osigurava svim sudionicima kurikuluma učenje, obrazovanje i usavršavanje za partnerstvo • razvija i formalizirano partnerstvo, uz potpisane ugovore predstavnika škole i partnera, kada je to važno i potrebno • radi u mjestu kojeg obilježava društvenost i suradnja, gdje se uzajamno omogućuje „prelijevanje“ školskog kurikuluma u lokalni i obrnuto, a učenici nastavljaju određene aktivnosti u lokalnoj sredini pri čemu se škola stalno brine o sličnim poveznicama.
Partnerska je škola uz demokratično vođenje otvorena za sve sukreatore kurikuluma, brine se o njihovim ulogama i specifičnostima, sve ih povezuje i umrežava za dobrobit učenika. Gradi pozitivno i entuzijastično ozračje jedne prijateljske i radne zajednice u kojoj se učenici, ali i svi drugi sudionici, samoostvaruju te stječu ili razvijaju brojne kompetencije.		

Triangulacijom dobivenih podataka iz svih triju navedenih izvora 11 obuhvaćenih škola moguće je izdvojiti zajednička obilježja partnerske škole: ima jasnu viziju razvoja koja uključuje partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom, a snažno je podržana od ravnatelja, pedagoško-razvojnih djelatnika; njeguje zajednički rad učenika i učitelja, učitelja međusobno te suradnju s ravnateljem i stručnim suradnicima, u koju se integriraju i nenastavni djelatnici; nalazi i provodi različite i specifične partnerske aktivnosti; ima razvijenu kulturnu i javnu te zdravstveno-socijalnu i ekološku djelatnost u koju su uključeni roditelji i raznovrsni subjekti iz društvene sredine; surađuje s osnivačem i lokalnom upravom. Partnerska je škola otvorena i poželjno mjesto okupljanja svih sukonstruktora kurikuluma koje privlači različitom ponudom aktivnosti, a ujedno prihvaća i integrira njihove prijedloge u skladu sa svojim vrijednostima i ciljevima.

Nakon triangulacije podataka dobivenih analizom sadržaja školskih dokumenata i polustrukturiranog intervjua i dobivenog uvida u partnersku sukonstrukciju kurikuluma u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole kao logičan slijed i ujedno zaokružujući diskurs provedenih analiza, nameće se triangulacija teorija na kojima je utemeljen ovaj rad.

Teorijsku podlogu teme o školi kao odgojno-socijalnoj zajednici u kojoj se suradništvom i sudjelovanjem grade partnerski odnosi koji omogućuju promicanje humanističkih vrijednosti, demokratičnosti, zajedničkoga učenja i stvaranja znanja, pružile su konstruktivističke teorije, ekološko-sustavna teorija te teorija socijalnog kapitala.

Prema konstruktivističkoj teoriji spoznaja je rezultat mentalne sukreacije pojedinca, njegova predznanja, stavova, iskustva i povezivanja s novim učenjem u širem društvenom kontekstu, pri čemu socijalni konstruktivizam naglašava da je cjelovit razvoj i odgoj djeteta snažno pod utjecajem sociokulturnog konteksta u užem i širem smislu te da socijalna interakcija dijete-odrasli ima u tome važnu ulogu. Analizom partnerskih procesa pokušalo se uvidjeti koliko su odnosi učenika i odraslih odmakli od tradicionalno naglašene uloge učitelja prema aktivnijoj učeničkoj u kojoj je i u planiranju kurikulumski percipiran kao su-nositelj odgojno-obrazovnog procesa. Triangulacijom podataka opažena su tri položaja učenika u analiziranim planovima: kao ravnopravni sunositelj procesa, zatim kao subjekt kojemu je namijenjen odgojno-obrazovni rad, i treće, uopće se ne navodi kao sudionik planirane aktivnosti. Nadalje, željelo se analizirati koliko je u kurikulumu planirano suradništvo roditelja i vanjskih suradnika koje bi učenicima omogućilo zanimljivija iskustva učenja s novim osobama te više naglasilo kontekstualnost škole, kao jedan od preduvjeta konstruktivističkog pristupa. Gledajući u cjelini sva tri izvora podataka, može se zaključiti kako je kurikulumska metodologija djelomice pridonijela uvjetima konstruktivističkog učenja učenika jer se opaža pozitivan trend percepcije učenika kao jednog od nositelja kurikuluma. Opaža se i uključivanje roditelja i vanjskih subjekata u te procese, što je osobito vidljivo u nekoliko škola s vrlo razvijenom partnerskom mrežom i aktivnostima koje su po kvaliteti odnosa već partnerske. Ipak, većina škola još treba razvijati pojedine filozofske i metodološke pristupe prema takvoj sukonstrukciji kurikuluma u kojemu će svi sudionici više participirati sukladno svojim kompetencijama te osigurati učeniku suštinsko učenje na konstruktivističkim načelima.

Ekološko-sustavna teorija djetetova razvoja, koja počiva na povezanosti svih činitelja njegova užeg i šireg okružja (tzv. mikro, egzo i makro sustav, zatim mreži međuodnosa subjekata u obitelji, školi i lokalnoj zajednici, tzv. mezosustavu i na kraju, na tzv. kronosustavu koji povezuje sve navedene sustave) naglašava interaktivnu utjecajnost djeteta i

navedenih sustava na njegovo odrastanje čime je snažno usmjeravala proučavanje teme kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole.

Kako mezosustav čine međusobni odnosi važnih osoba u djetetovom razvoju, upravo oni pobuđuju pozornost kao osobito izazovni za realizaciju ideje škole kao zajednice gdje se teži partnerskoj kvaliteti i takvom doprinosu odgoju i socijalizaciji učenika u životnom okružju. Triangulacijom izvora potvrđeno je povezivanje roditelja i škole u određenoj mjeri te u dijelu aktivnosti, kao i njihova osviještenost o važnosti dobrih međusobnih i kontinuiranih odnosa. Opaženo je da škole manje surađuju s lokalnom zajednicom te da njihova percepcija o važnosti uključivanja vanjskih suradnika nije još na razini potrebnoj za zajedničku sukonstrukciju suvremenog pluralnog kurikuluma. Međutim, intervjui su pokazali da prisutni predstavnici lokalne zajednice vide svoje određeno mjesto u doprinosu radu i odgojno-socijalnoj kulturi škole. Naglašavanjem potrebe zajedništva s osnivačem i lokalnom upravom te njihove podrške („gradonačelnik u školu dolazi na učeničke priredbe i kao prijatelj“) očituje se razumijevanje o važnosti egzosustava, a isticanjem nedostatne zakonske podrške i uključenosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta u stvarni život škole i važnosti makrosustava.

Izjave intervjuiranih članova povjerenstva za kvalitetu potvrdile su utemeljenost kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole u ekološko-sustavnoj teoriji. Planiranje roditelja i vanjskih suradnika kao sunositelja u godišnjim planovima i programima te u školskim kurikulumima također to naznačuje. Iako je prisutnost partnera iz različitih sustava još uvijek nedostatna, spremnost intervjuiranih na takve procese ohrabrujuća je za mogućnost takvih budućih promjena u školskoj zajednici.

Međuljudski su odnosi predmet interesa i teorije socijalnog kapitala koja je, s obzirom na socijalnu dimenziju ove teme te na klasičnu karakteristiku škole kao važnoga društvenog podsustava, također dala polazišne teorijske smjernice proučavanju partnerskih mogućnosti u humanističkom kurikulumu.

Mnogovrsne društvene interakcije unutar zajednice i izvan nje izgrađuju socijalni kapital koji se u obrazovnom kontekstu može definirati kao dostupnost socijalnih mreža s povoljnim djelovanjem na odgoj i razvoj učenika. Njegove značajke povjerenja, udruživanja, prijateljstva i poštivanja normi ujedno su i obilježja partnerstva. Koliko su se škole u uzorku koristile svojim jedinstvenim središnjim položajem za uspostavljanje partnerskih mreža na svim razinama, vidljivo je iz triangulacije izvora koja je pokazala određena nastojanja škole, roditelja i lokalnog okružja za povezivanjem, također i prepoznavanje potrebe za snažnijim suradništvom, ali i s obzirom na uočen velik prostor za takvo obogaćivanje kurikuluma

određene prepreke i nedostatke koje u budućnosti treba intenzivnije i spremnije otklanjati. U školskim zajednicama treba više osvješćivati da se u takvom zajedništvu, osim učeničkih kompetencija, razvijaju i roditeljske, prije svega za njihovu odgojnu ulogu, ali i za komunikaciju, veću informiranost, angažiranost i različite veze s drugim ljudima, čime postaju snažniji čimbenici i u društvenoj zajednici.

Na kraju teorijske triangulacije može se zaključiti da su, u proučavanju i istraživanju fenomena partnerstva u suvremenom kurikulumu i njegova doprinosa odgojno-socijalnoj kulturi škole, potvrđene sve tri teorije na kojima je utemeljen: konstruktivistička teorija, ekološko-sustavna teorija djetetova razvoja i teorija socijalnog kapitala. Tijekom provedbe istraživanja u dobivenim podatcima, njihovoj obradi i interpretaciji te naposljetku u triangulaciji, ove su se teorije međusobno dopunjavale, preklapale i integrirale čineći čvrst okvir u kojemu se pronašao odgovor na gotovo sva pitanja koja su se javila, što pokazuju zaključci ovog rada koji, nakon provedene teorijske i metodološke analize, slijede kao završno poglavlje.

3. ZAKLJUČAK

Današnje vrijeme post-post moderne i novih pogleda na sva područja čovjekova života, u sve više globalnom i mijenjajućem (društveno i znanstveno-tehnološki) svijetu, na školu kao svoju posebnu i važnu ustanovu postavlja nove zahtjeve i izazove. Karakteristike tih procesa su: povezanost, cjelovitost, osmišljenost, osobnost, stvaralaštvo, inovativnost, humanost, demokratičnost, solidarnost, etičnost, održivi razvoj i održiva budućnost... Sve se više govori o školi kao humanoj, kreativno-inovativnoj zajednici učenja gdje mladi žive i stječu iskustva; o školi kao zajednici zainteresiranih i odgovornih za odgoj i obrazovanje – učitelja, roditelja, učenika, lokalne zajednice.

Sukladno tomu očekivana je i nova odgojno-socijalna kultura škole, koja će, povezujući razgranate mreže skrivenog i formalnog kurikuluma, pružati bogatu strukturu za razvoj učenikovih potencijala i kompetencija. Danas djeteta, sutra budućeg čovjeka u punom smislu te riječi, ujedno građanina razredne, školske, lokalne, državne te europske i međunarodne zajednice suvremenoga, mnogostruko povezanog svijeta.

Na otvoreno pitanje kako se gradi i razvija takva humana zajednica u kojoj učenici "uče sudjelovanjem u zajedničkom životu" (Tillmann, 1994), ovaj je rad potražio odgovor u partnerskim odnosima škole, roditelja, lokalne i šire društvene sredine. Temeljem rezultata provedenog istraživanja takvi suradnički procesi i željeni smjerovi izgradnje i razvoja, ne samo obrazovne nego i odgojno-socijalne kulture, počeli su u našim školama. Slijedno društveno dominirajućoj paradigmi razvijanja zajedništva na svim razinama školska suradnja kao dosadašnji *terminus tehnicus* za sve interakcijske procese u školskoj zajednici po svojoj kvaliteti odnosa počinje prerastati u kurikulumsko partnerstvo. Naime, promjene suradničkih u partnerske odnose ne mogu se dogoditi brzo niti "ugradnjom" gotovih modela nego je to postupan i interaktivan proces koji prati autentične potrebe svih njegovih sudionika (Pavlović-Breneselović, 2010).

Cilj je ovog rada bio ispitati doprinos kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole, odnosno rasvijetliti dimenzije, stanje i perspektive njegova razvojnog procesa unutar modela partnerske sukonstrukcije. S ciljem identifikacije dimenzija i karakteristika navedenog procesa analizirani su sadržaji 22 školska dokumenta (školski kurikulumi i godišnji planovi i programi rada). Postupcima kodiranja i kategoriziranja postavljena je analitička matrica za analizu sadržaja, izvršilo se uzorkovanje, odredile jedinice analize, sadržaje kategorija, nakon čega su se podatci kodirali te statistički analizirali

(kvalitativno i kvantitativno). Kao dodatni izvor podataka, zbog dubljeg razumijevanja razvojnog procesa sukonstrukcije, provedeno je i 11 polustrukturiranih grupnih intervjua s povjerenstvima za kvalitetu osnovnih škola čime su pobliže objašnjene i uključene određene dimenzije društvene stvarnosti u takvoj suradničkoj izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Osobito se to odnosi na pojavnost, učestalost, količinu i snagu kurikulumskog partnerstva na svim razinama, pojedinačnim i grupnim. Triangulacijom podataka rasvijetlilo se stanje i perspektive kurikulumskog partnerstva u izgradnji socijalne kulture škole unutar modela partnerske sukonstrukcije i odgovorilo na četiri postavljena istraživačka pitanja: Tko su partneri te koje vrijednosti i ciljeve su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma?, Koji se izazovi javljaju u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma?, Kakav je razvojni kontekst kurikulumskog partnerstva? i Što obilježava kurikulum „škole koja promiče partnerstvo“.

Tko su partneri škola te koje vrijednosti i ciljeve su-ostvaruju u socijalnoj dimenziji kurikuluma, razvidno je predočeno socijalnim mrežama koje škole grade i razvijaju s roditeljima (obitelji) i zajednicom. Kvalitativna i kvantitativna analiza podataka pokazala je da je partnerska mreža obuhvaćenih škola različito razvijena što ilustriraju nalazi velikih oscilacija u broju navedenih suradnika u analiziranim dokumentima. Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole jasno se razgraničilo na četiri sukonstruktivne razine: Prvu razinu čine roditelji i uža obitelj koje kao ključne partnere navode u svim školama, pri čemu se spominje i vijeće roditelja kao predstavničko sržno tijelo partnerskih procesa škole i obitelji. Slijede državne i javne ustanove kao što su Zavod za zapošljavanje, Centar za socijalnu skrb, Zavod za javno zdravstvo, Policijska uprava i sl. S tim se ustanovama suradnja razvija u vremenskom kontinuitetu jer je i zakonski određena (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2018, čl. 57) i dio se njihovih ciljeva ostvaruje u školi kao zajedničkom području rada. Crkva se također često navodi kao suradnik i sudionik određenih školskih aktivnosti.

Nadalje se kao partneri navode lokalna uprava i samouprava, predstavnici gradova, općina i županija koji sve jasnije naznačuju svoju ulogu osnivača ili ključnih osoba u odlučivanju u nekoj zajednici (time i u školi kao javnoj lokalnoj ustanovi), između ostalog i s namjerom podržavanja partnerske komunikacije. Iako se u intervjuima ističe važnost partnerstva s osnivačem i lokalnom upravom, u analiziranim dokumentima većeg dijela škola ono još nije pronašlo takvo značajno mjesto. I na kraju, uočena je partnerska prisutnost raznih udruga, društava, obrtnika, poljoprivrednika i drugih suradnika sličnog profila iz užeg okružja škole koja, obogaćena vremenom i intenzitetom, također prerasta u partnerstvo. U trećini obuhvaćenih škola opažena je međunarodna suradnja koja će, u kontekstu sve snažnijih

društvenih integracija, vjerojatno rasti i razvijati se i u drugim školama donoseći specifična partnerska iskustva.

Nakon analize partnerskih mreža na relaciji škola, obitelj i zajednica, gdje se navedeni suradnici i partneri škola nisu prebrojavali i kvantitativno iskazali nego grupirali, prešlo se na analizu vrijednosti i ciljeva koje žele poticati i suostvariti. Taj je zadatak bio višestruko složen zbog njihove isprepletenosti, nedovoljne distinkcije i preciznosti. Stoga su vrijednosti i ciljevi u analiziranim dokumentima uglavnom svedeni na namjeru, odnosno svojevrsni koncept cilja usmjeren na određenu akciju koja će ostvariti rast, boljitak ili neku vrijednost. U tom kontekstu važno je spomenuti viziju i misiju škole i temeljne vrijednosti, okvire i načela nacionalnih i europskih odgojno-obrazovnih sustava.

Intervjuirani članovi povjerenstva za kvalitetu u svim su školama istaknuli vrijednosti i ciljeve sadržane u misiji, viziji, ciljevima i vrijednostima Nacionalnoga okvirnog kurikuluma (2010) te europskim okvirima cjeloživotnog učenja kroz prihvaćenih osam ključnih kompetencija. Ciljevi izgradnje odgojno-socijalne kulture škole uočeni su u svim analiziranim izvorima, a koncentrirani su oko solidarnosti i identiteta te prevencije, profesionalne orijentacije, zdravstveno-socijalne i ekološke zaštite učenika i svih oblika projektne i izvanučionične nastave. Najviše se ističu doprinosi razvoju socijalne i građanske kompetencije, a zatim kompetencije učenja i poduzetništva, odnosno kompetencijski je pristup, kako je riječ o kurikulumskom partnerstvu, prepoznatljiv u svim analiziranim dokumentima. Izdvojeni su i neki specifični ciljevi, postavljeni kao „moto, krilatica pojedine škole“, koji se ostvaruju partnerstvom kao što su: život i rad u suradnji i zajedništvu; zadovoljan učenik i roditelj; gdje se velika pozornost daje međusobnoj povezanosti roditelja; pozitivnim modelima učenicima, potvrđivanju školskih vrijednosti te financijskoj pomoći i donacijama školi.

Potencijali partnera prepoznati su u novim i zanimljivim pristupima učenju, promicanju humanističkog odgoja te profesionalnoj orijentaciji, što je osobito indikativno za transformaciju škole iz njezinih tradicionalnih obzora, koncentriranih na kognitivnu domenu učenja i stjecanja znanja prema suvremenim i otvorenim kurikulumskim perspektivama u čijem je središtu učenik, njegove potrebe i cjelovit razvoj. Međutim, u analiziranim školskim dokumentima ciljevi kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole samo su djelomično planirani na navedene poželjne načine. I dalje su učitelji najčešći nositelji kurikulumskih aktivnosti, zatim slijede učitelji i učenici planirani kao sunositelji određenih aktivnosti. Značajno su manje zastupljene aktivnosti u čijem su planu navedeni roditelji i vanjski suradnici kao sukreatori kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne

kulture škole. Iako članovi povjerenstva za kvalitetu naročito ističu upravo trenutak zanimljivosti nastave i učenja koju donosi partnerstvo, analiza je pokazala da, primjerice u izbornoj, dodatnoj i dopunskoj nastavi, unatoč tomu gotovo nigdje nisu planirani drugi partneri osim učitelja i učenika.

Budući da su u povjerenstvima za kvalitetu prepoznali važnost partnerstva za uspješnije ostvarenje gotovo svih vrijednosti i ciljeva, očekivano je da se takvi procesi više promiču u školskoj zajednici, početno u viziji i misiji, a zatim i u razvojnim te ciljevima svih područja. Iako je analiza pokazala različitu naglašenost planiranja kurikulumskog partnerstva i odgojno-socijalne kulture, vidljiva je naznaka važne promjene potvrđena i iskazima iz intervjua – da škole s naglašenog diskursa na akademska postignuća kreću prema diskursu razvoja čovjeka (Armstrong, 2008) i takvom humanističkom kurikulumu.

Nakon što se iz prvoga istraživačkog pitanja dobio uvid u partnerske mreža škola, tko su partneri te koje odgojno-socijalne vrijednosti i ciljeve suostvaruju u izgradnji humanističkog kurikuluma, željelo se uvidjeti koji se izazovi pritom javljaju. Identificirane su četiri kategorije mogućih izazova, i to *Odnos škole prema partnerima* (postojećim i budućim), zatim *Osobine partnera, Kompetencije i usavršavanje za partnerstvo* te na kraju *Uočene poteškoće* pri njihovu uspostavljanju.

Analiza je dobivenih podataka pokazala da se prvi izazov javlja u nedostatnoj spremnosti škole, roditelja i društvene zajednice za takvu novu kulturu partnerstva. Za složene društvene fenomene kao što je partnerstvo potrebno je vrijeme i posvećenost izgradnji takvih odnosa povjerenja te zajedničke angažiranosti da bi se postupno prihvaćala nova filozofija partnerstva te načela podijeljene odgovornosti koje ona donosi (Henderson, Mapp, 2002). Osim toga, škola bi u društvu trebala više biti percipirana kao socijalni partner, a ne kao "servis" za ostvarivanje ciljeva i interesa različitih subjekata i društvene zajednice. U tom se svjetlu u intervjuima naglasilo kako škola treba prihvaćati one partnere koji će doprinositi vrijednostima i ciljevima kurikuluma za koje se opredijelila. Škola svakako treba očuvati i promicati svoje glavne vrijednosti i ciljeve koje je definirala slijedom Nacionalnoga okvirnog kurikuluma, drugih kurikulumskih dokumenata, zatim u viziji i misiji te u specifičnim i razvojnim ciljevima, ali isto tako treba, u izgradnji otvorenog pluralnog kurikuluma gdje će participirati i drugi suodgajatelji iz okružja, i u pitanju vrijednosti i ciljeva ublažiti prečvrstu tradicionalnu okrenutost "statičnom" biću škole i u znanstvenoj i ciljnoj planiranosti dopustiti, ako je opravdano, sukonstrukciju i na aksiološkoj razini. U prilog tomu ide Brunerovo (2000) mišljenje da je škola sama po sebi glavni nastavni predmet koja time učenicima odašilje brojne vrijednosne poruke svih sudionika i neminovno je da će one, i još mnoge druge u

suvremenom pedagoškom radu, sigurno utjecati na putove formiranja vrijednosnog sustava učenika, željelo se to u školi ili ne.

Nadalje su kao izazovi u partnerskoj sukonstrukciji kurikuluma istaknuta različita pitanja samog izbora partnera, prije svega njihovih odlika i kompetencija za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, a zatim i vrlo osjetljiva pitanja o odnosu škole i sukreatora kurikuluma izvan učiteljskog kolektiva, njihova položaja i ovlasti koji se kreće od rada uz "nadzor" osoba iz škole do potpune samostalnosti. Analizom su izdvojene sljedeće odlike partnera: stručno i pedagoški kompetentan, inicijativan, okrenut suradnji, afirmativan, slobodan, ima dobre namjere; karakterizira ga otvorenost, povjerenje, fleksibilnost, odgovornost, moralne kvalitete, tolerancija i prihvaćanje različitosti, uljuđenost, pouzdanost, iskrenost, ravnopravnost, entuzijazam, strpljivost, organiziranost, konstruktivno rješavanje konflikata, komunikativnost, razumijevanje; iskrenost i dobra namjera; sudjelovanje u planiranju aktivnosti škole; zajednički interes; poštovanje prema školi i učiteljima. U ovako brojnim pozitivnim osobinama koje bi trebao imati "idealan" partner očituje se stalna težnja škole za osiguranjem najboljih uvjeta za učenikov optimalni razvoj, a da pritom školski suradnici budu osobe s kojima će graditi i promovirati takve odnose povjerenja, moralnosti, otvorenosti, komunikativnosti i afirmativnosti u humanoj školi – zajednici. Zanimljiv je prijedlog ravnatelja jedne gradske škole da bi se za sve vanjske suradnike koji žele sudjelovati u školskom kurikulumu trebalo organizirati 10 sati pedagoškog osposobljavanja što bi sigurno unaprijedilo spremnost za partnerstvo.

Kao sljedeći izazov, jednako važan, navodi se nedovoljno definiran zakonski okvir kurikulumskog partnerstva, koji nakon početnog naglašavanja potrebe suradnje i partnerstva škole, roditelja i lokalne zajednice (NOK, 2010, 25, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, čl. 4.) nije to dalje implementirao u slijedne pravilnike, što bi školama pomoglo prevladati nesigurnost u donošenju svojih protokola i procedura, koji bi potaknuli i olakšali razvoj partnerskih procesa.

U analiziranim izvorima nije opaženo učenje, obrazovanje i stručno usavršavanje za partnerstvo, osim u pojedinačnim slučajevima (u većini su škola razvijane kompetencije samo za suradnju/suradničke odnose). Intervjuirani članovi povjerenstva za kvalitetu potvrdili su njegovu nužnost za uspostavu, razvoj i afirmaciju takvih procesa i time stručno usavršavanje učitelja predstavlja početni realni izazov na koji škole i ustanove koje se time bave mogu i trebaju učinkovito odgovoriti u okviru svojih specifičnih funkcija (Epstein, Sanders, 2006). S obzirom na to da su i učenici sadašnji i budući partneri, važno je i u njihov kurikulum što ranije ugraditi učenje za takvo suradništvo, a također roditeljima i lokalnoj zajednici, u jednoj

interaktivnoj razmjeni znanja, vještina i iskustava omogućiti razvoj kompetencija za partnerstvo. U tom bi značajno mogli pomoći predstavnici društvene zajednice i lokalne uprave, koji su od svih sudionika intervjua navodili najviše iskustava partnerskog rada, u raznim projektima, apliciranju na europske fondove, javno-socijalnom partnerstvu i sl.

Roditelji kao prvi i najvažniji partneri školi, što je vidljivo iz analize školskih dokumenata i potvrđeno u intervjuima, ipak su samo povremeno planirani kao sunositelji kurikulumskih aktivnosti i to najčešće u izvanškolskim aktivnostima, projektima i integriranim/tematskim danima. Još je manja planirana zastupljenost subjekata lokalne zajednice koji imaju velik potencijal za odgojno-socijalna iskustva i učenje učenika te u gotovo svim područjima godišnjeg plana i programa i školskog kurikuluma takvo suradništvo i njegov doprinos trebaju biti vidljiviji. To upućuje da je i sama metodologija planiranja i programiranja jedan od izazova jer se treba više razvijati i usmjeravati prema mrežnom planiranju i aktivnom uključivanju i drugih suradnika osim učitelja. Isto tako, dio stručnog usavršavanja svakako treba usmjeriti i prema suradnji i partnerskim odnosima. Planiranje školskog kurikuluma treba i dalje unaprjeđivati, više ga i konzistentnije povezivati po kurikulumskoj osi. Važno je planirati uključenost roditelja i vanjskih suradnika u izbornu, dodatnu i dopunsku nastavu; više naglašavati humanistički pristup učenju u malim skupinama; obogaćivati školske projekte tako da svi učenici imaju priliku sudjelovati i više se uključivati u međunarodne projekte zbog učenja i usavršavanja koje omogućuju učenicima i učiteljima. Navedene izazove intervjuirani članovi objašnjavaju nedovoljnom spremnošću roditelja i učitelja za razvoj intenzivnijih odnosa. Naglašen je i problem nedostatka vremena koji ističu gotovo svi sudionici.

S obzirom na izazov odnosa prema sadašnjim i budućim partnerima prevladava mišljenje da njihovo sudjelovanje treba biti u nazočnosti osoba iz škole s tim da veću slobodu imaju partneri čiji rad škole poznaju ili koji imaju vjerodostojne preporuke, što je u školama već prisutno, pa ističu takve dobre primjere, prije svega s djelatnicima PU, muzeja i gradske knjižnice te iz različitih zdravstvenih i sličnih ustanova.

Analizom su dobiveni podatci o razvojnom kontekstu kurikulumskog partnerstva razvrstani u 3 potkategorije: *Značajke suradnje*, pri čemu se tragalo za mogućim obilježjima partnerstva, zatim *Proces vođenja partnerstva*, odnosno tko ga u školama predvodi i treće, *Što se poduzima za razvoj partnerstva*, misleći prije svega na neke specifične sadržaje i aktivnosti koji su se već u određenoj mjeri pokazale uspješnima.

Razvojni kontekst partnerstva nužno obilježava postojanje određene razine suradnje kao njegove prethodnice podržane različitim oblicima zajedničkog rada: skupnim, timskim,

sastancima i dogovorima, kao i sličnim aktivnostima za učenike, učitelje, roditelje i subjekte užeg i šireg okružja. To podrazumijeva i određenu razvijenost osobnih i profesionalnih kompetencija svih sudionika kurikuluma, povjerenja, povezanosti, kolegijalnosti, aktivnosti, odgovornosti, inicijativnosti i komunikacijskih vještina. Procese partnerstva u većini škola vode ravnatelji, ali najčešće uz pomoć pedagoga i/ili drugih suradnika što postupno vodi prema formiranju tima za vođenje ili zajedničkog vođenja s povjerenstvom za kvalitetu.

Fullan (1995, prema Stoll i Fink, 2000) navodi kako je predvodništvo ravnatelja kao zahtjev postmodernog doba vrlo važno za kulturu škole, ali njezine će se promjene događati ovisno što učitelji o tome misle i čine, o njihovim stavovima i postupcima, čime ujedno postavljaju i norme. Neprijeporna je važnost ravnatelja u promjenama škole, a također i pedagoga kao jednog od pokretača inovacija i razvoja (Sekulić Majurec, 2007), time i u ovakvim promjenama suradničkih odnosa. Evidentno je u školama prepoznata složenost i značajnost partnerskih procesa (koji unose snažnu promjenu u interakcijsko-komunikacijski obrazac škole) zbog toga što su njihovo vođenje primarno preuzeli ravnatelji; s druge strane, ravnatelji su osjetili kako ih zbog takve kompleksnosti ne mogu sami voditi te ih dijele s pedagogom i drugim suradnicima, odnosno s povjerenstvom za kvalitetu. Takvim se postupnim povećanjem broja uključenih osoba u praksi upravo oživotvoruje prvi od pet koraka teorijskog modela uspostavljanja partnerstva (Epstein, 2011) koji se odnosi na formiranje akcijskog tima za partnerstvo. Zadaće takvog tima u školama bile bi razmatranje ponuda i mogućnosti za suradnju, odabir i iniciranje partnerstva prema ciljeva školskog kurikuluma gdje bi se uključili i predstavnici učenika i roditelja.

Prema procjeni pedagoga jedne gradske škole, ako bi samo jedna osoba brinula o procesu partnerstva od ponude i planiranja do realizacije, vrednovanja i izvješćivanja, trebala bi biti zaposlena na pola radnog vremena. Sljedeći je drugi korak osiguravanje potrebne podrške i sredstava za partnerstvo, treći je utvrđivanje polazišnih točaka, najčešće postojećih aktivnosti dobre prakse u konkretnoj školi. Zatim slijedi donošenje trogodišnjeg i jednogodišnjeg akcijskog plana aktivnosti na razvoju partnerstva i na kraju, peti se korak odnosi na stalan rad prema tim planovima kao integralni dio kurikuluma jedne partnerske škole.

Za potkategoriju *Što se u školi poduzima za razvoj partnerstva* izdvojene su različite aktivnosti ili sadržaji u kojima se prepoznaju preduvjeti ili obilježja razvijenije suradnje. One se mogu dodatno podijeliti na sadržaje koji se poduzimaju za razvoj suradnje unutar škole, zatim za suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom, za učenje učenika o partnerstvu te na aktivnosti koje već imaju partnerski karakter.

Sadržaji koji podržavaju kontinuitet, kao preduvjet razvoja suradnje unutar škole, odnose se na: ugrađenost partnerstva u planove i programe ravnatelja, pedagoga i drugih stručnih suradnika; vizija ravnatelja i podrška partnerskim idejama učitelja i drugih djelatnika; mjesečno timsko planiranje; rad u stručnim tijelima škole; savjetodavan rad; praćenje razredne i školske klime; stručno usavršavanje; skupni rad i pedagoške radionice; svi oblici rada na humanizaciji odnosa; teambuilding; otvorenost za suradnju te česta i raznovrsna međusobna komunikacija; samovrednovanje.

Sadržaji koji podržavaju suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom odnose se na: otvorenost za raznovrsnu suradnju s roditeljima i vanjskim ustanovama te stručnjacima; kulturnu i javnu te socijalno-zdravstvenu i ekološku djelatnost škole; programe prevencije i profesionalne orijentacije; savjetodavan rad i savjetovanje; zajedničke pedagoške radionice i druge prigode za druženje učenika, učitelja, roditelja i subjekata lokalne zajednice.; prihvaćanje ideja i inicijativa koje daju roditelji i vanjskih suradnici; projekti, integrirani i tematski dani; izvanučionična i terenska nastava; izvanškolske aktivnosti učenika; izvješća o roditeljskim sastancima; partnerstvo s drugim školama i fakultetima; što češći razgovori i drugi kontakti s roditeljima i školskim suradnicima.

Učenje učenika o partnerstvu obuhvaća: rad u paru, skupni rad, timski rad, pedagošku radionica; razgovor, dijalog, aktivno slušanje, igre socijalizacije, projekte, tematske i integrirane dane, školski list, plenum, tribinu, simulaciju, sudjelovanje u različitim priredbama, manifestacijama i natjecanjima u školi i izvan nje, debatu, kritiku, dogovaranje, intervjuiranje, anketiranje, izvanučioničnu i terensku nastavu, savjetovanje, pisanje biografije, vrednovanje, samovrednovanje.

Aktivnosti koje već imaju partnerski karakter jesu: uključivanje roditelja u razvojne ciljeve škole te u održavanje nastave i sata razrednika; stručni predavači iz okružja sudjeluju u nastavi; škola za roditelje; dječji sajam i zajedničko obilježavanje Dana obitelji; vođenje sportskih aktivnosti u školi od strane vanjskih djelatnika; angažiranje vanjskih predavača u stručnom usavršavanju učitelja; zajedničko planiranje sata razrednika i sudjelovanje roditelja u izradi priručnika za sat razrednika, osobna inicijativa; donacije školi koje kontroliraju roditelji, razmatranje i usvajanje školskih dokumenata.

Iz svega navedenog zaključuje se da u školama i njihovoj suradničkoj strukturi postoji opsežan i kvalitetan razvojni kontekst za partnerstvo. U navedenim se potkategorijama, aktivnostima, sadržajima i strategijama učenja nalaze temelji i početni elementi jedne razvijenije suradnje, koja ide u susret kurikulumskom partnerstvu, takvoj filozofiji škole koja otvara inovativne pedagoške i organizacijske mogućnosti za bogatiju interakciju svih

sudionika i pluralizam svih suodgajatelja te veća i raznolikija socijalna iskustva učenika. Tome u prilog ide izjava jednog učitelja, sudionika intervjua: „Bez povezanosti i suradnje škola ne može ostvariti svoje ciljeve“.

Nakon analize godišnjih planova i programa, školskih kurikuluma i polustrukturiranih skupnih intervjua izdvojena su obilježja kurikuluma škole koja promiče partnerstvo. Dakle, partnerska škola partnerstvo promatra unutar vrijednosti školskog kurikuluma u koje se integriraju i potrebe lokalne zajednice. Ima jasnu viziju suradnje i razradu načina njezine provedbe (tko, što, kako, kada, gdje); brine se o ishodima i kvaliteti suradnje. Definira i promiče partnerstvo postavljenim razvojne ciljevima i strategijama razvoja te kontinuirano osvješćuje važnost i dobrobit suradnje i partnerstva. Širi entuzijazam među djelatnicima, uspostavlja pozitivno ozračje suradništva i demokratske kulture. Ima ravnatelja i vodstva koji su otvoreni za razvoj i promjene te prihvaćanje partnerstva kao istinske vrijednosti i opstojnosti, uravnoteženosti i dobrobiti za sve. Njeguje zajednički rad učenika i učitelja, učitelja međusobno te ravnatelja i stručnih suradnika. U svojim programima, u okviru funkcije razvojnog predvodništva (ravnatelj, pedagog, razrednik…), odnosno školskog menadžmenta, aktivno brine o javnoj prezentaciji škole i partnerstva, na mrežnim stranicama škole, ali i drugim vidovima prezentacija prema zajednici i šire. Potiče stručna i druga tijela škole planirati teme, rasprave i aktivnosti o školskom partnerstvu, međusobno se povezuju i surađuju.

Ono što školu koja promiče partnerstvo osobito krasi jest razvijena kulturna i javna te zdravstveno-socijalna i ekološka djelatnost, uključujući prevencijske i programe profesionalne orijentacije u kojima sudjeluju roditelji i subjekti iz društvene sredine. Potiče i nenastavne djelatnike na suradništvo i doprinos razvoju partnerstva. Otvorena je prema svima i pruža mogućnost davanja prijedloga o temama i problemima za raspravu i rješenja, odnosno svi prijedlozi imaju priliku biti raspravljeni i prihvaćeni; pruža se podrška svima koji žele promjene. Cjelovito se brine o učenicima i njihovoj sigurnosti u školi, a roditelji uvijek mogu dobiti informaciju o djeci koju trebaju; kontinuirano se zajednički traže bolja rješenja na dobrobit učenika; omogućuje uključivanje učenika u kurikulum na mnogobrojne načine, npr. projekti, novinarsko istraživanje, aktivan doprinos nastavnom procesu i sl. Osmišljava različite i specifične aktivnosti za promicanje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnim okružjem; organizira različite timove u kojima sudjeluju i subjekti iz lokalne zajednice.

Škola koja promiče partnerstvo prihvaća suvremen način poučavanja i učenja koji podrazumijevaju partnerstvo, suradničko učenje i timski rad. Skrb o partnerskim procesima prepušta povjerenstvu za kvalitetu koje potiče razvoj svih oblika suradnje i partnerstva na

svim razinama. Omogućuje vanjskim suradnicima samostalno vođenje određenih izvannastavnih aktivnosti za koje su kompetentni, a ostalima za njihove školske aktivnosti osigurava odgovarajuću pedagošku pomoć. Prisutna je u svim događanjima u zajednici; osigurava i prihvaća uključenost roditelja u kurikulum škole; ima stalan kontakt sa svim obiteljima kojima su učitelji i stručna služba uvijek dostupni za pomoć; nalazi i pokreće nove i specifične načine partnerstva, npr. sudjelovanje roditelja u školskim priručnicima; nadzorna uloga roditelja u donacijama; korištenje suvremenih medija za prijedloge o poboljšanju rada škole i sl. Odlično surađuje s osnivačem koji su prijatelji škole i prepoznaju njezine stvarne potrebe te pomažu u rješavanju problema. Otvorena je kao mjesto okupljanja svih su-kreatora kurikuluma: Dan otvorenih vrata, okrugli stol, tribina, zajedničke akcije i priredbe, obilježavanje važnih datuma i sl. Intenzivno provodi različite projekte i brine se o uključenosti svih učenika te sudjelovanju roditelja i lokalne zajednice, također i nacionalne i međunarodne u kojima učenici i svi sudionici stječu specifična iskustva. Omogućuje i specifične projekte za učenike, npr. Budimo bolji, Dan volontiranja, OŠ traži zvijezdu, Pokaži što znaš; najuspješniji projekti učenika predstavljaju se na učiteljskom vijeću kao posebna čast i nagrada.

Partnerska škola teži dobrobiti i uključenosti, aktivnom doprinosu svih sudionika kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Kreira različite izvannastavne aktivnosti učenika kojima se promiče suradništvo; organizira izvanučioničnu i terensku nastavu u suradnji s roditeljima, turističkom agencijom i drugim subjektima u lokalnoj zajednici; podržava rad i aktivnost vijeća učenika i osigurava važnost njihovih odluka. Isto tako podržava rad vijeća roditelja kao partnera u svim važnim područjima rada škole. Često saziva stručne i radne sastanke koji su ujedno i prilika za okupljanje i druženje te ima već niz godina razvijanu suradnja s ustanovama i udrugama iz mjesta, s crkvom, ustanovama humanitarnog karaktera i sl. Prepoznaje i brine se o specifičnim aktivnostima koje podržavaju partnerstvo s lokalnom zajednicom: obilježavanje važnih dana za mjesto; školsko dvorište-okupljalište svih (osvijetljeno noću, uređeno boćalište, klupe za sjedenje, sjenica); partnerstvo u školskom listu i mjesnim novinama; školski ekovrt i sl. Osigurava svim sudionicima kurikuluma učenje, obrazovanje i usavršavanje za partnerstvo. Povremeno razvija i formalizirano partnerstvo, uz potpisane ugovore predstavnika škole i partnera, kada je to važno i potrebno. I na kraju, partnersku školu obilježava društvenost i suradnja gdje se uzajamno omogućuje "prelijevanje" školskoga kurikuluma u lokalni i obrnuto, a učenici nastavljaju određene aktivnosti u lokalnoj sredini pri čemu se škola stalno brine o jačanju tih poveznica.

Najviše općih i specifičnih obilježja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture izdvojeno je iz iskaza povjerenstava za kvalitetu koja su pružila bogat uvid u postojeće i poželjne odlike "škole koja promiče partnerstvo". Svako se od tih obilježja u kontekstu pojedinačne odgojno-socijalne kulture škole dalje može sukreirati i razvijati onako kako će najbolje doprinositi dobrobiti učenika te profesionalnom i osobnom razvoju svih sudionika kurikuluma. To znači da su dobivene karakteristike okvirne smjernice unutar kojih svaka od škola u uzorku, ali i drugih osnovnih škola, može refleksivno razmotriti i vrednovati svoju partnersku mrežu i dalje je osnaživati i sukonstruirati u skladu s planiranim vrijednostima i ciljevima.

U samoj metodologiji istraživanja, nakon definiranja cilja i problema istraživanja, nije se početno pristupilo definiranju čvrstih hipoteza istraživanja jer utemeljena teorija, primijenjena u ovom radu, ne polazi od hipoteza kao pretpostavki određenih činjenica nego se one izvode na temelju konceptualne ideje (a ne prije promatranih podataka). Rezultat takvog pristupa je niz hipoteza oblikovanih kao utemeljena teorija koja ima obilježje privremenosti. Naime, u kvantitativnom se istraživanju varijable unaprijed definiraju, a u kvalitativnom se otkrivaju i dopunjavaju tijekom analize unutar kategorija i potkategorija, odnosno jedinica i uporišnih točaka analize.

Stoga je oblikovana samo polazna hipoteza: *Partnerski su odnosi razvijeniji u školama koje promiču otvorenost, humanizam, raznovrsnu suradnju, demokratsko vođenje i time grade bogatije socijalno-pedagoške mreže u školi i njezinu okružju.*

Tijekom cjelokupnog rada na podatcima, početno od znanstveno-teorijskih te dalje postupno prikupljanih iz triju empirijskih istraživačkih etapa, analize sadržaja godišnjih planova i programa, analize školskih kurikuluma te polustrukturiranih grupnih intervjua s povjerenstvima za kvalitetu, polazna se hipoteza pozitivno potvrđivala.

Kako je odmicao istraživački proces, sve se više otvarala kurikulumska realnost svih 11 osnovnih škola u uzorku. Iznjedrio je iznimno bogatstvo podataka koji su skriptirani u što izvornijem obliku. Stoga se baza podataka povećavala i izgledalo je kako će brzo "izmaknuti kontroli", kao i svim mogućnostima organiziranja, obrade i interpretacije. Međutim, unatoč opsežnosti i raznolikosti podataka pokazala se njihova smislenost u odnosu na cilj istraživanja i istraživačka pitanja te, sukladno metodologiji utemeljene teorije, uz pomoć manjih radnih hipoteza i privremenih teorija koje su se javljale u svim fazama, redali su se odgovori i zaključci. Iako je istraživački nacrt predviđao čvršće kodiranje kojim bi se dobio manji broj preglednijih i jasnijih zaključaka, to se ubrzo pokazalo teško ostvarivim. Naime, škole su toliko specifične i jedinstvene u svojem kurikulumskom profilu, zajednički sukonstruiranom,

osobito u slučaju školskih kurikuluma gdje je sukreator velik broj učitelja. Oni su pri planiranju pojedinih aktivnosti kreativno obogaćivali formalne vrijednosti i ciljeve učenja, osobnim, školskim i lokalnim vrijednostima i ciljevima, unoseći pritom i vlastitu filozofiju odnosa osobe i institucije, djeteta i škole (Resman, 2000) te pečat svojih ljudskih i profesionalnih vrednota. Uvidjelo se da bi takve originalne izraze, kakav je bio veći dio planiranih aktivnosti, teško bilo svrstavati i kodirati u zajedničke kategorije jer bi se potrla upravo ta jedinstvenost koja govori sama za sebe. Zbog toga se zadržalo na okvirnoj analizi kojom su se kategorizirale određene pojave, a opet su mogle ostati u što izvornijem obliku.

Analizom izdvojene odlike partnerske su škole sagledavane iz različitih perspektiva i nisu posložene prema posebnom ili formalnom kriteriju, vrsti, podjeli. Integrirana su njezina obilježja iz raznih područja života i rada škole koja trebaju pomoći u razvoju kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Mogu školama poslužiti za samovrednovanje jer je uočeno kako prepoznaju takav unutarnji mehanizam samopromišljanja kao jedan od preduvjeta i pokretača promjena kod svake osobe i kao nužan za društvene promjene kakav je u suštini ovaj proces. U očekivanim promjenama tradicionalne škole u partnersku važno je da škole evaluiraju sve što rade i što im je važno, iako to nije uvijek lako; svakako treba tražiti nove načine evaluiranja i prikaza rezultata kako bi pobudilo interes i pomoglo razumijevanju (Stoll, Fink, 2000, 247) u čemu mogu pomoći i odlike "škole koja promiče partnerstvo".

Jedan od zaključaka ovog rada jest i to da je kurikulumska metodologija kao nov način planiranja, unatoč još uvijek prisutnim nedostatcima, donijela bogatije i opsežnije ustrojstvo odgojno-obrazovnoga rada, unutarnju povezanost, zaokruženost i dorečenost elemenata plana i programa (Previšić, 2007). Također, uvela je i poželjan pluralizam sunositelja, barem na prvoj razini međusobne suradnje učitelja, zatim i učenika, što ide u prilog promicanju učenikove participacije u sukonstrukciji kurikuluma. Iako još nedovoljno vidljivo sudjelovanje roditelja i subjekata iz društvene sredine, opažen je pozitivan trend njihova doprinosa odgojno-socijalnoj kulturi škole. Očekuje se njegov nastavak i razvoj pri čemu će škole sigurno proširivati suradničke i partnerske mreže. Indikativno je spomenuti da su uočeni mnogi suradnici čije (kvalitetne) programe škole samo slijede. Primjer su za to turističke agencije, kina, muzeji, koji nude gotove programe školama, iako bi škole trebale i za taj vid suradnje imati resurse, partnerski sudjelovati u tim programima dodajući im potrebnu pedagošku dimenziju. Pri tome bi se povjerenstva za kvalitetu ili novoosnovani timovi za partnerstvo brinuli o kurikulumskom strukturiranju i provedbi takvih programa te njihovoj pedagoškoj utemeljenosti i opravdanosti.

Na samom kraju, nužno je reći da u radu nikako nije "mjerena" prisutnost planirane suradnje jer je pretpostavka da se, kad je jednom uspostavljena, može razvijati u svim smjerovima i ako postoji jedna interakcija, može ih ubrzo biti više. U školi kao zajednici suradnja se također može učiti.

Ovo je istraživanje bilo važan način obostranog učenja škole i istraživača. S obzirom na to da je intervju bio vrlo dobro prihvaćen, zaključak je da takvi stručni razgovori o životnim temama zanimaju sve sudionike kurikuluma. Zajedničko učenje potaknulo je ideje nekih škola za daljnje promicanje partnerstva: u jednoj su školi školski list posvetili ovoj temi, a u drugoj su pokrenuli stručno usavršavanje u školi za partnerstvo.

Rad je istražio i ponudio nove mogućnosti u odgojno-socijalnoj funkciji škole obogaćene partnerskim sudjelovanjem svih (kreativnih) sudionika u sukonstrukciji kurikuluma za proces buduće pedagoške angažiranosti učenika. Pružene su teorijske i praktične smjernice te posebni indikatori razvoja kurikulumskog partnerstva u izgradnji odgojno-socijalnog i kulturnog bića suvremene škole. Rezultati istraživanja usmjerit će škole, roditelje, lokalno i šire okružje te obrazovnu politiku prema novim pristupima, vrijednostima, ciljevima, strategijama i sadržajima koji sudjeluju u modelu partnerske sukonstrukcije kurikuluma suvremene škole.

LITERATURA

1. Ajduković, D. (2003), Socijalna rekonstrukcija zajednice. U: Ajduković, D. (ur.), Socijalna rekonstrukcija zajednice. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 11-41.

2. Ajduković, M., Kregar Orešković, K., Laklija, M. (2007), Značaj teorije privrženosti za konceptualizaciju javne skrbi za djecu. Ljetopis socijalnog rada, 14 (1), 93- 118.

3. Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010), School-family partnerships to promote social and emotional learning. Handbook of school-family partnerships, 246-265.

4. Anđić, D. (2007), Učitelji, škola, obitelj i lokalna zajednica u kontekstu odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. *Osmi Dani Mate Demarina*.

5. Antić, S. (2000), Rječnik suvremenog obrazovanja. Zagreb: HPKZ.

6. Apple, M.W. (1990), Ideology and Curriculum. New York: Routledge.

7. Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005), Socijalna psihologija. Zagreb: Mate.

8. Armstrong, T. (2008), Najbolje škole: kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb: Educa.

9. Auerbach, S. (2012), School leadership for authentic family and community partnerships. New York: Routledge.

10. Babarović, T., Burušić, J., & Šakić, M. (2010), Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. Suvremena psihologija, 13(2), 235-256.

11. Babić, N. (2007), Konstruktivizam i pedagogija. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja 1. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 1-15.

12. Babić, N. (2012), Globalizacija, postmodernizam i vrijednosti obrazovanja. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur), Pedagogija i kultura. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 58-71.

13. Babić, N., Irović, S. (2003), Dijete i djetinjstvo u pedagogijskoj teoriji i praksi. U: Babić, N., Irović, S. (ur.), Dijete i djetinjstvo - teorija i praksa predškolskog odgoja. Osijek: Visoka učiteljska škola, 13-34.

14. Badurina, V. (2002), Prema novoj kulturi učenja. *Kateheza, 24*(1), 61-85.

15. Bahtijarević-Šiber, F. (1999), Menadžment ljudskih potencijala. Zagreb:Golden Marketing.

16. Baranović, B. (2006), Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: Baranović, B.(ur.), Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

17. Baranović, B. (2007), Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj. Zagreb, *Metodika* 18, vol. 8, 294-305.

18. Baranović, B., Domović, V., Štirbić, M. (2006), O nekim aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. Sociologija sela: časopis za istraživanja prostornog i sociokulturnog razvoja, 174 (4), 485-504.

19. Bašić, J. (2000), Koncept prikrivenog kurikuluma, Napredak, 141 (2), 170-181.

20. Bašić, J. (2009a), Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga.

21. Bašić, J. (2009b), Dijete (učenik) kao partner u odgoju. Odgojne znanosti, 11 (2), 27-44.

22. Bašić, J., Hudina, B., Koller-Trbović, N., & Žižak, A. (1994), Integralna metoda.Zagreb: Alinea.

23. Bašić, J., Grozić-Živolić, S. (2010), Zajednice koje brinu: model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih: razvoj, implementacija i evaluacija prevencije u zajednici. Zagreb-Pula: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Istarska županija.

24. Bedeković, V., Jurčić, M., Kolak, A.(2008), Suradnja roditelja darovitih učenika i škole i potpora lokalne zajednice, 314-333.

25. http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/14%20Okrugli%20sto/Kolak,%20Jurcic,%20Bedekovic%20-%2023.pdf, pristupljeno 3. 10. 2012.

26. Berc, G. (2010), Izazovi suvremenog društva za socijalni rad u obrazovanju.Socijalni rad i borba protiv siromaštva i socijalne isključenosti: profesionalna usmjerenost zaštiti i promicanju ljudskih prava.

27. Berns, R. M. (2010), Child, family, school, community: socialization and support,8th Edition, USA: Wadsworth: Cengage Learning.

28. Bezinović, P. (2010), Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama, Agencija za odgoj i obrazovanje/Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb.

29. Bognar, B. (2006), Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. Metodički ogledi, 13(1), 49-68.

30. Bognar, B. (2012), Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštva. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur), Pedagogija i kultura. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 100-110.

31. Bognar, L. (2001), Metodika odgoja, Osijek. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.

32. Bognar, L. (2007), Pedagogija u razdoblju postmoderne. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur.) Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 28 – 40.

33. Bognar, L., Matijević, M. (2002), Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.

34. Bošnjak, B. (1997 a), Drugo lice škole. Zagreb: Alinea.

35. Bošnjak, B. (1997 b), Trideset godina istraživanja odgojno-obrazovnih ozračja: prošlost, sadašnjost i budućnost. U: Vrgoč, H. (ur.), Školsko i razredno-nastavno ozračje- put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 17-23.

36. Bouillet, D., Uzelac, S., (2007), Osnove socijalne pedagogije. Zagreb: Školska knjiga.

37. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1986), Pedagoško djelovanje i simboličko nasilje. U Proturječja suvremenog obrazovanja, uredio Sergej Flere, 141-64.

38. Brajša, P. (1993), Pedagoška komunikologija: razgovori, problemi i konflikti u školi. Zagreb: Školske novine.

39. Brajša- Žganec, A. (2003), Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada Slap.

40. Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z., Franc, R. (2000), Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. Društvena istraživanja, 6 (50), 897-912.

41. Brajša, P. (1995), Sedam tajni uspješne škole, Zagreb: Školska knjiga.

42. Bratanić, M. (1993), Mikropedagogija: interakcijsko- komunikacijski aspekt odgoja, Zagreb: Školska knjiga.

43. Brezinka, W. (2005), Erziehungszweck in Familien und in öffentlichen Schulen in der pluralistischen Situation. *Kateheza*, *27*(1), 5-9.

44. Brigman, G. A., Webb, L. D., & Campbell, C. (2007), Building skills for school success: Improving the academic and social competence of students. Professional School Counseling, 10(3), 279-288.

45. Bronfenbrenner, U. (1979), The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard Univrsity Press.

46. Bronfenbrenner, U. (1992), Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–248). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.

47. Brown, D. (1996), A holistic, values-based model of life role decision making and satisfaction, in: D. Brown (Ed.). Career Choice and Development (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass

48. Bruner, J. (2000), Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.

49. Bryan, J. Griffin, D. (2010), A Multidimensional Study of School-Family-Community Partnership Involvement: School, School Counselor, and Training Factors. Professional School Counseling; Vol. 14 Issue 1, p 75-86, 12p, 2 Charts.

50. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009), Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 55(21.), 50-57.

51. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010), Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 191-203.

52. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012), Škola kao zajednica odrastanja. Pedagogijska istraživanja, 9 (1/2), 43-55.

53. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014), Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. Pedagogijska istraživanja, 11(1), 95-107.

54. Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010), Curriculum of the Cooperative School. Didactica 3, (1), 9-17

55. Bunce, C. A., Willower, D. J. (2001), Counselor subculture in schools.Journal of Educational Administration, 39(5), 472-487.

56. Burušić, J., Babarović, T., Šakić, M. (2009), Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: rezultati empirijske provjere. Društvena istraživanja, 18(4-5): 605-624.

57. Bush, T. (2003), Theories of Educational Leadership and Management. (3. Edition). London: SAGE Publications.

58. Buss, D. M., Larsen, R. J. (2008), Psihologija ličnosti: područja znanja o ljudskoj prirodi. Naklada Slap: Jastrebarsko.

59. Buterin, M. (2012), Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. Život i škola, 58 (27), 104-112.

60. Caine, R. N., Caine, G. (1994), Making connection: Teaching and Human Brain (New York: Addison- Wesley)-

61. Cankar, F., Deutsch, T. (ur.) (2010), Šola kot stičišče partnerjev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

62. Capra, F. (1998), Mreža života: Novo znanstveno razumijevanje živih sustava. Zagreb: Liberata.

63. Castells, M. (2000), Uspon umreženog društva. Zagreb: Golden marketing.

64. Catalano, R. F. i Hawkins, J. D. (1996), The social development model: A theory of antisocial behaviour, In: Hawkins, J. D. (Ed.). *Delinquency and crime: Current theories.* New York: Cambridge University Press.

65. Censi, A. (2009), School and family: values and relations. Italian Journal of Sociology of Education, 1(1), 85-96.

66. Center for Substance Abuse Prevention (CSAP) (2003), Pathways to effective programs and positive outcomes, Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services (DHHS), Substance Abuse and Mental Health Service Administration (SAMHSA)

67. Chitty, C. (2012), Politika obrazovanja. U: Duffour, B., Curtis, W. (ur.), Studij odgojno-obrazovnih znanosti. Zagreb: Educa, 41-71.

68. Cifrić, I. (2008), Imperij ili zajednica? Homogenzacija i raznolikost kultura u kontekstu globalizacije i identiteta. Zagreb: Društvena istraživanja 17 (4-5), 773- 797.

69. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010), Didaktika i kurikulum, Zagreb: IEP−D2.

70. Clark, J. A. (2010), Empathy- An Integral Model in the Counseling process. Journal of Counseling&Development, 88, 348-356.

71. Cohen, A. L., (2003), The Social Development Model, EBSCO Research Starters, EBSCO publishing Inc. (preuzeto s EBSCO Online Database Academic Search Premier. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=943949402&site=eh ost-live)

72. Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007), Metode istraživanja u obrazovanju. Zagreb: Naklada Slap.

73. Colebatch, H. K., (2004), Policy. Zagreb*:* Fakultet političkih znanosti.

74. Coleman, J. (1988), Social Capital in the Creation of Human Capital. AmericanJournal of Sociology (spec. Ed.), 94, 95-120.

75. Coleman, J. S. (1991), Parental Involvement in Education. Washington DC: Office of Educational Research and Improvment.

76. Cornbleth, C. (1988), Curriculum In and Out of Context, Journal of Curriculum and Supervision, 3 (2), 85-96.

77. Cota Bekavac, M. (2002), Istraživanje suradničkog učenja. Napredak, 142 (1), 32-40.

78. Crawford, J. (2006), The culture of evaluation in library and information services. Oxford: Chandos Publishing.

79. Cunningham, C. and Davis, H. (1985), Working with Parents: Frameworks for Collaboration. London: Open University.

80. Curtis, W. (2012), Filozofija odgoja. U: Duffour, B., Curtis, W. (ur.), Studij odgojno-obrazovnih znanosti. Zagreb: Educa, 41-71.

81. Cvitković, A. (2003), Socijalno partnerstvo i tržište rada. Financijska teorija i praksa, 27(4), 481-494.

82. Čudina-Obradović, M., Težak, D. (1995), Mirotvorni razred: Zagreb: Znamen.

83. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999), Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern pesperctives. London: Falmer Press.

84. Davies, I., Gregory, I., Riley, S. C. (1999), Good Citizenship and Educational Provision. London&New York: Falmer Press.

85. Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), Extending educational reform: From one school to many. Psychology Press.

86. Deal, T., Kennedy, A. (1988), Corporate Cultures.(1982). Reading, Addison-Wesley Google Scholar.

87. Deal, T., Peterson, K., What is School Culture? www.schoolculture.net/whatist,html (20. 07.2013.)

88. Delors, J. (1998), Učenje blago u nama. Zagreb: Educa

89. Dewey, J. (1966), The Child and the Curriculum. The University of Chicago Press Chicago, London. http://www.archive.org/details/childandcurricul00deweuoft, pristupljeno 10. 10. 2012.

90. Djui, Dž. (1970), Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja. Cetinje: Obod.

91. Dmitrijev, D. G. (2008), Modernism, postmodernism and the theory of contents of education in the USA. *Pedagogija*, *63*(2), 173-182.

92. Dobrotić, I., Laklija, M. (2012), Obrasci društvenosti i percepcija izvora neformalne socijalne podrške u Hrvatskoj. Društvena istraživanja, 21(1 (115), 39-58.

93. Domović, V. (2003), Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.

94. Doolan, K. (2010), Aspekti uključenosti roditelja i učenika pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj. Zagreb. Mreža centara za obrazovne politike.

95. http://euroskop.hr/www/BazaHILS/upload/Aspekti%20uklju%C4%8Denosti%20APREME_Croatia_report_cro.pdf, pristupljeno 2. 4. 2013.

96. Dryden, G., Vos, J. (2001), Revolucija u učenju. Zagreb: Educa.

97. Duffour, B. i Curtis, W. (ur.) (2012), Studij odgojnoobrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline. Zagreb: Educa.

98. Eagleton, T. (2002), Ideja kulture. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

99. Eisler, R. (2002), Partnership Education in the 21st Century, Encounter, 15 (3), 5-12.

100. Epstein, J. L. (2001), School, Family and Community Partnership. Colorado: Westvie Press.

101. Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301.

102. Epstein, J. L., Sanders, M. G. (2006), Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family and Community Partnership, Peabody Journal of Education, 81, (2), 81–120.

103. Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S. (2009), School, Family and Community Partnership, London: Corwin Press, SAGE.

104. Epstein, Y., Van Voorhis, F. L. (2010), School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Succes, Publication: Professional School Counseling. ASCA Proffesional School Counseling, 1-14.

105. Etički kodeks istraživanja s djecom (2003), Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

106. Eurydice – the education information network in Europe (2000), Key data on education in Europe. Luxemburg.

107. Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uljučiv rast. Bruxelles: Europska komisija. http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1300804774_Europa_2020.pdf, pristupljeno 2.4. 2015.

108. Europska komisija (2008), Comenius školska partnerstva- Priručnik za škole. Luxembourg: Ured za službene publikacije europskih zajednica.

109. Europska povelja o sudjelovanju mladih u životu općina i regija (1992), Vijeće Europe, 1992, 2003

110. Evans, W., Savage, J. (2015), Developing a Local Curriculum. Taylor & Francis.

111. Ferić, M. (2003), „Partnerstvo" programa usmjerenih obitelji i zajednice U: Bašić, J., Janković, J. (ur), Lokalna zajednica - izvorište Nacionalne strategije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih, Zagreb,74-84.

112. Finkelkrot, A. (1993), Poraz mišljenja. Beograd: Plato.

113. Flanders, N.A. (1974), Interaction analysis: A technique for quantifying teacher influence. preuzeto s http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED088855.pdf, pristupljeno 3. 4. 2015.

114. Flego, G. (2007), Uključenost, suradnja i uloga kulture. Politička misao, (04), 155-160. http://hrcak.srce.hr/file/32712, pristupljeno 14. 3. 2015.

115. Flett, M. (2007), Supporting mothers: Enriching the learning environment for young children. Early Childhood Matters, 11, 45-50.

116. Fromm, E. (1980), Revolucija nade. Beograd: Grafos.

117. Fukuyama, F. (2002), Social Capital and Development: The Coming Agenda. The SAIS Review.

118. Fulgosi Masnjak, R., Igrić, Lj., Lisak (2013), Roditeljsko poimanje tolerancije i primjena tolerancije u odgoju djeteta i suradnji s učiteljima.Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49, 23-36.

119. Fullan, M. (1999), Change Forces: The Sequel (London: Falmer).

120. Fullan, M. (2001), Leading in a Culture of Change. San Francisco. Jossey- Bass.

121. Gabelica, M. (1994), Razgovori s roditeljima. Đakovo i Slavonski Brod: Temposhop i Obiteljski centar.

122. Gardner, J. W. (1991), Building community (p. 5). Washington, DC: Independent Sector.

123. Gardner, H. (2000), The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves. New York: Penguin Putnam.

124. Geiger Zeman, M., Zeman, Z. (2010), Uvod u sociologiju (održivih) zajednica. Zagreb: Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar“.

125. Gibbons, T., Sanderson, G. (2002), Contemporary themes in the research enterprise. International Education Journal, 3(4), 1-22.

126. Giddens, A. (2007), Sociologija. Zagreb: Globus.

127. Giesecke, H. (1993), Uvod u pedagogiju. Zagreb: Educa.

128. Glaser, B. G., Strauss, A. M. (1967), The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine.

129. Glasser, W. (1988), Naše osnovne potrebe – snažne sile koje nas gone. Socijalna zaštita (26−27), 12−19.

130. Glasser, W. (2005), Kvalitetna škola –škola bez prisile. Zagreb: Educa.

131. Gligora, H. (2012), Afirmiranje partnerskog odnosa i rješavanje, sukoba poslodavaca i zaposlenika, U: Božičević, V., Brlas, S., Gulin, M. (ur.), Psihologija u službi mentalnog zdravlja, Virovitica: Zavod za javno zdravstvo „Sveti Rok“Virovitičko-podravske županije, 212-218.

132. Goldring, L. (2002), The Power of School Culture. Leadership, *32*(2), 32-36.

133. Gómez Palacios, J. J. (2012), Odgoj za kompetencije. Kateheza, 34(3-4), 259-264.

134. Greene, B. (1996), Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Zagreb: Alinea.

135. Griffin, D., Steen, S. (2010), School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor. Professional School Counseling, 4 (13), 218-226.

136. Guba, E., Lincoln, Y. S. (2005), Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. U: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (ur.), The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 192-215.

137. Gudjons, (1992), Pedagogija:temeljna znanja. Zagreb: Educa.

138. Habermas, J. (1988), Filozofski diskurs moderne. Zagreb: Globus.

139. Halmi, A. (1996), Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima. Pravni fakultet u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada.

140. Hargreaves, A. (1995), Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age. In J. Smyth (ed.): Critical Discourses on Teacher Development Cassell, London , 149–179.

141. Hargreaves, A., Fink, D. (2004), The Seven Principles of Sustainable Leadership. Educational leadership, 61(7), 8-13.

142. Hargreaves, D.H. (2001), A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement (1), British Educational Research Journal, 27(4), 487 – 503.

143. Hart, R. A. (1992.) Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

144. Hass, G. (2006), Who Should Plan the Curriculum? U: Curriculum planning. (Parkway, F.W. / Anctil, E. J. / Hass, G.), Boston: Pearson Education. pp 244-248.

145. Hechler, O. (2012), Pedagoško savjetovanje. Zagreb: Erudita.

146. Hegyesi, G. (1994), Od socijalne države do socijalnoga društva: model partnerstva. Revija za socijalnu politiku, 11 (2), 141-158.

147. Henderson, A. (1997), Urgent Message: Families Crucial to School Reform. Washington DC: Education Watch.

148. Henderson, A., Mapp, K. (2002), The impact of school, family, and community connections on student achievement. www.sedl.org/connections/resources/evidence, pristupljeno 12. 12. 2014.

149. Hentig, H. (1997), Humana škola. Zagreb: Educa.

150. Hentig, H. (2006), Kakav odgoj želimo? Zagreb: Educa.

151. Hiatt-Michael, D. B. (2010), Promising practices to support family involvement in schools. IAP.

152. Hill, N. E., Taylor, L.C., (2004), Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science* 4 (13): 161- 164.

153. Holton, J. (2007), The Coding Process and Its Challenges. U: Bryant, A., Charmaz, K. (ur), The Sage Handbook of Grounded Theory. London: Sage Publicatins.

154. Хоменко, И. (2007), Школа и родители: этапы развития социального партнерства. Журнал «Директор школы, 100, 83-88.

155. Hornby, G. (2000), Improving Parental Involvement. London and New York: Cassell.

156. Hrabar, D. (1994), Prava djece u obitelji. Revija za socijalnu politiku, 1(3), 263-267

157. Hrvatić, N. (2012), Pedagogija i kultura. U: N. Hrvatić, i A. Kaplan (ur.), Pedagogija i kultura. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 152-162.

158. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 385-412.

159. Ikor, R. (1980), Škola i kultura. Beogradski izdavačko-grafički zavod.

160. Intihar, D., Kepec, M. (2002), Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

161. Israel, Glenn D., Beaulieu, Lionel J., Hartless Glen (2001), The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. Rural Sociology, 66 (1), 43-68.

162. Jackson, P. (1968), Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart&Winston.

163. Jacobs, H. H. (ur), (2010), Curriculum 21: Essential education for a changing world. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

164. Jagić, S., Jurčić, M. (2006), Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. Acta Ladertina, 3, 29-43.

165. Janković, J., Jakšić, D. (1994), Sukob ili suradnja. Alinea.

166. Janković, J. (2004), Pristupanje obitelji- sustavni pristup. Zagreb: Alinea.

167. Jaspers, K. (1997), Duhovna situacija vremena. Zagreb: Matica hrvatska.

168. Javornik Krečič, M., Kovše, S., Ploj Virtič, M. (2013), The Role and Meaning of School Counseling when Dealing with Peer Violence. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15*(2), 521-541.

169. Jeđud, I. (2007), Alisa u zemlji čuda-kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47 (2), 83-101.

170. Jeknić, R. (2006), Individualističke i kolektivističke kulture u kontekstu globalizacije: Hofstedov model i njegova kritika, Revija za sociologiju, 37 (3-4), 205-225.

171. Jensen, E. (2003), Super nastava, Zagreb: Educa

172. Jokić, B., Baranović, B., Bezinović, P., Dolenec, D., Domović, V., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2007), Ključne kompetencije "učiti kako učiti" i "poduzetništvo" u osnovnom školstvu Republike Hrvatske. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

173. Jones, J.J., Ignelzi, S.C. (2000), Partnerstvo vrtića, škole i obitelji. U. Obitelj u suvremenom društvu. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži; 97-105.

174. Jordan, B. (2004), Scaffolding Learning and Co-constructing Understanding. In: Anning, Angela; Cullen, J.; Fleer, M. (eds.), Early Childhood Education. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 31-42.

175. Jurić, V. (1995), Zadovoljstvo obitelji školom. Društvena istraživanja, 5 (4-5) , 641-655.

176. Jurić, V. (2004a), Metodika rada školskoga pedagoga. Zagreb: Školska knjiga.

177. Jurić, V. (2004b), Pedagoški menadžment - refleksija opće ideje o upravljanju. Zagreb: Školska knjiga, Pedagogijska istraživanja (1), 137-147.

178. Jurić, V. (2007), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, 253-307.

179. Jurić, V. (2010), Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, *7*(2), 177-187.

180. Jurić. V., Maleš, D. (1994), Škola i roditelji. Napredak; 135 (2), 133 – 140.

181. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001), Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće i HPKZ.

182. Jurčić, M. (2006), Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. Odgojne znanosti, 8(2 (12), 329-346.

183. Jurčić, M. (2007), Uravnotežena kombinacija socijalnih oblika nastave u funkciji oslobađanja potencijala učenja i poučavanja. U: Previšić, V. i sur. (ur.) Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

184. Jurčić, M. (2009), Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. Pedagogijska istraživanja: znanstveni časopis, 1-2 (5), 139-153.

185. Jurčić, M. (2012), Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Alinea.

186. Jurčić, M. (2014), Kompetentnost nastavnika–pedagoške i didaktičke dimenzije. Pedagogijska istraživanja, 11(1), 77-91.

187. Juul, J. (1995), Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi. Alinea.

188. Juul, J. (1998), Vaše kompetentno dijete. Zagreb: Educa.

189. Katunarić, V. (1996), Tri lica kulture. Društvena istraživanja, 5 (25-26).

190. Katunarić, V. (2009), Državljanski odgoj u europskim zemljama. Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, 10(18), 39-50.

191. Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.

192. Katzenbach, D., Palekčić, M. (1999), Prisvajanje znanja s konstruktivističkog gledišta. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A., Ledić, J.(ur.). Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 284-289.

193. Kisovar-Ivanda, T. (2008), Muzeji i škole partneri u obrazovanju. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), Pedagogy and the Knowledge Society. Zagreb: Učiteljski fakultet, 185-189.

194. Klafki, W. (2007), Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija. Pedagogija, 62 (3), 351-361.

195. Klaić, B. (1988), Rječnik stranih riječi. Nakladni zavod matice Hrvatske: Zagreb.

196. Klarin, M. (2006.), Razvoj djece u socijalnom kontekstu (roditelji, vršnjaci, učitelji, kontekst razvoja djeteta), Jastrebarsko: Naklada Slap, Zadar: Sveucilište u Zadru.

197. Klarin, M., Proroković, A., Šimić Šašić, S. (2010), Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz raznih sfera života u adolescenata- kroskulturalna perspektiva. Društvena istraživanja 3(107), 547-559

198. Klippert, H., (2001), Kako uspješno učiti u timu, Educa, Zagreb.

199. Kobolt, A. (1997), Teorijske osnove socijalnopedagoških intervencija. Kriminologija i socijalna integracija, 5(1-2), 129-140.

200. Kolak, A. (2006), Suradnja roditelja i škole. Pedagogijska istraživanja, 3(2), 123-140.

201. Kolak, A. (2012), Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U N. Hrvatić, A. Klapan (ur.), Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti, Sv. 1,(str. 226-239). Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo.

202. Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2012), Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. Kriminologija i socijalna integracija, 20 (1), 49- 62.

203. Komar, Z. (2012), Pedagogijski pojam kulture, U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.), Pedagogija i kultura, sv. 1, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 237-251.

204. Konvencija o pravima djeteta (2001), Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

205. Koraj, Z. (1999), Epifenomenologija odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 511-537.

206. Kostarova Unkovska, L. (2003), Škola kao stabilizator zajednice u krizi. U D. Ajduković (ur.), Socijalna rekonstrukcija zajednice (str. 257-269). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć

207. Kostović, S., Marić-Jurišin, S. (2011), Škola i socio-emotivni razvoj učenika- od interakcionističke teorije ka konfluentnom obrazovanju. Pedagogija 66(3), 365-372

208. Kovač, V., Buchberger, I. (2013), Suradnja škole i vanjskih dionika. Sociologija i prostor, 51 (3), 523-545.

209. Kovač- Šebart, M. (2006), Odgoj i „demokratično“ u javnoj školi. Napredak (4), 147, 482-492.

210. Koys, D. J., DeCotiis, T. A. (1991), Inductive measures of psychological climate. Human Relations, 44(3), 265-285.

211. König, E., Zeder, P. (2001), Teorije znanosti o odgoju. Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu. Educa: Zagreb.

212. Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja (2012), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta i Agencija za odgoj i obrazovanje.

213. Kyriacou, C. (2001), Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.

214. Lansdown, G. (2001), Promoting children's participation in democratic decision-making (No. innins01/9). UNICEF Innocenti Research Centre.

215. Legrand, L. (1993), Obrazovne politike. Zagreb: Educa.

216. Lesourne, J. (2000), Obrazovanje i društvo. Zagreb: Educa.

217. Leutar, Z. (2006), Uloga socijalne mreže u razvoju duhovnosti djece–kršćanska perspektiva. Dijete i društvo, časopis za promicanje prava djeteta, 8(2), 461-475.

218. Livazović, G. (2009), Teorijsko–metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja,55(21.), 108-115.

219. Livazović, G. (2012), Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. Kriminologija i socijalna integracija, 20(1), 1-132.

220. Livazović, G., Vranješ, A. (2012), Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca, Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 59(27), 55-76

221. López, J., Potter, G. (2002), After postmodernism. The Philosophers' Magazine, 2002 (17), 15-16.

222. Lukaš, M., Gazibara, S. (2010), Modaliteti suradničkih odnosa školskoga pedagoga i roditelja. Život i škola, 24 (2), 210 – 229.

223. Ljubetić, M. (2014), Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice. Zagreb: Element d.o.o.

224. Maleš, D. (1994), Odnos obitelji, škole i društva. U: Vrgoč, H. (ur.) Obitelj-škola-društvo. Zagreb: HPKZ.

225. Maleš, D. (1996), Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole, Društvena istraživanja, 5(1), str. 75.-87.

226. Maleš, D. (2003), Redefiniranje uloge učenika u svjetlu Konvencije o pravima djeteta. U: Vrgoč, H. (ur.) Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 209-216.

227. Maleš, D., Mužić, V. (1991), Budućnost škole – uvijek aktualna tema. Napredak. 135, (1), 32-41.

228. Maleš, D., Mijatović, A. (1999), Osnovica socijalne pedagogije. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A., Ledić, J. (ur.), Osnove suvremene pedagoije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 337-367.

229. Maleš, D., Stričević, I. (2009), Rad na projektu: izazov za djecu i odrasle. Zagreb: Udruženje Djeca prva.

230. Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. (2010), Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima, Život i škola, 24 (2), 56, 35 – 44.

231. Marentič-Požarnik, B. (2008), Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. Sodobna pedagogika, 28 (4), 28-51.

232. Maričić, J., Šakić, V., Franc, R. (2009), Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena. Društvena istraživanja, 18, (4-5), 625.-648.

233. Markovinović, A. (2010), Participativna prava djeteta u sustavu odgoja i obrazovanja. Dijete i društvo, 1-2 (12), 117-129.

234. Markovinović, A., Maleš, D. (2011), Pravo djeteta na sudjelovanje u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Unapređenje kvalitete života djece i mladih.

235. Markuš, M. (2010), Socijalna kompetentnost- jedna od ključnih kompetentnosti. Napredak, 151 (3 – 4) 432 – 444.

236. Marsh, C. J. (1994), Kurikulum - temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.

237. Marušić, I., Ristić Dedić, Z., Pavin, Ivanec, T., Jurko, L. (2006), Roditeljska suradnja sa školom– pogledi roditelja i učitelja (istraživački izvještaj); http://www.udrugaroditeljakpk.hr/, pristupljeno 12.5.2015.

238. Maslow, A. (2000), The Maslow Business Reader (D. C. Stephens, editor). New York: Wiley.

239. Mataga Tintor, A. (2006), Razlike u percepciji lokalne zajednice i prevencije poremećaja u ponašanju između ključnih ljudi s obzirom na spol. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 42, (2), str. 83-100.

240. Matasović, R., Jojić, L. (2002), Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb: Novi Liber.

241. Matičević, S. (1938), Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji. Zagreb: Minerva.

242. Matijević, M. (2001), Alternativne škole. Zagreb: Tipex.

243. Matijević, M., Radovanović, D. (2011), Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školska knjiga.

244. Mattessich, P. W., Murray-Close, M., Monsey, B. (2001). Collaboration: What Makes It Work: A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration Amherst H. Wilder Foundation.

245. Mead, G.H. (2003), Um, osoba i društvo. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk & Hrvatsko sociološko društvo.

246. Mediha, S., Doganay, A. (2009), Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. Educational Sciences. Theory and Practices, 9, 2, 925-940.

247. Mesec, B. (1998), Uvod v kvalitativno reziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

248. Messer, W.B., Keckes, K. (2008), An Anatomy of a Community-University Partnership: The Structure of Community Collaboration. Journal of Higher Education Outreach and Engagement. 191-204

249. Meyer , H. (2002), Didaktika razredne kvake- raspave o didaktici, metodici i razvoju škole. Zagreb: Educa.

250. Meyer, H. (2005), Što je dobra nastava? Zagreb: Erudita.

251. Miharija, M. i Kuridža B. (2010), Mišljenja i stavovi djece i mladih u Hrvatskoj. Zagreb: UNICEF, Ured za Hrvatsku.

252. Mijatović, A. (1995), Demokratičnost i demokratizacija školstva. Metodički ogledi, 6 (1), 35–46.

253. Mijatović, A., Šooš, E. (1999), Futurološka pedagogija, U: Mijatović, A. (ur.), Osnove pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor,577-615.

254. Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000), Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. Napredak (2), 141, 135-147.

255. Milat, J. (2002) (ur.), Kurikularni pristup promjenama u osnovnoj školi: društveno-humanističko područje. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

256. Milat, J. (2005), Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 199-208.

257. Miliša Z. (2011), Suvremena obitelj na kušnji. Medijski dijalozi, 4 (10), 3211-337.

258. Miliša, Z. (2014), Upozorenje-šok današnjice. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Filozofski fakultet.

259. Milutinović, J. (2012), Socijalni i kritički konstruktivizam: obrazovanje za demokratsko društvo. Kalokagathia-Časopis za društvena i pedagoška pitanja,1(1.).

260. Miljak, A. (2005), Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) i obrazovanja. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 235-251.

261. Miljak, A. (2007), Učenje činjenjem i sudjelovanjem u zajednici profesionalnih odgajatelja. Prvi kongres pedagoga Hrvatske, 201-214.

262. Morgan, S. L., Sorenson, B. A. (1999), Parental Networks, Social Closure and Matematisc learning: a Test of Coleman's Social capital Explanation of School effects. American Sociological Review, (64), 661 – 681.

263. Moreno, J. (1969), Osnovi sociometrije. Beograd: Savremena škola.

264. Morin, E. (2002), Odgoj za budućnost. Zagreb: Educa.

265. Mougniotte, A. (1995), Odgajati za demokraciju, Zagreb: Educa.

266. Mrkonjić, A. (2007), Evolucija pedagoške službe i škole, u: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 215-230.

267. Mrnjaus, K. (2008), Vrijednosti u odgoju: pojmovno određenje i rezultati empirijskog istraživanja, U: Napredak, Zagreb: HPKZ, br. 1, str. 5-20.

268. Mrvar, P. (2008), Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. Sodobna pedagogika, 58, št. 2, str. 120–141.

269. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009), Programi za poticanje emocionalnih i socijalnih kompetencija kod djece i adolescenata. Suvremena psihologija, (2009), 12, 2, 355-372.

270. Munjiza, E. (2009), Povijest hrvatskoga školstva i pedagogije. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera-Filozofski fakultet u Osijeku i HPKZ ogranak Slavonski Brod.

271. Murphy, E. (1997), Constructivist. Learning Theory. htt p//www.stemnet.nf.ca/-elmurphy/emurphy/cle2b. html (posjećeno 10. 10. 2013.).

272. Mušanović, M. (2000), Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. Zbornik: Didaktični in metodični vidiki.

273. Mušanović, M., Lukaš, M. (2011), Osnove pedagogije. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

274. Mužić, K. (2006), Demokratičnost škole u kontekstu metodičkog aspekta nastave. Metodički obzori, 1(2), 103-112.

275. Mužić, V. (2000), Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa

276. Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnoga društva od 2012. do 2016. godine (2012), Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

277. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

278. Nacionalni plan odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (1999), Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

279. Nastavni plan i program (2006), Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

280. Ngaujah, D. E., Dirks, D. H. (2006), An Eco-cultural and Social Paradigm for Understanding Human Development: A (West African) Context, International Journal of Psychology, 41 (4): 293-297.

281. Nias, J., Southworth, G., Campbell P. (1992), Whole school curriculum development in the primary school. London: The Falmer Press.

282. Ogbu, J. G., Spajić, V. (1989), Pedagoška antropologija. Zagreb: Školske novine.

283. Pahić, T., Miljević-Riđički R., Vizek-Vidović, V. (2010), Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. Odgojne znanosti, 12 (2), 329-346.

284. Palekčić, M. (2001), Distinktivnost pedagogijskih istraživanja. Napredak, 2 (2), 157-167.

285. Palekčić, M. (2002), Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? Napredak, 143 (4), 403-413.

286. Parsons, T. (1991), Društva. Zagreb: August Cesarec.

287. Pastuović, N. (1999), Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja, Zagreb: Znamen

288. Pašalić-Kreso, A. (2004), Koordinate obiteljskog odgoja–prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja. Jež, Sarajevo.

289. Patton,M.Q. (1990), Qualitative Evaluation and Research Methods. SAGE Publications, Newbury Park, London, New Delhi.

290. Pavić-Rogošić, L. (2007), Bez partnerskih odnosa nema održivog razvoja društva i uspješnog razvoja zajednice, Civilno društvo, 4/15, Nacionalna zaklada za razvoj civilnog društva.

291. Pavlović- Breneselović, D. (2010), Partnerstvo u obrazovanju. Andragoške studije (2), 123 – 139.

292. Pavlović, S., Šarić, M. (2012**),** Partnerstvo škole i roditelja – stvarnost ili iluzija inkluzivnog obrazovanja. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 14 (3), 511-531.

293. Pažin-Ilakovac, R. (2012), Kulturna i javna djelatnost škole- partnerski pristup. U: Ljubetić, M., Zrilić, S. (ur), Pedagogija i kultura., sv. 2, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 193-203.

294. Pećnik, N. (2010), Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju. Dijete i društvo, 10 (1/2), 99-117.

295. Pećnik, N., Starc, B. (2010), Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece.

296. Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2008), Položaj učenika u nastavi (Jučer-danas-sutra). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Republika Hrvatska, , http://www. bib.irb.hr/datoteka/412605.Polozaj_ucenika_u_nastavi_Jucer-danas-sutra.pdf, pristupljeno 19.12.2012.

297. Pennington, D. C . (2004), Osnove socijalne psihologije. Jastrebarsko: Naklada Slap.

298. Petani, R. (2011), Programi za obrazovanje roditelja kao dio cjeloživotnog učenja. U: Programi za obrazovanje roditelja kao dio cjeloživotnog učenja. U: (Skubic Ermenc, K., ur.), Udejanjanje načela individualizacije v Vzgojno-izobraževalni praksi. Ali smo na pravi poti? Zbornik mednarodnega posveta. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 135-138.

299. Peterson, K. (2009), Shaping School Culture. Excerpts from an interview Apple Learning Exchange, preuzeto sa: http://ali.apple.com/ali_sites/ali/exhibits/1000488/, pristupljeno 19.12.2012.

300. Petrović-Sočo, B. (1995), Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. Društvena istraživanja. 4 (4-5); 613-623

301. Petrović-Sočo, B. (2008), Osobne vrijednosti u kontekstu cjeloživotnog učenja odgojitelja/učitelja. U: Pedagogija i društvo znanja, svezak 1. Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur). Zagreb : Učiteljski fakultet.

302. Petz, B. (1992), Psihologijski rječnik, Zagreb: Prosvjeta.

303. Piršl, E. (2013), Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija. Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka odre enja pedagogijske znanosti, Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 333-342.

304. Pivac, J. (2000), Inovativnom školom u društvo znanja(škola i razvoj). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

305. Pivac, J. (2009), Izazovi školi. Zagreb: Školska knjiga.

306. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010. (2005), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

307. Polić, M. (2006), Odgoj i pluralizam. Filozofska istraživanja, 26 (1), 27-36.

308. Poljak, V. (1990), Reforma škole razmatrana s pozicija curriculuma. U: Bosanac, G. i sur. (ur.), Epistemološki problemi odgojno-obrazovnog transfera. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu, 75-112.

309. Poljak, V. (1993), Pedagogija kao znanost i umjetnost. Napredak (1), 67-73.

310. Potter, G., Lopez, J. (2001), After Postmodernism: An Introduction to Critical realism. London: The Athlone Press.

311. Pranjić, M. (2010), Širi Telemahov „odgojni krug". Napredak, 151(3-4), 370-389.

312. Prevendar, N. (2007), Socijalno-pedagoška kompetencija suvremenog nastavnika. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., (ur.), Pedagogija, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

313. Previšić, V. (1996), Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur), Pedagogija i hrvatsko školstvo. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 303-306.

314. Previšić, V. (1999a), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. Napredak, 140 (1), 7 – 16.

315. Previšić, V. (1999b), Škola: kreativna životna zajednica. U: Vrgoč, H. (ur.), Uspješna škola: poruke X. križevački pedagoški dani. Zagreb-Križevci: HPKZ.

316. 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.

317. Previšić, V. (2005), Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 165 – 175.

318. Previšić, V. (2007a), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb, Školska knjiga, 15 - 34.

319. Previšić, V. (2007b), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Pedagogijska istraživanja, 4(2), 179-189.

320. Previšić, V. (2008), Globalne dimenzije održiva razvoja u nacionalnom školskom kurikulumu. U: (Uzelac, V., ur.), Zbornik - Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, svezak 1, 55-65.

321. Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 165-177.

322. Previšić, V., Prgomet, A. (2007), Socijalno-pedagoške teorije u Njemačkoj tijekom 20. st. Pedagogijska istraživanja 4 (1).

323. Prose, F. (1978), Aktuelle Forschungsschwerpunkte zu Interaktionsformen in der Schule. In: Minsel, B., Roth, W. (Hrsg). Soziale Interaktion in der Schule. München-Wien-Baltimore: Ueban und Schwarzenberg. 169-199.

324. Prosser, J. (1999), School Culture. London: P.C.P.

325. Pšunder, M. (2012), Uspostavljanje i održavanje discipline u suvremenoj školi: uloga preventive i aktivne participacije učenika. Kalokagathia – Časopis za društvena i pedagoška pitanja, 1 (1) http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=124215, pristupljeno 19.12.2015.

326. Pugh, G. i De'Ath, E. (1989), Working towards partnership in the early years. London: National Children's Bureau.

327. Putnam, R. D., Leonardi, R., Nanetti, R. Y. (1993), Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

328. Putnam, R. D. (2000), Bowling Alone. New York: Simon and Schuster Paperbacks.

329. Puževski, V. (2002), Škola otvorenih vrata. Jastrebarsko: Naklada Slap.

330. Puževski, V. (2003), „Škola otvorenih vrata“ – model škole temeljne izobrazbe. U: Vrgoč, H. (ur.), Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 72-78.

331. Račić, M. (2013), Modeli kompetencija za društvo znanja. Suvremene teme, (6), 86-100.

332. Rakić, V., Vukušić, S. (2010), Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. Društvena istraživanja, 4-5 (108-109), 771-795.

333. Razum, R. (2007), Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj, Bogoslovska smotra 77 (4), str. 857-880.

334. Reardon, K.K. (1998), Interpersonalna komunikacija. Zagreb. Alinea.

335. Reberšak, M., Vranković, B., Muraja, J., Štetić, V. V., Brajković, S., Svjetlana, K. V., Baraba, I. (2009), Vodič za provedbu samovrjednovanja u osnovnim školama (2009)

336. Redding, S. (1991), What Is a School Community, Anyway? School Community Journal, 1 (2), 7-9.

337. Resman, M. (1992), Partnerstvo med šolo i domom. Sodobna pedagogika. 3-4, 135-145.

338. Resman, M. (2000), Savjetodavni rad u vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

339. Richman, J. M., Bowen, G. L., Woolley, M. E. (1997), School failure: An ecological-interactional-developmental perspective. Risk and resilience in childhood: An ecological perspective, 95-116.

340. Roaf, C. (1986), Whole school policy: principles and practice. Forum for the Discussion of New Trends in Education, 29, 1, 20.

341. Rodal, A., Mulder, N. (1993), Partnerships, devolution and power-sharing: issues and implications for management. Optimum, 24, 27-27.

342. Rodek, S. (2011), Novi mediji i nova kultura učenja. Napredak, 152 (1), 9-28.

343. Rogers, C. R. (1979), The Foundations of the Person-Centered Approach Education, 100 (2), 98−107.

344. Rogers, C. (1985), Kako postati ličnost. Beograd: Nolit.

345. Rolle, J., Kesberg, E. (Projektleitung), 2. überarbeitete Auflage, (2007), Partner machen Schule: Bildung gemeinsam gestalten. Köln: Fachhohschule Köln. Sozialpädagogisches Institut NRW. (www.spi.nrw.de/material/izbb-brosch.pdf, pristupljeno 22.7.2013.)

346. Roose, R., Bouverne- de Bie, M. (2007), Do children Have Rights or Do Their Rights Have to be Realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a Frame of Reference for Pedagogical Action. Journal of psilosophY of Education, 41(3), 431-443.

347. Rosić, V. (2001), Škola je mjesto sustavnih međuljudskih odnosa svih njezinih čimbenika. Uspješna škola – poruke – XII. križevački dani. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb i Ogranak Križevci, 229-238.

348. Rosić, V. (2005), Odgoj-obitelj-škola. Žagar: Rijeka.

349. Rosić,V., Zloković, J. (2003), Modeli suradnje obitelji i škole. Đakovo: Tempo.

350. Roviš, D., Bezinović, P. (2011), Vezanost za školu–analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. Sociologija i prostor, 49 (2 (190), 185-208.

351. Saab, N., Van Joolingen, W. R., Van Hout-Wolters, B. (2005), Communication in collaborative discovery learning, British Journal of Educational Psychology, 75, str. 603-621.

352. Sahlberg, P. (2012), Lekcije iz Finske, Zagreb: Školska knjiga.

353. Sanders, M.G. (2008), Using Diverse Data to Develop and Sustain School Family and Community Partnerships. Educational Management Administration & Leadership, 36 (4), 530-545.

354. Sari, M., & Doğanay, A. (2009), Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. Educational Sciences: Theory & Practice, 9(2).

355. Santrock, John W. (2008), Life-Span Development, New York: McGraw Hill.

356. Schiro, M. (2008), Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. Los Angeles, London, New Delhi; Singapore: Sage Publications.

357. Sekulić-Majurec, A. (2005), Kurikulum nove škole- istraživački izazov školskim pedagozima: Pedagogijska istraživanja 2 (2), 267-277.

358. Sekulić-Majurec, A. (2007), Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma, u: V. Previšić (ur.), Kurikulum, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, 351-385.

359. Senge, P. M. (2002), Peta disciplina (principi i praksa učeće organizacije), Zagreb: Mozaik knjiga.

360. Senge, P. i sur. (2003), Ples promjena. Izazovi u razvoju učećih organzacija. Zagreb: Mozaik knjige.

361. Seme Stojnović,I., Pokos, S. (2009), Kultura ustanove. U: Ravnatelj škole–upravljanje-vođenje. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje

362. Shaw, R. i Wood, S. (2009), Epidemija popustljivog odgoja. Zagreb: V.B.Z.

363. Sheldon, S. B. (2007), Improving Student Attendance With School, Familly, and Cominity Partnerships, The Journal of Educational Rescarch, 100 (5), 267-275.

364. Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2002), Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. Education and Urban Society, *35*, 4–26.

365. Sheridan, S. M., Kratochwill, T. L. (2007), Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family- School Connections and Interventions. London: Springer.

366. Silov, M. (2001), Ideja razvoja i školski sustav. Napredak, 142 (3), 312-321.

367. Singh, M. (2005), The Social Recognition of Informal Learning in Different Settings and Cultural Contexts. U:Künzel, K. (ur.). Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis.Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie

368. Slatina, M. (2008), Konfluentno obrazovanje-geometrija dijaloške zajednice i interkulturalnog dijaloga. Pregled-časopis za društvena pitanja, (3), 111-132.

369. Slunjski, E. (2010), Bitne značajke kurikuluma: kontekstualiziranost i razvojnost. Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu (21**)**, 116-117.

370. Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G., Sleegers, P. (2007), Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. International Journal about Parents in Education, 1(0): 45-52.

371. Smith, A. B. (2007), Children and young people's participation rights in education. International journal of children's rights, 15 (1), 147-164.

372. Smith, M. K. (2000), Curriculum theory and practice.The encyclopaedia of informal education. Dostupno na ww.infed.org/biblio/b-curric.htm (listopad 2010).

373. Spajić-Vrkaš, V. (1993), Kultura i škola. U: Drandić, B. (ur.), Priručnik za ravnatelje. Zagreb: Znamen, 147-177.

374. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004), Poučavati prava i slobode. Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

375. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001), Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

376. Srića, V. (1992), Upravljanje kreativnošću. Zagreb: Školska knjiga.

377. Staničić, S. (2005), Uloga i kompetencije školskih pedagoga. Pedagogijska istraživanja 2 (1), 35 – 47.

378. Staničić, S. (2006), Školska kultura za dobru školu. U: Drandić, B. (ur.), Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen, 176-191.

379. Staničić, S. (2007), Modeli menadžmenta u obrazovanju. Napredak. 148 (2): 173-19.

380. Staničić, S. (2008), Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu. Opatija, Agencija za odgoj i obrazovanje, 1(4), 1-5.

381. Stenhouse, L. (1975), An introduction to curriculum research and development (46). London: Heinemann.

382. Stojnov, D. (2001), Konstruktivistički pogled na svet. Predstavljanje jedne paradigme, Psihologija, 1-2, 9-48, Beograd.

383. Stoll, L. (1999), School Culture. Black Hole or fertile Garden for School Improvement. In: Prosser J., (Ed.) (1999). School Culture. London, P. C. P. Str. 30-47.

384. Stoll, L., i Fink, D. (2000), Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole. Zagreb: Educa.

385. Strauss, A. L., Corbin, J.M. (1998), Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. London: Sage Publications.

386. Strugar, V. (1993), Biti učitelj. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

387. Strugar, V. (2005), Kultura, odgoj i škola: suočavanje s izazovima budućnosti. U: Vrgoč, H. (ur.), Škola i obilježja hrvatske nacionalnosti: jezik, povijest, kultura, vjera. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 41-61.

388. Sullo, R. (1995), Učite ih da budu sretni. Zagreb: Alinea.

389. Sunko, E. (2008), Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. Odgojne znanosti, 10 (2 (16)), 383-401.

390. Sunko, E. (2012), Leadership In Educational Institutions.International Perspectives On Education, 237-243.

391. Sušanj, Z. (2005), Organizacijska klima i kultura - konceptualizacija i empirijsko istraživanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

392. Suzić, N. (2005), Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT-Centar-Teacher Training Centre.

393. Swick, K. J. (1992), Teacher-Parent Partnerships. ERIC Digest.

394. Šagud, M. (2006), Odgajatelj kao refleksivni praktičar, Petrinja: Visoka učiteljska škola.

395. Šagud, M., Jurčević- Lozančić, A. (2012), Autonomija odgajatelja i jačanje njegovih kompetencija. U: Pehlić, I. i sur. (ur.), Zenica: Suvremeni tokovi u ranom odgoju, 463-477.

396. Šimić-Šašić, S. (2011), Interakcija nastavnik-učenik: teorije i mjerenja. Psihologijske teme, 20 (2), 233-260.

397. Šimundža, D. (1970), Škola, kultura i odgoj, Crkva u svijetu, 5(3), 294-298.

398. Šoljan, N. N. (2012), Različite pedagoške kulture–različite pedagogije: kontrastivni diskurs o globalnim pedagoškim kulturama ii pedagogijama u nastajanju. U: N. Rvatić i A. Klapan (Ur.). Pedagogija i kultura, 32-47.

399. Štulhofer, A. (2003), Društveni kapital i njegova važnost. U: Ajduković, D. (ur.), Socijalna rekonstrukcija zajednice: zbornik radova. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

400. Švajcer, V. (1964), Grupa kao subjekt obrazovanja. Zagreb: Matica hrvatska.

401. Tafra Vlahović, M. (2007), Komunikacijski čimbenici u međusektorskim partnerstvima za održiv razvoj. MEDIANALI-znanstveni časopis za medije, novinarstvo, masovno komuniciranje, odnose s javnostima i kulturu društva,1(2), 1-12.

402. Tavas, D., Bilač, S. (2010), School websites: A possibility of cooperation with parents? Metodički obzori 6 (12), 23-33.

403. Tillmann, K.J. (ur.) (1994), Teorije škole. Zagreb: Educa.

404. Toffler, A. (1975), Šok budućnosti. Rijeka: Otokar Keršovani

405. Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001), Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands.

406. Tot, D. (2010), Učeničke kompetencije i suvremena nastava. Odgojne znanosti,12 (1), 19, 65-78.

407. Uhlendorff, U. (2012), Socijalna pedagogija u Njemačkoj. Kriminologija i socijalna integracija. 20 (1), 87-94.

408. Ured za strategiju Razvitka Republike Hrvatske (2002), Hrvatska u 21. stoljeću: odgoj i obrazovanje. Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj.

409. Valjan-Vukić, V. (2010), Komunikacijska kompetencija učitelja i pedagoški oblikovana komunikacija preduvjet razvoja socijalnih kompetencija učenika.*Magistra Iadertina, 5*(5).

410. Vasta, R. H., Marshall M., Miller, S. A. (2004), Dječja psihologija: moderna znanost, Jastrebarsko: Naklada Slap.

411. Verin, E. (2004), Trendovi u reformama obrazovanja nastavnika u državama članicama OECD-a. U: Marinković, R., Karajić, N. (ur.): Budućnost i uloga nastavnika (TEMPUS). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Prirodoslovno-matematički fakultet, 21 – 30.

412. Vican, D., Previšić, V., Bognar, L. (2007), Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb, Školska knjiga, 157-204.

413. Vidulin-Orbanić, S, Pejić-Papak, P. (2010), Školstvo u vrtlogu promjena: zaokret ka uspješnoj školi. Pedagogija, 65 (1), 64-76.

414. Vizek Vidović, V. (2005), Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 15-64.

415. Vizek Vidović, V. (2009), Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije. U: Vizek Vidović, V. (ur.) (2009), Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 67-75.

416. Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007), Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, Ljetopis socijalnog rada. 14 (2), 283-310.

417. Vlah, N., Lončarić, D. i Tatalović Vorkapić, S. (2011), Struktura vrijednosnih orijentacija i hijerarhija vrednota učenika strukovnih škola (Structure and hierarchy of vocational school students' value orientations). Društvena istraživanja, 2(112), 479-493.

418. Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (2005), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

419. Vovk Korže, A., Vihar, N., Nekrep, A. (2007), Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev. Pedagoška fakulteta.

420. Vranješević, J. (2007), Participativna prava deteta i pojam razvojnih mogućnosti, Didaktičko metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju. Beograd: Učiteljski fakultet.

421. Vrcelj, S. (2000), Školska pedagogija. Rijeka: Filozofski fakultet.

422. Vrcelj, S. (2003), Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. Mendnarodnega znanstvenog a posveta. Maribor: Pedagoški fakultet, str. 87- 95.

423. Vrgoč, Hrvoje (ur.) (1994), Iz prakse pedagoga osnovne škole. Zagreb: HPKZ.

424. Vrkić Dimić, J. (2007), Socijalni oblik nastavnog rada- rad u skupinama. Acta ladertina. 23-34.

425. Vučak, S. (2000), Škola i roditeljski dom. Teorijska polazišta i dosezi suradnje. Napredak.141 (3), 301-310.

426. Vujičić, L. (2007), Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje nastavnika. Magistra ladertina, 2 (2), 91-106.

427. Vujičić, L. (2012), Suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove: diskurs razvoja čovjeka. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.), Pedagogija i kultura. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 431-440.

428. Vuk-Pavlović, P. (1996), Filozofija odgoja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

429. Vuk-Pavlović, P. (2007), Vrednota u svijetu. Godišnji zbornik Filozofskog fakulteta, 5-6.

430. Vukasović, A. (1991), Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi. Obnovljeni život, 46 (1), 49-58.

431. Vukasović, A. (1994), Obitelj - vrelo i nositeljica života. Zagreb: Hrvatski katolički zbor «MI».

432. Vukasović, A. (2001), Pedagogija, Zagreb: Hrvatski katolički zbor «MI».

433. Vukasović, A. (2010), Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju. Odgojne znanosti, 12 (1), 97-117.

434. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

435. Zloković, J. (2007), Partnerstvo roditelja i učitelja u ostvarivanju odgojne funkcije. Partnership of Parents and Teachers in Creating the Education Function. U: Zborniku radova, I. In International conference from educators of boarding schools, Modeli vzgoje v globalni družbi, The models of education in global society. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS, Ministarstvo šolstva, Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije,(1) str (pp. 23-31).

436. Zrilić, S. (2011), Škola danas- zajednica priznavanja, prihvaćanja i uvažavanja različitosti. Međunarodni znanstveni kolokvij "Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima".

437. Zriniščak, S. (2005), Mlađi i obrazovaniji ljudi spremniji su se angažirati za opće dobro. U: Plavša-Matić, C. (ur.), Civilno društvo 5, 7-11, Zagreb, Dostupno na: http://zaklada.civilnodrustvo.hr/upload/File/hr/izdavastvo/casopis/broj05/casopis_05.pdf (posjećeno 31.04.2012.)

438. Walsh, B. (1997), Stvaranje razreda usmjerenih na dijete. Projekt korak po korak. Otvoreno društvo Hrvatska.

439. Wenzel, H., Keuffer, J., Krüger, H., Reinhardt, S., Weise, E. (1997), Schulkultur als Gestaltungsaufgabe – Professionelle Innovation oder finanzielles Kalkül? (http://www.jk.jokadi.de/Schulkultur%20als%20Gestaltungsaufgabe.pdf; pristupljeno 28. 7. 2013)

440. Williamson, A. (2001), Novi modeli upravljanja u Irskoj: Europska unija i uključenost neprofitnog sektora i sektora zajednice u multidimenzionalnom razvoju partnerstva u 90-im godinama 20. stoljeća. Revija za socijalnu politiku, Zagreb, 8 (2), 195-208.

441. Yilmaz, K. (2008), Constructivism: Its Theoretical Underpinnings, Variations, and Implications for Classroom Instruction, Educational Horizons, 86 (3), 161-172.

442. Žepić, M. (1991), Latinsko-hrvatski rječnik. Zagreb:Školska knjiga.

443. Žganec, N. (2003), Pojmovno određenje zajednice. U: Ajduković, D. (ur.). Socijalna rekonstrukcija zajednice, 41-53.

444. Žižak, A., Bouillet, D. (2003), Standardi programa prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 2003.

Internet izvori:

http://www.goethe.de/ins/hr/zag/lhr/par/hrindex.htm, pristupljeno 21. 11. 2113.

Center for Improving School Culture – http://www.schoolculture.net, pristupljeno 22. 11. 2113.

Eltern und Schule als Partner!- Ein Leitfaden von Eltern in die Schulische Gesundheitsfőrderung“. Service Stelle Schule (www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/Eltern -und-Schule-als-Partner.pdf, pristupljeno 19.7. 2012.

Domovi., V., domus.srce.hr/.../5_kurikulum%20usmjeren%20na%20kompetencije%20 %20osnovni%20pojmovi_20-2-09.pdf , pristupljeno 5. 10. 2009.

Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. http://bib.irb.hr/datoteka/537944.Matijevic-zagreb_lektor.pdf , pristupljeno 15. 1. 2014.

Zwingenberger, M. (2003), Soziales Kapital – Communities und die Bedeutung sozialer Netzwerke in den USA. München: Ludwig-Maximilian Universität München, Dostupno na: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/6028/1/Zwingenberger_Meike.pdf, pristupljeno 10. 5. 2012.

Pauković, M. (2012), Oblici organizacije kulture. URL: http://selekcija.hr/2011/11/oblici organizacijske-kulture/, pristupljeno 31. 5. 2012.

www.seminare-bw.de/servlet/PB/show/1283415/soss-pkw06_leitfaden_kooperation.pdf, pristupljeno 20. 7. 2013.

www:wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn, pristupljeno: 13. listopada 2013.

http://pogledkrozprozor.wordpress.com/2011/12/22/mrezna-stranica-suradnja-roditelja-ucenika-i-ucitelja, pristupljeno 17. 5. 2014.

Vršnik, Perše T. i sur. (2008), Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (preliminarna študija), Ljubljana: Pedagoški institut in Ministarstvo za šolstvo in šport. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2009/EVloga_svetovalne_sluzbe.pdf, pristupljeno 15. 4. 2014.

Mali leksikon odgoja i obrazovanja i školstva www.academia.edu/7221859/Mali_leksikon_odgoja_i_obrazovanja, pristupljeno 15. 4. 2014.

PRILOG: Polustrukturirani skupni intervju s Povjerenstvom za kvalitetu osnovne škole

Istraživač: Ružica Pažin-Ilakovac
Filozofski fakultet u Osijeku

INTERVJU
polustrukturirani, skupni

U uvodnom se dijelu, nakon predstavljanja, sudionike obavješćuje o cilju, namjeni i načinu istraživanja te zaštiti dobivenih podataka sukladno Etičkom kodeksu istraživanja u odgoju i obrazovanju.

Zatim se kratko pojasne ključni pojmovi iz naslova: kurikulumsko partnerstvo, pravila skupnog intervjua, odgojno-socijalna kultura škole.

S obzirom na to da je pri dogovoru s ravnateljima i pedagozima prihvaćeno audio-snimanje kod prikupljanja podataka, intervju se snimao diktafonom.

PITANJA:

1. Što mislite o potrebi, važnosti i doprinosima školske suradnje i partnerskih odnosa, tj. kurikulumskog partnerstva odgojno-socijalnoj kulturi škole?

2. Koje ste sve suradnike škole zapazili, tko sve surađuje unutar kurikuluma vaše škole?

3. Koje ciljeve/zadatke/aktivnosti ostvaruju, ili u njima sudjeluju, opaženi suradnici škole?

4. Kakav položaj i ovlasti imaju vanjski suradnici ukoliko su uključeni ili samostalno ostvaruju neke aktivnosti? Uživaju li povjerenje uprave i djelatnika škole? Pokazuju li predanost i angažiranost u prihvaćenim aktivnostima?

5. Koje karakteristike trebaju imati partneri u školskoj suradnji – navedite najvažnija!

6. Što je za vas kurikulumsko partnerstvo, navedite 3-5 značajki kurikulumskog partnerstva!

7. Obilježuje li vašu školu, i kojoj mjeri, sljedeće: (najmanja, srednja, najveća prisutnost?)
   a) otvorenost
   b) humanizam
   c) raznovrsna suradnja
   d) demokratsko vođenje

8. Što mislite, kakva/kolika je spremnost škole: učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika da u budućnosti razvijaju suradnju s obiteljima i lokalnom zajednicom kako bi zajedno gradili odgojno-socijalnu kulturu škole?

9. Procijenite spremnost obitelji i lokalne zajednice da u budućnosti razvijaju suradnju s obiteljima i lokalnom zajednicom kako bi zajedno gradili odgojno-socijalnu kulturu škole?

10. Što ste sve opazili da se u školi poduzima za razvoj partnerstva?

11. Je li netko, i tko, u školi (osoba, tim...) zadužen za programe partnerstva?

12. Jeste li u školi učili ili slušali (usavršavali se) o temi vezanoj za partnerstvo, tj. o važnosti razvijene i redovite suradnje svih sudionika kurikuluma za dobrobit učenika? Ako jeste, u kojim ste to prilikama učili ili slušali?

13. Što najviše pridonosi razvoju školskog partnerstva, a što ga najviše ograničava?

14. Koliko ste često u prilici, i gdje, ravnopravno: dati svoje mišljenje i prijedloge o školskom životu; sudjelovati u planiranju i provedbi određenih kurikulumskih aktivnosti; raspravljati o važnim pitanjima; vrednovati neki odgojno-obrazovni učinak itd.

15. Navedite nekoliko savjeta za unapređivanje partnerstva koji bi pomogli razvoju odgojno-socijalne kulture škole!

ŽIVOTOPIS

Ružica Pažin- Ilakovac

Rođena u Slavonskom Brodu, 12. ožujka 1961. Nakon srednjoškolskog obrazovanja, 1984. diplomirala pedagogiju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. 2009. godine nastavila školovanje na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, pod mentorstvom prof. dr. sc. Vlatka Previšića.

Od 1984. radila u Osnovnoj školi Veliko Trojstvo kao školska pedagoginja, a zatim 1984. – 1987. u Osnovnoj školi Ljudevita Gaja Nova Gradiška. 1987. – 1993. zaposlena kao stručna suradnica u službi za profesionalnu orijentaciju Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, a 1993. – 2002. u Osnovnoj školi „Antun Mihanović“ Slavonski Brod. 2002. – 2003. djelatnica Ministarstva prosvjete i športa, Zavoda za unapređivanje školstva, Podružnice Osijek, na mjestu više školske nadzornice te 2003. – 2010. u Agenciji za odgoj i obrazovanje/Zavodu za školstvo, Podružnica Osijek, kao viša savjetnica.

Od 2010. godine do danas asistentica na Odsjeku za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Surađivala kao asistentica na kolegijima Metodika rada pedagoga 1 i 2, Metodika odgoja te vodila kolegij Pedagoška praksa 1 i 2.

Popis objavljenih radova i aktivnih sudjelovanja na znanstvenim skupovima:

Pažin-Ilakovac, R. (2016). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. Magistra Iadertina, 10(1.), 49-63.

Buljubašić-Kuzmanović, V., Pažin-Ilakovac, R., Gazibara, S. (2016). Integrativna didaktika, generičke kompetencije i priprema studenata za svijet rada. U: Didaktički izazovi II-Je li novo staro? (zbornik sažetaka).

Pažin-Ilakovac, R. (2015). Developing a local curriculum: Using your locality to inspire teaching and learning. Routledge, Oxon and New York *(prikaz knjige).* Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 64(2), 345-349.

Pažin-Ilakovac, R. (2015). Višedimenzionalni model partnerstva u pedagoškoj teoriji i praksi. U: Buljubašić-Kuzmanović, V., Simel, S., Gazibara, S., Rengel, K. (ur.). Partnerstvo u odgoju i obrazovanju. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera - Filozofski fakultet. 16.-18.

Buljubašić-Kuzmanović, V., Pažin-Ilakovac, R. (2014). Integracija i partnerstvo znanosti i umjetnosti. U: Radočaj Jerković, A., Šulentić Begić, J., Livazović, G., Ondrušek, T., Hathazy, A. (ur.). Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.

Pažin-Ilakovac, R., Pavleković, M. (2014). Pedagog i participativna prava učenika u osnovnoj školi. U: Nikolić, M. (ur.), Unapređenje kvalitete života djece i mladih. Tuzla. 185-197.

Pažin-Ilakovac, R. (2012). Školski pedagog u kurikulumu usmjerenome prema učeniku. Školski vjesnik-Časopis za pedagoška i školska pitanja, 61(1.-2.)

Pažin-Ilakovac, R. (2012). Školski programi prevencije poremećaja u ponašanju. U: Vladović, S. (ur.). Zaštita prava i interesa djece s problemima u ponašanju, Zagreb: Pravobranitelj za djecu, 23.-34.

Pažin-Ilakovac, R. (2012). Kulturna i javna djelatnost škole - partnerski pristup. U: Ljubetić, M., Zrilić S. (ur.). Pedagogija i kultura. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 193-203.

Buljubašić Kuzmanović, V., Pažin- Ilakovac, R. (2010), Didaktički i metodički pluralizam nastave i učenja. U: Suvremeni didaktički izazovi, 4. Međunarodna konferencija, Subotica.

Pažin-Ilakovac, R., Skelac, M. (2010). Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje- opisa stanja. U: Milović, S. (ur). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj-zbornik radova. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 11–15.

Pažin-Ilakovac, R. (1997). Prva konferencija djece stradalih hrvatskih gradova kao pridonos ostvarenju prava djeteta. Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu. 138 (2), 213–218.